

LUCIENE DOS SANTOS MELO

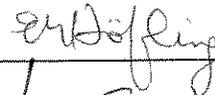
**Da retórica à prática - Estudo da proposta de História em classes do
Projeto Ensinar e Aprender - Correção de Fluxo da SEE/SP (1999-2001)**

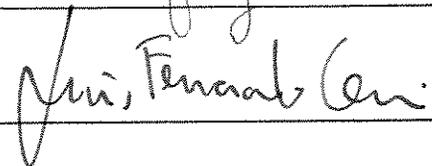
Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni.



Comissão Julgadora:







UNIDADE	BE
Nº CHAMADA	UNICAMP M491d
V	EX
TOMBO BCI	54764
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/07/03
Nº CPD	

CM00186908-4

BIBID 296034

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Melo, Luciene.
M491d Da retórica à prática : estudo da proposta de História em classes do Projeto Ensinar e Aprender (Correção de Fluxo -- da SEE/SP (1999-2001) / Luciene Melo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Ernesta Zamboni.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação do adolescente. 2. Aproveitamento de estudos. 3. História – Estudo e ensino. 4. Fracasso escolar. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-071-BFE

LUCIENE DOS SANTOS MELO

**Da retórica à prática - Estudo da proposta de História em classes do Projeto
Ensinar e Aprender - Correção de Fluxo da SEE/SP (1999-2001)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni.

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
2003*

AGRADECIMENTOS

Nos três anos dedicados a este estudo, muitas pessoas e instituições foram de grande valia para a concretização desta dissertação, algumas de forma mais intensa, outras com palavras de apoio e incentivo. Há uma parte de cada uma delas neste trabalho; a elas dedico esta conquista:

- a Profa. Dra. Ernesta Zamboni, mestra, amiga, mãe, que com carinho, respeito e profissionalismo e alguns “puxões de orelha” necessários soube me orientar pelos caminhos desta pesquisa.
- Aos Profs. da Pós Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, especialmente aos professores Milton de Oliveira, Olga von Zuben, José Luiz Sanfelice e Águeda Bittencourt, que através de suas aulas, muito contribuíram para o amadurecimento da temática e metodologia de pesquisa;
- As Profas. Dras. Vera Lúcia Saboggini e Heloísa de Mattos Hofling, pelas sugestões durante a banca de qualificação.
- Aos professores Luís Fernando Cerri e Heloísa de Mattos Hofling, membros da banca de defesa, pelas contribuições a este trabalho
- Aos funcionários da Faculdade de Educação que, em especial as “meninas” da Biblioteca e da Secretaria de Pós Graduação que com carinho, gentileza e paciência estão sempre dispostas a nos atender.
- Aos ex-colegas e eternos amigos da UNICAMP, cuja distância geográfica, nem mesmo as turbulências da vida cotidiana foram capazes de diminuir nossos laços fraternos: Luciane e Izabella , Cristina Chehabi, Vanessa, Maurício, Sheila, Jônatas, Marcão, Alejo, Mônica, Priscila, Endrica, Renata, Raquel, Cristiano, Vadico, Rogério, Ivelise, Mi e Cínthia.
- Aos amigos de todas as horas: Elaine de Moura, Luiz Chagas Monteiro Júnior e Victor Hugo Tejerina.
- Aos novos amigos: Paulo, Alessandra, Marisa e Vanderley.
- Aos Diretores, Coordenadores, Professores, Alunos e Pais das escolas visitadas pelos depoimentos prestados.

- À Supervisora Terezinha de Jesus Prudente, e às diretoras Carmem Kiyoko, Dulce Helena Pacheco, Maria Cecília Fernandes Souza e Maria Thereza Carrara, pela compreensão e paciência nos momentos em que foi necessário me dividir entre “coordenadora” e “pesquisadora”.
- À Profa. Eliane Oliveira, ATP responsável pelos Projetos de Aceleração de Estudos da Diretoria de Taboão da Serra, pelo material fornecido, além dos gestos de apoio e incentivo de uma grande amiga e profissional.
- À Sílvia Lobo e Eliane Torquato, supervisoras de Ensino, e a Rozane, ATP do Núcleo de Informática, pelas palavras sempre amigas em todos os momentos.
- Aos amigos e colegas da EE Jorge Amado (antiga EE Jardim Vazami III) pela paciência nas minhas ausências, em virtude dos contratemplos desta pesquisa. Agradeço, ainda, ao apoio incondicional e as inúmeras lições de vida que vocês me deram no exercício do magistério: Edcléia, Adriana, Alessandro, Mônica, Pacheco, Viviane, Leila, Iraci, Alan, Wilson, Vânia, Cristianes, Rosa, Ivanilda, Sílvia, Lauras, Socorro, Seu João, Rose, Águeda, Marlene, Ivone, Dorival, Lúcia, Rita, Fátima.
- Aos nossos alunos, pequenos mestres, que nos ensinam a cada dia vivências e regras novas de seu mundo juvenil. Que nos tiram da paciência e ao mesmo tempo nos fazem rir; que nos enfrentam mas também nos respeitam; cabeça cheia de dúvidas, coração repleto de emoções frente a um mundo tão cheio de conflitos.
- Às funcionárias da Biblioteca “Ana Maria Poppovic” - Fundação Carlos Chagas pela atenção a mim dedicada nas várias vezes que recorri ao acervo desta instituição.
- Aos meus professores de Colégio, Égle Bing e Marcelo Cintra de Souza, principais responsáveis pelo meu amor ao ensino de História.
- A Luís Fernando Forni, pela impressão e encadernação do material para a qualificação, além das palavras de incentivo.
- A Carla Regina Forni, pela “acessoria pedagógica” durante a construção deste trabalho.
-

- Ao Renato, companheiro de todos os momentos, pelo carinho, apoio e incentivo constante, além da enorme paciência nos instantes de insegurança intelectual e de intensa choradeira quando tudo parecia dar errado!
- Aos meus pais, cujo sacrifício financeiro produziram três diplomas de graduação e um título de pós. Ao meu pai, Gabriel, agradeço os vários artigos de jornal sobre Educação, recortados e deixados sobre a minha cama, que contribuíram para o enriquecimento desta análise. À minha mãe, Maria Helena, primeira professora, modelo de educadora, responsável pela alfabetização de muitas gerações. Foi de você que herdei o amor ao ato de Educar!

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar a proposta para o Ensino de História do Projeto *Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo*, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1999 e 2001. Sendo um dos mecanismos apontados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como forma de garantir a permanência e conclusão do Ensino Fundamental pela maioria das crianças e jovens em idade escolar, este estudo procura relacionar o referido projeto dentro do programa neoliberal para a Educação brasileira, discutindo as causas que levaram os alunos envolvidos ao chamado “fracasso escolar” (repetência e evasão) e a viabilidade da proposta de ensino de História para estes alunos, contrapondo discurso e prática, através da análise do material que compõe o Projeto confrontando depoimentos dos sujeitos envolvidos com o acompanhamento da implantação, execução e avaliação nas escolas participantes da Diretoria de Taboão da Serra, recorte geográfico desta pesquisa.

SUMMARY

The present work purpose to analyze the propose to History teaching on the *To Teach and To Learn Project – Flow Correction*, implanted by the State of São Paulo Educational Secretariat between 1999 and 2001.

As it is one of the mechanisms of the National Education Law of Directions and Bases (LDB) as one way to guarantee the Fundamental Degree permanence and the conclusion by the majority of the children and young at schools age, this study seems to make relations on this project over the neoliberal program to the Brazilian education, arguing the causes that had taken the involved pupils to the pertaining to school fiasco (fail and evasion) and the viability of the proposal of education of History for these pupils, opposing practical and speech, through the analysis of the material that composes the Project collating depositions of the involved citizens with the accompaniment of the implantation, execution and evaluation in the participant schools of the Direction of Taboão da Serra, geographic clipping of this research.

“O Projeto Correção de Fluxo obrigou-me a repensar a importância da minha função enquanto educadora, e a rever a validade das teorias que sempre foram rigorosamente impostas, tanto na formação de alunos como dos próprios educadores. Hoje começo a me ver não apenas como professor, mas sim multiplicadora. E se ver como multiplicadora é perceber as responsabilidades que tal atribuição implica: ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades que propiciarão o exercício da cidadania.”

(Profa. Edcléia Ferreira Santos, Diretoria de Ensino de Taboão da Serra – SP)

“Quantas vezes, em reuniões bimestrais de conselho de classe, não apontávamos alguns alunos como ‘fracos’, ‘sem pré-requisitos’, ‘com problemas de aprendizagem’ e a cada nova reunião confirmávamos nosso veredicto. Quase nada era feito para que essa situação fosse superada. Na verdade, dando aulas para várias classes, com 35 alunos cada, até os que percebiam o absurdo da situação acabavam, na maioria das vezes, por força das condições de trabalho, acostumando-se com a situação. Assim, ensinávamos para aqueles que estavam dentro de uma certa média de aprendizagem. Os alunos abaixo dessa média, aqueles que mais precisavam de nós, ficavam marcados para serem reprovados desde as primeiras avaliações. Isso representa um outro papel igualmente descabido. Ainda é muito enraizada a imagem do bom professor como aquele que deixa um determinado número de alunos de recuperação, no final do ano, e, no final do martírio, reprova outros tantos. Estes ‘escolhidos’, no ano seguinte, invariavelmente assumirão o papel de ‘alunos repetentes’, ‘que não dão muito para o estudo’ e terão de reaprender, além da matéria em que foram reprovados, as 6 ou 7 outras em que haviam sido aprovados.”

(Silva, Cláudio Borges da. Os labirintos da construção do conhecimento histórico. Campinas, Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1996)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
A) JUSTIFICATIVA DO TEMA	06
B) OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	12
I - O PROJETO “ENSINAR E APRENDER – CORREÇÃO DE FLUXO” E O DISCURSO NEOLIBERAL DE “QUALIDADE” NA EDUCAÇÃO.....	17
II - FRACASSO ESCOLAR	37
2.1. CONTEXTUALIZANDO O FRACASSO ESCOLAR	39
2.2. OLHARES DIVERSOS: MITOS E CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR.....	44
2.3. CAMINHOS E DESCAMINHOS.....	51
III – PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO: CARACTERÍSTICAS, OBSTÁCULOS E AVANÇOS.....	55
3.1. A HISTÓRIA RECENTE DE UM PROJETO.....	55
3.2. CARACTERÍSTICA DO PROJETO “ENSINAR E APRENDER”.....	64
A) O PROJETO ENSINAR E APRENDER (PARANÁ, 1997-1999)....	64
B) O PROJETO ENSINAR E APRENDER (SÃO PAULO, 1999- 2001).....	67
3.3. VÁRIAS PEDRAS NO CAMINHO.....	71
A) A FORMAÇÃO DE CLASSES E A ATRIBUIÇÃO DE AULAS	71
B) AS CAPACITAÇÕES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	74
C) RECURSOS FINANCEIROS	85
D) A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR.....	88
E) DO ABSENTEÍSMO À EVASÃO.....	92
F) DA REBELDIA À APATIA	93
G) O MATERIAL	97

H) O QUE DIZEM OS DADOS?.....	100
3.4. NEM TUDO SÃO ESPINHOS.....	103
IV – ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA EM CLASSES DE CORREÇÃO DE FLUXO.....	109
4.1. A GÊNESE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	109
4.2. ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA.....	117
4.3. AVALIANDO.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
BIBLIOGRAFIA	149
ANEXOS.....	157

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I : Capa do Volume 1, Manual do Professor, “Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta” (História).....	159
ANEXO II: Quadro síntese de conteúdos das disciplinas.....	161
ANEXO III : Pontos importantes da visão da área de História.....	163
ANEXO IV : Ficha Individual do aluno 2 – Volume “Impulso Inicial” – História.....	165
ANEXO V : Ficha Individual do aluno 3 – Volume “Impulso Inicial” – História.....	167
ANEXO VI : Ficha Individual do aluno 4 – Volume “Impulso Inicial” – História.....	169
ANEXO VII : Ficha para Grupos A – Volume “Impulso Inicial” – História.....	171
ANEXO VIII : Ficha Individual do aluno 1 – Volume 1 – História.....	173
ANEXO IX: Ficha Individual do aluno 3 – Volume 1 – História.....	175
ANEXO X : Ficha Individual do aluno 5 – Volume 1 – História.....	177
ANEXO XI : Ficha Individual do aluno 9 – Volume 1 – História.....	179
ANEXO XII : Ficha Individual do aluno 10 – Volume 1 – História.....	181
ANEXO XIII : Ficha para Grupos A – Volume 1 – História.....	183
ANEXO XIV : Ficha para Grupos B – Volume 1 – História.....	185
ANEXO XV : Ficha Individual do aluno 1 – Volume 2 – História.....	187
ANEXO XVI : Ficha Individual do aluno 3 – Volume 2 – História.....	189
ANEXO XVII : Ficha Individual do aluno 7 – Volume 2 – História.....	191
ANEXO XVIII : Ficha Individual do aluno 9 – Volume 2 – História.....	193
ANEXO XIX : Ficha para Grupos D – Volume 2 – História.....	195
ANEXO XX : Ficha para Grupos E – Volume 2 – História.....	197
ANEXO XXI : Ficha para Jogo Folha 2 – Volume 2 – História.....	199
ANEXO XXII : Ficha para Jogo Folha 3 – Volume 2 – História.....	201
ANEXO XXIII : Ficha Individual do aluno 3 – Volume 3 – História.....	203
ANEXO XXIV : Ficha Individual do aluno 5 – Volume 3 – História.....	205
ANEXO XXV : Ficha para Grupos A – Volume 3 – História.....	207
ANEXO XXVI : Ficha para Grupos D – Volume 3 – História.....	209
ANEXO XXVII : Ficha para Grupos E – Volume 3 – História.....	211

Introdução

Este estudo se propõe a analisar a proposta do Projeto *Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo*, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no início do ano de 2000, cujo objetivo visa organizar o fluxo de estudantes nas escolas públicas paulistas, diminuindo os índices de defasagem idade-série. Para análise do objeto privilegiei como recorte temporal o período compreendido entre 1999-2001, e como recorte geográfico a Diretoria de Ensino da Região de Taboão da Serra, pertencente a Grande São Paulo, que abrange os municípios de Taboão da Serra e Embu.

Durante o “cozer” deste texto, entre leituras e reflexões, pude perceber que muitos são os problemas apontados por teóricos e especialistas em Educação ao se referirem ao sistema educacional brasileiro, como a exclusão social, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, a reprovação e a evasão. Estas últimas tem recebido atenção maior por parte dos Governos de diversos Estados e Municípios do país, na medida que representam gastos elevados aos cofres públicos.

Os índices oficiais apontam que tanto as taxas de reprovação quanto de evasão são altas em regiões pobres do país. A justificativa apresentada é a de que crianças e jovens pertencentes às classes sociais menos favorecidas, em sua maioria, não têm acesso a bens culturais, apresentando uma maior dificuldade em acompanhar os conteúdos sistematizados pela escola. Caso um aluno venha a apresentar um rendimento considerado insatisfatório para os professores, acabará por não ser promovido para a série subsequente, pois não possui os “pré-requisitos necessários para prosseguimento dos estudos”. Deve, então, refazer a série onde apresentou dificuldades para que teoricamente, adquira mais conhecimento no ano seguinte. Porém, na maior parte das vezes não é isto que acontece: com um número excessivo de alunos em sala, o professor não tem como acompanhar individualmente cada um deles, dando atenção especial aos que realmente necessitam de auxílio para a superação de suas dificuldades. Este aluno, por sua vez, sente-se “desenturmado” (pois seus colegas encontram-se em outra sala), desmotivado, porque muitos

daqueles conteúdos já foram vistos e continuam não fazendo o menor sentido, e com baixa auto-estima (por se sentir incapaz de aprender). Como escape torna-se apático ou por vezes agressivo. Esconde a “falta” de conhecimento na rebeldia adotando o discurso do “não-vou-fazer-porque-não-quero”. Por outro lado, o professor cansado pela jornada estafante, com classes superlotadas e ausência de materiais didáticos que auxiliem o seu trabalho, boa parcela dos professores pouca ou nenhuma atenção dá a este aluno. Eventualmente cobra do estudante quando sua postura interfere no andamento das aulas, mas pouco ou nada faz para envolvê-lo nas atividades propostas.

No discurso da Escola, por recusar-se a participar das aulas, deixando de realizar exercícios e tarefas escolares que lhe são solicitadas pelos professores, o aluno acaba novamente retido. Sentindo-se velho demais em relação aos colegas de classe e com um mundo muito mais interessante para a curiosidade adolescente do que a maioria das aulas que assiste na escola, o aluno evade. Muitas vezes a própria família contribui para isto, pois o jovem precisa ajudar no sustento da casa.

Mais tarde, quando o mercado de trabalho vier a solicitar deste aluno um certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ele irá retornar à escola para matricular-se num curso supletivo.

Segundo dados do Censo/1998, apontados por Maria Alice Setubal¹, 95,8% da população entre 7 à 14 anos, encontra-se no Ensino Fundamental; a taxa de aprovação, deste grupo, é de 77,5% , a de reprovação, 9,4%, e a de abandono, 11,4% (sendo 10,5% para o Ciclo I e 12%, para o Ciclo II). Porém, a autora afirma, baseada nos mesmos dados, que a distorção idade/série atinge 46,7% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (16 milhões e 700 mil alunos), sendo mais da metade destes, tendo mais de 15 anos. Neste mesmo ano de 1998, haveria cerca de 1 milhão e 200 mil alunos inscritos em turmas de correção de fluxo.

Instalados no Brasil entre os anos de 1995/1996, os programas de Aceleração de Estudos/Correção de Fluxo são instrumentos emergenciais das Secretarias de

¹ Setubal, Maria Alice. “Os Programas de Correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas” in *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-10

Educação para por fim a distorção idade/série dos alunos matriculados no Ensino Fundamental em escolas públicas do país.

Para Setubal, não basta apenas implantar estes programas se as reprovações sucessivas continuam a emperrar a progressão do aluno; é necessário por fim a este tipo de exclusão. A Secretária da Educação do Estado de São Paulo (Gestão 1994-2002), e pesquisadora professora Rose Neubauer, em *É proibido repetir* (1993), adverte que a única maneira de acabar com o chamado “fracasso escolar” (associado a repetência e evasão) é “garantir em todas as séries do Ensino Fundamental o sistema de promoção automática”.² Em contrapartida, Miguel Arroyo critica esse tipo de reducionismo, atribuir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação. Para o autor, “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas (...)”.³

Dentro desta problemática, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) implantou, nas escolas da rede estadual, no ano de 1997, o Projeto “Correção de Fluxo”, cujo objetivo é combater a defasagem idade-série, dando condições aos chamados alunos “multirrepetentes” de 5ª a 7ª Série do ensino fundamental, agrupados numa mesma classe, freqüentarem a série correspondente a sua faixa etária. Em 1999 o projeto foi concedido sob a forma de empréstimo à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em troca do Projeto “Classes de Aceleração”, implantado no Ciclo I (1ª. à 4ª. Série), também desenvolvido em parceria com o Cenpec. O prazo de duração do Projeto Correção de Fluxo é de dois anos para cada turma iniciada. Segundo a coordenadora do Projeto no estado do Paraná, Zélia Marochi, em 1997, foram envolvidos 109.200 alunos, distribuídos em 3.775 turmas,

² Por diversas vezes, Neubauer, ao ser questionada pela imprensa paulista, sobre os efeitos do sistema de Progressão Continuada (alunos que terminam o Ensino Fundamental com sérios problemas de alfabetização, ou que são incapazes de resolver problemas envolvendo as operações matemáticas básicas), tem afirmado que a comunidade escolar está confundindo Progressão Continuada com Promoção Automática, e que São Paulo tem adotado o primeiro em detrimento do segundo.

Silva, Tereza R. Neubauer da., “É proibido repetir” in *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jul. 1993.

³ Arroyo, Miguel. “Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos”. In *Em Aberto*, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000

regidos por 11.100 professores, em 1.170 escolas de 378 municípios. Em 1998, envolveram-se 108.940 alunos e, no ano seguinte, o número cai para 28.100 alunos. Esta queda nos índices aponta para uma diminuição do número de alunos e escolas envolvidas suscitando duas hipóteses: a primeira, menos provável, da diminuição do número de alunos com defasagem idade-série; a segunda, pela rejeição ao projeto, por parte das escolas participantes, em decorrência do fracasso deste em relação aos objetivos propostos.

Em relação ao Estado de São Paulo, o projeto foi implantado ao final de 1999. Inscreveram-se junto às Diretorias de Ensino, as escolas estaduais interessadas em adotá-lo com seus respectivos alunos; porém apenas dez de cada Diretoria foram selecionadas. Cada uma das escolas poderia montar três classes com, em média, 35 alunos em cada uma delas. Os professores deveriam ser selecionados para que tivessem dedicação exclusiva ao Projeto e tempo disponível para participar dos cursos de capacitação oferecidos pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP) através dos Auxiliares de Trabalho Pedagógico (ATPs) de cada Diretoria. Os números de nosso estado são bem mais modestos que os do Paraná (não por que tenhamos menos alunos com defasagem idade/série, mas devido ao número de escolas inscritas e selecionadas ser bem menor): até 30/09/2000, participavam do projeto 37 Diretorias de Ensino (todas as DEs da capital e Grande São Paulo, mais Campinas Leste e Oeste, Santos, São Vicente, Sumaré, Sorocaba, Ribeirão Preto, Jundiaí e São José dos Campos), 368 escolas, 988 classes, 34.580 alunos, regidos por 5.152 professores, auxiliados por 1096 Técnicos das Oficinas Pedagógicas de cada Diretoria (um para cada disciplina, acrescido de um coordenador geral do projeto, o chamado ATP de Aceleração). O custo por aluno foi de R\$ 108,00 por ano, bem menos do que custaria se este mesmo aluno continuasse numa turma “regular”, perfazendo, ano a ano, todas as séries do Ensino Fundamental e correndo o risco de reprovação, como destaca Neubauer: “ Para os cofres públicos, tal índice de repetência e evasão representava o equivalente, hoje, a um bilhão de reais por ano...”⁴

⁴ Silva, Tereza R. Neubauer da. “Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar” in *Em aberto*, v. 17, n.71, p. 129-133, jan 2000.

Foram pressupostos à implantação do Projeto: horário destinado à reunião e estudo dos docentes; número reduzido de alunos por classe; horário de aulas menos fragmentado, ter por objetivo uma nova abordagem de conteúdos e práticas docentes, proporcionando um ambiente escolar desafiador, que venha a estimular a curiosidade e o interesse do aluno; também pretende criar uma nova leitura do cotidiano por meio dos conteúdos das disciplinas (vale ressaltar: desde que respeitado o currículo oficial) e instalar uma nova dinâmica na sala de aula estimulando a participação e elevando a auto-estima do educando.

Almeja-se, por meio do Projeto, valorizar os conhecimentos trazidos pelo aluno para enriquecimento dos temas a serem trabalhados em sala. Para isto foram selecionados os conteúdos básicos de cada uma das disciplinas que, de acordo com os idealizadores do Projeto, não são e não poderiam ser os mesmos das turmas ditas “regulares”, pois nas classes envolvidas no Projeto Correção de Fluxo há alunos de três séries distintas (5^a, 6^a e 7^a) agrupados, estando em níveis diferentes de aprendizagem. A idéia é que estes conteúdos, selecionados de acordo com o “Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná” (1992), favoreça a apropriação de novas informações e desenvolvam as habilidades de leitura e escrita.

Cada uma das escolas envolvidas recebeu, bimestralmente, os “Kits” do Professor, contendo quatro fascículos (denominados de “Impulso Inicial”, Volumes 1, 2 e 3), fichas do aluno, cartazes e jogos, para as cinco disciplinas do currículo mínimo obrigatório (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências). Cada aluno teve direito a um conjunto de fichas individuais e coletivas que ficaram de posse do professor até o momento de realização das atividades. Preenchidas elas deveriam ser recolhidas e guardadas em pastas onde os alunos tivessem acesso para analisar, juntamente com o professor, seus progressos e obstáculos no processo de aprendizagem. Os fascículos, de uso exclusivo dos docentes e demais profissionais envolvidos no Projeto, contêm sugestões de conteúdo, procedimentos de ensino e sugestões de avaliação.

a) Justificativa do Tema

“Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo lestamente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa...”⁵.

(Murilo Mendes. A História do Curso Secundário, 1935)

A idéia desta pesquisa surgiu da minha experiência como docente e Coordenadora Pedagógica em uma das escolas selecionadas para participar do Projeto Correção de Fluxo. Como integrante do corpo magistério e estando continuamente discutindo o percurso, os obstáculos e os avanços da proposta, tomou forma o anseio de “abraçá-lo” como objeto de pesquisa.

Cabe destacar que este estudo culmina na análise da proposta de História para este projeto, não só devido a minha formação e experiência nesta área, mas também, como ressaltou Circe Bittencourt na Introdução de sua obra *Pátria, Civilização e Trabalho*: apesar do descrédito e desinteresse pelo conhecimento das Ciências Humanas, não só por parte dos alunos, como também da sociedade, o poder político educacional, entretanto, tem cuidado com zelo do conhecimento histórico transmitido nas escolas.⁶

A epígrafe acima também usada por Elza Nadai em seu texto “O Ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas” parece nos dar pistas de como era e como provavelmente ainda seja a relação aluno com a disciplina de História.

⁵ Epígrafe retirada da obra de Murilo Mendes, *A História no Curso Secundário*, publicada no ano de 1935, Ver Elza Nadai. “O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas” in *Revista Brasileira de História – “Memória, História e Historiografia”*. Dossiê Ensino de História. São Paulo, v. 13, No. 25/26, p. 143, set.92/ago.93

Durante gerações aprender História era decorar nomes de grandes figuras, datas e fatos sem muitas vezes saber como e onde o professor ou o autor do livro didático encontrou aquelas informações. Eram (e ainda são!), em sua maioria, aulas monótonas e estafantes, distantes da realidade do aluno. Sidnei Munhoz (1984), indaga sobre o tipo de ensino de História que estamos impondo aos estudantes brasileiros: “trata-se de uma História dinâmica que vise criar no aluno um espírito crítico? Uma História que busque a compreensão do processo Histórico através de um estudo da luta de classes? Ou ainda, uma História factual atenta unicamente às coisas do passado, a qual proíbe o contato com o presente?”⁷

O grande desafio do ensino de História tem sido, através de discussões entre universidades/pesquisadores e professores da rede pública, por fim ao mero conteudismo das aulas e com a idéia de que a História é uma evolução de uma sociedade dita “primitiva” para uma sociedade moderna. Vários foram os estudos que pretendiam aproximar a produção acadêmica com o que era ensinado na sala de aula, como as obras organizadas por Kátia Abud, *Ensino de História* (1985), Circe Bittencourt, *O Saber Histórico na sala de aula* (1997), Jaime Pinsky, *O ensino de História e a Criação do Fato* (1997), Conceição Cabrini, *Ensino de História: Revisão Urgente* (1997), além de encontros de professores pesquisadores na área de Ensino de História como o ocorrido na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1995, cuja temática era “O Ensino de História como objeto de pesquisa”. Apesar da volumosa quantidade de produções acadêmicas ocorridas nas últimas décadas, a prática do professor de História do Ensino Fundamental e Médio pouco ou quase nada se modificou. Isto se deve ao fato da academia não incorporar nas discussões os dramas vividos pelos colegas responsáveis pela Educação Básica. Estes problemas vão além de baixos salários, falta de recursos didáticos, ou de tempo para preparação de aulas. As discussões suscitadas nas universidades não são incorporadas pelos docentes das escolas elementares por que são distantes da realidade destes profissionais. Este descompasso entre o que é proposto pelas

⁶ Bittencourt, Circe. *Pátria, Civilização e Trabalho: O Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939)*. São Paulo, Edições Loyola, 1990, p. 17

⁷ Munhoz, Sidnei. “Para que serve a História ensinada nas escolas?” in Silva, Marcos de A. da. *Repensando a História*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

Universidades e o que é colocado em prática pelo professor de Ensino Fundamental e Médio, gera um abismo que dificulta a implantação de propostas no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Desta forma, o professor de História ainda continua apresentando aos seus alunos temas já cristalizados, imensamente distantes da realidade do educando, recheados de datas e nomes “importantes”. É o que as pesquisadoras da PUC-SP caracterizaram por um conteúdo meramente cronológico, fragmentado, uma versão factual, episódica ou mesmo anedótica.⁸ Essa forma de tratar o conteúdo acaba por excluir o aluno do seu papel de agente histórico e produtor de seu conhecimento, na medida em que ele é apenas um espectador ante a uma série de informações que lhe são despejadas aula após aula. É o que o educador Paulo Freire em *A Pedagogia do Oprimido* (1974) chamou de “educação bancária”.

Cabe, em nossa reflexão, buscarmos onde se encontram as origens deste culto ao linear e ao factual no ensino de História. Por que, apesar de tantas propostas e estudos tentando propor novas abordagens nos estudos históricos no Ensino Fundamental e Médio, ainda prevalecem o cronológico e o factual? Por que, mesmo os professores mais jovens, teoricamente mais abertos a novas teorias, ainda ministram aulas numa postura conservadora?

Muitos dos docentes que atuam na rede oficial, formaram-se após 1968, ou seja, após a reforma universitária. Esta grande parcela, possuía apenas a chamada licenciatura curta. Atualmente, para provimento de cargos, as Secretarias da em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem exigido a habilitação em licenciatura plena. Tal exigência, deixou em segundo plano muitos docentes, que apesar de estarem há um bom tempo na rede, não possuíam esta habilitação. Visando atender a estes profissionais, ansiosos pela complementação profissional, muitas faculdades particulares oferecem “cursos de fim de semana”, conhecidos por “Complementação Pedagógica”, com apoio do MEC, visando suprir a falta de professores e regularizar a situação de outros tantos, ofertando diplomas de Licenciatura Plena, aos que possuem apenas a Curta ou aos profissionais portadores

do Certificado de Bacharelado (engenheiros, advogados, administradores, publicitários, historiadores, físicos, matemáticos...). Estes cursos, destinados muito mais a reproduzir os conteúdos que serão ensinados nas classes de Ensino Fundamental e Médio do que a discussão de como conduzir o aluno na construção de seu conhecimento.

Vários artigos debateram a questão do “conteudismo” nas aulas de História, porém o que colocar em seu lugar? O grupo de pesquisadora da PUC adverte que “não adianta dar um chute no conteúdo tradicional, se não se colocar algo (...) que garanta , por parte de seus alunos, a produção de uma reflexão de natureza histórica.”⁹

A *Proposta Curricular para o Ensino de História para o 1º Grau*, publicada em 1992 pela Secretaria de Estado da Educação através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em sua versão final, após 6 anos de intensa discussão, cuja equipe foi composta pelos Profs. Luís Koshiba, Kátia Maria Abud, Ernesta Zamboni, mais a colaboração da Profa. Maria Helena Capelato propõe o estudo de História para os alunos das classes de Ensino Fundamental, a partir de eixos temáticos, que teriam por objetivo acabar com a idéia de História como um processo evolutivo e seqüencial, cumprindo uma trajetória determinada, independente da vontade dos sujeitos. Propõe que o aluno conheça e entenda os processos de produção do conhecimento histórico, vinculado este a sua própria vivência.

Apesar de, tanto a Universidade quanto as Secretarias de Educação, proporem uma revisão na metodologia e na visão do ensino de História, nada parece ter se alterado na sala de aula. Isso se justifica não só pela precariedade na formação da maior parte dos profissionais ligados à Educação, como discutido, mas também como consequência desta má-formação, o apego do professor ao livro didático como “tábua de salvação” de suas aulas, atrelado a má remuneração docente, que obriga os profissionais da educação a se desdobrarem em duas ou três escolas, com escasso tempo para a preparação adequada de suas aulas, restando ao livro didático o papel

⁸ É fundamental verificar a visão de Ensino de História pelo grupo de Pesquisa da PUC-São Paulo pois será ele o responsável pela elaboração do material de História destinado às classes de Correção de Fluxo, objeto de estudo deste trabalho. Cabrini, Conceição. *O Ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 25

⁹ Cabrini, *Op. Cit.*, p. 29

de guia, apegando-se as obras utilizadas em sua prática durante anos, onde ainda figura a chamada história positivista.

O que também ocorre é que, muitas vezes, poucos são os professores dispostos a empregar estas novas propostas curriculares. As justificativas para tal vão desde de o discurso do “funcionou até agora, por que mudar” , até o medo de deixar de ensinar todos os conteúdos elencados nos Planejamentos e ser tachado de negligente pelos colegas, pelo Coordenador ou pelo Diretor. Há também aquele que se recusa a adotar qualquer proposta que venha das instâncias governamentais, pois não quer ser um “reprodutor” da ideologia do Estado. Como não propõe mudanças na sua própria prática, deixa de servir de tradutor desta ideologia para expressar a do autor do livro que adota.

Trabalhar com eixos temáticos exige do docente conhecimento da metodologia de pesquisa, melhor formação e maior dedicação na preparação de aulas, pois ele deverá selecionar situações de aprendizagem que sejam pertinentes e enriquecedores ao que esta sendo trabalhado, bem como materiais didáticos e fontes de estudo. Nem sempre a rotina do professor contempla horários dedicados para esta preparação de aulas. E ai o livro didático ganha destaque, pois, na visão do professor, a aula está lá, pronta; basta apenas explicá-la (ou reproduzir o que já está sistematizado pelo autor).

Além da questão da formação profissional e da presença, quase que constante, do livro didático como guia de aula, Paulo Miceli (1998) aponta outro grande problema das escolas públicas: “quem conhece as escolas, principalmente as da periferia ou do interior, sabe que ela vive na quase absoluta indigência material: quando há microscópios, não há laboratórios; quando há laboratórios, falta microscópio.”¹⁰ Com esta realidade, como exigir do professor que adote metodologias diversificadas, aulas que visem a construção de conhecimento, e que não caiam na monotonia da “educação bancária”?

¹⁰Mesmo praticamente todas as escolas estaduais de São Paulo receberem verbas para a aquisição de recursos didático-pedagógicos, estas somas não são suficientes. Algumas áreas acabam sendo privilegiadas em detrimento de outras; não há dinheiro suficiente para a manutenção de espaços (biblioteca, sala de informática, laboratório) e, simultaneamente, a aquisição de outros materiais para novos projetos. As verbas são diferenciadas para o Ensino Fundamental e Médio. Miceli, Paulo. “O quadro (muito) negro do ensino no Brasil” in Sanfelice, José Luís (Org.) *A Universidade e o Ensino de 1º. e 2º. graus*. Campinas, Papyrus, 1998.

Estruturar o ensino de História nas classes com alunos multirrepetentes, tendo como base os eixos temáticos é a proposta do Projeto Correção de Fluxo, objeto de estudo desta pesquisa. São três os eixos temáticos abordados pela proposta de Ensino de História do Projeto: Cultura, Terra e Poder. O diferencial entre o Projeto e as outras propostas das Secretarias de Educação é que este apresenta, aos professores envolvidos, material de apoio e reuniões freqüentes com as equipes capacitadoras da CENP/Cenpec para auxiliar na preparação das aulas. O fato de ter em mãos um “guia” para suas aulas parece trazer maior segurança ao professor na adoção de uma nova metodologia.

Tendo por base estes eixos pretende-se fugir da linearidade dos conteúdos das aulas de História e levar o aluno a, partindo do seu conhecimento, da experiência que traz de sua realidade, perceber-se agente e produtor de seu conhecimento histórico. A proposta é a de que, diferente do que ocorre com o Ensino de História em partes (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea; Brasil Colônia, Império e República; e dentro de cada uma destas divisões, as subdivisões: Política, Economia, Sociedade, Cultura – Causas e Consequências), a história ensinada através de Eixos Temáticos possa transitar das partes para o todo, e deste novamente para as partes, tornando a História mais dinâmica, e fazendo com que o aluno possa desvendar as múltiplas contradições do social.¹¹ Esta proposta está muito mais voltada para uma concepção Construtivista de educação, ao passo que a História Positivista, de caráter Linear, veicula-se mais ao ensino tradicional e “bancário”.

Para o Projeto, o ensino de História deverá contemplar as experiências de diversos grupos sociais e que seja capaz de dialogar com diferentes culturas. É, portanto, meta do Projeto “criar condições para que o educando entenda seu mundo e nele se insira de forma crítica”. Pretende-se que o aluno tenha a possibilidade de investigar, unindo ensino e pesquisa, perfazendo o caminho da construção de seu conhecimento.

O objetivo da proposta de História é trabalhar junto ao aluno conceitos como tempo histórico, permanências e mudanças, simultaneidade, semelhanças e

¹¹ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º Grau*. São Paulo, SE/CENP, 1992, p. 12.

diferenças, fontes históricas, além de compreender que um fato é analisado através de diferentes tipos de documentos por um estudioso e que esta análise não corresponde a verdade, mas a representação do ocorrido. Para tal, é necessário ter desenvolvido no aluno as habilidades de leitura, produção e interpretação de textos, gráficos, tabelas e figuras. O grande problema reside no fato de uma parcela significativa dos jovens matriculados no projeto não estar plenamente alfabetizados, outros apresentam graves dificuldades na interpretação textual e na escrita. Voltarei a discutir tal problemática no quarto capítulo desta dissertação destinado à análise do ensino de História no Projeto Correção de Fluxo.

No entanto, apesar de inovadora num primeiro olhar, faz-se necessário investigar que tipo de visão de História o projeto apresenta, analisando os temas selecionados para o estudo dos eixos temáticos (que conteúdos foram privilegiados, como são abordados), as atividades propostas e a relação do professor e do aluno com a metodologia contida no Projeto, pois não podemos nos esquecer de que “nas sociedades de classe, a História faz parte dos instrumentos por meio dos quais a classe dirigente mantém seu poder. O aparelho de Estado procura controlar o passado, simultaneamente, no nível da política e no nível da ideologia.”¹²

b) Objetivos e Metodologia

Em diversos estudos e discussões sobre material didático em circulação nas escolas (em especial ao que se refere ao livro didático) sempre se ressaltou a preocupação por parte dos especialistas em alertar aos professores e aos pais sobre a ideologia presente nestes recursos. Não poderíamos, portanto, ausentar desta análise um debate, mesmo que breve, sobre qual a ideologia presente no Projeto. Qual a real preocupação da Secretaria da Educação de São Paulo em disponibilizar verbas para destiná-las ao fim do chamado “fracasso escolar?” O que há por traz da idéia de “Avanço com Qualidade?”.

Também não se pode esquecer que qualquer tipo de texto só adquire sentido numa relação emissor (autor/editora/Estado) e receptor (leitor/professor/aluno). Não

¹² Chesneaux, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo, Ática, 1995, p. 28

se pode ignorar que tanto professor quanto aluno trazem para a sala de aula experiências e vivências próprias, adquiridas fora do espaço escolar ou mesmo dentro dele. Ou seja, estas experiências podem imprimir mudanças no uso e interpretação do material. A própria concepção de História de cada professor pode alterar os rumos da proposta e, portanto, o “produto final”, a possível percepção de História do aluno, na conclusão do processo de aprendizagem, poderá ser diferente da que foi proposta pelo Projeto. Portanto, vale investigar qual a concepção de História dos professores envolvidos na Correção de Fluxo confrontando com a do Projeto. Perceber também a relação dos docentes com as fichas, fascículos e outros materiais que são fornecidos nas capacitações (Como estes recursos são utilizados nas aulas? Que metodologia o professor emprega; Suas aulas estão “presas” aos materiais ou o professor sente-se autônomo para ir selecionar o que será trabalhado? Que critérios são utilizados nesta seleção?).

Numa classe tão heterogênea como as atendidas pela Correção de Fluxo (com alunos em diversos estágios de aprendizagem, com diferentes faixas etárias e tendo apenas como ponto comum o fato de estarem defasados em idade-série) muitos serão os obstáculos enfrentados pelos professores para atingirem os objetivos desejados em cada uma das disciplinas. Que suporte estes docentes tem recebido por parte do Corpo de apoio pedagógico da escola e dos capacitadores das diversas Diretorias de Ensino para a superação destas dificuldades? Até que ponto estas dificuldades atravancam os objetivos da disciplina de História? Como o professor utiliza o material para auxiliar estes alunos com dificuldades de aprendizagem?

Inicialmente minha hipótese era de que o Projeto apresentava dificuldades na sua execução por estar atendendo a alunos “inadequados” à proposta (apresentavam problemas de alfabetização em seus diversos níveis, baixa auto-estima, desinteresse pelas atividades a serem desenvolvidas, excessivo número de faltas). A grande pergunta que margeou o início desta investigação foi o questionamento de onde estaria esta “inadequação”. No Projeto em relação ao tipo de aluno atendido? No Projeto em relação a formação do Professor? Na relação professor-alunos multirrepentes? Na conjuntura dos três fatores?

Ao confrontar as leituras realizadas acerca da temática, com a realidade das escolas, percebi que a questão primeira era a de que o professor não fora adequadamente preparado para trabalhar com estes alunos, nem nos cursos de formação de professores (magistério, licenciatura, complementação pedagógica) nem nos encontros destinados a capacitação dos professores envolvidos no projeto. Na faculdade, ele é formado para trabalhar com o aluno mediano (classe média, urbano, bom nível intelectual, ávido pelo saber, sem grandes problemas pessoais que possam interferir na sua aprendizagem). As capacitações são dedicadas ao estudo do material (como trabalha-lo com os alunos, que outros recursos poderiam ser utilizados), pois muitas vezes o próprio “multiplicador” tem um conhecimento superficial da problemática dos alunos atendidos pelo projeto.

Como profissional da rede estadual paulista durante uma década e Coordenadora Pedagógica pela metade deste período, percebi que o professor é tão vítima deste processo de sucateamento da educação quanto seu aluno. Ele não pode e não deve ser culpabilizado pelo fracasso escolar de crianças e jovens em nossas escolas. Como ex-aluno deste sistema de ensino, formado parcamente nos cursos de licenciatura distribuídos pelo país, mal remunerado, mal reconhecido, desprestigiado, acredita piamente no que ensina e no modo como ensina como eficientes para a formação cultural de seus alunos. O grande erro do Estado será sempre atribuir ao professor os erros e falhas do sistema educacional.

Buscando respostas para tais questões, este estudo foi estruturado em quatro momentos:

No primeiro capítulo, procuro as origens do discurso neoliberal como forma de compreender o sustentáculo teórico do Projeto *Ensinar e Aprender*. Início com uma rápida passagem pela História da Educação culminando no debate sobre as propostas neoliberais para o sistema educacional, dialogando com autores que tratam desta questão, transferindo, em diversos momentos, o foco da discussão para as políticas públicas educacionais dentro do Governo de Mário Covas/Geraldo Alckmin (São Paulo), onde o projeto foi implantado.

O segundo capítulo é destinado a caracterizar o sujeito deste estudo: o aluno multirrepetente. Procuro discutir a problemática da evasão e repetência: quem são

estes alunos, por que abandonam a escola, que critérios o professor tem adotado para promover ou reter um aluno; como os estudos acadêmicos, da Psicologia e da Psicopedagogia tem contribuído para a análise destas questões na aprendizagem da criança e do jovem.

Cabe ao terceiro capítulo apresentar as características do projeto: sua implantação, seu desenvolvimento e conclusão; avanços, obstáculos, confrontos, embates. É o momento de dar voz aos envolvidos: professores, alunos, corpo administrativo da escola, técnicos da Oficina, pais.

No quarto capítulo, inicia-se a análise da proposta de História: apresentação do material, visão de História por ele apresentado, discussão sobre a problemática do Ensino de História no Brasil; como o projeto foi desenvolvido entre os alunos envolvidos.

Como já mencionado no início deste texto, a análise terá como recorte geográfico a Diretoria de Ensino de Taboão da Serra que conta com 66 escolas. É uma das Diretorias com mais alto índice de evasão e repetência do Estado, por se tratar de uma região periférica, formada por duas cidades “dormitórios”, com uma população, em sua maioria, de migrantes nordestinos.

Desta Diretoria, foram observadas as dez escolas que implantaram o Projeto em 2000¹³, ouvidos seus professores e alunos (apenas aqueles que quiseram conceder entrevista), mais os ATPs de História e Aceleração responsáveis pela capacitação dos docentes envolvidos. Inicialmente, optei pelas entrevistas com uso de questionário (com perguntas que norteavam a discussão) e gravador. No entanto, ao participar das capacitações, percebi que muito mais elementos eram colocados pelos envolvidos, nas chamadas conversas informais. Eram nesses momentos que surgiam o desabafo, as críticas, as frustrações, que não tinham lugar quando o entrevistado estava frente a frente com a pesquisadora. Portanto, acabei por incorporar as entrevistas informais, por apresentarem elementos mais significativos para minha análise (sem descartar as entrevistas formais).

A escolha do Estado de São Paulo se deve não só ao fato de ser o local da federação brasileira onde nasci, me eduquei e atualmente exerço profissão docente junto ao Governo estadual, mas também por ser um estado com características distintas do restante do país, apresentando um grande desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico, cujo empresariado tem exercido forte pressão junto aos vários níveis educacionais na busca de um novo perfil de mão de obra que acompanhe estas novas transformações. É um estado que cresce assustadoramente, mas cujas políticas sociais não tem conseguido acompanhar tal crescimento.¹⁴

A leitura de obras e estudos relacionados a políticas públicas para a Educação, evasão e repetência, Ensino de História e currículo, tiveram grande valia para enriquecimento da discussão e como fonte de diálogo com os textos da pesquisadora Rose Neubauer, Secretária da Educação da gestão Covas/Alckmin, responsável pela implantação dos Projetos “ Aceleração” , “Ensinar e Aprender” e pela própria proposta educacional do PSDB em nível federal e para o Estado de São Paulo.

¹³ São elas, em Taboão da Serra: Gilberto Freire, Maria Catharina Comino, Maria José Antunes Ferraz; no Embu: Jardim Vazami III, Odete Maria de Freitas, Amélia do Anjos, Maria Antonieta Martins, Ede Wilson, Santa Tereza Novo, Alexandrina Bassith. Não foram incluídas as duas escolas que implantaram o Projeto em 2001.

¹⁴ Segundo dados do Censo/2001, 40% das indústrias deixaram o Estado de São Paulo. Em compensação, o setor financeiro e de serviços triplicou. Na capital, bairros foram criados para abrigar empresas de tecnologia e informática. São Paulo é responsável por 35% da riqueza nacional. No entanto, este crescimento do setor tecnológico em detrimento do industrial, necessita de mão de obra melhor qualificada, especializada. Com a “diáspora” das indústrias, temos uma queda vertiginosa dos postos de serviços para o operariado. Esse aumento no desemprego gera graves problemas sociais, entre eles o aumento da violência, em decorrência da crescente desigualdade social.

Capítulo I - O Projeto “Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo” e o discurso neoliberal de “qualidade” na educação

Visando diminuir os índices de retenção e evasão, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná implantou no ano de 1997 o Projeto “Correção de Fluxo”, cedido dois anos depois ao Estado de São Paulo, em troca do Projeto “Reorganização da Trajetória Escolar - Classes de Aceleração”. Tanto um quanto outro propõem combater a defasagem idade-série, dando condições aos chamados alunos “multirrepetentes” do Ciclo I (no caso da Aceleração) ou do Ciclo II (no caso da “Correção de Fluxo”) do ensino fundamental, agrupados numa mesma classe, freqüentarem a série correspondente a sua faixa etária. Ou seja, ambos tem mesmo público alvo, objetivos e metodologias, diferindo apenas na denominação de acordo com o nível de ensino em que são aplicados.

Nestes projetos, palavras como “qualidade total”, “avanço com qualidade”, “criatividade”, “melhoria”, entre outras, são pronunciadas quase que corriqueiramente em discussões entre os capacitadores e as escolas envolvidas, e no próprio material destinado ao professor. Essas expressões, traduzidas em um ensino prático, adequado ao cotidiano do educando, que propicie o trabalho coletivo e a interdisciplinariedade (palavra também muito em voga nos últimos tempos) vem sendo enxertada nos professores em suas periódicas capacitações.

Algo mudou na educação, murmuram professores, estudantes, pais, diretores, mas não se sabe bem por que e para que. As mudanças vêm em avalanche, sempre com o discurso da “qualidade” e da “formação de um cidadão crítico”.

Neste capítulo, discuto como as questões educacionais só podem ser convenientemente analisadas quanto confrontadas com as características sócio-econômicas das sociedades em que tem lugar.¹⁵

¹⁵ É importante destacar que meu referencial teórico encontra-se na obra de Aníbal Ponce, publicada em 1937, sendo a primeira edição brasileira de 1963, às vésperas do Regime Militar. A obra representa uma grande contribuição àqueles que desejam discutir sobre os problemas educacionais, discutindo a educação como um fenômeno social de superestrutura. Ponce, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez, 1983, p. 10

Neste sentido, não vinga a idéia tão explorada pelos meios de comunicação e insistentemente inculcada pelo Estado na sociedade de que, via educação iremos transformar um país. De acordo com tal pensamento, se o Brasil possui tantas mazelas, isto se deve ao atraso de nosso sistema educacional. A escola seria o lugar destinado a solucionar a problemática da violência, dos menores infratores, do desemprego, da perda de valores, entre outras coisas. ¹⁶ É um fardo bastante pesado!

Nas primeiras comunidades, a educação estava a cargo do grupo e não de uma instituição. É o que Ponce caracteriza como um “ensino para a vida e por meio da vida”.¹⁷ A criança aprendia, pouco a pouco, as crenças e práticas de seu grupo. Tornase importante demarcar a ausência do indivíduo em contraposição ao coletivo. No chamado “comunismo primitivo”, o modo de produção não visava o acúmulo de riqueza e sim o consumo (a necessidade de sobrevivência do grupo). Deste modo, o próprio sujeito é coletivo, praticamente inexistindo a noção de indivíduo. Essa identidade do “coletivo” acaba por se perder com as sociedades escravistas, pois passa a existir o “eu” e o “outro”. É o início da construção de uma identidade. Já no feudalismo, se fragmenta ainda mais esta concepção individualista com a formação dos estamentos (clero, nobreza e servo). É no período revolucionário francês, que há uma acentuação da identidade com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, pois esta é destinada a cada indivíduo. Isto provocou um mergulho na subjetividade, na absolutização do “eu”.

Lentamente, nas comunidades primitivas, o trabalho tende a separar as forças físicas e mentais, dando início ao desaparecimento de interesses comuns e a sua substituição por interesses distintos. Essas mudanças provocaram a partição do processo educativo, até então único: a desigualdade entre “organizadores” (exploradores) e “executores” (explorados) trouxe a desigualdade nas educações respectivas. Cada “organizador” educava seus parentes para desempenho de seu cargo e predispunha o resto da comunidade para que o elegessem. ¹⁸

¹⁶ Frigotto, Gaudêncio. “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática” in Gentili, Pablo (org.). *Neoliberalismo: qualidade total em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 37

¹⁷ Ponce, Anibal. Op. Cit., p. 19

¹⁸ Ponce, Anibal. Op. Cit., p. 26

Ponce alerta que, uma vez constituída as classes sociais, ainda faltava uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas como também legitimasse e perpetuasse essa divisão, além do direito das classes proprietárias dominarem e explorarem os que nada possuem: o Estado. Instrumento poderoso nas mãos da classe dominante, o Estado é uma “subversão” do interior da sociedade em defesa da propriedade. Ele não surge como algo neutro e sim para apaziguar conflitos. Nasce para garantir o direito da classe economicamente dominante, passando não só a interferir em defesa destes últimos, mas também a garantir a punição dos que ameacem a ordem e a propriedade. Assim, é utopia crer que através deste Estado, as classes desfavorecidas terão, sem luta, direito a um padrão de vida digno, principalmente em relação à educação.

É fundamental para a classe dominante, inculcar nas classes dominadas a idéia de que a primeira só pretende garantir o bem estar da segunda, evitando, assim, qualquer tipo de protesto dos oprimidos.

Durante o período conhecido por “Clássico”, Ponce, assim como F. Engels em sua obra *A origem da família, da propriedade e do Estado*, destacam o desprezo das elites greco-romanas para com o trabalho manual, pois este estava sempre relacionado às classes inferiores. Tal fato não foi diferente no período medieval. É falso crer que os monastérios enobreciam o trabalho manual, pois neles a divisão de classes continuava a existir: os monges voltados à leitura, às orações e às obrigações cristãs; e os escravos, confessos e servos, aos trabalhos manuais. Rugiu ressalta que para os monges, o trabalho-fadiga tinha um valor penitencial:

“Antes do século XII o trabalho assim como hoje o entendemos e como foi entendido a partir dessa época, não tinha ainda um nome. As palavras que mais se aproximavam (...) colocavam o acento principal na fadiga física e moral, útil, como já acenado, para fazer penitência ao pecado original (...).”¹⁹

Também vale ressaltar que os monastérios foram as primeiras “escolas” medievais, dividindo a instrução em duas categorias: as escolas para oblatas, voltadas

¹⁹ Rugiu, Antônio S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados, 1998, p. 29

para a formação dos monges; e as escolas monásticas, as únicas que podiam ser freqüentadas pelo povo, preocupadas muito mais com a pregação do que com a instrução, tinham por objetivo familiarizar o campesinato com as doutrinas cristãs, e ao mesmo tempo mantê-lo dócil e conformado.

“Quanto ao aprendizado da escrita, nem se fale. Salvo exceções, a ele não tinham acesso nem mesmo os futuros clérigos, ou seja, os futuros intelectuais profissionais.”²⁰

A Educação não se move pela utopia de alguém, mas por um dado objetivo. Assim, com o desenvolvimento do comércio, a educação sofre, novamente, modificações.

“O aparecimento dos burgueses citadinos obrigou a Igreja a deslocar o centro do seu ensino. Se, até o século XI, poderiam bastar as escolas dos monastérios, agora eram necessárias as escolas das catedrais. O ensino passou, assim, das mãos dos monges, para as do clero secular. (...) o comércio que nascia nas cidades já começava a exigir outra espécie de instrução.”²¹

Esta escola catedralícia foi, no século XI, o germe da universidade, passando, esta última, a ser uma conquista burguesa; uma conquista do espaço da educação, que permitiu a burguesia participar das vantagens da nobreza e do clero que até então lhe haviam sido negadas. Todavia, por estes motivos, tanto a Igreja quanto os reis tratavam de ter as universidades sobre seu controle.

“(...) com a crise do feudalismo, a despopulação dos campos e o conseqüente fenômeno da urbanização, em torno dos muros que circundavam os centros habitados, formam-se os burgos para onde vão confluir os novos artesãos e comerciantes. O nível de vida lentamente aumenta, o mercado se abre e as relações de todo tipo se estendem. E à medida que crescem os consumos(...) naturalmente cresce a produção em quantidade e qualidade.(...) foi necessário um salto tecnológico e de organização do trabalho(...) novas modalidades produtivas e reprodutivas, implicando, por sua vez, um aumento da taxa de instrução básica e

²⁰ Ruggiu, Antônio. Op. Cit., p. 27

²¹ Ponce, Anibal. Op. Cit., p. 98

especializada.(...) as espontâneas universitates (associações) de artesãos e sócios são progressivamente institucionalizadas e conquistam a proteção dos poderes públicos, à espera de apropriar-se deles, elas mesmas, ou ao menos de condicioná-los diretamente. (...) Esta é acompanhada também da difusão das universitates magistratorum ou universitates scholarium, isto é aquelas que hoje chamamos de universidades, associações particulares dedicadas à produção de bens intelectuais típicos das Artes liberais(...) não ainda, porém, no vértice do prestígio cultural e social. Inicialmente, de fato, a distinção entre universitates de Artes 'mecânicas' e universitates de Artes liberais era pouco marcada." ²²

Essa distinção apontada irá tornar-se marcada na medida em que é necessário se estruturar uma hierarquia conseqüente à divisão social do trabalho e que se crie uma ideologia de sustentação, o que acontecerá com as Corporações. Como aqui discutido anteriormente, no século XII o trabalho estava relacionado a fadiga, a moral, a penitência e ao pecado original (o homem deve ganhar o pão com o suor de seu rosto). Porém, comerciantes e artesãos não trabalhavam para salvar a alma, mas para ganhar, podendo não só comprar a obra de outros, ou vender a própria, especulando sobre a duração do tempo e o empréstimo a juros.

Com a distinção entre Artes Liberais e Artes Mecânicas, inicia-se a separação entre conhecimento teórico e conhecimento prático, sendo o primeiro considerado atividade digna de um homem livre (livre da necessidade de trabalhar), ao passo que os cultores das Artes Liberais reservavam as Artes Mecânicas atitude de desprezo. Tal diferenciação tendeu a acentuar-se ao longo do tempo. Adam Schaff, em sua obra *Sociedade Informática*, ao discutir sobre os efeitos da Segunda Revolução Industrial (período em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e substituí-se o trabalho mecânico humano por autômatos), demonstra que este fato terá como conseqüência lógica, o desaparecimento da classe trabalhadora. Esta classe seria substituída por um estrato social integrado por engenheiros, técnicos, cientistas, etc.

"A eliminação das diferenças entre trabalho manual e trabalho intelectual (...) era um dos sonhos utópicos dos grandes sistemas socialistas na passagem do século XVIII para o século XIX. (...) A exigência se tornou realista apenas hoje, na sociedade informática. Esta assistirá ao

²² Rugiu, A. Op. Cit., p.29

*desaparecimento do trabalho (como ainda o entendemos hoje) assumirá o caráter de ocupação intelectual, de natureza criativa, dado que o trabalho intelectual rotineiro, que consiste em realizar operações repetitivas que podem ser automatizadas, também desaparecerá. (...) Se todas as pessoas de uma ou outra forma se ocuparem intelectualmente, não haverá motivo para singularizar os intelectuais como estrato dotado de características especiais e de tarefas sociais igualmente especiais: a totalidade das pessoas desenvolverá a inteligência. Isto é particularmente evidente se levarmos em conta que a educação permanente será uma das principais formas de resolver o problema do desemprego estrutural. (...)*²³

Retornemos a discussão anterior. Com a substituição da máquina de fiar pelo fuso, e o tear mecânico pelo manual, no século XVIII, a burguesia tende a apertar o passo para acompanhar o ritmo da produção. Esta tendência reflete-se na educação, concebida por Comênio e Locke (ditos “pais” do pensamento pedagógico moderno) como “nova educação”. Comênio propunha um ensino não só rápido (como a produção) mas também sólido, onde só é possível se aprender, fazendo. Locke, por sua vez, questionava qual seria a importância do latim para os homens que vão trabalhar nas fábricas. Talvez fosse melhor ensinar mecânica ou cálculo. Por outro lado, defendia o ensino de latim e grego para as classes dirigentes: para ele um “bom cidadão” deveria saber recitar versos de Horácio e de Ovídio. Tal proposição não está muito longe do pensamento pedagógico atual, criando um ensino diferenciado para cada classe social. Jean Jacques Rousseau, precursor da Escola Nova, e cujas idéias influenciaram educadores como Pestalozzi, Herbart e Froebel, propunha uma educação baseada na liberdade individual, no refúgio na natureza, livre de todos os condicionamentos sociais. Vale ressaltar que esta liberdade só podia ser praticada por poucos, aqueles que, livres do trabalho material podiam ter sua sobrevivência garantida através de um regime econômico de exploração. Portanto, Rousseau não se preocupou com a educação das massas, mas apenas com a de indivíduos abastados suficientemente para estarem livres do trabalho e poderem contratar um preceptor.

A escola pública é filha da Revolução Francesa (uma revolução burguesa por excelência). Os grandes teóricos iluministas propunham uma educação cívica, patriótica e laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Para Ponce, a proposição de

²³ Schaff, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo, Brasiliense/UNESP, 1990, p. 46

uma escola gratuita constitui-se um grande mérito. No entanto, é nesse período em que homens, mulheres e crianças desde seus cinco anos, são incorporados à exploração capitalista, devido ao triunfo das máquinas do século XVIII e da expansão comercial, que se propõe a gratuidade do ensino. Como, se os educandos deveriam trabalhar para garantir o sustento do grupo familiar, questiona o autor. Assim, desde seus primeiros passos, a escola pública e gratuita não estava facilmente ao alcance das massas.²⁴

Com a Primeira Revolução Industrial e o surgimento de um maquinário cada vez mais complexo, a burguesia não poderia continuar a recusar a educação popular. O trabalhador assalariado necessita, agora, de uma educação elementar para continuar a ser explorado.

“(...) Agora, em condições diversas, sem dúvida, voltou a aparecer essa diferença entre trabalhadores não especializados, capazes apenas de realizar as tarefas mais grosseiras, e trabalhadores especializados, em condições de se encarregarem daquelas tarefas que exigem um nível mediano de cultura. (...) o capitalismo requeria também a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional. (...) A livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções. (...) Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo. (...) começaram a surgir escolas politécnicas. (...) Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação.”²⁵

Eis a contradição: de um lado a necessidade de instruir as massas para elevá-las até o nível das novas técnicas de produção e de outro o temor que esta educação venha a torná-las menos submissas.

As mudanças no processo produtivo geram mudanças nos métodos educativos, como ocorreu no início do século XX, com o movimento da Escola Nova derrubando a “velha educação” e sua rigidez. Seus teóricos propunham a valorização a autoformação

²⁴ Ponce, Anibal. Op. Cit., p. 141-2

²⁵ Ponce, Op. Cit., 146

e a atividade espontânea da criança; uma educação instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, transformadora, reflexo da sociedade que estava em mudança.

Com a necessidade de haver maior integração e cooperação entre os trabalhadores no processo produtivo (exigência esta feita pelo próprio patrão), o movimento Escolanovista propõe reunir os alunos em trabalhos comuns, evitando o antigo individualismo. A escola deixa de ser uma reunião de unidades, para se converter na atual "comunidade escolar".²⁶ A preocupação era aumentar o rendimento da criança para atender os interesses da nova sociedade burguesa, preparando os jovens para a prática, para o trabalho, para a competição. Assim, sobre muitos aspectos, a Escola Nova acompanhou o progresso capitalista, além de representar uma exigência desse desenvolvimento. Propunha construir um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade, voltado para a exploração do trabalho e a dominação política.

Portanto, podemos chegar a duas conclusões: a primeira de que, acreditar que se possa reformar a sociedade via educação é, não só uma utopia (pois ela é reflexo das transformações sociais e econômicas) como constitui um perigo, pois acalma e enfraquece as possíveis manifestações de protesto, com a ilusão de que um novo homem nascerá no dia em que o Estado renunciar voluntariamente qualquer tipo de interferência no processo educativo²⁷; em segundo lugar, perceberemos que, desde longa data, a educação sempre foi propriedade exclusiva das classes dominantes, excluindo as menos favorecidas, quase que totalmente, desse direito. Porém, as transformações econômicas foram impulsionando uma maior "democratização" da escola. Equacionou-se o problema quantitativo (atualmente todas, ou a grande maioria das crianças, estão na escola), mas não qualitativamente (porém com padrões diferentes de ensino de acordo com cada classe social). Contudo, os jovens continuam excluídos dela, em sua maioria, principalmente aqueles pertencentes as classes de condições sócio-econômicas desfavoráveis. A atenção das políticas educacionais do Brasil estão voltadas ao Ensino Fundamental, relegando a Educação Infantil, o Ensino Médio e o Superior à segundo plano.

²⁶ Ponce, Op. Cit., p. 157

²⁷ Ponce. Op. Cit., p. 173

No caso brasileiro, o Governo Militar parece ter solucionado os problemas de demandas (através da construção desenfreada de escolas, para abrigar a todas as crianças e jovens em idade escolar), mas teria deixado de lado a questão da qualidade. Com a ampliação da rede física sem planejamento, não houve, num primeiro momento, quantidade necessária de profissionais ligados a educação. É neste momento que há uma expansão do número de faculdades particulares destinadas a formar estes profissionais, tendo como conseqüência imediata uma precária formação docente.

Assim, a grande discussão do momento é a questão da qualidade no ensino, visto que os problemas quantitativos parecem em vias de ser solucionados. Primeiramente, é fundamental compreendermos qual a visão de “qualidade” na educação proposta pelos governos neoliberais e por que, para estes, a educação encontra-se em crise; segundo, quais seriam as possíveis “saídas”, analisando quais os perigos desta proposta; terceiro, identificarmos a influência social e econômica neste projeto.

De acordo com Enguita (1995), o conceito de qualidade inicialmente foi identificado tão-somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares, proporção do produto interno bruto ou do gasto por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Este visão pertencia ao Estado de Bem Estar, onde se pretendia medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário proporcionaria maior qualidade. Posteriormente, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo de resultado com o mínimo de custo. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada. Atualmente se identificam os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a nova lógica da competição no mercado.²⁸

Para o Estado Neoliberal a educação está em crise, primeiro devido ao chamado “Estado Interventor” (ou Estado de Bem-Estar) que freia um funcionamento eficiente do mercado, a livre concorrência entre os indivíduos, à liberdade de escolha e a

²⁸ Enguita, Mariano F. “O discurso da qualidade e a qualidade no discurso” in Gentili, Pablo (org). *Neoliberalismo: qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 98

competição. Também porque, ao intervir, impõe o coletivismo sobre os interesses individuais, a propriedade estatal sobre a privada, os direitos sociais sobre os individuais. Nessa ótica, o Estado de Bem Estar acabaria criando uma acomodação na sociedade, pois tudo ficava a cargo do poder público. “Perde-se inexoravelmente – dizem eles – a ética individualista que reconhece o valor do esforço, da tarefa árdua e constante, do amor ao dinheiro e ao progresso material, a admiração aos vencedores, a satisfação espiritual e material de ser um vencedor na vida.”²⁹

A crise educacional também se justifica, de acordo com o pensamento neoliberal, pela má administração dos recursos por parte dos poderes públicos, falta de produtividade por parte dos profissionais da educação, somado a métodos e currículos de ensino atrasados e inadequados. Por isso, a importância dada pelos especialistas neoliberais ligados à educação ao discurso construtivista, como aponta Tomáz Silva:

*“...a situação desesperadora enfrentada quotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos ‘atrasados’ e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. (...) Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. (...) É nesse também que convergem as presentes propostas neoliberais e a atual hegemonia do discurso construtivista em educação. (...)”*³⁰

Além destes fatores, voltando nossos olhos novamente ao Brasil, o “Programa de Educação para o estado de São Paulo”, apresentado pela gestão Mário Covas (1994-2001), aponta outros problemas como heranças dos Governos Militares: precariedade na qualidade do ensino (de acordo com pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas, o desempenho de nossos alunos só é superior aos de Moçambique); a carga horária era insuficiente para uma prática pedagógica adequada

²⁹ Gentili, Pablo. *A falsificação do Consenso*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 21

(escolas funcionando em quatro períodos, com duração de aula de 40 ou 45 minutos); excessiva centralização (as escolas eram meras cumpridoras de tarefas determinadas pelos órgãos centrais, sem qualquer tipo de autonomia financeira, administrativa ou pedagógica); privilégio de atividades administrativas em detrimento das pedagógicas, por parte dos gestores das escolas; formação e atualização insuficiente dos recursos humanos; remuneração inadequada aos integrantes do quadro de magistério (não há uma política de valorização do pessoal por mérito, apenas por tempo de serviço).³¹

Detectados os problemas que geram a crise na educação, quais as estratégias apontadas pelos neoliberais para superá-la? 1) Estabelecer mecanismos de controle de qualidade (através de provas, rankings, sistema de prêmios e castigos, etc); 2) subordinar a produção educacional às demandas do mercado de trabalho (com o intuito de qualificar o indivíduo para estar a serviço da produtividade da empresa).

As argumentações neoliberais para a defesa de mecanismos de controle da qualidade baseiam-se nas seguintes afirmações: a qualidade é uma variante que se mede através de provas padronizadas; a difusão em massa dos resultados dessas provas melhora a qualidade; medir a qualidade na educação não custa caro.³² Acredita-se que, através de avaliações e a elaboração de “rankings” se melhoraria o rendimento qualitativo das escolas. Transfere-se assim, para cada escola, para cada professor, para cada aluno, em suma, para o indivíduo, a responsabilidade pelo seu fracasso escolar e, conseqüentemente, por ficar à margem do mercado de trabalho, futuramente. Isto gera um crescente “darwinismo social”, onde a vida é um processo seletivo que premia os mais fortes por sua exemplaridade.³³ No entanto, Silva adverte que a falta de qualidade

³⁰ Silva, Tomás Tadeu da. “A nova direita e as transformações na pedagogia e na política da pedagogia” in Gentili, Pablo (org). *Neoliberalismo: qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 18

³¹ Silva, Tereza Roserley N. da (coord.) “PSDB: Programa de Educação para o estado de São Paulo”. São Paulo, PSDB, 1994.

³² Gentili se refere aos rudimentos teórico-metodológicos do “Sistema de Avaliação da Qualidade na Educação” implantado no Chile no Governo Pinochet. Porém, a questão de medir a qualidade na educação mediante provas também se aplica ao caso brasileiro (SARESP, ENEM, SAEB, Provão). Gentili, P. . “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional” in Gentili (org.). *Neoliberalismo: qualidade total em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 149

³³ SPOZATI, Aldaíza. “Exclusão Social e Fracasso Escolar” in *Em Aberto*. Brasília, V. 17, N. 71, jan. 2000, p. 31.

de uns se deve ao excesso de qualidade de outros. A qualidade no ensino existe, sim, mas para poucos!

*“As classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social”.*³⁴

A educação, como podemos perceber, ocupa um papel estratégico no projeto neoliberal: intervir no sistema educacional com o intuito de servir aos propósitos empresariais, atrelando a educação aos objetivos do local de trabalho. A escola deve ser capaz de formar o “novo cidadão”, criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar as novas mudanças do processo produtivo, das novas tecnologias e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. A Educação, nesta ótica, torna-se indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Além disso, a educação também é utilizada como veículo de propaganda dos ideais do livre mercado e da livre iniciativa.

Aldaíza Sposati adverte que não basta a educação formal para transformar o mundo em que vivemos, nem mesmo uma educação cidadã, comprometida com as transformações sociais. Ela comunga com Ponce a idéia de que a educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e igual. Ao garantir maior escolaridade para a nossa sociedade, não estaremos garantindo, de imediato, a eliminação da desigualdade social. Para a autora, não é a toa que a política neoliberal prega o investimento na área educacional. Essa filosofia acaba por culpabilizar o indivíduo pela situação precária em que se encontra, dando a entender que o motivo da pobreza, ou da não-inclusão, é a falta de estudo, de aproveitamento de oportunidades, e não do sistema. Nessa lógica, basta investir em educação para se ter uma sociedade mais justa. Assim, numa perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo.³⁵

³⁴ Silva, Tomáz Tadeu da. *Op. Cit.*, p. 25

³⁵ SPOSATI, Aldaíza. *Op. Cit.*, p. 30/31. “Exclusão Social e Fracasso Escolar” in *Em Aberto*. Brasília, V. 17, N. 71, jan. 2000, p. 30.

Para Rose Neubauer, uma das autoras dos programas de Governo do PSDB, em âmbito federal e Estadual, para a Educação e, durante sete anos, Secretária da Educação do Estado de São Paulo, da Gestão Covas-Alckmin, a valorização da Educação vem ocorrendo como resultado das mudanças econômicas e políticas iniciadas na década de 1980. No âmbito produtivo assistiu-se, entre outros processos, ao deslocamento da mão-de-obra manual para atividades que envolvem o manejo de informações e códigos e a gradativa substituição do modelo taylorista de divisão do trabalho pela integração de tarefas antes segmentadas.³⁶

Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili concordam que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo por uma recuperação da “teoria do capital humano”, com um rosto agora social.³⁷ Para Frigotto, os grandes mentores desta recuperação são o Banco Mundial, o BID e a UNESCO.

Francis Nogueira afirma, por sua vez que, o Banco Mundial tem como premissa o fato de, quanto mais educação, maior a produtividade do indivíduo e conseqüentemente o seu produto. Um aumento na produtividade geraria crescimento econômico. Podemos ver confirmada essa idéia no discurso do próprio Banco Mundial, em citação apresentada na obra da autora:

“(...) ‘A educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza (...) A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro grau (educação básica) ajuda a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, dota a pessoa de atitudes que

³⁶ Silva, Tereza R. N. da. “O que pensar da atual política educacional?” in *Em Aberto*. Brasília, ano 10, No. 50/51, abril/setembro 1992.

³⁷ Pela “Teoria do Capital Humano”, discutida na década de 1960, um país só é capaz de desenvolver-se economicamente via educação, ou seja, quanto mais qualificada for sua população, maior será o desenvolvimento econômico deste país. Com a crise do petróleo, na década seguinte, muitos países, com taxas de escolaridade elevada, acabam quebrando. Assim, a teoria cai por terra, sendo retomada 20 anos depois com novo sentido: o indivíduo deve investir na sua formação educacional como forma de tornar-se “empregável” num mercado de trabalho competitivo.

Frigotto, Gaudêncio. “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática” in Gentili (org.). *Neoliberalismo: qualidade total em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 41. Veja também: Gentili, P. *A falsificação do consenso*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 103

necessita para participar plenamente na economia e na sociedade. (...).’ (Banco Mundial, 1995).³⁸

Dessa forma, a preocupação dos organismos internacionais de financiamento, em especial o Banco Mundial, estão voltadas para a “Educação Básica”. Em nota de rodapé, Nogueira adverte que esta expressão vem sendo utilizada de forma genérica, pois ora ela refere-se ao ensino de 1^a. à 4^a. Série (o antigo primário, ou na legislação brasileira atual, primeiro ciclo do Ensino Fundamental), ora ao ensino de 1^a. à 8^a. Série, mas nunca compreendendo o Ensino Médio.³⁹ Podemos concluir que, esta nova ênfase em investimentos à Educação Básica deve ser atribuída a uma nova divisão internacional do trabalho.

É no ano de 1949 que o Brasil recebe, via BIRD, o primeiro empréstimo para financiar projetos de infra-estrutura⁴⁰, mas o primeiro empréstimo para a educação acontece em 1971. Através da USAID, de 1945 a 1965, somente para a educação, o Brasil recebeu a doação de 65 milhões de dólares, por parte deste organismo.

Foram financiados nas décadas de 80-90, através do Banco Mundial um total de onze projetos, sendo oito em âmbito federal e três para os estados de Minas Gerais, Paraná e Espírito Santo. Para financiá-los o Banco exigia que se atingisse os objetivos estipulados, no que diz respeito ao ataque à pobreza e à ampliação da escolaridade, preferencialmente em lugares pobres, para que essa população se integrasse como produtiva na sociedade e conseqüentemente melhorasse sua condição de vida.⁴¹

Visando a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo que, no ano de 1990, BIRD, a UNESCO, a UNICEF convocaram países mutuários do Banco e signatários da ONU para a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia. “A Carta de Jomtien, com dez artigos, definiu enfaticamente o direito de todos à educação básica e os deveres das Nações, quanto

³⁸ Banco Mundial, 1995, citado por Nogueira, Francis. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, EDUNIOESTE, 1999, p. 140-1

³⁹ Nogueira, Francis. Op. Cit., p. 17

⁴⁰ Os empréstimos foram suspensos no período Vargas, e no governo JK, só será concedido no ano de 1958, voltando regularmente em 1965. Esta suspensão dos empréstimos se deve ao fato da política de caráter nacionalista vigente no Brasil, indo contra a idéia de abertura ao capital estrangeiro, retornando com o Governo Militar e a conseqüente abertura econômica.

⁴¹ Nogueira, F. Op. Cit., p. 130

ao cumprimento das 'necessidades básicas de aprendizagem' , e se propugnou um prazo de dez anos para que os países detentores de altas taxas de analfabetismo cumprissem o dever moral de universalizar a educação básica."⁴²

Participante desta conferência, o Brasil se compromete a cumprir as determinações e em 1993 estabelece o "Plano Decenal de Educação para Todos", garantindo a conclusão do ensino fundamental para pelo menos 80% da população. Desde sua aprovação, mediante mecanismos já apontados anteriormente e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Classificação, Reclassificação, Aceleração de Estudos, etc.), estatisticamente, nos milhares de gráficos, planilhas, percentuais, temos atingido os objetivos propostos.

Pela discussão apresentada na obra de Adam Schaff (1990), concluímos (talvez até de forma precipitada) que a Educação Básica seria apenas um mero trampolim para o Ensino Técnico/Profissionalizante e o Ensino Superior. Isto se justifica pela afirmação feita pelo autor (e apresentada logo no início deste trabalho) de que a força intelectual está gradativamente substituindo a força física, pois os autômatos têm efetuado o serviço até então desempenhado por estas últimas. Frigotto também acredita que "estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do 'saber em trabalho' e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. (...)"⁴³ Entretanto, as classes menos favorecidas, que encontram-se, em sua grande maioria, na escola pública, apesar dos Projetos de Classificação, Reclassificação, Aceleração, organização em ciclos, progressão continuada e parcial, etc... garantindo que todos os alunos consigam concluir o Ensino Fundamental, não garante a eles o acesso ao Ensino Técnico ou Superior. Primeiro, por que a tão falada "qualidade" não chegou a escola pública, dificultando o acesso a instituições de ensino público de nível técnico e superior, devido a exames (vestibulinhos e vestibulares) que privilegiam o conhecimento teórico, cujo acesso só está garantido aos alunos de estabelecimentos particulares; segundo, por que não possuem condições econômicas

⁴² Nogueira, F. Op. Cit., p. 131

⁴³ Frigotto, G. Op. Cit., p. 51

para frequentar colégios/faculdades particulares. O que resta a estes alunos? Engrossar o que Schaff denomina “exército de desempregados”.

“(...) Privar os jovens do trabalho significa privá-los dolorosamente do sentido da vida ainda hoje operante. Na medida em que este sentido não é substituído por outro, surge a perigosa possibilidade de a juventude ficar à mercê da patologia que já se manifesta hoje em diferentes países sob a forma da toxicomania, do alcoolismo, da delinquência juvenil, etc.(...)”⁴⁴

Assim, as ajudas externas para educação brasileira vêm alimentando o mito da escola como via de inserção no mercado de trabalho e de promoção social, além do mito do desenvolvimento como produto da vontade e da competência individual, como aponta a Profa. Maria Elisabete Sampaio Xavier no prefácio da obra de Nogueira.

Enguita lembra que nas décadas de 1960 e 1970, a escola era vista como uma instituição garantidora da igualdade de oportunidade de vida, na medida em que uma boa educação podia assegurar uma boa carreira no mercado de trabalho. Já nos anos 80, com a ideologia de mercado, o neoliberalismo econômico e o neodarwinismo social, no campo educacional geram uma crítica as políticas do passado, culpando-as pela queda na qualidade, no nivelamento de todos por baixo e na crise de valores da juventude.

Para Gentili, ao criticar a questão do discurso da “qualidade” nos diz que “consumir mercadorias de qualidade não é um direito de ninguém, nem tem porque ser, neste tipo de sociedade que se chama capitalismo. Na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’ e ‘excelência’, ‘privilégio’, nunca ‘direito’.”⁴⁵

Assim, podemos concluir que qualidade para poucos se constitui em privilégio; ao transformarmos a qualidade em mercadoria, seu acesso passa a ser diferenciado e sua distribuição seletiva; numa sociedade dita democrática, a qualidade dever ser direito de todo o cidadão.

⁴⁴ Schaff, Adam. Op. Cit., p. 118

⁴⁵ Gentili, P. . “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional” in Gentili (org.). *Neoliberalismo: qualidade total em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 173-4

“O discurso da qualidade como nova retórica conservadora ganha, (...) sua mais brutal materialização. A de uma sociedade dividida, a de uma sociedade dualizada. A de um país onde a modernização é um privilégio de poucos e onde a única coisa que se democratizou foi a miséria.”⁴⁶

O neoliberalismo brasileiro deu seus primeiros passos no governo Collor (1990-1992), porém apresentou características marcantes na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), em âmbito federal e, no Estado de São Paulo, recorte desta pesquisa, na gestão Covas-Alckmin, coincidindo com o período de atuação de Cardoso, sendo ambos representantes do mesmo partido, o PSDB.

O debate “qualidade *versus* educação” é um dos principais motes da proposta educacional neoliberal, sendo o maior dos entraves a questão do fracasso escolar. Para o neoliberalismo é inadmissível que uma criança ou jovem passe tantos anos na escola, “emperrado” na mesma série e que termine, por fim, a abandoná-la. Tal prática, mantida há anos em nossos centros educacionais, tem proporcionado desperdício do dinheiro público, que poderia estar sendo aplicado em recursos materiais e humanos, visando a melhoria do sistema de ensino. O *Programa de Governo Covas* cita que, em 1992, 25% de alunos matriculados evadiram ou repetiram. Sendo que, de acordo com o documento, cada aluno custa ao estado, em média, US\$ 220,00 por ano, o que representaria um desperdício de US\$ 324.720.000,00 (trezentos e vinte e quatro milhões e setecentos e vinte mil dólares) ! No entanto, deve-se destacar que durante a gestão Covas-Alckmin, onde por mais de sete anos, Neubauer, no cargo de secretária da Educação procurou, através de projetos e mecanismos legais, corrigir a defasagem idade-série e por fim a repetência, não houve melhora na qualidade do ensino oferecido pela rede estadual. Ao contrário: os jornais têm denunciado inúmeros casos de alunos concluintes do Ensino Fundamental e Médio com grandes lacunas em sua aprendizagem (fato este comprovado por mim durante a elaboração desta pesquisa), chegando ao extremo de não estarem plenamente alfabetizados. Neubauer denuncia que a escola, durante os últimos 20 anos anteriores à Gestão Covas, não cumpriu seu papel, eliminando

⁴⁶ Id., ib., p. 170

aqueles que ela supunha não serem capazes de aprender. Hoje a escola é aberta a todos, mas continua educando a poucos.

A proposta do governo Covas, e que tem sido posta em prática em seus oito anos de gestão, reside na solução destes entraves mediante o estabelecimento de parcerias com diversos setores da sociedade, em especial o setor privado⁴⁷ e os organismos internacionais de financiamento, a reorganização e municipalização das escolas (até 1994, o estado de São Paulo era responsável por todo o ensino fundamental e médio, ou seja, pela escolarização básica, cabendo aos Municípios apenas a Educação Infantil. A proposta é que os municípios passem a oferecer o Ensino Fundamental, cabendo apenas ao estado, o Ensino Médio); a informatização dos dados educacionais, evitando duplicidade de alunos na rede e, conseqüentemente, gastos desnecessários; racionalização do fluxo escolar, mediante programas de aceleração, classificação e reclassificação e da adoção da “Progressão Continuada”; maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa às escolas, através de seus colegiados: Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil; avaliação do desempenho das escolas e divulgação dos resultados desta avaliação para que a sociedade possa cobrar melhorias.

Em suma, pode-se perceber que a tônica do projeto neoliberal para a educação reside no fato de delegar responsabilidades de melhoria à sociedade, mediante maior autonomia das escolas e da comunidade que a circunda, da parceria com o setor privado, da cobrança de melhoria quando os resultados apresentados pelas avaliações oficiais são baixos. Mas, e o que cabe ao poder central? Cabe a função redistributiva de verbas, o investimento na melhoria profissional de gestores e docentes, e garantir, por meio de leis e projetos, a continuidade de estudos de seu alunado⁴⁸, sem o fantasma da repetência e da evasão.

⁴⁷ Gentili ressalta que o mecanismo de “apadrinhamento” ou de “parceria” utilizado pelos governos neoliberais para auxiliá-los na resolução dos problemas da educação, nada mais é do que uma forma de privatização (nos sentido de delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas). Quatro linhas de argumentação buscam justificar a prática do “patrocínio pedagógico”: o argumento do “Estado pobre”; o argumento do empresário “bom e responsável” que, por “ter mais” deve ajudar o que “tem menos”; o argumento da “filantropia estratégica”, fato este que, na atual sociedade, proporciona uma imagem menos vinculada à produção irrefreada de lucro e mais voltada às questões sociais; e, por fim, o argumento do “perigo iminente” – investir em educação para evitar o crescimento da criminalidade, da violência que tanto apavora a sociedade como um todo. Gentili, P. *A Falsificação do Consenso*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 74-85

É neste contexto, de luta pelo desenvolvimento econômico do país via educação, de resolver mazelas sociais (pobreza, exclusão miséria, violência) através da conclusão do Ensino Fundamental pela maioria da população diminuindo, ao máximo, o desperdício de verbas públicas, é que são pensados, os programas de Aceleração/Correção de Fluxo, nos estados do Paraná e São Paulo, com o intuito de equacionar a relação idade-série. Porém, não basta, apenas, acertar as disparidades nesta relação (alunos com 15, 16 anos, freqüentando o Ciclo I, por exemplo), mas criar mecanismos que evitem o “afunilamento” da escolaridade (escolas com muitas turmas de 1ª. Série e pouquíssimas de 8ª.), combatendo a repetência e a evasão em massa que, segundo o pensamento neoliberal brasileiro, são fatores que contribuem diretamente para a ausência da qualidade em nosso sistema educacional.

Entretanto, é necessário investigar os motivos que levam o aluno a abandonar a escola e em que momento de sua vida escolar isto acontece. Constatar se causas deste abandono devem-se tão-somente a fatores externos a escola. Identificar os critérios utilizados pelo professor dar o veredicto de “promovido” ou “retido”. A relação das famílias nas questões que envolvem o fracasso escolar.

Dedico o próximo capítulo do estudo a análise destas questões como forma de entender a trajetória dos alunos que compõe as Classes de Correção de Fluxo, objeto desta pesquisa.

⁴⁸ Em “*É proibido repetir*”, Neubauer propõe que os responsáveis pela administração devem enfrentar a cultura da repetência, retirando-a do sistema educacional, de forma definitiva, por meios legais. Tal proposta, constitui uma imposição e, como veremos no capítulo posterior, sem apoio e conscientização dos professores, está fadada ao boicote e ao fracasso. Ver Silva, Tereza R. N. da. “É proibido repetir” in *Estudos em Avaliação Educacional*, Nº 7, jan./julho 1993, p. 5-44

Capítulo II. FRACASSO ESCOLAR

*"We don't need no education
we don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey, teacher leave them kids alone
All in all it's just another brick the wall."
(Pink Floyd – Another brick the wall)*

Início a discussão deste capítulo analisando como foi construído, historicamente, o conceito de “criança”, (ou aquele ser que ainda não é considerado adulto, visto que o sujeito desta pesquisa é o adolescente). E, a partir dele, procuro demonstrar como a disciplina está intimamente ligada à criança e à escola. Por que, apesar da atual democratização da escola, os índices de fracasso escolar (evasão e repetência) ainda são altos. Por que os alunos evadem? Por que são reprovados sucessivamente? O que ainda é necessário modificar para que estes índices caíam, se não a zero, muito próximos a ele?

Para que se possa discutir e analisar em profundidade o Projeto “Correção de Fluxo” torna-se necessário contextualizar estes alunos: tentar compreender os motivos que os fizeram permanecer tantos anos longe da conclusão do Ensino Fundamental; por que, apesar de estarem matriculados num projeto que visa acelerar sua escolaridade, através de metodologias diversificadas, professores que estão continuamente em processo de capacitação, ainda sim evadem. Ou por que simplesmente parecem manter-se alheio a tudo o que ocorre ao seu redor, enquanto estão em sala de aula. Ou são agressivos.

A questão do fracasso escolar tem motivado diversas pesquisas na área educacional, por se tratar de um desafio, há algum tempo, na educação brasileira.

De acordo com Iara Prado, existe, hoje, no Brasil, uma vasta literatura sobre o fracasso escolar. “Estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação, tem chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a

sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão.”⁴⁹

Não é mérito destes últimos anos discutir esta temática, que vem sendo revisitada e rediscutida com intensidade, desde a década de 1980. Debates e pesquisas como os de Maria Helena Patto, Cecília Collares, Zaia Brandão, Rose Neubauer, Vitor Paro, entre outros, vem alimentando diversos estudos recentes a cerca do tema. No entanto, a maior parte deles tem como foco o fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (em especial a 1ª. Série, por se tratar do período de alfabetização). Temos que levar em conta que esta etapa na escolarização brasileira é um ponto de estrangulamento, mas não o único! Se olharmos os dados oficiais, veremos que a 5ª. Série também apresenta altos índices de evasão e repetência. É uma brecha para estudos futuros.

Discute-se a questão do fracasso escolar recentemente devido ao fato da democratização ser um dado recente. Até o início da década de 1970, o acesso era restrito a pequenos grupos da sociedade, e a permanência dependia mais do indivíduo do que do sistema escolar.

Resolvido o problema do acesso (segundo dados do IBGE, 97% das crianças em idade escolar estão matriculadas), resta-nos solucionar a questão da permanência destes alunos, pois um grande contingente de crianças, principalmente as de origem mais humilde, tem abandonado os bancos escolares precocemente. Esta questão tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas nas últimas décadas⁵⁰. Tais estudos apresentam como justificativas para os altos índices de evasão: a necessidade de trabalhar, a inadequação da escola à realidade de sua clientela, a seletividade e a elitização do ensino, a falta de participação das famílias nas atividades de seus filhos. No entanto, Cecília Collares qualifica como “mitos” as causas da evasão escolar apresentadas por diversos autores, em especial o trabalho (veremos, nas próximas páginas, como a autora se posiciona frente a esta questão).

Através de depoimentos de alunos, professores, diretores, pais, estes estudos tentam buscar explicações para a questão do fracasso escolar apontando caminhos para minimiza-lo (pois veremos que liquida-lo não é tarefa simples).

⁴⁹ PRADO, Iara. “LDB e Políticas de Correção de Fluxo” in *Em Aberto*. Brasília, V. 17, N. 71, Jan. 2000, p. 49

Utilizo como referencial para esta discussão, as obras de Cecília Collares, Maria Helena Patto, G. Snyders, Michel Foucault e Phillipe Ariès, além de outros estudos cujos referenciais estão ligados a estes autores.

2.1. Contextualizando o fracasso escolar

O fracasso escolar pode ser considerado uma “patologia” recente, pois surge com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX. As primeiras explicações acerca dos problemas de aprendizagem estão ligadas à medicina, que atribuem a fatores biológicos as causas da problemática.⁵¹

Porém, para compreendermos o surgimento desta temática, é necessário fazer uma incursão pela história da escola e, anteriormente a isto, do sentido de “infância”.

Na obra *História Social da Criança e do Adolescente*, o historiador Phillipe Ariès apresenta, historicamente, como foi sendo construída esta imagem. Durante o período que se convencionou chamar “Idade Média”, a educação das crianças estava à cargo da convivência com os adultos. Os pequenos eram vistos como adultos em miniaturas, não havendo distinção entre infância, adolescência e vida adulta. Isto porque não existia um lugar diferenciado para a criança e não se acreditava que ela contivesse a personalidade de um homem. A família medieval referenciava-se mais ao mundo da tradição, às gerações precedentes, aos antepassados, do que às gerações futuras, aos filhos.⁵²

Seria apenas a partir do século XVII, devido a mudanças consideráveis na organização familiar, onde os pequenos passam a ser diferenciados, que as crianças deixam “de ser misturadas com os adultos e de aprender a vida através do contato direto com eles... Começou, então, um longo processo de enclausuramento das

⁵⁰ Pascoal, Miriam. *O prazer na escola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, 1998, p. 85

⁵¹ Bossa, Nádia. *Fracasso Escolar: um sintoma da contemporaneidade desvelando a singularidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/USP, 2000, p. 17

⁵² Id.,ib.,p. 58

crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”.⁵³

Para Ariès, este enclausuramento é reflexo do grande movimento de moralização promovido pelos reformadores Católicos e/ou Protestantes, associado à mudança sentimental da família, organizando-se em torno da criança. Surge a afeição, o mimo, a paparicação e a preocupação com o futuro das novas gerações. A educação tinha como papel conduzir a criança a atividades intelectuais, reduzindo a brincadeira, as sensações, domando os seus corpos, visando prepara-las para a vida adulta. A preocupação destes reformadores estava relacionada à racionalidade e a disciplina; combatiam o excesso de afeições promovido pela família e pregavam um tratamento mais racional, mais disciplinado. Somente desta maneira, acreditavam, as crianças poderiam se tornar adultos responsáveis e plenos.

Para o filósofo René Descartes a causa dos nossos erros encontram-se nos preconceitos da infância. É necessário, portanto, elimina-la. Para sairmos desta condição que nos leva ao erro é fundamental negarmos os juízos que fazemos com base nos saberes vindos das sensações, da imaginação, da memória, restando apenas o intelecto, a racionalidade. O que faz a escola senão negar o corpo, a memória e a imaginação da criança?⁵⁴

Com o advento da modernidade, a família burguesa foi, aos poucos, organizando-se em torno de si própria, recolhendo-se à vida privada e, conseqüentemente, retirando as crianças da vida pública, trazendo-as para dentro de casa. A educação passa a estar a cargo de preceptores. Neste instante, passam a ser alvo de preocupação da família com relação a sua saúde e educação. Surge, então, um novo sentimento, o de “infância”.⁵⁵

“Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas. O sentimento de infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência de particularidade

⁵³ Ariès, Phillipe. *História Social da Família e da Criança*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981, p. 32

⁵⁴ Bossa, Nádia. *Op. Cit.*, p. 57

⁵⁵ Bossa, Nádia. *Op. Cit.*, p. 59

*infantil, essa consciência que distingue a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.*⁵⁶

Após o século XIX, a infância passa a ser objeto do saber médico, de educadores, religiosos, isto é, de olhares externos ao ambiente familiar. A família passa a ter uma função moral e espiritual, delegando a escola o exercício do poder disciplinar, preparando seus filhos para a vida adulta. “A escola foi considerado o lugar apropriado para proteger as crianças das más influências do meio familiar.”⁵⁷

Os primeiros colégios, com características de institutos de ensino (de natureza religiosa, destinado aos filhos da nobreza européia) foram fundados anteriormente, no século XV. Neles estabeleceram-se classes escolares orientadas por um mestre para cada turma, onde o aluno estava submetido a uma hierarquia escolar.

Foi a filosofia cartesiana a responsável por fornecer as bases da Pedagogia tradicional, pressupondo um sujeito racional e um ensino centralizado na figura do professor, detentor de todo o saber sistematizado. Porém, as novas sociedades industriais começam a exigir um homem produtivo, adaptável ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, espontâneo e ativo. Para atender a esta nova necessidade de braços produtivos, a educação passa a “estimular o jogo e o trabalho como procedimentos educativos. Para que se pudesse estimular adequadamente essa criança, ela deveria ser respeitada em sua individualidade”.

Assim, “para adequar a escola a esta realidade tornou-se essencial o uso da Psicologia do Desenvolvimento para a chamada Escola Nova”.⁵⁸ Enquanto a produção nas fábricas tinha por objetivo alcançar o desenvolvimento técnico-científico, nas escolas, o trabalho estava relacionado ao desenvolvimento infantil, a uma preparação da criança para o mercado de trabalho.

Para atingir a este objetivo, torna-se indispensável adotar mecanismos de controle, com vistas a aumentar o processo produtivo da criança. Como um ser em desenvolvimento ela precisa ser controlada, escolarizada, disciplinada, visando transformá-la em um adulto racional de acordo com as exigências da sociedade. É

⁵⁶ Ariès, P. *Op. Cit.*, p. 53

⁵⁷ Bossa, Nádia. *Op. Cit.*, p. 62

⁵⁸ Bossa, Nádia. *Op. Cit.*, p. 65

neste momento que a “Psicologia e a Pedagogia colocam-se como saberes constituídos autorizados e especializados sobre a infância e contribuem para a disseminação da idéia de uma ‘criança normal’”.⁵⁹

Michel Foucault em sua obra *Vigiar e punir* explica que com o desaparecimento dos suplícios entre 1830 e 1848, surge um tipo específico de controle, denominado de “poder disciplinar”. Esse poder atua não mais sobre o sofrimento físico, mas adestrando o corpo, exercendo pressão sobre o intelecto, à vontade, as paixões de cada indivíduo. Os médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e educadores substituem os carrascos.

Para Áurea Guimarães, que em seu estudo, procura estabelecer relação entre a escola e as prisões, tendo como referencial a citada obra de Foucault, afirma que “na escola, assim como na prisão, a disciplina recompensa [alguns alunos] pelo jogo das promoções que permitem estabelecer hierarquias e lugares e pune [outros tantos], rebaixando e degradando”.⁶⁰

O aluno (que deixa de ser criança, para ser um indivíduo homogêneo, descaracterizado no ambiente escolar) deve se adequar às regras escolares para que, futuramente, possa respeitar as regras da sociedade. Criam-se mecanismos de controle do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (a grosseria, a desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos inadequados, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).⁶¹

Foucault apresenta os mecanismos usados pela escola para o controle dos corpos de seus alunos:

- 1) o controle do espaço: a disciplina escolar se preocupa com a distribuição dos indivíduos no espaço. Cada indivíduo no seu lugar. É importante vigiar o comportamento de cada um evitando as comunicações “perigosas”, isolando cada aluno de modo a localizá-los no espaço. Dividem-se os alunos em graus, séries, turnos,

⁵⁹ Bossa, Nádia. *Op. Cit.*, p. 66

⁶⁰ Guimarães, Áurea. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, Papirus, 1985, p. 26.

⁶¹ Foucault, Michel. *Vigiar e Punir*. São Paulo, 1977, p. 159.

classes, turmas, carteiras, como forma de vigiar cada um e obter o trabalho simultâneo de todos;

- 2) o controle do tempo: na escola, o controle do tempo é intensificado, sendo cada instante ocupado por atividades que acelerem a aprendizagem, ensinando o emprego da rapidez na passagem de uma atividade para outra.
- 3) a hierarquização, através de sistemas seriados, separados uns dos outros por provas que aumentam o grau de dificuldade conforme o aluno “evolui” neste tipo de sistema;
- 4) o uso de sinais – silêncio absoluto para a execução das tarefas. Este só pode ser interrompido mediante sinais: palmas, sirenes, olhares e gestos do professor. Todos os alunos devem conhecer e atender prontamente cada um destes sinais.

A escola também é local de observação (em dois sentidos: no de vigilância e no de conhecimento de cada aluno) na medida em que, através de provas, exames, exercícios os alunos são mensurados, classificados e descritos em fichas que registram seus progressos, retrocessos, seu comportamento, contabilizando cada novo passo de sua aprendizagem.

Desta forma, se a norma é referência, aqueles que não a seguem, os que se desviam dela, serão passíveis de maior controle.

“As crianças que não conseguiam adaptar-se às regras estabelecidas e atender a um ideal de obediência, disciplina, eficiência e racionalidade passaram a ser vistas como fora da norma, anormais”.⁶²

⁶² Bossa, Nádía. *Op. Cit.*, p. 68

Bossa aponta que estudos atuais acerca do tema apontam a falência da família como causa do fracasso escolar, da produção de crianças “anormais”. Trata-se de um problema contemporâneo, onde os pais, que acreditam não saber como educar seus filhos, recorrem a educadores, professores, psicólogos e médicos, delegando a estes profissionais sua responsabilidade.

*“Os indivíduos pertencentes à pequena, média e, em menor escala, grande burguesia urbana parecem ter renunciado ao direito de resolver, por conta própria, suas dificuldades familiares. Cada dia mais apelam para especialistas, em busca de soluções para seus males domésticos”.*⁶³

A escola passa a ser, então, o local encarregado de veicular todas as normas necessárias para que o futuro cidadão possa conviver em sociedade. Ela pressupõe a disciplinarização, a hierarquização. É o lugar onde as crianças e os jovens podem ser controlados, vigiados, submetidos às regras, e caso venham a se desviar delas, punidos. Mediante a este olhar normalizante, surgem às crianças indisciplinadas, portadores de dificuldades de aprendizagem e as “transgressoras”. Não sendo reconhecidas por suas diferenças e particularidades, são excluídas, deixadas à margem, não sendo consideradas semelhantes às demais crianças.

2.2. Olhares diversos: mitos e causas do fracasso escolar

A Escola ainda se considera vítima de uma clientela inadequada. Ela cria um padrão de aluno, que não corresponde ao real, e se sente atingida, agredida, pelos milhares de jovens que entram e saem de seus portões. Ela dita a norma a ser seguida. Os que não se adequam devem ser, de alguma forma, punidos, excluídos, eliminados. Guimarães (1985) adverte que aqueles que escapam da “normalização” são rotulados de “marginais”, “maloqueiros”, “índio”, “selvagem”, “animal”.⁶⁴

⁶³ Costa, Jurandir Freire. , 1999, p. 12

⁶⁴ Guimarães, Áurea. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, Papirus, 1985, p. 11

Assim, o cotidiano escolar é permeado de pré-conceitos em relação aos alunos: os alunos não aprendem porque são pobres, porque são negros, porque são nordestinos ou porque vieram da zona rural. Não aprendem por preguiça, imaturidade, por doença; porque seus pais são analfabetos, pela desestrutura familiar, proporcionada pelo álcool, drogas, violência, número excessivo de filhos, etc. Não aprendem porque as mães trabalham fora; porque não comem; porque vivem na rua...

Para Cecília Collares⁶⁵, um dos maiores problemas a ser enfrentado pela educação é a questão da “biologização” do não aprender, ou seja, atribuir a problemas de saúde o fato de um aluno não conseguir aprender. Desta forma, isenta-se a escola da responsabilidade do fracasso do aluno. Ele não aprende por ser doente. Simples!

“No discurso de diretores e professores poucas vezes se referem ao processo de ensino-aprendizagem. A impressão é de que na escola ocorre um processo exclusivamente de aprendizagem.”⁶⁶

Portanto, nesta ótica, se a criança ou adolescente não aprende é porque “não quer”, não tendo a escola nenhuma responsabilidade sobre isto. Para a escola, “só se admite a possibilidade de falhas no pólo do aprender. Se o processo não se efetiva, é a criança que não aprendeu e é nela que se deve buscar as causas.”⁶⁷

A partir da leitura de obras que discutem a questão do fracasso escolar, confrontadas a minha prática na área educacional, percebo que as causas deste fracasso, no discurso dos profissionais da educação, estão centradas no aluno e em suas famílias. A “fórmula” apresentada pela escola parece simples: os alunos tendem a evadir por que repetem por várias vezes. E porque repetem? Porque não aprendem. Mas porque não aprendem? Por diversas razões: por serem desnutridos, pelo número excessivo de faltas, por falta de motivação, pela não participação das famílias na vida escolar de seus filhos, por que migram com freqüência, por problemas de ordem familiar (drogas, álcool, violência, abandono), devido a problemas de ordem

⁶⁵ Collares, Cecília. *O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. Tese de Livre Docência. Campinas, UNICAMP, 1994, p. 10

⁶⁶ Id., ib., p. 43

emocional, por doença. No entanto, Collares adverte que estas “causas” não passam de “mitos”, por serem facilmente contestados. A seguir, discutiremos cada uma destas “causas – mitos”, bem como sua relevância ou não na aprendizagem dos alunos.

Desnutrição - a grande maioria dos profissionais da educação acreditam na fórmula simplista de que, criança que não se alimenta “corretamente” (faz mais de três refeições ao dia) é desnutrida. E toda criança desnutrida apresenta problemas de aprendizagem. Assim, todo o aluno carente economicamente é, em sua maioria, desnutrido. Collares confirma que a desnutrição provoca graves problemas no Sistema Nervoso Central apenas quando forem preenchidos, concomitantemente, três requisitos: a) se a desnutrição for de grave intensidade; b) se a desnutrição ocorrer no início da vida, período em que o Sistema Nervoso Central está em formação; c) a desnutrição deve se estender por um longo período de tempo. E mesmo que uma criança preencha estes três itens, as chances dela sobreviver são mínimas (as estatísticas mostram que crianças desnutridas morrem antes de completar cinco anos). Portanto, associar fracasso escolar à desnutrição não possui nenhum respaldo científico.

As “doenças” físicas e mentais – nos discursos de professores e diretores, apresentados em diversas pesquisas, uma grande parcela dos alunos não aprende por apresentar algum tipo de problema psíquico ou físico. É o que Patto (1988) e Collares (1994) caracterizam por “patologização” do aprender. É a terrível mania das escolas de aconselhar os pais a procurar o psicólogo, o neurologista, o pediatra... para resolver problemas que em, noventa e nove por cento dos casos são de ordem pedagógica. Em minha prática ouvi por diversas vezes, colegas afirmarem que o “fulaninho” nunca vai aprender por que é “retardado” e a família não faz nada. É de arrepiar! Simplesmente porque o dito “fulaninho” se recusa a manter-se cinco horas sentado em uma cadeira, com a boca fechada, copiando lousas e mais lousas de um texto enfadonho e sem o menor sentido para ele. Para muitos professores, o aluno não aprende a ler por ser “dislexo” e não entender uma frase tão simples como “Ivo viu a uva”.

⁶⁷ Id., ib., p. 47

Durante a Antiguidade Clássica, pessoas com deficiências físicas ou mentais, não eram consideradas seres humanos, justificando-se, assim, as práticas de abandono. Com o Cristianismo, os deficientes passam a ter “alma”, o que lhes outorga o status de “filhos de Deus”. Portanto, elimina-los deixa de ser uma prática aceitável. Possuidores de alma, filhos de Deus, mas nunca iguais. Sempre diferentes, avaliados, estigmatizados. É fundamental ressaltar que, apesar deste adendo, não estamos falando de deficientes físicos ou mentais, mas das representações que ainda hoje povoam a mente das pessoas⁶⁸. Metade dos professores acredita que seus alunos são reprovados por serem deficientes. Clamam, desesperadamente, por salas ditas “especiais” que cuidem e eduquem estes alunos que eles mesmos se dizem incapazes de ensina-los.

*Se a história do deficiente mental é a história dos mitos, crendices, preconceitos e perseguições, como descrever a história da criança normal a quem se atribui deficiência? Como falar da expropriação da normalidade? A estigmatização dos deficientes não é simplesmente pela deficiência em si, mas pela diferença. Esta sim incomoda e precisa ser enclausurada, confinada. Com o pretexto de proteger, defender o diferente, a sociedade se protege, para não se ver retratada neles.*⁶⁹

Problemas emocionais – que pessoa nunca sofreu por problemas de ordem pessoal e familiar? Quem nunca passou noites em claro por um parente adoentado ou preocupado com contas a pagar? Ou, quando criança, entrou em desespero, sob as cobertas ao ouvir uma discussão entre os pais? Ou enfrentou a morte de alguém estimado? Em suma, quem, em qualquer momento da vida, não encarou qualquer tipo de problema que afetasse o seu emocional? Isto independe de classe social: o alcoolismo e a violência doméstica não são, como acreditam a maioria das pessoas, característicos das famílias de baixa renda. Famílias de todos os estratos sociais enfrentam este tipo de situação, tendo como diferença, o fato das camadas média e alta evitarem que sua vida pessoal venha a se tornar pública. É a preocupação com a imagem perante a sociedade. Como os casos de alcoolismo, drogas, violência,

⁶⁸ Id.,ib., p. 94-5

⁶⁹ Id.,ib., p.95

abusos sexuais, tornam-se públicos com mais facilidade em famílias dos segmentos C e D, cria-se o mito que estes problemas são característicos da “periferia”, do “subúrbio”, da “favela”. Raríssimos professores de escolas particulares se atrevem a dizer, numa reunião de pais, que o aluno não aprendeu por que a “Senhora Mãe” apanha do “Senhor Pai”. No entanto, na escola pública, alguns professores falam abertamente da vida particular de seus alunos, na frente de todos, a plenos pulmões.

A criança pobre não apresenta mais ou maiores problemas emocionais que a criança de classe média ou alta. Seus problemas não justificam o fracasso de anos a fio. Talvez seu rendimento venha a ser afetado, mas não a ponto de impossibilitá-la de aprender por meses. Alguns alunos, assistidos nesta pesquisa, tiveram parentes e amigos mortos precocemente por diversas razões. Não podemos negar que, num primeiro momento, o ocorrido causou um certo “abalo” no aproveitamento destes alunos. Mas, em poucas semanas, alguns deles evitam se ausentar das aulas, pois viam na escola e nos professores um ponto de fuga, uma maneira de esquecer aquele fato que ainda o magoava. Este “apego” a escola estava relacionado ao envolvimento que o grupo de professores tinha com o aluno. Ou seja, se estes ajudavam o jovem, de alguma forma, a “superar” o problema. Em suma, não há qualquer fundamento em se relacionar fracasso escolar unicamente a problemas de ordem emocional.

O absentismo e motivação – não se pode negar que um aluno cujo número de ausências seja excessivo venha a apresentar problemas de aprendizagem. Porém, o importante é tentarmos entender porque o aluno se ausenta tanto das aulas. A grande maioria das respostas, de uma forma ou de outra, esbarra na questão da “motivação”: “as crianças faltam às aulas porque não tem interesse em aprender, são preguiçosas, gostam de ficar na rua...”.⁷⁰ Assim, a motivação nada tem a ver com a escola; não é culpa dela não ser “atrativa” para o aluno. Logo, ele falta em demasia, por responsabilidade única e exclusivamente sua. O aluno é quem deve motivar o professor e não o contrário!

⁷⁰ Id., ib., p. 129

“Nesta instituição artificial, não existe processo de ensino e aprendizagem. São dois fenômenos distintos, estanques. Eu ensino. Você aprende se tiver vontade.”⁷¹

Quando a culpa das ausências e da motivação, não recai somente sobre o aluno, atinge a família. Mas falemos dela logo a baixo:

Participação Familiar – o aluno fracassa por que os pais não acompanham a vida escolar de seus filhos, porque mudam de residência com freqüência, por que as mães trabalham fora, porque deixam seus filhos “soltos”.

Não se pode esquecer que a professora é também, muitas vezes, uma mãe, que sai de casa cedo e, devido a jornada dupla ou, até mesmo, tripla, retorna a casa tarde da noite, deixando os filhos sob os cuidados de um parente, vizinho, ou empregada. Pouco ou quase nenhum tempo dispõe para acompanhar a vida escolar de seus filhos. Como, então, pode criticar a mãe de seus alunos, que enfrenta a mesma diária de trabalho? Com a diferença que, muitas vezes, ela não conta com os mesmos auxílios que a professora para cuidar de seus filhos. As crianças das classes menos favorecidas não são “abandonadas” pela família. Elas apenas amadurecem mais cedo, pois precisam cuidar da casa, dos irmãos menores, de si... E não é por esta razão que as mães desta classe valorizam menos a escola: é falso crer que as famílias pobres tiram seus filhos da escola para cuidar dos irmãos menores. Elas valorizam a escola como forma de ascensão social para seus filhos; uma forma de ter uma condição de vida melhor.

“O trabalho fora de casa, por imposição econômica, ou mesmo pela necessidade de realização pessoal da mulher, é transmutado em abandono dos filhos. A mulher que trabalha é vista como mãe relapsa, inseqüente... Nas palavras de mulheres que trabalham fora de casa!”⁷²

Outra “acusação” da escola para com a família de seus alunos é a de que esta última não se apresenta com freqüência nos momentos em que é solicitada. Parece-

⁷¹ Id., ib., p. 130

⁷² Id., ib., p. 134

me que a escola tende a esquecer que os pais e mães de seus alunos, em sua maioria, trabalham no mercado formal, e que patrões não vêem com bons olhos empregados que se ausentam, ou chegam com atraso ao serviço, para comparecer em reuniões, convocações, festinhas proporcionadas pela escola.

O pai deve acompanhar as tarefas do filho, ir a reuniões, comparecer na escola sempre que solicitado... do contrário será taxado como relapso, negligente, desinteressado pela vida dos filhos. No entanto, a escola parece ter esquecido que este pai já passou por seus bancos e, provavelmente, dela foi “expulso”, fracassou, não descobriu a chave que lhe possibilitasse ter acesso à aprendizagem. É deste adulto que a escola exige que ensine seus filhos nas tarefas de casa!

O trabalho – é quase consenso entre os profissionais da educação a crença de que o aluno evade pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.

Não se pode esquecer que, no início de cada ano letivo, pais dormem em filas na porta de escolas públicas, lutando por vagas para seus filhos, acreditando no mito da escola como via de ascensão social, garantidora de melhores condições de vida.

Matriculados, as famílias fazem grande esforço para manter suas crianças e jovens na escola. Porém, acabam desestimuladas pela repetência de seus filhos, atribuindo a incapacidade a eles e não à escola. Evadem para trabalhar... sim, é verdade! Mas porque não acreditam mais ser capazes de aprender. O pai vê no filho o “fracasso” que ele foi. “Não dá pra coisa”, “a cabeça não é boa”, são frases ditas corriqueiramente pelos pais quando são chamados à escola. O pai “desiste” do

sonho de escola para o filho, porque ele está grande demais para ela.⁷³

⁷³ “No final de 1995, quando chegou com a notícia de que havia repetido pela segunda vez a terceira série, J.M. levou uma surra da mãe. Arrependida, no dia seguinte, ela explicou ao menino: ‘Fiquei revoltada porque não queria que você saísse como eu e como seu irmão. Nesta casa, ninguém dá para os estudos’. Combinaram que aquela seria a última oportunidade para J.M. Se ele repetisse novamente, no final do ano deixaria a escola para trabalhar”. In Neubauer, Rose. “Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulistana recuperam o atraso escolar”. *Em aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000, p. 129

Relatei, através de minha experiência, das observações para a realização desta pesquisa, somadas as obras que tratam sobre a questão do fracasso, os “fatores” alegados pelos professores, diretores e demais profissionais, para os altos números de evasão e repetência que persistem nas escolas públicas de nosso país. Porém, não adianta apenas apontar; torna-se necessário buscar saídas para este problema crônico... ou apresentar as que tem sido feitas para supera-lo.

2.3. Caminhos e descaminhos

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei No. 9394/96) em seus artigos 23º. e 24º. , ficam estabelecidos a classificação e reclassificação, os regimes de progressão parcial, e a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.⁷⁴ Estes são mecanismos oficiais que procuram minimizar, ou até mesmo anular, as chances de que um aluno venha a fracassar em sua trajetória escolar.

No entanto, tais medidas criaram um verdadeiro “campo de batalha” nas unidades escolares. Propostas de tal porte devem ser discutidas com as entidades de classe (Apeoesp, CPP, UDEMO), antes de virem a ser implantadas. O que ocorreu foi uma verdadeira “imposição” das novas diretrizes educacionais. Grande parte dos profissionais da educação ainda encara a chamada “progressão continuada” e todos os outros mecanismos vinculados a ela, como aprovação em massa. Dizem não possuir mais nenhum tipo de controle sobre os alunos, pois a arma mais poderosa de que dispunham, era a de punir os “indisciplinados” a cada final de ano letivo. “Desarmado”, o professor parece não acreditar mais em seu trabalho: a queda na qualidade de suas aulas está diretamente relacionada ao descrédito em sua capacidade de ensinar. Acusa o aluno de ser desinteressado, pois sabe que ao final do ano será promovido, mas não percebe que este aluno é reflexo de sua apatia.

É necessário que se discuta em capacitações, HTPCs, e demais encontros de profissionais da educação, não metodologia, mas teorias pedagógicas. Sem elas, de

⁷⁴ Estes artigos se referem à Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

nada adianta o método; são apenas meras “receitinhas” que enganam o apetite dos alunos por um ou dois dias. E depois? A quase totalidade dos professores ainda confunde teoria e método. Dizem não concordar com o “método construtivista”, com o “método Montessori”, com o “método Piaget”, sem que os autores citados saibam. O professor precisa compreender COMO seus alunos aprendem, o que é CONSTRUIR conhecimento. Ou permanecerão “excluindo” de uma forma ou de outra, os alunos que não conseguem ensinar, mas que julga não serem capazes de aprender.

Além da “Progressão Continuada”, o estado de São Paulo, bem como outros da Federação, vem adotando programas de aceleração de estudos, em consonância com a LDB, cujo objetivo é minimizar a defasagem idade-série de alguns alunos, tão presente na realidade da escola pública brasileira. Como explicitado na apresentação desta pesquisa, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo adota, no ano de 1996, o Projeto “Classes de Aceleração”, para alunos multirrepetentes matriculados no Ciclo I do Ensino Fundamental. Um ano depois, é a vez do Paraná com o Projeto “Correção de Fluxo”, objeto desta pesquisa, destinado a alunos do Ciclo II. Outros estados como Mato Grosso do Sul e Alagoas, também adotam projetos para aceleração de estudos, como forma de combater o fracasso escolar.

Na trajetória para elaboração desta dissertação, pude perceber que escassas são os textos acadêmicos voltadas a análise de projetos de aceleração de estudos. Quando encontrados foram artigos em uma ou duas revistas científicas dedicadas a análise da temática; ou textos das próprias secretarias visando apontar os fatores positivos destas propostas (o que não deixam de ser fontes documentais ricas). Como crítica, cabe apontar que a Universidade demora a incorporar as mudanças ocorridas na salas de aula. Exemplo disto é a inexistência nas três universidades públicas deste estado, fornecedoras de material literário para esta dissertação, de teses acerca do Projeto Classes de Aceleração do Ciclo I, que foi implantado no Estado de São Paulo em 1997.

Esta “demora” em captar as modificações ocorridas nas escolas contribui em parte para a formação deficitária do professor. Nos cursos de Magistério e de Licenciatura não existem momentos na estrutura do curso onde se discuta a questão do fracasso escolar, das dificuldades de aprendizagem, do aluno indisciplinado (ou

rebelde ou apático). Como já discutido, estuda-se o aluno mediano, que pouco necessita da intervenção do professor em seu processo de aprendizagem. Ao se deparar com novas propostas, alunos com características diversas, classes extremamente heterogêneas, o profissional se apega a práticas utilizadas e “consagradas” por seus professores de Educação Básica, na velha fórmula do “se deu certo comigo, dará certo com eles”. Porém, e quando o professor se depara com um Projeto cujo objetivo é sanar a defasagem de alunos atrasados em sua escolarização por dois ou mais anos, com problemas diversos em sua aprendizagem, e cuja auto-estima encontra-se abalada?

Visando analisar a eficácia do Projeto bem como os seus pontos de inadequação, já destacados na introdução deste trabalho, dedico o capítulo seguinte a caracterizar os projetos de aceleração de estudo, dando ênfase ao “Projeto Correção de Fluxo”, apresentando os obstáculos e avanços destas propostas para a educação paulista.

Capítulo III – Projeto “Correção de Fluxo” : Características, Obstáculos e avanços

3.1. A história recente de um projeto

O aparecimento, nos últimos anos, de projetos comumente chamados de “Correção de Fluxo” (ou Aceleração, ou ainda, Reorganização da Trajetória Escolar), em vários pontos do país, apontam para a necessidade de se combater a disparidade entre idade/série, tão comum nas escolas brasileiras. Este fato se deve, como já discutido, as sucessivas repetências, ao abandono temporário dos bancos escolares, a migração constante das famílias de baixa renda associada a burocracia e a falta de vagas. Tais fatores, afora outros tantos, tem sua origem tanto na desigualdade social quanto em mecanismos internos à escola.

Apesar destes projetos terem sido impulsionados pelas diversas legislações estaduais e federais (como a LDB), assumem feições próprias em cada uma das localidades onde foram implantados, como nos Estados de São Paulo e Paraná, Alagoas, e na cidade de Santos.

A quase totalidade dos projetos de Correção de Fluxo foram implantados nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1^a à 4^a Série) por verificar-se uma concentração maior de alunos com defasagem idade/série neste nível de ensino, sendo a 1^a Série e, posteriormente, o Ciclo Básico, o ponto de maior estrangulamento. Apenas o Governo do Estado do Paraná foi pioneiro na implantação de projetos de aceleração de estudos, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5^a à 8^a Série), exemplo seguido, dois anos depois, por São Paulo.

Como a implantação de tais programas ainda se constitui em fato recente, escassa é a bibliografia específica acerca do tema, acredito que este estudo venha a contribuir para a futura exploração desta temática tão importante para a área educacional.

Como vimos no capítulo anterior, a questão da repetência é um pesadelo que atormenta os sonhos da educação brasileira desde longa data. Apesar disto, pouco

ou quase nada significativo se conseguiu até a década de 1980, quando surgem as primeiras políticas de combate ao chamado fracasso escolar.

Lembremos que, em 1990, o Brasil participou da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtiem, Tailândia, convocada pelos chefes executivos da UNICEF, da UNESCO e do Banco Mundial, cujos principais resultados e objetivos foram sintetizados na *declaração Mundial sobre Educação para Todos* e no *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Mediante os compromissos assumidos em Jomtiem, o Ministério da Educação tem apresentado vários esforços para colocar em prática as obrigações e promessas assumidas no encontro, destacando-se: a) o *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*; b) o *Plano Político Estratégico (1995-1998)*, onde reforça os compromissos assumidos no Plano Decenal e gera mecanismos para a implantação destes, citando a título de exemplo, a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); c) a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei Federal No. 9394/96).

Como podemos perceber, as ações do MEC estão voltadas essencialmente para o Ensino Fundamental, que compreende da 1ª à 8ª Série. Segundo dados oficiais, em 1998 haviam 35 milhões e 800 mil estudantes freqüentando escolas públicas e particulares, no Ensino Fundamental, o que corresponde a 95,8% da população entre 7 e 14 anos.⁷⁵ Apesar destes números, cerca de 47%⁷⁶ destes alunos não estão matriculados na série condizente a sua idade, ou seja, apresentam atraso na escolaridade, como vimos, devido a algum dos fatores já elencados.

Assim, a grande preocupação do MEC é incentivar nos diversos estados e municípios da Federação a implantação dos programas de correção de fluxo escolar, visando eliminar a defasagem idade/série de grande parte dos estudantes brasileiros e os problemas dela derivados.

⁷⁵ PRADO, Iara. *Op. Cit.*, p. 51.

⁷⁶ Em Colóquio sobre programas de Classes de Aceleração realizado em julho de 1997, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Sr. Luiz Ferreira da Silva, assessor do Ministério da Educação, afirma que existem 68,7% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental com alguma distorção idade/série. O que deve ter acontecido para que esta porcentagem tenha caído tão rapidamente em menos de um ano?

Para Prado, a nova Lei de Diretrizes e Bases oferece o devido amparo legal e a flexibilidade necessária para a sua implantação. Em seus artigos 23 e 24, a LDB estabelece a possibilidade:

- de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.

A partir destas propostas, cabe aos sistemas de ensino adotar diferentes medidas e alternativas político-pedagógicas para equacionar a questão da idade/série. Destas práticas cabe destacar:

- a *Promoção Automática*: a mais polêmica de todas as práticas, tem sido objeto de críticas ferrenhas, em especial no Estado de São Paulo, apesar da Secretaria da Educação insistir que, na verdade, tem adotado a chamada Progressão Continuada. Na promoção automática, o aluno é promovido para a série subsequente independente da avaliação de sua aprendizagem, levando-se em conta apenas o seu índice de ausências, que deve ser inferior a 25% do total de aulas dadas no ano letivo. Tal prática tem gerado descontentamento em toda a sociedade, pois exige do aluno apenas sua frequência nas aulas. No caso específico de São Paulo, o aluno poderá ser “retido” apenas ao final dos Ciclos I e II (4^a e 8^a Série) para revisão de conteúdos e habilidades trabalhados nos quatro anos. Normalmente, o Conselho de Escola acaba por promover estes alunos em final de Ciclo, como forma de “livrar-se” de um problema. E assim busca-se a qualidade na educação, com índices de aprovação de 97%, evasão/abandono de 2%, e 1% de reprovação (por faltas), satisfazendo os organismos internacionais, e os boletins informativos e relatórios técnicos
- *Regime de Ciclos/Progressão Continuada*: é o sistema adotado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desde a gestão de Paulo Freire. Nesse regime, a aprovação ou reprovação não é anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries, oferecendo maiores chances de recuperar o aluno. No caso da rede Municipal de São Paulo, os ciclos

- tem duração inicial de três anos: 1^a à 3^a Série; 4^a à 6^a Série; e apenas o último ciclo com duração de 2 anos, sendo constituído pela 7^a e 8^a Séries); já para a rede estadual, os ciclos são de quatro anos: Ciclo I – 1^a à 4^a Série; Ciclo II – 5^a à 8^a Série).
- *Reclassificação/Classificação*: Independente da escolaridade anterior, através de avaliação proposta pela escola ao aluno-candidato, verifica-se a série em que este poderá ser classificado, de acordo com os conhecimentos apresentados e não pela idade. Na Reclassificação, o aluno, familiar, ou professor pode solicitar verificação de habilidades e conhecimentos do candidato, visando, caso o resultado seja satisfatório, encaminhá-lo para série mais adiantada, de acordo com seu grau de conhecimento e idade.
 - *Classes de aceleração da aprendizagem*: são turmas formadas por alunos multirrepetentes com, no mínimo, 2 anos de defasagem, onde são trabalhados conteúdos e habilidades indispensáveis ao adiantamento de seus estudos. Também são conhecidas como *Classes de Correção de Fluxo*; constituem objeto de estudo desta dissertação.

A idéia de classes de aceleração da aprendizagem não é nova. Segundo Prado, há mais de 30 anos, o pesquisador Lauro de Oliveira Lima escreveu:

*“Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de aceleração, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima ‘revolução pedagógica’ será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares.”*⁷⁷

⁷⁷ Citado em PRADO, Iara. *Op. Cit.*, p. 53

De acordo com Maria Alice Setubal⁷⁸, a maioria dos projetos de correção de fluxo começaram a ser instalados em nosso país entre os anos de 1995-1996, com prioridade para a aceleração de estudos do Ciclo I.

Assim, os programas de correção de fluxo/aceleração de estudos, surgem em decorrência dos inúmeros estudos na área educacional denunciando os alarmantes índices de repetência e evasão que rondam as escolas públicas brasileiras. Do ponto de vista da família, a repetência mina a esperança, o sonho de alcançar um padrão de vida melhor para seus filhos. Em relação ao aluno, ela destrói sua auto-estima, a capacidade de acreditar em seu potencial. Para o Estado, aumentam os gastos com educação, pois investe-se mais com um mesmo aluno que, por vezes, pode até mesmo vir a abandonar a escola.

Para Cláudia Davis, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Diretora de Projetos Especiais da FDE-SP, a aceleração é um “projeto suicida” porque tem que acabar com o problema que o gerou.⁷⁹ Espera-se que, com isto as turmas de aceleração venham a ser realmente extintas pelo seu êxito e não que este tipo de Projeto venha a ser incorporado como algo corriqueiro na realidade das escolas brasileiras, como ocorreu com os cursos Supletivos.

Os Projetos de Reorganização da Trajetória Escolar - Aceleração, destinados a alunos do Ciclo I, e Correção de Fluxo, para alunos do Ciclo II, foram concebidos e elaborados pelo CENPec, em parceria com as Secretarias de Estado da Educação de São Paulo e do Paraná, respectivamente. A equipe responsável pela elaboração do material, segundo o próprio Cenpec⁸⁰, foi formada por pedagogos e professores especialistas das disciplinas, além de uma assessoria pedagógica da área de currículo. Para a composição desta equipe foram considerados requisitos fundamentais que os profissionais tivessem larga experiência em escola pública e na

⁷⁸ Setubal, Maria Alice. “ Os programas de Correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas”. In *Em aberto*, Brasília, V. 17, N. 71, jan. 2000, p. 10.

⁷⁹ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates*, 7. São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 50.

⁸⁰ As informações que se seguem sobre a proposta do Projeto Ensinar e Aprender foram retiradas e condensadas através da leitura dos seguintes textos: RIBEIRO, Maria José Reginato *et alli*. “Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec.” In *Em aberto: Programas de Correção de Fluxo Escolar*. Brasília, MEC, V. 17, N. 71, Jan. 2000, p. 158-172; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e Aprender*. São Paulo, Cenpec, 1998.

vida acadêmica, participação anterior em projetos de formação e sintonia com a concepção de educação, de ensino e aprendizagem defendidas pela instituição e pelas secretarias.

O Projeto *Ensinar e Aprender* pauta-se na proposta sócio-construtivista, buscando uma nova abordagem dos conteúdos e práticas docentes, propondo a organização de um ambiente escolar desafiador, capaz de estimular a criatividade e a curiosidade dos alunos pelo conhecimento e auxiliando-os na leitura do cotidiano através do conteúdo das diversas disciplinas. Pretende instalar uma nova dinâmica em sala de aula, estimulando a participação, mobilizando interesses e propiciando a elevação do autoconceito dos alunos, ao perceberem que são capazes de aprender. A atuação pedagógica deverá valorizar os conhecimentos que os alunos já detêm, promovendo o avanço para níveis mais elaborados através do questionamento, da busca de informações e sua integração ao repertório inicial.⁸¹

O material que compõe o Projeto *Ensinar e Aprender*, é constituído de um conjunto de quatro volumes para cada professor das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, e em fichas para alunos, tanto para atividades individuais quanto em grupos, além de cartazes e jogos para a classe. O material, segundo a equipe do Cenpec, foi concebido para ter um caráter formativo para o professor, tendo a preocupação constante de explicitar a proposta pedagógica geral do projeto e de cada disciplina, seus fundamentos teóricos e metodológicos. A idéia é a de que o material possibilite diversos graus de aprofundamento e expansão, de modo que cada docente possa melhor adequar sua dosagem às características de sua classe.

A seleção de conteúdos, ainda de acordo com a equipe, recaiu sobre conhecimentos, noções, conceitos e habilidades considerados centrais para o Ensino Fundamental. As habilidades de leitura e escrita foram apontadas como fundamentais para o processo de ensino de todas as disciplinas, sendo, portanto, explorada pelas atividades das diferentes áreas. Segundo a equipe de elaboração, tais habilidades são imprescindíveis para a inserção do cidadão em nossa sociedade letrada. Temos

⁸¹ São Paulo. *Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta*. Impulso Inicial. São Paulo, SEE/CENPEC, 1999, p. 12

que concordar com tal proposição, porém, a interpretação de diferentes textos também se apresenta de suma importância para a formação deste futuro cidadão, ou teremos apenas “decodificadores”, pois quem lê sem atribuir significado a uma palavra, texto, figura... não a decifra por completo.

Na introdução do volume “Impulso Inicial” das diversas disciplinas, a equipe do Cenpec deixa claro que, para alcançar os objetivos propostos, certos conteúdos serão privilegiados ao passo que outros serão deixados de lado. Esta seleção teve como referência central o *Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Ao se propor, aos docentes e escolas envolvidas que se leve em conta a realidade dos alunos participantes, é de causar certa indignação e desconforto (mesmo correndo o risco de ser taxada de “bairrista”) ler nas linhas gerais do Projeto que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos paulistas será a destinada aos alunos paranaenses. Será que as realidades são tão semelhantes a este ponto? Mais do que isso: indica a falta de uma análise do material por parte da SEE e de um diagnóstico quanto a adequação deste em relação ao aluno multirrepente paulista.

A metodologia procuraria respeitar a especificidade de cada disciplina e visa a participação intensa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo seria desenvolver a autonomia dos alunos na busca de informações, habilidade esta fundamental tanto para o prosseguimento de estudos, quanto para o exercício da cidadania. Assim, nas atividades de todas as disciplinas, os alunos são orientados para a leitura dos mais diversos tipos de texto em diferentes linguagens (gráficos, tabelas, artigos de jornal, textos informativos e narrativos, mapas, fotografias) e, da mesma forma, produzem textos os mais variados possíveis.

Com a finalidade de que os docentes envolvidos pudessem ter acesso a proposta como um todo, cada volume apresenta um quadro síntese do conteúdo de cada uma das disciplinas, contendo unidades temáticas, temas ou projetos que serão trabalhados, noções, conceitos e habilidades a serem desenvolvidos nos alunos. (anexo II)

Quanto a avaliação, esta tem como foco a análise contínua das produções dos alunos, com o objetivo de identificar dificuldades, progressos, pontos críticos, para que o professor possa redirecionar seu trabalho e realizar intervenções necessárias a

fim de que os alunos possam avançar na direção dos marcos pretendidos. A idéia não é a de que todos os alunos cheguem da mesma forma, ao mesmo tempo a esses alvos, mas de que, respeitadas as especificidades de cada indivíduo, todos possam atingi-los. O Projeto pressupõe um acompanhamento contínuo e intenso do processo de ensino-aprendizagem, sendo os instrumentos de avaliação capazes de fornecer uma diagnose dos pontos a serem retomados com os alunos, pelo professor, e dos avanços obtidos pelo grupo. Para seus idealizadores, a avaliação não deve ser uma mera contagem de acertos e erros (apesar de termos instrumentos de avaliação da própria SEE, como o SARESP se pautando nesta premissa, sendo seus resultados utilizados, como já mencionamos, para classificar e punir/premiar escolas de acordo com seu rendimento). Para uma avaliação diagnóstica eficiente, o professor deve ter o cuidado de registrar o desempenho de cada um de seus alunos sempre de forma individual, servindo este material de fonte de análise para a equipe envolvida no projeto, como forma de perceber os progressos de cada participante e os pontos críticos a serem superados. Teoricamente, tal proposta se constitui num ponto fundamental para um trabalho eficaz com qualquer aluno (seja ele das Classes de Correção de Fluxo, ou de turmas “regulares”). Mas, como já expostos anteriormente neste trabalho, para propor é preciso que o sistema estadual de educação forneça condições para que o professor possa efetivar essa proposta. Suponhamos que um professor ministre aulas em 3 turmas do projeto e que, cada uma delas possua 35 alunos. Teremos 105 alunos. Porém dando aula em apenas 3 turmas, ele ministrará apenas 9 aulas (em uma escola cuja carga horária da disciplina seja de 3 horas/aula por série). Para completar a carga máxima docente de 33 aulas é necessário que este professor pegue mais 8 turmas (que não precisam ser, necessariamente, participantes do projeto). Se forem classes “regulares”, cada uma delas, normalmente, possui uma média de 40 alunos por turma, o que dá um total de 305 alunos. Só que, mais da metade dos professores lecionam em mais de um sistema de ensino (estadual e particular, estadual e municipal). Em 50 minutos de aula o professor deve trabalhar os conteúdos, conceitos, noções e habilidades, organizar os alunos em grupos, propor atividades desafiadoras, acompanhar cada um dos grupos, fazer anotações individuais sobre cada um dos alunos, reavaliar sua metodologia. Nos

HTPCs deverá compartilhar suas anotações com os demais professores que também terão as suas e, juntos, propor novas ações para superação das dificuldades. Isto tudo, sem receber nada em troca, sem ser minimamente valorizado pelo seu esforço, ou estimulado, quando desiste e cai na mais completa apatia, esperando que todo aquele pesadelo acabe e ele possa entrar em férias, jurando jamais acreditar nos “projetos redentores” da SEE.

Entretanto, o jogo de culpabilização do professor, não termina aí: os autores advertem que o material tem se mostrado adequado mas não é mágico. As atividades propostas não garantem automaticamente o sucesso dos alunos: a mediação do professor é fundamental, detendo-se na análise das produções e na adequação destas à classe, planejando a distribuição do tempo, organizando os alunos de forma a se auxiliarem, fazendo as intervenções necessárias. Faltou acrescentar que o professor também não é mágico: muito pouco pode modificar se não há recursos materiais para incrementar sua aula; não foi preparado para alfabetizar alunos não-alfabetizados em turmas do Ciclo II, não pode planejar de modo adequado a distribuição do seu tempo, por que tempo é o que lhe falta para dar conta de tantas escolas, tantos alunos, tantos problemas. Na visão dos idealizadores do Projeto e da própria SEE, o professor deve ser um “sacerdote” que deveria abdicar de sua vida pessoal e de outras atividades profissionais para entregar-se ao Projeto, ao progresso intelectual de seus alunos, sem receber nada a mais por isso.

Tanto a proposta quanto o material pressupõe a mediação do professor como eixo fundamental. Para isso foram necessárias capacitações visando estimular os envolvidos a análise e reflexão possibilitando uma prática docente mais efetiva junto a estes alunos. Segundo os técnicos da SEE, dado o gigantismo da rede estadual e a grande adesão ao projeto (que não foi tão numerosa assim se comparado a quantidade de escolas da rede e aos números do Paraná), optou-se por uma capacitação através de agentes multiplicadores que se encarregariam da formação dos demais docentes em suas regiões. Estes multiplicadores eram formados por 6 ATPs de cada diretoria (um de cada uma das disciplinas mais o ATP de Aceleração que seria o coordenador do Projeto em sua Diretoria) além de um Supervisor de Ensino.

Os professores e técnicos foram agrupados por disciplina e os encontros coordenados por duplas sendo um pedagogo e um especialista, autores do material, ficando os ATPs de aceleração, Coordenadores do Projeto, em uma sexta turma, coordenada pela assessoria pedagógica do Cenpec. Todas as turmas contavam com representantes da equipe técnica do órgão central da SEE. As capacitações consistiam basicamente em oficinas onde se desenvolviam situações de aprendizagem sugeridas no material, contemplando momentos individuais, discussões em grupo e momentos coletivos. A proposta era a de que os multiplicadores pudessem sugerir, antecipar dúvidas e dificuldades que os alunos poderiam ter na realização das atividades. Vivenciavam formas de orientar os alunos, de incentivá-los e estimulá-los, dialogando, discutindo, desafiando o grupo-classe. Também faziam parte das atividades de capacitação a análise de produções de alunos, acompanhadas de exercícios de registro e da proposição de intervenções necessárias e pontuais.

O grupo formado pelos coordenadores regionais do projeto (ATPs de Aceleração de cada uma das Des envolvidas), além de inteirar-se da proposta para as disciplinas, tinha como tarefa discutir e planejar ações de acompanhamento em suas regiões, trazendo para os encontros posteriores, as conquistas obtidas e os problemas surgidos na prática do professor e das escolas, para ser debatido com seus pares e encaminhados a SEE com o intuito de manter a sustentação ao Projeto.

3.2. Característica do Projeto “Ensinar e Aprender” – Corrigindo o Fluxo

a) O Projeto Ensinar e Aprender (Paraná, 1997-1999)

Como inicialmente apresentado, vimos que o Estado do Paraná, entre os anos de 1997-1999, sob a Gestão de Jaime Lerner, e conjuntamente com o CENPEC, Organização não Governamental situada na cidade de São Paulo, cuja presidência compete a professora Maria Alice Setúbal, implantaram no período em questão, o Projeto “Ensinar e Aprender” – Corrigindo o Fluxo, objeto de estudo desta dissertação.

Foram princípios que nortearam a proposta no Paraná, o direito constitucional a um ensino fundamental ininterrupto de oito anos; a educação básica como ponto de partida para a educação contínua, visando a melhoria do padrão de vida da população; a derrubada do mito da reprovação como forma de corrigir falhas do processo de aprendizagem; a valorização dos avanços obtidos pelos alunos como forma de elevar sua auto-estima.⁸²

Baseado nestes princípios somado a dados educacionais da gestão anterior (índices de aprovação, reprovação, evasão, número de concluintes, etc.), pesquisas e estudos sobre fracasso escolar e, principalmente, a necessidade de redução de custos financeiros e sociais, é que foi concebido o Projeto Correção de Fluxo.

Organizaram-se turmas multisseriadas, compostas de uma média de 30 alunos provenientes da 5^a, 6^a ou 7^a Série, agrupados, se possível, por proximidade de faixa etária.

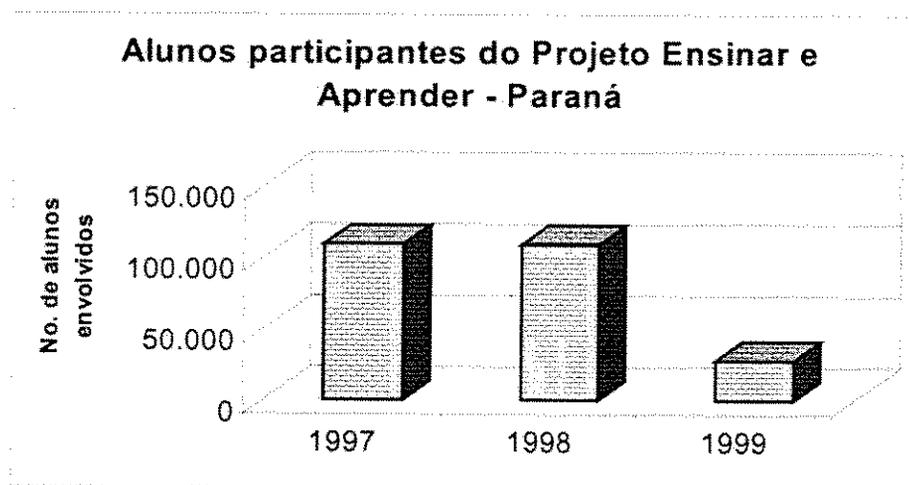
Segundo Marochi, foi desenvolvido um verdadeiro “plano de formação em serviço” dos profissionais envolvidos no Projeto, na tentativa de torná-los pesquisadores de seu próprio trabalho.

Ao longo de cada ano, foram realizadas 4 etapas de capacitação de professores multiplicadores, com duração de 24 horas cada, perfazendo um total de 96 horas. Estes professores foram capacitados por uma equipe da Cenpec, integrada pelos autores do material do Projeto (lembremos que o material da Correção de Fluxo foi desenvolvido para as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências). O material destinado as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Inglês foram elaborados por professores das Universidades Estaduais de Londrina e Ponta Grossa e da Federal do Paraná.

As dificuldades apresentadas pelas escolas paranaenses envolvidas no Projeto, e apresentadas por Marochi, variam de entraves legais e burocráticos, passando por contestações, resistências atribuídas ao “medo do desconhecido”, ao

⁸² As informações técnicas apresentadas a seguir sobre o Projeto Correção de Fluxo no Paraná foram baseadas no texto da Profa. Zélia Marochi, superintendente de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e Coordenadora do Projeto de Correção de Fluxo, neste estado, entre os anos de 1997-1999. MAROCHI, Zélia Maria Lopes. “Projeto de Correção de Fluxo: uma marco referencial na educação do Paraná” in *Em Aberto: Programas de Correção de Fluxo*. Brasília, MEC, V. 17, N. 71, jan. 2000, p. 134-138.

despreparo teórico e as substituições freqüentes de professores durante o ano letivo, o que a autora vê como “normais”, esquecendo-se que trocas freqüentes de professores num mesmo ano letivo tendem a atrapalhar, e muito, a aprendizagem do grupo de alunos, visto que a metodologia tende a ser alterada (sem entrarmos no mérito se para melhor ou para pior). Em um projeto recém implantado, com alunos cuja auto-estima está abalada por sucessivas reprovações, onde um “novo” professor terá perdido parte das capacitações e discussões realizadas pelo grupo envolvido, temos a certeza de que atrapalha e muito o desenvolvimento de um projeto desta dimensão.



Percebe-se que entre 1997 e 1998 há uma insignificante queda no número de alunos envolvidos; já de 1998 para 1999, a queda é vertiginosa. Em 1997, 77% dos alunos envolvidos no projeto foram considerados promovidos, sendo que 8% foram encaminhados para o Ensino Médio, 6,9% para a série subsequente àquela em que estavam matriculados e 62% para a 8ª Série, onde participaram da segunda etapa do projeto, aprofundando as habilidades desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos na primeira etapa. Em 1998, 68% foram considerados promovidos. No entanto, Marochi não aponta, em sua análise, em que condições se deu esse “avanço”. Para ela, o “sucesso” do projeto estaria diretamente relacionado a conclusão do Ensino Fundamental pela maioria dos jovens envolvidos nele. No entanto, cabe suscitar se os alunos estariam realmente aptos a prosseguir os estudos no Ensino Médio? Teriam

desenvolvido as habilidades necessárias para este prosseguimento? Ou apenas foram empurrados para os estágios subsequentes apenas pelo fato de terem freqüentado as aulas? Como esta pesquisa não tem por objetivo a análise de dados da realidade paranaense para responder a estas indagações, buscou-se saná-las através do estudo da implantação, execução e avaliação do Projeto em relação a São Paulo, nosso recorte geográfico.

Além disso é preciso analisar quais motivos foram considerados para se afirmar que os 23% da primeira “leva” e os “38%” da segunda serem identificados como reprovados. Estamos apenas observando índices, números, porcentagens, sem levarmos em conta dados qualitativos. Muito se fala em elevar a auto-estima do aluno, mas será que esta é a única forma de conseguir uma aprendizagem significativa e a diminuição do fracasso escolar? A elevação da auto estima do aluno advêm apenas de sua aprovação? Ou seria exatamente o contrário: ao perceber que está sendo promovido de uma série ou de um ciclo para outro, sem o menor esforço ou dedicação aos estudos, não estaríamos criando um exército de jovens que não conhecem seu potencial? Temos que concordar que um ser humano que se sente capaz, motivado, produz mais e participa com maior interesse das atividades propostas, será a auto confiança, a motivação? Demoramos tantos anos, demandamos tanta leitura, pesquisas, estudos para concluirmos que o problema é só a auto-estima do aluno? E se este é ou for o ponto de partida da proposta, por que ainda há fracasso escolar num projeto que se propõe exatamente a diminuir este fantasma da educação nacional? Na avaliação da autora, muito se fala sobre o “sucesso” de 77% e 68%, mas e os que ficaram “pelo caminho”, aqueles a quem a proposta não conseguiu atingir, não caberia uma avaliação em busca das falhas e lacunas do projeto?

b) O Projeto Ensinar e Aprender (São Paulo, 1999-2001)

Permutado em troca do Projeto “Reorganização da Trajetória Escolar” – Classes de Aceleração, destinado aos alunos do Ciclo I, a proposta de Correção de Fluxo chega ao Estado de São Paulo. No final do ano letivo de 1999, as Diretorias Regionais receberam a incumbência de levar em suas regiões as escolas

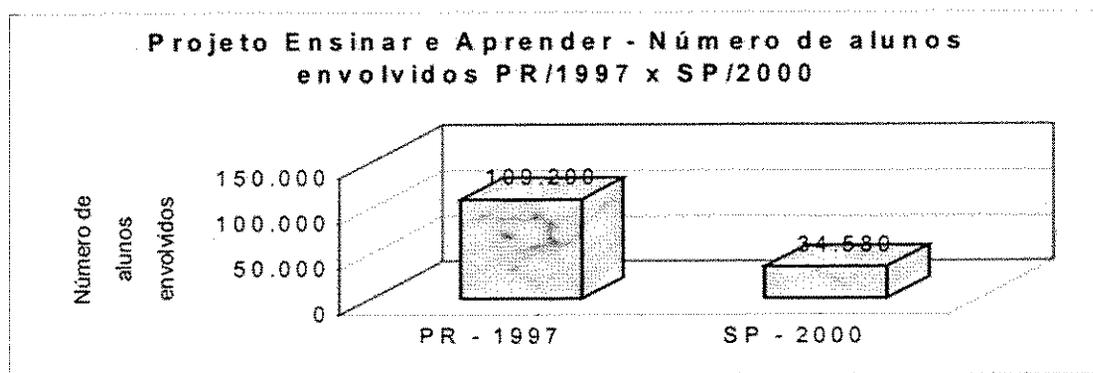
interessadas em participar do projeto e que tivessem o maiores índices de defasagem idade-série. Neste contexto, escolas de localidades periféricas, por apresentar maiores índices de repetência e evasão, acabaram por ser abraçadas pela proposta. Cada uma das diretorias deveria indicar 10 escolas e cada uma das escolas poderia montar até 3 turmas, com alunos de 5^a e 6^a Série. Como as reuniões e instruções para a montagem das classes que fariam parte do projeto ocorreram no final do ano letivo de 1999 e início do ano de 2000, muitos diretores e coordenadores pedagógicos queixaram-se da forma de implantação, o que gerou uma série de informações desencontradas entre os profissionais da educação estadual, proporcionando problemas futuros.

“Quando soube do projeto achei super interessante, por que tenho montes de alunos, daqueles grandões, sabe, em classe de 5^a Série, de criancinha. Daí eu quis que minha escola participasse. Queriam que nós falássemos com os professores, só que muitos estavam enrolados com notas, papeletas, diários, formatura... Sei que devia ter feito uma reunião, também tenho culpa. Só que não foi numa hora boa. Final de ano não é boa hora. Daí eu e a [nome omitido] tentamos montar as classes. Ah, e ainda tinha aluno de 5^a que vinha da escola da prefeitura que a gente nem conhecia direito. A gente deu uma olhada nas datas de nascimento, fez a conta da idade e mandamos para a sala. Na reunião, falaram pouco sobre evitar alunos com muita dificuldade, aqueles quase analfabetos. Falaram mais da idade e pintaram o projeto de rosa. A gente nem se preocupou com isso, por que achamos que o projeto ia dar conta. Tá, eu fui ingênua, muito diretor e coordenador foi também. Hoje eles falam que estes meninos que não sabem ler, que tem uma série de problemas não deveriam estar na Correção de Fluxo. Mas na hora, ninguém falou. A dor de cabeça é nossa, de mais ninguém...” (Depoimento de uma Diretora)

Pela fala da diretora de uma das escolas da Diretoria de Taboão da Serra, percebemos em seu discurso, uma certa ingenuidade em crer de maneira quase cega, após anos de serviço público nos discursos redentores da SEE, acrescido de um elevado marketing que cercou o projeto para conquistar os estabelecimentos com alto índice de defasagem idade-série a adotá-lo, gerando meses depois a frustração no grupo-escola. Não foi apontado a estes Diretores os obstáculos a serem

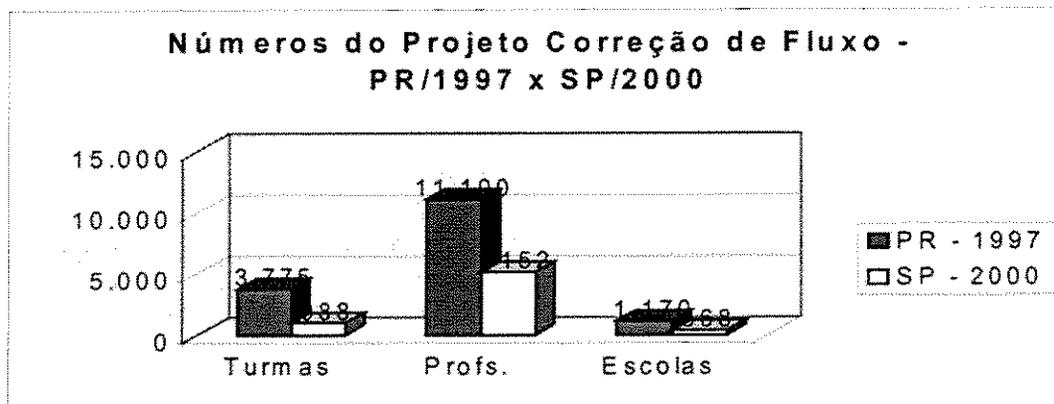
enfrentados com os alunos das classes de Correção de Fluxo. Como não foram advertidos e preparados, não sabiam e não conseguiam trabalhar com eles. Outro ponto importante a ser destacado nesta fala é a grande preocupação por parte da SEE-SP com a grande diferença entre a idade e a série freqüentada pelo aluno, sem levar muito em conta a questão das lacunas de aprendizagem (havia alunos nas turmas de Correção de Fluxo que sequer conheciam as letras ou a seqüência numérica), o que gerou uma série de problemas e obstáculos ao avanço do projeto.

Vejamos os números do Paraná no ano da implantação do Projeto (1997) em comparação com São Paulo:



Nota-se que o número de alunos participantes do Projeto no Estado de São Paulo representa um terço do número de alunos do Paraná, não por que tenhamos menor quantidade de crianças e jovens com defasagem idade-série, mas devido aos limites impostos pela SEE-SP para inscrição de escola e montagem de turmas.

Assim, os dados referentes ao número de turmas, professores e escolas participantes do projeto só vem a referendar o gráfico abaixo:



A Profa. Claudia Davis, ex-diretora de projetos Especiais da FDE, em Colóquio sobre as Classes de Aceleração realizado na PUC-SP, ao discutir a implantação do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar, nos dá pistas sobre como não deve ter sido diferente a implantação do Projeto Correção de Fluxo:

“Realizamos um imenso levantamento na rede pública estadual através do Centro de Informações Educacionais (CIE), sobre as delegacias de Ensino com maior índice de alunos com defasagem entre idade e série de dois anos ou mais. Esse problema aparecia em todas as delegacias, em níveis muito altos, por que era um problema crônico. (...) elegemos algumas delegacias na Grande São Paulo, que tinham os índices maiores, de modo que pudessem fazer um acompanhamento mais de perto. Pedimos para os delegados entrarem em contato com os supervisores e com os diretores, que nos indicariam até dez escolas com os maiores índices de defasagem entre idade e série, que apontariam os alunos que os professores consideravam sem condições de aprender.”⁸³

A fala de Davis só vem a referendar o que já havia sido apontado nesta pesquisa: a grande preocupação da SEE com os altos índices de defasagem idade-série e, em segundo plano, com as dificuldades de aprendizagem de cada um dos alunos que seriam indicados. Assim, as delegacias da Grande São Paulo foram “eleitas” para participar do Projeto por atenderem a cidades periféricas, com índices grandes de famílias de baixa renda, migrantes, característica presente na vida dos alunos multirrepetentes.

Ao fazer a avaliação do Projeto Correção de Fluxo em São Paulo, procurei não me ater apenas aos dados quantitativos, mas analisar os qualitativos como forma de apresentar minha avaliação pessoal acerca do objeto. Discutirei, a seguir, os obstáculos que, em diversos momentos, vieram a atrapalhar o bom desempenho da proposta.

⁸³ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 18.

3.3. Várias pedras no caminho

a) A formação das classes e atribuição de aulas

Como apresentado no item anterior, uma das primeiras dificuldades enfrentadas aconteceu logo na implantação do Projeto nas escolas, na montagem das turmas. Por se tratar de um período de encerramento, muitos professores estão às voltas com questões burocráticas (fechamento de notas, preenchimento de papelada diversa, reuniões de pais), ansiosos pela chegada das férias e das festas de final de ano. Quem já participou deste momento, sabe o quanto a escola se torna festiva e, ao mesmo tempo, tumultuada. É um dos piores momentos para tomada de grandes decisões, em vista do quadro esboçado. No entanto, a SEE parece ter esquecido destes fatos e propõe aos diretores que discutam com professores a montagem de turmas para um projeto diferenciado que nem o diretor sabe muito ao certo o que é. Neste cenário, muito mais para cumprir um protocolo, associado a esperança natalina de que algo deve melhorar nos meios educacionais no ano que vai nascer, aliado aos alunos que, em alguns escolas do estado, são encaminhados pelas escolas municipais para freqüentarem, no ano seguinte, o Ciclo II, é que são montadas as futuras turmas de Correção de Fluxo.

“Nos preocupamos mais com a idade do aluno. Mesmo por que a grande maioria mesmo estava vindo da Prefeitura. Naquela bagunça você nem pensa que pode ter aluno que não sabe ler nem escrever. Pensa bem... é absurdo um menino de 15, 16 anos que não lê nada, não faz conta. A gente se preocupou foi com os bagunceiros. Tentamos não colocar todos numa sala, se não ninguém ia conseguir dar aula.” (Depoimento de uma Coordenadora)

Como apontado pela coordenadora, devido a uma falta de orientação adequada para a montagem de turmas nas escolas participantes, o critério usado por Diretores e Coordenadores foi, além da defasagem de idade, a questão disciplinar: separar os “bagunaceiros”. Pensou-se muito mais no conforto do professor para ministrar suas aulas do que na preocupação em se agrupar os alunos por

dificuldades, de acordo com um diagnóstico prévio, já que devido ao processo de municipalização, vinham de outro sistema.

Atrelado a questão da montagem das turmas, temos a questão da atribuição de aulas. Tanto o documento de implantação quanto o discurso de Davis apontam para a preocupação na escolha de professores que tivessem disponibilidade para se dedicar ao projeto, que tivessem interesse em participar por vontade própria, e/ou que acreditassem que toda a criança é capaz de aprender. No entanto, ressalto que a atribuição de aulas do ano letivo de 1999 e no ano subsequente, ocorreram de forma centralizada, ou seja, via Diretoria de Ensino e não na própria escola. Assim, para completar a carga horária, muitos docentes escolheram turmas de Correção de Fluxo sem saber o que eram:

“A supervisora avisou sim que era uma turma especial, diferente. Na hora me deu um pouco de medo de não conseguir, mas eu pensei que se eu não pegasse aquelas aulas ia fazer falta.” (Depoimento de uma professora).

Poucos foram aqueles que estava plenamente cientes do que era o projeto e qual sua proposta:

*“ Graças a Deus escolhi na escola onde já tava. Na verdade eu não queria pegar a sala pois sabia que tinha uns danadinhos no meio. Não tinha jeito, se correr o bicho come *risos*. A Diretora tinha falado sobre o projeto no ano passado, mas não me liguei muito por que achava que não ia escolher aquelas salas.”* (Depoimento de uma professora)

“ Foi falado... tipo aceleração de 1º à 4º Série. Eu vim de uma escola que tinha esse projeto. Tinha professor que reclamava, outras não. Resolvi encarar.” (Depoimento de um professor)

Novamente as falas apontam para a questão disciplinar: o medo do professor é o de não conseguir realizar o seu trabalho em decorrência de um comportamento “inadequado” por parte de seus alunos. Porém o temor de ficar sem aulas para compor jornada e, por conseguinte, enfrentar uma redução salarial faz com que o

professor “encare” os “danadinhos”. A adesão do professor ao Projeto é muito mais um fator financeiro do que ideológico, pedagógico ou de escolha profissional.

A profa. Dra. Maria Helena Patto, em colóquio da PUC-SP, sintetiza bem a “escolha” de professores para o projeto:

“... é importante a seleção de professores, pois boa parte deles é selecionada – segundo estas fontes mais seguras que eu estou trazendo, mas também de conversas informais – entre os professores ACTs (Admitidos em Caráter Temporário) e não entre os efetivos. Essa seleção se afigurou para eles como a única condição de trabalho. Se eles não aceitassem as classes de aceleração, ficariam sem classe ou sem aulas. Isso aconteceu em várias escolas.”⁸⁴

O processo de atribuição só se consolida em meados de abril, pois nestes primeiros meses, professores que pegaram 2 ou mais escolas para completarem jornada de trabalho de 40 horas, tentam se “acomodar” em uma única escola. É também o período em que muitos professores se afastam para ocupar cargos administrativo-pedagógico, como Coordenador ou Vice-Diretor, deixando suas classes para nova atribuição àqueles docentes que não foram atendidos. Ou seja, o movimento de professores nas escolas é intenso nesse período (sem levar em conta as licenças⁸⁵), o que faz com que alunos de todas as séries e modalidades venham a se atrapalhar.

“Muda muito de professor. Vem um e pede isso. Depois vai embora e vem outro que pede não sei o que. Assim não dá.” (Depoimento de aluno – CF)

⁸⁴ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 44.

⁸⁵ Não pretendo aqui culpar o professor por suas licenças pois, como trabalhador tem direito a elas. Porém, o que ocorre nas escolas estaduais é que, parte de seus funcionários, especialmente professores, agem de má-fé, usando das licenças como forma de ganhar dinheiro sem precisar trabalhar. No decorrer desta pesquisa e de minha experiência profissional nas escolas da rede, vi professores que se afastavam da rede estadual por problemas de saúde e prosseguiram trabalhando para escolas municipais e particulares. Este grupo específico de professores, solicitam as guias de licença logo no final do primeiro mês letivo e só retornam as atividades na penúltima semana de dezembro.

“Manda um professor para capacitação. Daí há um tempo ele resolve mudar de escola. Daí vem outro que nem sabe do projeto. Pega a capacitação no meio, a gente tenta ajudar, os colegas também. Isso que atrapalha, pra mim...” (Depoimento de uma coordenadora).

As mudanças e faltas de professor durante o decorrer do ano letivo atrapalham e muito o processo de aprendizagem e a dinâmica da classe e da escola. Representam, de certa maneira, uma ausência de planejamento da escola e de compromisso profissional de parte dos docentes da rede. Em relação ao projeto, cada professor novo que pega estas turmas demora quase três meses para se inteirar do processo. O próprio aluno queixa-se desta “dança das cadeiras”, perdendo a paciência e desacreditando na escola a cada troca de professores. Talvez aí resida uma das explicações para os altos índices de evasão no Projeto Ensinar e Aprender.

b) As Capacitações e a formação do professor

As chamadas “capacitações”, espaços que deveriam ser de crescimento profissional, são na verdade momentos de “psicoterapia coletiva”, onde os docentes, coordenadores e diretores exorcizam os problemas enfrentados no cotidiano da escola.

“As vezes eu tenho vontade de sair correndo, gritando, tamanha é a bagunça.”
(Depoimento de uma professora)

“É fácil sair da sala de aula, ficar na salinha com cadeira confortável e dizer que o professor não sabe dar aula. Queria ver eles lá no meio da classe como é que ia ser.”
(Depoimento de uma professora referindo-se aos profissionais da educação afastados das salas de aula).

Para alguns docentes, o afastar-se da sala de aula está relacionado ao professor que não agüentou a sala de aula e foi se dedicar ao serviço mais burocrático. Em seus depoimentos, os professores acusam coordenadores, diretores e supervisores como profissionais que esqueceram da sua condição de docente e que

passam grande parte do tempo a apontar falhas no trabalho do professor. De possível aliado, os gestores passam a inimigos. Não podemos deixar de concordar com a professora que uma parcela destes educadores realmente se acomodou na posição de líder hierárquico e esqueceu-se dos problemas de uma sala de aula. No entanto, boa parte deste mesmo grupo, durante a realização deste trabalho, procurou estimular os professores, apontando os avanços obtidos:

“Não é tão ruim assim, gente! Tem lá seus problemas, mas no fundo é gratificante ver um aluno que ia abandonar a escola estar ali, todo o dia, querendo aprender.” (Depoimento de uma ATP)

Em certa altura do ano, ir às capacitações começa a ser um martírio para muitos:

“Tenho tanta coisa para fazer na escola. Será que eles não vêem. É sempre a mesma coisa.” (palavras de um coordenador)

“Pra mim, no início até que era interessante. Daí trocou de ATP. Ela não sabe levar o grupo. O que ela fala acrescenta pouco, diferente da [nome omitido]. Preferia estar na escola dando aula.” (Depoimento de uma professora).

Ou um escape, da dura rotina docente, para outros:

*“As capacitações são boas. Também é bom por que a gente sai um pouco da escola, fica uns dias sem ver uns alunos... Dá até saudade. *risos* “* (Depoimento de uma professora)

Analisando os depoimentos percebemos que as capacitações ou são momentos de tortura para alguns (como aponta o coordenador, mais preocupado com o burocrático que com o pedagógico, com o acompanhar os professores) ou são fugas bem vindas da rotina escolar. Em poucos momentos as capacitações foram apontadas como instantes para o crescimento profissional.

Se os encontros foram pouco produtivos aos professores, para os Técnicos das Diretorias, as capacitações foram momentos de frustração:

“A gente prepara o material mas poucos aproveitam. Tem professor que vira e fala na cara da gente, ‘Que saco!’. Como vamos mudar a cabeça do professor se ele não está afim? Só deveria participar o professor que se interessar pelo projeto.” (Desabafo de uma ATP)

Sim, só deveriam participar do Projeto aqueles profissionais que realmente o quisessem por questões ideológicas. Mas vimos que não foi isso que ocorreu: a forma como foi apresentado aos Diretores, “pintado de cor de rosa”, somado ao processo de atribuição e a montagem das turmas fez com que os primeiros problemas iniciassem o ruir da estrutura. As capacitações não atendiam os anseios dos profissionais das escolas envolvidas: como lidar com a indisciplina dos alunos do projeto; o que fazer com os não alfabetizados; como motivar os apáticos; por que o absenteísmo é tão alto nestas turmas; como resolver esta questão.

No anexo IX - **Implantação do Projeto (hierarquia)**, temos o organograma para implantação e capacitação do Projeto Correção de Fluxo, nas diversas instâncias da SEE. Nele percebemos que cabe a Secretaria na figura da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) coordenar, acompanhar e avaliar o Projeto, dialogando com a agência capacitadora (CENPec), responsável pela formação dos Auxiliares de Trabalho Pedagógico (ATPs) e supervisores responsáveis de cada uma das diretorias participantes. Cabe aos ATPs e supervisores, capacitar Diretores, Vices, Coordenadores Pedagógicos e Professores, além de também acompanhar e avaliar o andamento do Projeto nas dez escolas envolvidas. O primeiro momento de capacitação (ocorrido nas diretorias, durante o ano de 2000) foi marcado por 7 encontros, com 24 horas cada – em três dias, sendo cada um de 8 horas. No ano seguinte, em continuidade, foram seis encontros, perfazendo 144 horas. No total, o professor que ministrou aula para uma mesma turma de CF, desde fevereiro de 2000 até dezembro de 2001, teve 312 horas de capacitação (correspondendo a 39 dias). Era de se esperar que tivéssemos professores altamente capacitados para enfrentar todo o tipo de problemas nas classes de CF, que conhecessem o material como a palma de sua mão, que soubessem realizar como nenhum outro um registro acerca

dos avanços da aprendizagem do aluno, que fossem exímios na arte de avaliar. Ou seja, o professor ideal. No entanto, não foi isso que encontramos nas dez escolas participantes. É claro que não podemos deixar de lado muitos professores que, com dedicação, apresentaram trabalhos, junto aos alunos, de grande valia no processo de aprendizagem, mas isto se deve muito mais ao empenho pessoal do profissional (de como ele concebe a educação, o ensinar, o aprender, etc) do que as capacitações. Assim, a aprendizagem significativa de alguns alunos durante o projeto se deveu muito mais a dedicação do professor, de seu empenho profissional, do que das capacitações em que tenha participado.

O primeiro problema foi o envolvimento do professor com a proposta do projeto. A primeira premissa não foi atendida logo de início (a de que os professores participantes deveriam ter disponibilidade para as capacitações e acreditarem na idéia de que todo aluno é capaz de aprender). Assim, alguns docentes viam estes alunos como “karma”, tornando difícil trabalhar a auto-estima dos jovens da CF (se o professor não acredita na capacidade de seu aluno, como fazer com que este último acredite em si próprio como ser capaz?).

O segundo ponto desta problemática está no fato de as capacitações estarem muito mais voltadas para a metodologia (concebida como orientações de utilização do material), a utilização do material em sala de aula, do que a discussão de questões teóricas, importantíssimas para fundamentar o trabalho do professor, como o fracasso escolar, a avaliação, o currículo, as teorias pedagógicas, dentre elas a teoria piagetiana, onde a própria proposta do projeto está fundamentada. Sem isso, os encontros viram mera análise de material. E isto, o professor pode fazer em sua própria casa ou na escola, nos momentos de HTPC.

“A gente ouve muito falar do Piaget e de uns outros pedagogos que inventaram o construtivismo. Só que eu duvido que ele já deu aula em escola pública para ver a loucura que é. Isso só funciona em escola particular. Sou da época em que o Pinochet era muito melhor que o Piaget e funcionava.” (Depoimento de um coordenador)

As correntes pedagógicas, em especial o Construtivismo, é de total conhecimento da maioria dos professores, que gera todo o tipo de pré-conceitos: as

teorias pedagógicas que se opõe ao ensino tradicional são vistas como causadoras da imensa desorganização que se encontra a rede estadual. São acusadas de provocarem a falta de limites de alguns alunos, em especial, de acordo com a fala deste coordenador, das crianças e jovens vindas dos setores mais empobrecidos. Pode-se perceber pelo trocadilho a ironia deste coordenador e o desconhecimento das teorias pedagógicas. Como, com tal visão, pode coordenar um projeto ? Analisando o depoimento, percebemos que os alunos da escola particular podem ter maior “liberdade” (de acordo com a concepção de construtivismo deste coordenador) ao passo que os alunos das escolas públicas, devem ser controlados sob uma ditadura militar. É importante deixar claro que este depoimento esboça o pensamento de grande parte dos profissionais da rede pública, sejam professores, coordenadores, diretores, ilustrando a importância de se voltar os encontros destinados a capacitação profissional ao estudo das diferentes correntes pedagógicas, para mim primeiro passo para se fortalecer a formação do professor.

Porém, devemos deixar claro que, nem todos os grupos tiveram capacitações voltadas para estudo e aplicação das fichas, cartazes e jogos que compõe o material da Correção de Fluxo. Nos encontros de Diretores e Coordenadores, além dos momentos destinados a conhecer o material, grande parte das capacitações esteve voltadas para a avaliação, importância do registro no processo de avaliação, alfabetização, disciplina, teorias pedagógicas (Wallon, Piaget, Vygotsky) e a questão do fracasso escolar e a função da Progressão Continuada neste contexto. Ora, esta sim seria uma capacitação de enorme valia para todos os docentes participantes do projeto, independente da área em que atuassem. Por que os profissionais administrativo-pedagógico tiveram capacitação diferente (e muito mais rica) que os demais professores? Por serem “líderes” em suas escolas? Por se achar que o professor não é capaz de assimilar toda essa gama de questões? A resposta é simples: novamente se investe na idéia de multiplicadores como forma de capacitar os demais professores com menor custo para a SEE, o que nem sempre implica em eficiência.

Analisando a formação de cada um dos ATPs, pude perceber que a ATP responsável pela capacitação dos diretores e coordenadores, é professora do Ciclo I

(antiga professora primária), ex-coordenadora pedagógica e atualmente estava cursando Pedagogia. Os textos e reflexões que trazia para os encontros com seu grupo eram materiais usados nas aulas da faculdade. Somado a isso, podia-se perceber em sua fala, seus gestos e seu olhar, o amor que tinha pelo que fazia: gostava de ser educadora e mais ainda de trabalhar na formação docente, mesmo que, em alguns momentos, como ela mesma apontou em depoimento, não fosse dado devido valor, nem mesmo por seus colegas, pela sua dedicação.

Os ATPs responsáveis pelas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, eram docentes que possuíam o diploma de Licenciatura Plena na disciplina específica. Novamente ressalto a precariedade na formação docente nos cursos de licenciatura em qualquer faculdade ou universidade. O aluno do curso de licenciatura é preparado para trabalhar com o “aluno-padrão” (criança ou jovem de classe média, com família constituída por pai e mãe e, algumas vezes, um ou dois irmãos – não mais que isso!, sem grandes problemas de aprendizagem, mas que também não seja um autodidata, pois isto fugiria ao padrão, ávido por aprender). Nas aulas de didática, metodologia e estágio, propomos uma série de atividades visando desafiar este “aluno-padrão”, torná-lo apaixonado por nossa disciplina. Ao sairmos do espaço acadêmico e adentramos à sala de aula (seja pública ou privada, periférica ou central) nos deparamos com outros personagens, bastante distantes do nosso “aluno-padrão”. Com o passar dos anos e os “calos” adquiridos pela experiência profissional, aprendemos ou não a gostar do “aluno-desvio”. Se não gostamos, sofremos amargamente e nos refugiamos em faltas, atrasos, licenças, apatia. Se nos apaixonamos, nos tornamos pai, mãe, irmão, amigo, companheiro, colega...e, as vezes, professor. Grande parte de nossa fala... é falar de aluno/escola. Situação esta retratada pela Profa. Corinta Maria Geraldí:

“... desde os anos 70, com a pressão pela democratização do ensino, reduziram-se as verbas para a educação e aumentaram os serviços educacionais. As condições de trabalho pioraram e, conseqüentemente, os professores foram assumindo mais e mais aulas, degradando-se profissionalmente. Dois conceitos já foram empregados na análise de como o professor tenta se relacionar com o Estado nestas condições de degradação: desistência e resistência. A desistência não é a daquele que não é mais professor, é a daquele que está na

escola mas já desistiu da profissão ... usam todas as possibilidades para fraudar o seu próprio trabalho, todo o tipo de licenças, todas as coisas com que possam se defender. É uma tentativa, eu diria, quase camicase de se defender da política do Estado. É um processo do qual o professor não se dá conta. E obviamente quem comanda o processo pedagógico é o livro didático... O outro é aquele que resiste, que ainda acredita na ação coletiva, que se organiza na escola...⁸⁶

Assim, com uma formação deficitária como os demais professores que terá de capacitar, e sendo capacitado em serviço pelo CENPec, passando a ser um transmissor de conhecimento, uma parcela dos ATPs pouco ou quase nada tem a acrescentar na formação daqueles docentes pertencentes ao grupo da CF. É o que aponta Geraldi:

“Outra questão que merece maiores estudos é a das mediações entre quem trabalha nos órgãos centrais da Secretaria da Educação e quem está na ponta do processo. Certas mediações, muitas vezes trazem distorções, interpretações e significados que não são os mesmos de parte a parte, sobre a orientação para os professores que estão na ativa, sobre o que surge de sua prática, seus resultados, sentimentos e avaliações.”⁸⁷

É, na verdade, um ciclo vicioso: o professor não se interessa pela capacitação porque o assunto ou não lhe atrai ou já é de seu conhecimento (ou até mesmo, do seu desconhecimento, mas procura escondê-lo, de toda forma, dos demais colegas, assim como seu aluno faz.); a apatia de grande parte dos professores, provoca a apatia do ATP que não se sente estimulado a incrementar sua capacitação.

“Eles reclamam do aluno, mas aqui é igualzinho. Uns sentam na cadeira e ficam com olhar de peixe morto. Outros saem da sala e demoram pra voltar. Bom... não são todos, né. Tem uma meia dúzia que parece gostar. Só que daí eu desanimo de vez, por que você prepara e o pessoal nem liga.” (Depoimento de um ATP).

⁸⁶ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 48.

⁸⁷ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 45.

Mas o que podemos observar no depoimento daqueles professores que elogiam os encontros?

“Olha... quando a gente faz a avaliação do encontro, o grupo de ATPs, os meus colegas falam coisas muito tristes que acontecem com eles. Fico até chateada. Não que eu queira me gabar por que não sei o que acontece na sala deles, se o professor é pior ou melhor que o meu. Os meus são ótimos, umas gracinhas. Propõem atividades, discutem numa boa. É claro que tem sempre um ou dois que querem discutir o que não tem nada haver. Mas o próprio grupo corta. Eu nem preciso falar nada.” (Depoimento de um ATP).

Para alguns ATPs não há do que se queixar, os professores são “comportados”, concordam com tudo e não permitem que outros colegas venham a atrapalhar a condução das discussões. Porém, podemos dizer que estas são capacitações eficientes? Em algum momento se questionou se os professores relatados por esta ATP estão, realmente, colocando em prática o que foi discutido pelo grupo? E mesmo que tenham colocado, isto proporcionou uma aprendizagem eficiente?

E os demais ATPs, que problemas enfrentam nos encontros com os professores da DE?

“Gosto muito dos encontros. A gente troca experiências, descobre que não é só você que tem problemas, que os outros tem também, do mesmo jeitinho... Se tem gente que não quer saber da capacitação? Sempre tem, você concorda. Mas o nosso ATP nem liga. Eles ficam num canto, dormindo, lendo jornal, batendo papo. Azar o deles...” (Depoimento de uma professora)

É preocupante observar na fala desta professora que parte de seus colegas cujo comportamento pode ser considerado displicente e até irresponsável são excluídos do grupo de discussão. Não é apenas “azar deles”, como relatado, mas de todos nós educadores. Se o profissional responsável por capacitar o professor não consegue motivá-lo, como exigir deste docente que estimule seus alunos nas classes de correção de fluxo? Um professor que não participa das capacitações e mantém alheio a tudo que está sendo discutido, deixa claro em sua postura que não concorda

com o projeto e não acredita que este ou ele, enquanto profissional, sejam capazes de resgatar alunos multirrepetentes com suas múltiplas dificuldades.

“Quando eu faço o balanço do encontro com os meus professores, tem professor que aproveita muito, gosta mesmo, sai elogiando. Agora tem os que não gostam... Quando o professor é bom e reclama a gente vê que não foi bom por que o ATP não estava preparado. Quando o professor é daqueles que não quer nada com nada, a gente nem liga muito.”
(Depoimento de um diretor)

Temos que nos perguntar o que é considerado um “bom” e um “mal” professor. Talvez o “não querer nada com nada” queira dizer alguma coisa: algo não vai bem, ou na escola, ou na sala de aula, ou nada rede. Vemos que a avaliação das capacitações por parte das escolas se baseia apenas na fala do que cada uma delas considera “bons profissionais”. Os “maus” não são ouvidos, deixados de lado, como aconteceu por muitos anos com os alunos da Correção de Fluxo: também não eram ouvidos por seus professores por não serem “bons” alunos. O jogo de empurra logo se evidencia: a capacitação é boa ou má de acordo com a fala do professor em relação a ela e, se não foi bem avaliada, é por “culpa” do ATP que não estava “preparado”. Não se avalia o papel da agência capacitadora na preparação deste ATP.

Se em 2000, primeiro ano da implantação do Projeto em São Paulo, as capacitações já suscitaram algumas críticas, nos dois anos que se seguiram o quadro foi se agravando. Professores que participaram da capacitação no primeiro ano e que integravam o projeto dois anos depois eram convocados a participar das capacitações. Os temas discutidos eram, em sua grande maioria, os mesmos discutidos no primeiro ano, o que gerava descontentamento nestes professores. Os ATPs e supervisores de Ensino justificavam que haviam professores “novos” no projeto e que precisavam ser capacitados. Os “mais antigos” deveriam ser compreensivos.

“Eu sei que tem professor que não conhece o projeto e precisa fazer a capacitação. Mas podiam deixar a gente que já tem um ou dois anos de projeto de fora. Ou fazer dois tipos de capacitação. Se não, fica cansativo demais...” (Depoimento de um professor).

No entanto, apesar dos apelos para a reformulação das capacitações para atender as necessidades dos professores em continuidade, ou a dispensa destes dos encontros, visto que não acrescentavam nada de novidade ao que já tinham discutido no ano anterior, as palavras deste e de muitos outros professores ficaram no ar, queixas que não foram ouvidas. Os docentes envolvidos no Projeto em continuidade no ano de 2001 ainda eram convocados para as capacitações gerando um maior descontentamento.

Não só a troca de professores durante ou, de um ano para outro, dificultou a continuidade do projeto. A mudança de ATPs, Diretores, Coordenadores e até de Supervisores responsáveis inicialmente pela CF contribuíram para aumentar as dificuldades.

“Eu só continuo com esse projeto nem sei por que. Pra mim não funciona. Se eu pudesse, tirava minha escola dessa. No ano que vem não vai ter mais CF aqui.” (Depoimento de um diretor).

Parte dos “novos” diretores que ingressaram por Concurso Público no ano de 2001, não concordavam com a continuidade de suas escolas no Projeto. Suas falas e atitudes aumentavam ainda mais a insatisfação de alguns professores em relação ao projeto e as capacitações decorrentes dele.

“Muda muito de ATP... acho que esta já é a terceira desde que começou. É ruim por que cada um tem um jeito. Nem dá pra avaliar direito.” (Depoimento de uma professora)

“Com a [nome omitido], tinha uma linha, um jeito de conduzir. Daí no ano seguinte veio essa supervisora... Qual é mesmo o nome dela? ... Verdade... Também gosto dela, mas é muito boazinha, daí tem professor que abusa. Agora veio a [nome omitido]. Nada contra ela...”

só que tá bem desorganizado. Bem diferente da época da [nome omitido].” (Depoimento de uma professora sobre o papel da Supervisão no Projeto).

Soma-se a isto o ingresso de professores titulares ocorrido em meados de 2000, aprovados em concurso público realizado em 1998.

“Eu fiquei revoltada por que eu tinha bons professores na CF e agora alguns ficaram sem aula. Pra que capacitar o professor, tanto investimento, pra depois jogar tudo por água abaixo. Desanima qualquer um.” (Desabado de um diretor)

Como dar continuidade a um projeto, capacitar profissionais, se a troca constante de professores, coordenadores, diretores e supervisores, provoca a quebra deste processo. Percebe-se que a preocupação da SEE em relação ao avanço dos alunos envolvidos no Projeto não está na qualidade oferecida mas em “empurrá-los” para a conclusão do ensino fundamental de forma mais rápida com menor custo.

Desta forma, “capacitar” (se este pode ser considerado um bom termo, pois coloca o professor na situação de “incapaz”) vai muito além de trabalhar recursos didáticos variados. Assim como a preparação de uma aula, ela deveria partir de um diagnóstico, embasar-se em teorias psicopedagógicas, discutir o por que e como avaliar, qual a função de um projeto tão polêmico na construção de uma escola democrática. A grande maioria dos ATPs não pode trabalhar tais questões com seus grupos pois não foi adequadamente trabalhado pela agência capacitadora, atendo-se somente ao uso do material e, quando muito, ao uso de recursos complementares (músicas, filmes, reportagens, gravuras, textos). Para capacitar é preciso que se tenha um grupo formado por profissionais que queiram ser capacitados e não que estejam ali obrigados “por que o diretor está ao lado” ou “por que foi convocação”. É preciso que este grupo seja praticamente o mesmo do início ao fim dos encontros, sem poucas alterações. Sem isto, a proposta do Projeto Correção de Fluxo começa a desmoronar.

“Um patrão que paga mal, seleciona como pode, nem sempre oferece as condições materiais, pedagógicas e psicológicas adequadas ao exercício da profissão e desenvolve uma

*política de capacitação docente que ainda está para ser avaliada, sujeita a algumas críticas.*⁸⁸

Concordo com Patto que sem condições adequadas para o exercício da profissão docente não há como levar adiante projetos visando a aceleração de estudos com qualidade de ensino e aprendizagem.

c) Recursos Financeiros

“Nas primeiras capacitações foi dito que as escolas receberiam uma verba para compra de materiais para desenvolver os projetos da CF. Demorou uns três meses para que o dinheiro chegasse. Foi o suficiente para comprar material de papelaria, canetinha, lápis de cor, régua, sulfite... essas coisinhas. Montei uns kits e dei aos professores para que eles usassem com os alunos. Tem professor que tem kit até hoje. Só que com o tempo eles foram precisando de outros materiais... pra fazer o pão, por exemplo. Não veio mais verba. Tirei dinheiro de outras verbas e as vezes da APM para poder comprar esse material. Você concorda que fica difícil sem verba manter o projeto?” (Depoimento de um Diretor)

Acredito que não apenas eu, mas todos hão de concordar com a indagação deste diretor. Como manter um projeto sem recursos materiais e financeiros? Uma única verba, enviada uma única vez em três anos é suficiente para o desenvolvimento de atividades instigantes, que saiam do teórico e partam para o prático? É provável que a SEE venha a alegar que não seria necessário o envio de uma verba periódica visto que aluno e professor já possuem o material impresso. Porém, se o professor precisar fotocopiar um texto complementar a sua aula terá que tirar dinheiro de seu próprio bolso? A grande maioria dos trabalham na rede pública estadual sabe que as escolas recebem periodicamente, verbas destinadas a pequenos reparos, aquisição de material de papelaria (material de consumo), materiais de limpeza, materiais didáticos. O montante da verba varia de acordo com a quantidade de alunos de cada

⁸⁸ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 39.

escola. Ou seja, uma escola que aderiu ao Projeto Correção de Fluxo, além da verba inicial, não recebeu um centavo a mais que qualquer outra escola que não tenha aderido ao projeto.

E salarialmente, houve algum tipo de incentivo, de bonificação aos professores que aderiram (voluntariamente ou não) ao projeto? Em Folha de Pagamento, nada foi acrescentado que os demais professores também não fossem receber. Nem mesmo sua pontuação (critério para atribuição de aulas) foi alterada. Para não dizer que nenhum níquel foi investido diretamente no professor, os participantes foram “agraciados” com coffee breaks fartos durante os encontros (regados a suco, pães, sanduíches, frutas, patês) além de uma ajuda de custo, um auxílio transporte, que no primeiro ano foi de R\$ 20,00 (Vinte Reais) por período de oito horas; R\$ 15,00 (Quinze Reais) no ano seguinte; e R\$ 10,00 (Dez Reais) no ano de 2002. Tem-se notícias que, em outras Diretorias que também participavam do Projeto não houve qualquer tipo de auxílio aos professores do Projeto que fossem às capacitações.

“Tem momentos que são bem gratificantes, mas a grande parte é muito difícil. Temos todo o tipo de problema em sala e não ganhamos nada a mais por isso. No ano que vem, não quero mais classe de correção.” (Depoimento de uma professora).

Com isso perde-se professores que aderiram por vontade própria, que estavam engajados na “recuperação” destes alunos, mas que acabam por desistir do projeto por não se verem devidamente reconhecidos. É o que afirma Patto:

“É impossível pensar em melhorar a qualidade do ensino público estadual sem pensar seriamente na questão salarial, em aumento significativo de salário dos professores ... Pagando melhor, atrai-se um corpo docente que já vem mais qualificado e isso acaba resultando em economia para o Estado, que pode diminuir os investimentos em programas de capacitação e aplicá-los em outras possibilidades.”⁸⁹

⁸⁹ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates*, 7. São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 58.

É claro que não será através de um aumento salarial substancial que teremos, a curto prazo, um corpo docente mais bem formado, melhor qualificado. Porém evitaremos que professores engajados e dedicados a aprendizagem dos alunos abandonem a rede estadual para trabalharem em escolas municipais e particulares onde os salários e benefícios são maiores. Pagando-se adequadamente evita-se que grande parte dos docentes tenham que acumular cargos em duas ou três escolas, tendo maior tempo para atividades culturais que gerariam benefícios ao sistema educacional. Pensar na questão salarial do professor não representa o único passo para a melhoria da qualidade no ensino, mas o primeiro deles.

A própria SEE reconhece que sem uma melhoria salarial não há como melhorar a qualidade na educação oferecida pela rede pública estadual, porém, como aqui apresentado, nem mesmo em projetos de destaque da Secretaria o professor teve remuneração diferenciada. Claudia Davis tenta justificar mas apenas reafirma o discurso de Patto:

“Quanto à questão salarial, ela não basta. Eu diria formação (tanto inicial quanto continuada), plano de carreira e salário. Sem esse tripé, as coisas não andam. Estamos fazendo um imenso esforço... a Secretária está comprometida, pela primeira vez neste estado a fazer um plano de carreira até 15 de outubro.”⁹⁰

A fala de Davis foi proferida em Colóquio sobre Classes de Aceleração, na PUC-SP em 08 de setembro de 1997. Nestes 5 anos, as alterações salariais não passaram de duas gratificações no valor de R\$ 80,00 (Oitenta reais) cada para uma carga de 40 horas semanais. O Plano de Carreira do Magistério nunca passou de simples retórica da Secretaria da Educação. Sem investimento em pessoal e em recursos materiais/didáticos, a SEE só tem conseguido boicotar, ela mesma, suas parcas tentativas de melhoria do ensino público estadual.

⁹⁰ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 66.

d) A participação familiar

Como discutido anteriormente, a escola sempre exigiu a participação das famílias nas atividades escolares desenvolvidas por seus alunos. Com o Projeto Correção de Fluxo não seria diferente, ainda mais pela quantidade de problemas disciplinares e de aprendizagem apresentadas por estas turmas.

Um dos primeiros passos para a implantação do Projeto foi a conscientização dos pais dos alunos, por parte do grupo-escola, da importância desta proposta para a melhoria na aprendizagem destes jovens e a possibilidade de avançarem mais rapidamente em sua escolaridade. Vimos que as famílias com menos recursos valorizam a escola como um verdadeiro trampolim social para aqueles que conseguem manter-se em seus bancos.

O primeiro grande equívoco do Projeto, já aqui discutido, foi a montagem das turmas durante o período de férias escolares. Além dos problemas já apontados, pais e alunos só tomaram ciência de estarem participando de um projeto “diferenciado” ao retornarem às aulas. Não foi lhes dada opção de aderir ou não ao projeto; eles foram “fagocitados” por ele e convencidos de que isto seria bom.

“A Diretora chamou nós pra conversar na reunião. Até achei que o menino tinha aprontado alguma. Ela explicou que eles tavam numa classe pra meninos muito grandes, que tinha uns professor diferente, melhor, que ia fazer curso e se ele estudasse direito ia terminá logo os estudos, mais rápido que os outro. Eu achei bom sim... todo mundo que tava lá achou. É bom ele terminá logo os estudo, assim tem mais chance de emprego, né?” (Depoimento de uma mãe de aluno).

“É que nem Supletivo, a professora falou. Quem estudar e não falta muito, vai pra 8ª e até pro colegial. Os meninos das outras turma chamam a gente de burrão, por que só tem grandão na minha classe, só os que repetiram muito. Agora a gente nem liga, por que vai passar na frente deles.” (Depoimento de aluno da CF).

“Eu fico com medo de meu filho não aprender direito. Não quero que empurrem ele só por que ele repetiu muito. Eu não queria que ele ficasse nessa classe. A Diretora veio... falou

comigo, explicou o que era essa classe. Não fiquei muito convencida, não. Vamos ver no que vai dar...” (Depoimento de mãe de aluno)

“Na reunião? Não deu pra vir! Vim hoje porque é minha folga no serviço. Quando dá um tempinho eu passo aqui pra saber do [nome omitido]... O que falaram pra mim da classe? Que era que nem Supletivo. Eu fiz Supletivo e foi bom.” (Depoimento de um pai de aluno)

A correspondência com o Supletivo é inevitável. Os Diretores, Coordenadores e Professores justificam a relação alegando que é mais fácil para a família compreender o qual o propósito da Correção de Fluxo. Uma “Suplência para crianças”. Fica também evidente nas falas a vantagem de “passar na frente” dos demais alunos como algo positivo para quem perdeu tempo em sua escolarização, porém com receio de alguns pais de que seus filhos não venha a aprender “direito”. Nestes casos, foram “convencidos” Diretora (assim como ela o foi pela Diretoria) das vantagens do projeto. Nos depoimentos não foram citados pelos pais os obstáculos que os filhos poderiam enfrentar durante os dois anos; novamente o marketing do Projeto toma lugar.

Alda Junqueira, professora da UNESP/ Araraquara, sintetiza o sentimento dos pais:

“As famílias das crianças, de alguma forma, dividem-se quanto ao desconhecimento do que é o processo de aceleração. Algumas só sabem que as crianças estão numa classe diferente, mas não sabem bem do que se trata. Não por que as escolas não tenham tomado providências, pois estas chamaram as famílias para conversar, mas nem todas participaram e estiveram na escola para obter informações.”⁹¹

E quanto a participação dos pais nas convocações e convites enviados pela escola no decorrer do ano?

⁹¹ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 42.

“Seria muito bom se os pais viessem sempre, não só nas reuniões, para saber da vida escolar do filho. A gente até tenta entender que não dá... Mas seria bem melhor.” (Depoimento de uma coordenadora).

Mas se eles valorizam a escola, por que aparecem tão pouco:

“Eu tenho mais quatro na escola. Dois aqui e dois na escola de baixo. É tanta reunião que passo mais tempo na escola que em casa.” (Depoimento de uma mãe)

“Quando é reunião eu dou um jeito no serviço e venho. Eu e a mãe dele. Agora quando é festa, essas coisas que não é muito importante, daí não.” (Depoimento de um pai)

“Eu vou pro trabalho às 5 da manhã e volto às 11 da noite. Eu trabalho em casa de família e se eu faltou ou não vou a dona fica uma fera. Preciso desse emprego. Não dá pra arriscar.” (Depoimento de uma mãe).

“Tenho um filho doente, ele não anda e não fala. Também não enxerga bem. Só saio de casa com ele pra ir ao Médico. Não dá pra deixar ele sozinho. Peço pras professoras manda bilhete quando tem algum problema. Elas entende a minha situação.” (Depoimento de uma mãe).

O pai se defende da ausência na escola do seu filho através do trabalho, das obrigações diárias, dos horários incompatíveis. Ir na escola é ouvir queixas dos filhos, poucos elogios, saber notas, se “passou ou repetiu”. Os pais não compreendem a importância de sua presença nas festas e comemorações da escola: não foram preparados para isto, nem na época de alunos nem agora como progenitores. Eventos na escola, para a família, ainda representam matação de aula e não uma proposta pedagógica com objetivos definidos. Por que, as vezes, nem a própria escola tem estes objetivos de forma clara para seu grupo.

A escola “entende” a ausência das famílias nas reuniões, eventos e demais convocações, mas não deixa de cobrar sua presença:

“Em reunião só aparece mãe de aluno bom, aqueles que não dá problema. Os mais problemáticos, essas não dão as caras nunca.” (Depoimento de uma professora)

Para alguns professores, a mãe do aluno “bom”, “disciplinado” não precisa comparecer. Nem mesmo para saber seus avanços, ouvir elogios em relação a seu filho. O professor perde infundável tempo na crítica ao aluno “problema” por que não foi orientado a resgatá-lo. Acredita piamente que através do auxílio familiar irá dar conta de resgatá-lo. No entanto, há escola que busca a valorização das produções de seus alunos através da família mediante exposições:

“Fizemos uma exposição dos trabalhos dos alunos da CF, para dar uma melhorada na auto-estima, valorizá-los. Eles demoram uns dois dias para arrumar tudo, ensaiar... Fizemos um convite bem bonito para os pais, confeccionados pelos alunos, com palavras bonitas. Tenho até uns guardados. Foi um fiasco! De 80 alunos apareceram cinco pais e assim mesmo reclamando que tinham algo mais importante pra fazer. Foi um banho de água fria em alunos e professores.” (Depoimento de uma coordenadora).

Assim, podemos concluir que o grande problema é a cobrança da escola em relação a presença somente em momentos críticos (normalmente por mal comportamento, notas baixas, excesso de faltas). A escola chama as famílias muito mais para criticar do que para elogiar. Todo pai sabe o filho que tem, quais suas qualidades e quais defeitos. Não é necessário que uma instituição precise referendar o que ele já sabe há alguns anos. Já ouviu dezenas de vezes que o filho é bagunceiro, disperso, desatento, respondão. O pai não é incentivado a ver o filho de outra forma, a valorizá-lo e estimulá-lo. Ver trabalhos expostos, para muitos, não é tão importante quanto saber que nota o filho tirou naquele bimestre. Se nós, educadores, ainda não digerimos as “novas” mudanças, o que podemos dizer dos pais (seja de que classe social forem).

“Ela começou a ler faz poucos dias. Não conhece nem as letras direito. A primeira palavra que leu foi ‘boi’... depois ‘baba’ e ‘bebe’... Saiu da escola feliz da vida e voltou

chorando. A mãe tinha dito que isto não era ler, que ela já era quase uma mulher e só sabia ler 'boi'. Nunca mais ela veio ao Reforço.” (Depoimento de uma coordenadora).

É óbvio que o acompanhamento por parte da família dos progressos obtidos pelo filho em sua vida escolar são importantíssimos para o desenvolvimento de muitas habilidades no aluno. Assim como palavras rudes, desesperançosas, contribuem para a queda da auto-estima do jovem. Ainda mais em alunos com histórico de fracassos escolares sucessivos. Caberia a escola a conscientização permanente dos pais sobre a contribuição deles para o avanço com qualidade dos alunos envolvidos no projeto.

e) Do absenteísmo à evasão

Em um projeto destinado a por fim ao fracasso escolar, acelerando alunos por ele atingidos é de se esperar que os fantasmas da retenção e da evasão sejam de uma vez exorcizados. Crença ingênua! Em visita as turmas de Correção de Fluxo das dez escolas participantes, pude notar que numa classe constando de trinta a trinta e cinco alunos matriculados, haviam, em média, freqüentando regularmente, entre 15 a 20 alunos.

Por que grande parte dos alunos da CF ausentam-se com freqüência das aulas e outros tantos terminam por abandonar em definitivo a escola? Por que isto acontece mesmo sabendo que poderão, em breve, concluir o Ensino Fundamental, dando um salto em sua escolaridade?

Uma das justificativas é a de que estes alunos não acreditam mais que serão capazes de aprender, nem mesmo que a escola será capaz de ensiná-los, depois de tantos anos, tantos dias, tantas horas de aula.

As drogas, os jogos de futebol, os namoros atrás do muro da escola, são motivos fascinantes para qualquer adolescente trocar aulas de História, Matemática, Ciências... por “cabuladas” freqüentes.

“Só venho quando tô afim. Pra ficar lá no fundo dormindo, prefiro nem aparecer.”
(Depoimento de um aluno).

Alguns finalmente conseguem um “bico”, um serviço temporário, o que une o anseio do próprio jovem em trabalhar com a necessidade familiar de aumentar a renda.

“Tá tramando de empacotador. As vezes eu vejo ele quando venho pra cá. Ele falou que não vem mais. Só ano que vem, pra estuda a noite.” (Depoimento de um aluno).

Sem o controle da família, as tentações vencem as obrigações:

“Falta muito, ele falta. Eu sei... vai pra quadra da outra escola joga bola. Tá achando que é Ronaldinho. Já falei que bola não dá futuro. Que que eu vou fazê? Já é um homem... Sempre foi assim.” (Depoimento de uma mãe).

A família tem ciência de que seu filho não vai está na escola no horário em que deveria, mas ela tem pouco o que fazer em relação a isto. Os jovens não vão as aulas por que “não estão afim”, por que conseguiram emprego, por que gostam de futebol e de namoro, por causa de drogas, para ficar com os amigos. Não vão à escola por que ela não os motiva a aparecer, seja pela bagunça, insegurança, falta constante de professores. Se é um aluno “problema”, ninguém faz questão que ele apareça (aliás, se não aparecer é melhor ainda para todos). Outros tantos não acreditam ser mais capazes de aprender e vão iniciar a vida, trabalhando ou constituindo família precocemente.

f) Da rebeldia à apatia

Difícil mesmo foi encontrar um professor que não fizesse qualquer tipo de comentário, nem de forma velada, sobre a disciplina dos alunos participantes do Projeto CF. As falas iam desde reclamações quanto a um ou outro jovem, até o desespero total.

“Às vezes sinto que vou pirar. Cada um tem um problema... é uma bagunça só. Nem a Diretora da conta. O que vou fazer?” (Depoimento de uma professora)

Reclamações quanto a disciplina dos alunos em sala de aula já faz parte do cotidiano de qualquer escola, seja ela pública ou privada, de qualquer nível; até mesmo as professoras de Educação Infantil tem se queixado do comportamento das crianças de zero a seis anos. E no Ensino Superior não é muito diferente. Todavia, olhando mais de perto os jovens da CF, notei que o comportamento dos alunos chega a ser excessivo, deixando qualquer educador sem ação. Dentro da sala há todos os tipos de personagens: os altamente rebeldes que cultuam a criminalidade como forma de sobreviver numa sociedade altamente competitiva e preconceituosa; há os que ainda mantêm as brincadeiras juvenis de tapas nas costas, jogar papéis, assobiar, colocar apelidos; há os que querem aprender, sentam nas primeiras carteiras e nem percebem se a classe começar a, literalmente, incendiar (por que a bagunça é tanta que criaram mecanismos próprios de defesa); e por último há os apáticos (dormem quase todo o tempo, não tem amigos, pouco ou nada falam, mantêm-se isolado dos grupos). Os primeiros são os mais rebeldes, chegando a extremos de agressividade. Por qualquer motivo, são capazes de partir para a agressão física. Normalmente entram em conflito com os alunos do segundo grupo. Não respeitam a autoridade nem mesmo do Diretor. Só consegue trabalhar o professor que procura “ganhá-los”.

A Profa. Gilda Tedesco, da equipe técnica da Secretaria de Educação do Município de Santos, traça um perfil destes alunos:

“Todos os estudantes que vão para a aceleração, a não ser aqueles recém chegados a escola, apresentam um perfil bem semelhante. É um perfil de criança agressiva, desesperançada, desmotivada... É preciso primeiro resgatar a auto-estima do aluno para conseguir o sucesso na aceleração da aprendizagem.”⁹²

⁹² *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 29.

Além dos problemas disciplinares, existem os problemas de aprendizagem: alunos que não estão plenamente alfabetizados, que sequer conhecem a seqüência numérica e que, portanto, não conseguem realizar nenhuma das operações básicas da Matemática. Causam o desespero completo dos professores do Ciclo II, cuja formação jamais foi voltada para o alfabetizar. Para Patto:

“Professores que lidam com uma diversidade inevitável de crianças, pois a homogeneidade da sala de aula, de meu ponto de vista, é um mito. Uma diversidade de crianças que quase sempre foram mal ensinadas ou humilhadas nos anos anteriores. Não adianta, portanto, instituí-los como educadores salvadores, por meio de recomendações de cunho moral e técnico.”⁹³

Como estes alunos chegaram a 5ª e 6ª Série sem saber ler? Ao investigar o histórico destes alunos percebi que, uma boa parcela deles, são alunos do Projeto *Reorganização da Trajetória Escolar – Classes de Aceleração*, ou seja, são alunos que durante a existência do Ciclo Básico, “emperraram” no período de Continuidade (CBC, atual 2ª Série) por bons anos. Com a implantação das classes de aceleração, passaram da 2ª para a 4ª Série. Como já estavam em final de Ciclo, foram encaminhados para escolas vizinhas que possuíam o Ciclo II (casos em que as escolas foram reorganizadas, separando 1ª ‘a 4ª Série, de 5ª ‘a 8ª Série). Na montagem das turmas, o Diretor matriculou estes alunos, devido a idade descompassada com a 5ª Série, nas turmas do Projeto CF. Assim, alunos que não haviam sido plenamente alfabetizados no CB, foram encaminhados para as Classes de Aceleração e destas para as Classes de Correção de Fluxo. Fazendo as contas, em quatro anos o aluno “pulou” da 2ª para a 8ª Série! E com ele foram todas as suas defasagens que dificilmente foram sanadas pelo professor II, habilitado numa disciplina específica e não na alfabetização de crianças e jovens.

As aulas de Reforço não deram conta de resolver esta questão, pois era necessário não só achar um professor I, mas que este fosse “alfabetizador”, ou seja,

⁹³ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 38.

tivesse experiência bem sucedida em alfabetização. O que se viu foi um verdadeiro absurdo: jovens abandonando a escola pois não haviam aprendido a ler e a escrever com 13, 14 anos de idade. Outros tantos concluíram a 8ª Série com direito de prosseguir os estudos no Ensino Médio sem conseguir identificar as letras do alfabeto ou os números numa equação. É com este contexto que a SEE pretende melhorar a qualidade do ensino oferecido e, conseqüentemente, formar o novo cidadão brasileiro.

Concordo com a Profa. Vanda Fonseca, técnica do CENPec, que o resgate da auto-estima de um indivíduo é obtido pela aprendizagem significativa, pelo sentimento de ser capaz de realizar algo, de vencer um “desafio”, e não no “passar a mão na cabeça” ou no dizer “você está bem”. Pena que este discurso não tenha sido posto em prática pela SEE, casando com a idéia de “avanço com qualidade”.

g) O material

De acordo com Davis,

“o material proposto, elaborado pelo CENPec e discutido com a Secretaria, teve muito cuidado com o professor. Buscou chegar até ele com uma linguagem adequada, para que fosse um instrumento de trabalho, que o auxiliasse na sala de aula mas não limitasse o seu papel criador enquanto protagonista principal... O material também buscou respeitar o aluno, acreditar nele e em que todos os alunos tem o potencial de aprender. É um material que encara o aluno como sujeito participativo, que precisa ter voz, que tem um conhecimento pautado pela interação entre os alunos.”⁹⁴

Maria das Mercês Sampaio, professora da PUC-SP e coordenadora pedagógica junto ao CENPec dos Projetos Aceleração e Correção de Fluxo, acrescenta que no material,

“Procura-se trabalhar conteúdos centrais, de relevância para o entendimento dessa realidade; trazer o aluno com sua realidade com seus problemas, com suas questões... O

⁹⁴ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 23.

*material é diretivo no sentido de mostrar ao professor os conteúdos centrais da proposta, os caminhos de atuação e as sugestões para o seu trabalho com classes heterogêneas... Os conteúdos selecionados não pretendem repor os mesmos passos já caminhados pelo aluno.*⁹⁵

O objetivo seria partir da realidade do aluno? Como se justifica, então, que os manuais de História e Geografia partam de questões ligadas ao estado do Paraná? Correndo o risco de ser taxada de “bairrista”, nem a SEE, nem o CENPec tiveram a “decência” de adaptar os volumes a realidade do aluno paulista. Não acredito que, apesar da proximidade geográfica, tenhamos realidades tão parecidas. E mesmo que tivéssemos, ao menos os mapas poderiam ter sido alterados. Pode-se concluir que, se não houve alterações de grande porte no material, as críticas e sugestões lançadas pelos educadores paranaenses também foram deixadas de lado.

Junqueira identifica com clareza a dificuldade enfrentada pelos professores na utilização do material junto a seus alunos:

*“ Há indícios de que os professores dessas classes de aceleração, principalmente das classes de nível I, estão tendo dificuldade para desenvolver o seu trabalho. Por que eles receberam o material de nível 1, o livro 1, mas não consideraram esse livro adequado para trabalhar com as crianças multirrepentes (...) a ponto de no segundo semestre, eles estarem abandonando o livro e voltando a trabalhar com as suas práticas anteriores, com as quais tem segurança.”*⁹⁶

O que os professores tem a dizer sobre esta questão?

“Se eu disser pra você que eu uso as fichas todas as aulas, vou estar mentindo. Digamos que use algumas, as que eu acho mais interessante pra aula, pro que eu quero explicar... E tem aluno que reclama quando a gente fica só na ficha, sabia?” (Depoimento de uma professora)

⁹⁵ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 24.

⁹⁶ *Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. Série Debates, 7.* São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 40.

Isto é um outro problema real. Não só os professores se queixam da utilização contínua do material, mas também os alunos. Para os professores passa a ser um alívio, pois podem justificar as cobranças através da fala dos alunos:

“Eu prefiro copiar da lousa, do livro... As fichas faz a gente pensar.” (Depoimento de um aluno)

“Muita ficha também cansa. Vem o professor de História... dá ficha.... vem o de Geografia... dá ficha. Eu queria usar livro que nem as outras salas.” (Depoimento de um aluno)

“Tem ficha que é boa... as que tem jogo, figura pra discutir... mas toda hora não.” (Depoimento de um aluno).

“Acho bom ter ficha. Assim não precisa copiar aquele monte de lição.” (Depoimento de um aluno)

Pude observar que os alunos tendem a rejeitar as fichas por falta de adequação de metodologia do professor no uso do material: em grande parte das aulas pude perceber que o educador apenas distribui as fichas aos alunos, fazendo explicações generalizadas acerca da atividade (“preençam aqui e ali”), sem inseri-las no contexto da aula; assim como os “pontos” na lousa, elas acabaram, muitas vezes, por serem atividades didáticas para ocuparem os alunos. O “ter que pensar”, relatado pelo aluno em tom de crítica, pode ser traduzido em ter que tentar entender o que deve ser feito em cada exercício, pois não há uma orientação precisa do professor em relação a isto. Daí as fichas se tornam chatas, cansativas e passam a ser rejeitadas pelos alunos do Projeto.

Mas se os professores não orientam seus alunos quanto a realização das atividades é por que talvez não concorde com ela, com sua metodologia e conteúdo. Então, qual a avaliação dos professores em relação ao material?

“Não uso muito, por que tem exercício muito bobo pros alunos. De olhar no texto e responder, dizer o nome do autor, do título. Assim você não tem aluno crítico, só copista.”
(Depoimento de um professor)

“Algumas fichas são bastante interessantes. Dá pra fazer um trabalho bem legal, os alunos gostam. Mas tem umas que eu deixo de lado.” (Depoimento de um professor)

“Quando a coisa aperta, eu recorro para o livro que uso das outras classes...”
(Depoimento de um professor)

“Já vi muito professor usando livro didático ao invés das fichas da Correção. A gente conversa, explica a importância delas no projeto, ele finge que entende, desconversa e daqui há pouco está com a lousa cheia de lição do livro. Tem jeito?” (Depoimento de um coordenador)

O que se pode perceber durante as entrevistas, conversas informais e pela observação é de que o material da Correção de Fluxo não estava sendo inteiramente utilizado. Os professores não são estimulados a trabalharem com as habilidades operatórias dos alunos. As vezes para estes alunos pedir o nome do autor do livro exige atenção e observação e assim selecionam entre as fichas aquelas que lhes parecem mais de acordo com o tema que pretendem trabalhar. Aquele velho argumento de que o professor “gosta de receitas”, aqui não tem sentido. O professor já tem as suas “receitas”, mesmo que seja, infelizmente, guiado pelo livro didático; se acostumou a elas, ao resultado final. Por isso é tão importante trabalhar, nas capacitações, teorias, para que o professor possa refletir como se dá a construção do conhecimento, como o aluno aprende. Se capacitá-lo a usar o material específico das classes de correção de fluxo funcionasse, veríamos fichas sendo utilizadas, em todas as aulas, por todos os professores e sendo disseminada entre os demais colegas da escola. Não que isto não tenha acontecido (a disseminação), mas não de todo o material, apenas de parte dele, o que, por si só, já é um grande passo.

h) O que dizem os dados?

Apesar da velha discussão entre o qualitativo *versus* quantitativo, discutido no primeiro capítulo desta dissertação, somada a preocupação entre a subjetividade do primeiro em comparação com a objetividade do segundo, não pude descartar os dados estatísticos em relação ao projeto como complemento aos depoimentos e análises aqui apresentados.

Os gráficos inseridos a seguir foram por mim construídos a partir dos dados fornecidos pela Diretoria de Taboão da Serra em relação às escolas envolvidas e que foram repassados a CENP para que fosse montada um quadro avaliatório do *Ensinar e Aprender*. Minha idéia inicial era apresentar os dados do Estado e basear minha análise sobre eles. Porém, a resistência do grupo da Coordenadoria responsável pelo projeto (alegando que estes dados não podem ser divulgados ao público – e a seguir poderemos entender por que) fez com que eu me detivesse apenas nos índices da Diretoria de Taboão da Serra na construção de uma análise avaliatória. Todavia, em diálogos informais com professores, coordenadores e Diretores de outras Diretorias participantes, pude perceber que não há diferenças significativas entre os índices aqui apresentados.

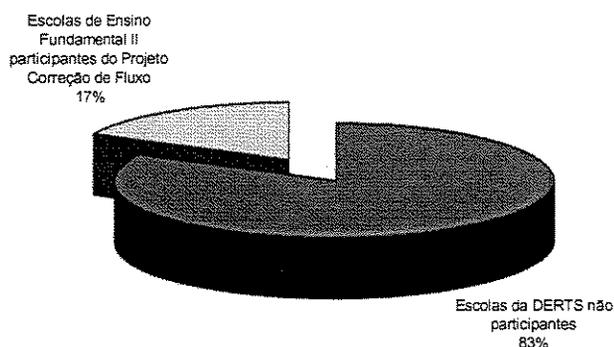
Analisando os números da Diretoria em relação ao Projeto Correção de Fluxo, temos:

	Escolas		Professores		Alunos		Classes	
	EFII - DE	CF	Novos	Continuidade	EF II - DE	CF	6a.	8a.
2000	58	10	130	*		1004	28	*
2001	58	12	84	34	34700	830	9	16

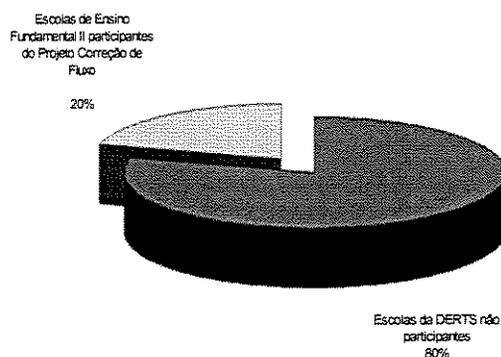
Pela tabela podemos notar que, das cinqüenta escolas da Diretoria que possuem o Ensino Fundamental II (5^a à 8^a Série), dez, no ano de 2000, e doze, no ano seguinte, fazem parte do Projeto.

Observando o aumento, mesmo que pequeno, do número de unidades escolares que integraram o Projeto é de se esperar que o número de classes, alunos e professores cresça proporcionalmente. No entanto, o efeito é exatamente o oposto.

Escolas de Ensino Fundamental II - DERTS /2000



Escolas de Ensino Fundamental II - DERTS/2001



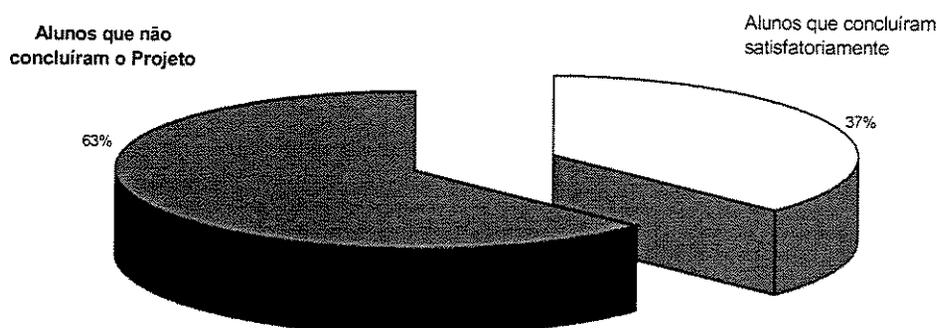
Analisando novamente os dados, constatamos que o número de alunos diminuiu de 1004 iniciais, para 830 em continuidade, e as turmas caíram de 28 sextas-séries para 16 oitavas (uma redução de 42%). O que teria acontecido com estes alunos?

EVOLUÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO - DERTS									
2000					2001				
Matricula Inicial	Evadidos	Retidos	Promovidos		Matricula Inicial 2001	Transf.	Evadidos	Retidos	Promovidos
			8a. Série	Ensino Médio					
1004	216	223	507	58	481	51	37	81	312

Pelo tabela acima, vemos que dos 1004 alunos ingressantes no Projeto em 2000, 216 (21,5%) foram considerados evadidos e mais 223 alunos foram retidos (a grande maioria deles por faltas), representando 439 estudantes (22,2%). Apenas 565

(56,3%) foram promovidos, sendo que destes, 58 (5,3%) para o Ensino Médio, e portanto, estariam fora do Projeto (por terem atingido de forma plenamente satisfatória seus objetivos), e os 507 restantes (51%) para a 8ª Série, onde dariam continuidade a Correção de Fluxo. Acompanhando a evolução destes 507 alunos, percebemos que na transição de 2000 para 2001, o número de alunos participantes cai para 481, em razão de transferências de escolas, municípios e até estados. Destes alunos, até o término do segundo ano do Projeto, 51 alunos solicitaram transferência, 37 evadiram, 81 foram retidos. Ao final do projeto, de 1004 alunos ingressantes, observamos o “sucesso” de apenas 370 alunos (36,85%). Os 634 restantes não o completaram, seja pelas transferências, abandono, ou retenção. Um projeto que pretende heroicamente minimizar a questão do fracasso escolar nas escolas estaduais, é derrotado pelo seu próprio vilão.

EVOLUÇÃO DOS ALUNOS DO PROJETO ENSINAR E APRENDER - 2000/2001 - DERTS



Se o número de alunos que "desistiram" do Projeto é assustador, não fica atrás o número de professores que "evadiram" do Projeto (74%).



A grande maioria alega que o excesso de trabalho e cobranças (participação nos encontros, registro de atividades e de todo o processo avaliatório, preparação das aulas) não corresponde ao salário. Isto porque, o professor destas turmas não recebe nenhuma gratificação extra por estar envolvido no projeto. Entre ter mais trabalho e ganhar o mesmo que lecionando em classes regulares, o professor (e temos que concordar, qualquer profissional teria o mesmo posicionamento, a não ser que seja por pura ideologia, crença na construção de uma sociedade melhor, etc) também "evade" do projeto.

3.4. Nem tudo são espinhos: os avanços

Todo projeto, e o *Ensinar e Aprender* não seria diferente, apresenta lacunas, falhas na sua execução que precisam ser apontadas e discutidas para que possa ser reformulado em busca, se não da perfeição, pois esta é utópica, mas do máximo de eficiência possível. Apresentei, até aqui, os problemas decorrentes de sua implantação e execução. Cabe, agora, apresentar os avanços, o que houve de positivo nestes dois anos.

Apesar da forma como foi implantado nas escolas, a consequência natural é que abarcasse todo o tipo de alunos, com históricos diferentes de fracasso em sua escolarização. Para aqueles que apresentavam problemas de alfabetização, psicológicos (alguns casos de atraso mental diagnosticado pela medicina, ou doenças neurológicas degenerativas) ou de convívio social (grande agressividade *versus* total apatia), o projeto não conseguiu atingir plenamente seu objetivo a não ser o de “empurrá-los” para o fim de um Ciclo onde estavam estacionados por anos.

No entanto, para alunos que, por motivos outros, tiveram sua escolaridade atrasada em decorrência de vários fatores (como migração, problemas de saúde, problemas familiares, falta de vaga nas escolas, associação entre “punição” e “reprovação”), pude perceber que a “Correção de Fluxo” representou uma grande chance de recuperar o “tempo perdido”.

“Ela tem diabete e problemas de obesidade, acho que por causa da diabete. Então teve problema de coluna, as vezes a coitada nem conseguia se mexer de tanta dor. Por causa do tratamento lá nas Clínicas teve que faltar muito e repetiu de ano umas duas vezes. Eu levava os atestados mas não teve jeito. Também passar sem saber não adianta, melhor repetir. Só que a saúde vem primeiro, né. Agora nessa classe ela está melhor. Os colegas não tiram tanto sarro dela e os professores entendem quando ela falta que é por causa da saúde.” (Depoimento de uma mãe)

“Eu repeti por que não morava aqui, morava com a minha vó lá em Minas, na roça. A escola era longe, ia de caminhão com outros alunos. O caminhão passava de manhã cedo para pegar a gente e trazia de volta a tarde. Só que um dia o caminhão virou indo pra escola. Eu me machuquei pouco, mas teve outras crianças que se machucou muito e umas até morreram. Depois disso minha vó ficou com medo e não me deixou ir mais pra escola, por que eu já sabia ler e escrever bem e na roça não precisava mais que isto. Eu já tava na 3ª Série. Daí uns quatro anos depois eu vim pra cá ficar com a minha mãe, por que minha vó morreu. Quando cheguei na 5ª Série a diretora me pôs nesta classe. Ela falou que se eu estudasse bastante podia ir pra 8ª. Acho que vou conseguir. Os professores gostam de mim e eu gosto deles. Estou muito feliz aqui.” (Depoimento de uma aluna)

“Tem alunos na sala que repetiram por que a família mudava muito durante o ano e daí não achavam vaga em escola. Você sabe, eles mudam pra procurar emprego. Tem outros que entraram na escola atrasados por que a mãe não achava vaga. Tem aluno que perdeu pai, mãe, irmão... e daí ficou abalado e abandonou a escola um ano, dois até voltar. Prá esses o projeto foi muito bom. Eles são inteligentes, esforçados, ficam felizes quando a gente faz um carinho, elogia. A gente tem aluno que deve ir até para o colegial.” (Depoimento de uma professora)

Também pude observar que a visão de uma parcela significativa dos professores participantes do Projeto, em relação aos alunos da Classe de Correção de Fluxo se alterou por completo. Antes, estes alunos mesclados em turmas com idade-série compatível eram relegados ao esquecimento, deixados a margem do processo de ensino-aprendizagem, recebendo pouca ou nenhuma atenção do professor. Agora, juntos em uma mesma turma, fez com que o professor identificasse suas dificuldades e carências favorecendo uma intervenção mais efetiva.

“Quando percebo que os professores estão desanimando, achando que os alunos estão avançando muito pouco, mostro pra eles aqueles alunos que estão caminhando em passos largos. O André, a Vanessa, o Gilmar... e então eles percebem o quanto o projeto foi importante, apesar das falhas.” (Depoimento de um coordenador)

O papel de muitos coordenadores e Diretores como apoiador e estimulador do professor, apontando a ele os avanços obtidos em relação a alguns alunos até então marginalizados em turmas regulares como “grandão” ou “repetente”, foi de grande importância para a elevação da auto-estima do professor, para que este pudesse observar que nem todas as suas ações para com estas turmas foi perdida. Podemos perceber esta conclusão no depoimento a seguir:

“Sinto que o projeto foi bom para uma boa parte dos alunos, digamos mais da metade. Conseguimos recuperá-los, recuperar a auto-estima deles. Tinha aluno que estava comigo há uns dois anos e eu nunca tinha percebido o potencial dele. Acho que nem ele tinha percebido! Isso faz a gente se sentir bem, sentir que cumpriu um papel importante para estes alunos.” (Depoimento de um professor).

Porém o grande medo de uma parte das escolas é o encaminhamento destes alunos para o Ensino Médio ao final de 2001. Boa parte delas dispõe de classes de Ensino Fundamental, sendo obrigadas a encaminhar os concluintes para dar prosseguimento aos estudos em escolas próximas. O temor do grupo é de que as escolas que os recebam venham a “por o trabalho a perder” , pois enquanto no Projeto eles recebem uma atenção especial do grupo escola, sendo valorizado cada progresso do aluno, no Ensino Médio eles passaram a ser mais um, comuns, iguais aos outros. Mas não é este o objetivo do Projeto? Por fim ao estigma da repetência e torná-lo um aluno igual aos demais, nem melhor nem pior? Então, podemos dizer que mais esta meta foi alcançada.

“A gente é meio paternalista. Sei que é errado, mas é aquela coisa de mãe, pai, que tem medo de soltar no mundo, pras feras. A gente sabe que eles estão prontos, mas ainda queremos eles aqui na nossa saia.” (Depoimento de um Diretor)

“Lá é bem maior que aqui. As vezes acho que vai ser bom, tem bem mais gente. Mas também tenho medo de ser muita bagunça e não da para estudar.” (Depoimento de um aluno)

“Falamos pros ATPs que estamos preocupados com o encaminhamento, de eles não se sentirem bem lá e deixarem a escola. Ele sugeriu um relatório de cada aluno pra mandar para os professores de lá. Só que não é a mesma coisa. Acho que eles nem vão ler. Já dei aula no Médio. Lá é bem diferente.” (Depoimento de uma professora).

Ao término de 2000, alguns alunos que freqüentaram o primeiro módulo do Projeto, em vista dos resultados apresentados, foram encaminhados pelo Conselho de Escola automaticamente para o 1º ano do Ensino Médio, sem necessidade de freqüentar o segundo módulo. Apesar do receio “paternal”, apontado acima, os professores decidiram que não podiam segurar estes alunos de avançar mais rapidamente devido a seu potencial. Um dos coordenadores de uma das escolas que recebeu estes alunos resolveu acompanhar o caso de perto, após a leitura do

relatório de acompanhamento e, após um período de quase seis meses de aula, apresentou o seguinte depoimento:

“Como era uma aluna só, resolvi acompanhar o caso. Fiquei receoso de que ela pudesse acompanhar tão bem o Ensino Médio sendo que não tinha feito a 7ª nem a 8ª Série. Perguntava sempre aos professores sobre a menina, conversava com ela, olhava caderno. Então percebi que este projeto era bom mesmo, pois a menina tinha um aproveitamento muito melhor do que aluno nosso que está aqui desde a 1ª Série. Ela tem muita dificuldade em Física e Química, mas até aí, quem não tem?” (Depoimento de um Coordenador).

Projetos e intervenções destinadas a minimizar os impactos causados pelo fracasso escolar são sempre bem vistos. Principalmente quando podemos nos deparar com resultados positivos, apesar das falhas. Como já dito, estas precisam ser analisadas, rediscutidas, em busca de reformulações que possam diminuir ainda mais as perdas (aqueles que evadiram, que foram promovidos mesmo não tendo desenvolvido as habilidades básicas de leitura, escrita e interpretação, aqueles que, ainda sim, foram retidos, muitas vezes pelo número excessivo de faltas, que ainda se sentem incapazes de aprender), para que se possa fazer da escola uma instituição mais democrática, com oportunidade de ensino de qualidade a todos. Qualidade entendida como aprendizagem significativa, não apenas como quantidade de egressos do Ensino Fundamental ou Médio. Não podemos mascarar os problemas enfrentados por professores e alunos todos os dias nas escolas da rede estadual em simples dados estatísticos. As análises e falhas apontadas aqui em relação ao Projeto Ensinar e Aprender podem ser transpostas para as classes não envolvidas, ditas “regulares”. O único diferencial destas é que, a maioria de seus alunos encontra-se em adequada relação idade-série. No entanto, sofrem com as mesmas mazelas decorrentes da falta de compromisso e seriedade em muitas das ações da Secretaria da Educação de São Paulo.

Capítulo IV – Ensinando e aprendendo História em Classes de Correção de Fluxo

*“Depois de 20 anos na escola
não é difícil aprender
Todas as manhas e os jogos sujos
Não é assim que tem de ser
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis.”
(Geração Coca Cola – Legião Urbana)*

Como discutido inicialmente, na introdução deste trabalho, o Estado sempre teve grande preocupação com o Ensino das Ciências Humanas nas nossas escolas. É através de seu objetivo e de seu conteúdo que os governos moldam a formação do “cidadão” brasileiro de acordo com seus interesses (patriota, participativo, crítico, cooperante, etc). Na primeira parte deste capítulo pretendo apresentar, historicamente, como o Ensino de História foi sendo “costurado” ao longo de quase dois séculos aos interesses da formação política, econômica, cultural e social de nosso país. No entanto, é imprescindível advertir que não tenho a pretensão de realizar uma grande análise sobre a história do Ensino de História, mas apenas ressaltar brevemente alguns pontos desta manipulação do ensino na busca deste cidadão adequado a realidade do país em dado período. Também perceber como, nos caminhos da história ensinada, chegamos a propostas como a dos Eixos Temáticos e sua adequação na formação deste novo “cidadão”. Vamos a ela...

4.1. A gênese do Ensino de História no Brasil

A disciplina de História foi introduzida no currículo escolar brasileiro na primeira metade do século XIX e tinha como finalidade, no período posterior a independência, criar uma genealogia da nação. Neste contexto, elaborou-se uma História nacional baseada em pressupostos europocêntricos.

“ A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os

estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico, destinado à formação de cidadãos proprietários e escravistas”.⁹⁷

O ensino de História foi incluído no currículo escolar dividindo espaço com a História Sagrada, ambas voltadas para a formação moral do aluno. Dividida em História Universal, responsável por dimensionar a nação brasileira no mundo ocidental cristão, e História do Brasil que narra as ações realizadas pelos heróis construtores da nação, ambas seguem o modelo moral da História Sagrada.

Os conteúdos abordados em História do Brasil iniciavam com a história portuguesa, culminando nos “grandes eventos da independência e da Constituição do Estado Nacional responsável por conduzir o país ao “status” de “grande nação”.

O final do século XIX foi marcado por embates envolvendo reformulações curriculares. Com o advento da República e um discurso imbuído de idéias positivistas, a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Desta forma, o ensino de História teria como missão fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República e modelar o novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. Nesse contexto, a História Universal foi substituída pela História da Civilização completando o afastamento entre o laico e o sagrado.

A moral religiosa foi absorvida pelo civismo. Esperava-se que o estudante recebesse uma formação moral cristã, atrelada a uma consciência patriótica, sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem.

Nos primeiros anos do governo de Getúlio Vargas, através da Reforma Francisco de Campos acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado sobre o Ensino. Com a criação das universidades, inicia-se a formação do professor secundário. Neste momento, a História Geral e do Brasil foram unificadas e denominadas de “História da Civilização”, sendo a História do Brasil uma continuidade da História Européia. Mantinha-se a ênfase na formação do Estado Nacional Brasileiro, através das ações de heróis e governantes moldados pela República para

⁹⁷ Brasil. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental, História, p. 19

legitimá-los. Este tipo de ensino era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação.

Assim, tornou-se vitoriosa a tese da “democracia racial” presente em programas e livros didáticos de História. Por esta tese, na constituição racial do povo brasileiro predominava a miscigenação e a ausência de preconceitos raciais. Nessa perspectiva, cada etnia contribuía com seu heroísmo para a grandeza e riqueza do país.

Em meados desta mesma década, por inspiração da pedagogia norte-americana, a educação brasileira começou a adotar propostas do movimento escolanovista entre as quais a de introduzir o ensino de Estudos Sociais no currículo escolar em substituição as disciplinas de História e Geografia, especialmente para o ensino elementar. “A intenção era, com Estudos Sociais, superar o conteúdo livresco e decorativo que caracterizava o ensino das duas áreas”.⁹⁸

Na década de 1940 foram estabelecidos três cursos: o primário, com a duração de 4 anos; o ginásio, também com igual duração; e o Clássico ou Científico, com 3 anos. Juntamente com eles, e de igual valor, foram criados os ginásios e colégios profissionais.

Durante o Estado Novo, a História tinha como objetivo enfatizar o ensino patriótico criando nas novas gerações, de acordo com a Lei Orgânica, a “consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino”. A interpretação que o Estado Novo fez das teorias escolanovista acabou por enfatizar a comemoração dos heróis em grandes festividades cívicas.

Nos anos que se seguiram ao pós-guerra, concomitante ao final da ditadura Vargas e a conseqüente democratização do país, a História tornou-se a área de conhecimento responsável pela formação de uma cidadania para a paz, sofrendo interferência da UNESCO na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, procurando evitar o destaque às guerras e a disseminação de idéias racistas, preconceituosas e etnocêntricas.

⁹⁸ *Ib.,id., p. 23*

Sob a influência do nacional-desenvolvimentismo entre as décadas de 1950 e 1960, o ensino de História voltou-se para o âmbito econômico, através do reconhecimento do Brasil como país subdesenvolvido, questionando-se a predominância da produção agro-exportadora e valorizando a crescente industrialização do país. Enfatizou-se o ensino dos ciclos econômicos e sua sucessão linear no tempo, como forma de indicar a determinação histórica de que o desenvolvimento só poderia ser alcançado via industrialização.

Durante os primeiros anos de Guerra Fria, desvalorizou-se a área de Humanas, em favor de um ensino mais técnico voltado para a formação de mão-de-obra para as novas indústrias. História e Geografia tiveram suas cargas horárias reduzidas. Intensificaram-se os debates sobre a permanência destas disciplinas no currículo e o avanço dos Estudos Sociais, área que seria responsável pela integração e articulação dos diferentes saberes das Ciências Humanas.

Pela Resolução Federal No. 008/71, o ensino de Estudos Sociais estaria voltado para o “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando ênfase ao conhecimento na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. Nas primeiras cinco séries do antigo primeiro grau, o ensino de Estudos Sociais estava voltado para o estudo de experiências vividas pelo aluno. Nas séries restantes deste mesmo nível de ensino, integravam conteúdos das Ciências Humanas. No Segundo Grau, subdividia-se em História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Os governos militares foram responsáveis pela proliferação das entidades privadas de ensino superior, além da instituição dos cursos de Licenciatura Curta, dentre os quais o de Estudos Sociais, cujos programas visavam a formação docente para o desempenho de atividades puramente escolares. Tais medidas, implantadas pela Reforma Universitária de 1968 geraram uma crescente desqualificação profissional dos docentes, além do distanciamento entre universidades e escolas elementares prejudicando o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar e dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das teorias pedagógicas no âmbito da escola.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal No. 5692/71), ao lado de Educação Moral e Cívica (EMC) e de OSPB, o ensino de Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e Geografia, valorizando temas com abordagens de um nacionalismo ufanista como forma de justificar o projeto nacional do governo militar.

As transformações ocorridas neste período não se restringiram a currículos e métodos. Com a ampliação das oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorreu paradoxalmente a deterioração da qualidade do ensino.

Apesar dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais se espalharem de forma rápida, uma boa parcela de professores ainda era formada pelos cursos de História e Geografia. Este grupo, juntamente com as associações de historiadores e geógrafos, lutava pela extinção das licenciaturas em Estudos Sociais e pela volta do ensino de História e Geografia no 1º Grau.

Com o processo de democratização iniciado na década de 1980, os conhecimentos escolares passaram a ser objeto de discussão e redefinição nos estados e municípios da Federação Brasileira. Paralelamente, o intenso processo de migração do campo para a cidade e entre estados, gerou uma acentuada diferenciação social, econômica e cultural, forçando mudanças significativas no sistema educacional vigente. As novas gerações habituaram-se à presença de novas tecnologias de comunicação. Esta nova realidade, que não poderia ser ignorada, adentrava em nossas escolas provocando alterações no currículo formal.

As propostas pedagógicas de cunho construtivista ganham força paulatinamente neste cenário. Defendem a idéia de um ensino mais significativo, que parta da realidade do aluno e, com auxílio do professor, possa construir seu próprio conhecimento mediante exercícios e atividades desafiadoras e instigantes. De mero espectador, o estudante passa a ser sujeito da aprendizagem; não deve mais memorizar e reproduzir – característica marcante dos métodos tradicionais – mas ter sua habilidades e competências desenvolvidas. Ações como interpretar, classificar, comparar, questionar, solucionar, discutir, antever... ganham força nos debates educacionais e vão, aos poucos, fazendo parte dos planos de aula dos professores.

Dentro deste contexto, o ensino de História também passa por questionamento e reformulações. As propostas curriculares da área passam a sofrer influência das discussões acadêmicas em torno das diversas correntes historiográficas que propõe novas problemáticas e temáticas de estudo, como a história social, cultural e do cotidiano. É patente a preocupação de desenvolver no estudante, “domínios procedimentais de pesquisa histórica no espaço escolar, e atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação de massa”.⁹⁹

Estes debates fomentam a reavaliação do ensino de História, através das múltiplas abordagens historiográficas possíveis. Para Selva Guimarães¹⁰⁰, a década de 1980 representa o período de “repensar” os diversos aspectos que envolvem a educação, a História e seu ensino. Deste movimento emergiram outras proposições de ensino em contraposição à História Oficial dominante nas escolas brasileiras. Percebeu-se a impossibilidade de transmitir todo o conhecimento de toda a História de todas as épocas. Questionava-se se o ensino deveria ser iniciado pela História do Brasil ou pela História Geral; ou deveria ser uma mescla, iniciando pela História Geral e introduzindo, ao longo da narrativa, a História do Brasil, ao se deparar com as Grandes Navegações. Outros iniciavam os estudos pela História da América, como forma de romper com a visão europocêntrica tradicional. Havia aqueles que trabalhavam a História Local ou Regional. E houve os que propuseram o estudo da História através de eixos temáticos como forma de romper a linearidade, a noção de decadência e evolução, tão presente no ensino tradicional.¹⁰¹

A opção por eixos temáticos, inspirada na historiografia inglesa e francesa, propõe “o resgate das múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares”.¹⁰² Pelos estudo da História temática, pretende-se romper com o linear (da História Tradicional) e com o determinismo (da História ensinada

⁹⁹ Id., ib., p. 27

¹⁰⁰ Fonseca, Selva Guimarães. “O ensino de História e a Construção da Cidadania” in SEFFNER, Fernando (org.) *Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre, UNISINOS/ANPUH, 1997, p. 16

¹⁰¹ Estas discussões são corporificadas na produção didática do período. Há obras como a de José Jobson de Arruda (Ed. Ática) que propõe a mescla entre História Geral e do Brasil; já a produção de Ricardo Dreguer incorpora as discussões sobre a História do Cotidiano e Mentalidades; Conceição Cabrini trabalha com eixos temáticos, proposta da LDB e do currículo paulista.

¹⁰² Fonseca, Selva. *Op. Cit.*, p. 18

através dos modos de produção). O ponto de partida para a seleção de conteúdos a serem trabalhados dentro de cada eixo, são os problemas da realidade social vivida.

De acordo com a *Proposta Curricular para o ensino de História* do Estado de São Paulo (1992) “é fundamental que o aluno conheça e entenda os processos de produção do conhecimento histórico. Por isso o ensino de História deve estar vinculado a vivência do educando”¹⁰³ Conhecendo este processo, o aluno-sujeito será capaz de construir seu própria conhecimento, de produzir sua própria aprendizagem.

Por esta perspectiva, tornou-se necessária a revisão do ensino de História que ainda predomina nas escolas brasileiras, entendida como processo evolutivo, seqüencial, que cumpre uma trajetória pré determinada e independente da vontade dos sujeitos, onde prevalece a noção de que o conhecimento em História diz respeito ao passado que pode ser resgatado tal como aconteceu, supondo que estes conteúdos detenham uma verdade absoluta, isentos de qualquer crítica, cabendo à escola apenas transmiti-los.¹⁰⁴ Para Fonseca, a principal característica desse ensino é a exclusão: excluem-se sujeitos, ações, lutas sociais. A História é feita por e para alguns, que são a minoria.

A proposta para o Ensino de História através de eixos temáticos tem ganhado força ao longo desta última década. Esta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Proposta Curricular de diversos estados, como São Paulo e Paraná, na produção didática em circulação no país, e no Projeto Correção de Fluxo. No entanto, muitos professores desejosos de renovarem sua prática pedagógica incorporam as inovações metodológicas discutidas nas universidades em sala de aula, gerando mudanças apenas na aparência, pois os conteúdos continuavam a ser tratados como antes, tendo os alunos permanecido diante de uma História que não leva em conta sua vivência e que, em grande parte, é incompreensível e desinteressante. A questão da formação docente atrelada a carga horária excessiva (em decorrência de um baixo salário) dificulta implantar alterações no ensino de História. Este tipo de proposta, pressupõe uma maior preparação de aulas, para que se possam selecionar

¹⁰³ São Paulo. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau*. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino de Normas Pedagógicas (CENP), p. 12-13

conteúdos de acordo com a realidade do grupo de alunos, adequado ao eixo que está sendo trabalhado, além da formulação de atividades desafiadoras, que sejam capazes de auxiliar o aluno na construção de um conhecimento histórico, e que esteja em consonância com os objetivos da área: identificar os tipos de relações sociais em seu grupo de convívio; situar acontecimentos históricos e situá-los numa multiplicidade de tempos; relacionar histórias individuais e coletivas; conhecer, valorizar e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, como forma de atuação política; colher informações em diferentes tipos de fontes documentais, dominando procedimentos de pesquisa e de produção de texto; valorizar o patrimônio sociocultural de nosso país, respeitando a diversidade social; e valorizar o direito de cidadania dos indivíduos e grupos, como forma de fortalecer a cidadania, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.¹⁰⁵

Propõe-se valorizar o patrimônio cultural, a diversidade social, o direito a cidadania, mas não se valoriza o professor da escola pública, conforme vimos na análise dos depoimentos no capítulo anterior, nem salarialmente, nem investindo maciçamente em sua formação. Como identificar problemas e propor soluções, se, ao identificar lacunas na escola fundamental e média, o professor sequer é ouvido ou atendido pela Secretaria da Educação, ou pelos órgãos responsáveis pelas propostas pedagógicas como a CENP ou o CENPEC? Como querer que o professor auxilie seus alunos a se perceberem sujeitos da História, se ele mesmo não se percebe como tal, sentindo-se empurrado em uma avalanche de acontecimentos? Como exigir deste professor que forme cidadãos para um Estado Democrático, que “ludem contra as desigualdades”, se ele, como profissional de nível Superior se sente desvalorizado cotidianamente, a cada medida autoritária, imposta sem qualquer questionamento ou discussão, pelos órgãos governamentais ligados à educação? Que cidadão iremos formar?

Frente a questão da desvalorização profissional e de uma formação adequada para o exercício docente, o professor acaba por ser obrigado a manter-se atrelado a

¹⁰⁴ Stephanou, Maria. “Currículos de História: produzindo concepções de si e do mundo”. In SEFFNER, F. *Op. Cit.*, p. 57.

uma metodologia tradicional, pautado na seqüência linear e cronológica dos conteúdos a serem trabalhados, sistematizados em livros didáticos de qualidade duvidosa.

Se esta é a realidade da maioria das salas de aula de escolas públicas pelo país, como podemos caracterizar as aulas dos alunos envolvidos em turmas de aceleração de estudos? Tendo como cenário os pontos críticos destacados no capítulo anterior, ao caracterizar o Projeto Correção de Fluxo, como desenvolver, nestes alunos, até então excluídos, marginalizados, concebidos pela engrenagem escolar como “peças defeituosas”, habilidades e competências capazes de torná-los, ao final de sua escolarização, cidadãos conscientes de seus direitos, capazes de lutar por um sistema democrático, e pelo fim das desigualdades de toda a espécie, como propõe os Parâmetros Curriculares para o Ensino de História, em seus objetivos gerais para a área? Que temas foram trabalhados nos quatro volumes de História que dêem conta de tamanha responsabilidade? Como inserir estes alunos novamente ao grupo escolar, para que se sintam capazes de aprender e se percebam sujeitos de sua própria História, integrantes da história de um grupo, da sociedade brasileira?

4.2. *Ensinando e Aprendendo História*

Como destacado anteriormente, o material destinado ao Ensino de História para turmas de Correção de Fluxo, é composto por 4 volumes, intitulados de “Impulso Inicial”, “Volume 1”, “Volume 2” e “Volume 3”. Os dois primeiros foram trabalhados no primeiro ano das turmas no Projeto (6^a Série), e os dois últimos, no período de continuidade (8^a Série). Os fascículos fazem parte do material de uso exclusivo do professor destinado a participação nas capacitações oferecidas pelas Diretorias e para a preparação dos planos de aula. Para os alunos, foram destinadas fichas individuais, fichas para grupos, cartazes e fichas para jogos, que ficariam de posse do professor de cada uma das áreas e seriam distribuídas aos estudantes no momento em que fossem trabalhadas, servindo tanto como exercícios de fixação e desenvolvimento de habilidades (como a comparação, o interpretar e produzir textos,

¹⁰⁵ Brasil. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental, História, p. 43

de criticar e propor soluções) bem como para a avaliação dos avanços obtidos pelo aluno em seu processo de aprendizagem. Após seu uso e exploração, deveriam ser guardadas em pastas individuais (uma para cada aluno) que também ficariam de posse do professor para avaliação da equipe pedagógica quanto aos avanços e dificuldades de cada aluno. Em relação a disciplina de História, cada uma das escolas envolvidas recebeu, no final dos dois anos, por aluno, 37 fichas individuais, 23 fichas para grupos, 06 fichas para jogos e 06 cartazes. (anexos IV à XXVIII).

Em relação a proposta de História, o projeto pretende: a) trabalhar com uma concepção que leve em conta as experiências dos diversos grupos e seja capaz de dialogar com diferentes culturas; b) criar condições para que o aluno entenda a realidade vivida e nela se insira de forma crítica; crie possibilidades de investigação, mantendo a tríade ensino-pesquisa-aprendizagem; c) valorizar o aluno quanto sujeito, levando em conta seu imaginário, suas experiências, suas diferenças, pretendendo recuperar sua capacidade de aprender, desenvolvendo nele a autonomia para prosseguir seus estudos e compreender o mundo em que vive. No decorrer desta pesquisa, relacionado os problemas enfrentados pelas classes de Correção de Fluxo, já apontados no capítulo, como a alfabetização de uma parcela dos alunos, a falta de recursos didáticos e a precariedade da formação dos docentes da rede, com os objetivos da proposta de História, pude perceber um certo descompasso entre o que tipo de aluno se pretende formar e a realidade das turmas do projeto. Isto se deve, primeiramente, a uma ausência de diagnóstico quanto aos alunos a serem atendidos, gerando uma proposta de caráter utópico. Analisando tanto o material do professor quanto as fichas de uso dos alunos, notei que há uma preocupação quanto ao desenvolvimento de habilidades, como a de relacionar conceitos, fatos, acontecimentos do passado com situações do presente, buscar, classificar informações, interpretar e produzir textos, dentre outras. No entanto, para o desenvolvimento destas e de outras habilidades é preciso que se tenha, como ponto de partida, um aluno capaz de ler e criar um texto simples; um professor que conheça as habilidades operatórias e que saiba desenvolvê-las no seu aluno; recursos didáticos que possibilitem este trabalho.

Na análise dos fascículos que compõe o material do Professor, não só de História mas também de outras áreas, pude perceber que não há referências as equipes responsáveis pela elaboração dos manuais de cada disciplina. Na contracapa e na página de rosto a referências apenas ao CENPEC.

A visão de História adotada por seus idealizadores, opõe-se a uma história tradicional, centralizada na figura do herói, geralmente descritiva de fatos políticos, num esquema explicativo baseado em causas e consequências de forma linear; também opõe-se a uma história tida como “crítica”, baseada na sucessão linear dos modos de produção. Acredita que a História é uma prática social e sua construção é feita por sujeitos, em diferentes presentes, recuperada na perspectiva de um campo de ação-reflexão (o pensar e o fazer histórico, através do resgate das experiências sociais). Redimensiona a relação com o tempo através da adoção de *eixos temáticos* que, partindo do presente, vivenciando, refletindo e sistematizando, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço. Assume claramente a opção pelo resgate das experiências sociais, lutas e conflitos das pessoas comuns, no seu cotidiano, onde estas experiências se traduzem em termos de dominação e resistências, tornando-se mais visíveis e possíveis de serem recuperadas. Acredita em uma história mais próxima da realidade do aluno-trabalhador, possibilitando, no exercício do pensar histórico, a construção da sua própria identidade, como sujeito, no presente. Observando as fichas podemos notar que cada conjunto delas introduz o capítulo através de textos variados atuais (códigos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou charges como a que retrata o êxodo rural e o inchaço dos grandes centros urbanos – anexo XV).

Foram três os eixos propostos para desenvolvimento das noções e conceitos de tempo histórico, permanências e mudanças, simultaneidade, semelhanças e diferenças, fonte histórica: **Cultura, Terra e Poder**. A opção por se trabalhar através de eixos temáticos se justifica por permitirem partir de questões levantadas no presente, tendo como referencial a realidade dos alunos. Os eixos propostos traduzem recortes feitos em um determinado tempo e espaço, com a finalidade de

apreender um conjunto de experiências e refletir sobre o seu significado, fugindo da linearidade temporal.¹⁰⁶

A metodologia pressupõe o trabalho com diferentes fontes documentais, como objetos, fotos, filmes, cartas, periódicos, gravuras, depoimentos, etc. , fazendo com que o aluno possa, paulatinamente, construir seu conhecimento histórico e venha a perceber que existem versões para um fato, representações da realidade vivida. Para isso, o primeiro eixo a ser desenvolvido, **Cultura**, terá como ponto de partida a realidade destes alunos a partir de suas Histórias de Vida e da História de suas famílias. O objetivo era o de que os alunos tivessem um primeiro contato com a metodologia de pesquisa histórica, através de sua documentação pessoal e dos relatos orais de familiares. É o que podemos perceber nas primeiras fichas do volume Impulso Inicial que propõe a entrevista com familiares, análise de fotografias pessoais, de documentos diversos, para se compor a história de vida de cada aluno e de cada família por ele representada. (Veja anexos IV, V e VI)

Para a equipe de História do *Ensinar e Aprender*, “Cultura” é entendida como “todo um modo de vida e todo um modo de luta”, conceito este baseado na definição do historiador inglês E.H. Thompson. Através deste eixo, pretende-se refletir sobre as semelhanças e diferenças na maneira como os grupos sociais se organizam em seu trabalho, lazer, religiosidade... em diferentes períodos e espaços, como forma de propiciar elementos para a reflexão sobre o “outro”. Embora as fichas proponham atividades que propiciem no aluno a capacidade de estabelecer relações entre diferentes grupos sociais em suas variadas características – o branco europeu e o elemento indígena(Anexos XI, XII, XIII e XIV); a realidade do aluno e o modo de vida do homem medieval (anexos XXII e XXIII), percebe-se que as fichas, por si só, não são capazes de levar o educando a formar um conceito tão complexo quanto o de “cultura”.

No eixo **Terra** , propõe-se o estudo da problemática resultante dos conflitos na relação entre o homem e a posse da terra, em diferentes momentos históricos (Anexos XV e XIX) com o intuito de perceber permanências e mudanças nas formas

¹⁰⁶ São Paulo.SEE. *Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta*. História. Volume “Impulso Inicial”. CENPEC, p. 30

de organização, produção e propriedade instituídas pelos grupos humanos em diferentes culturas (Anexos XVIII e X), além das formas de dominação e resistência dos movimentos sociais e no exercício da cidadania (Anexos XVI e XX). O tema “*Terra*”, como se pode verificar pela análise das fichas citadas em anexo, perpassa parte dos conteúdos trabalhados pelo material – na Idade Média; através do contato entre europeus e índios; nos quilombos; pela intensa migração que tem início nos primeiros anos do século XX. No entanto, a questão da temporalidade ainda é trabalhada com o aluno de forma linear e evolutiva (Anexos XVII, IV– verso). Ao se estudar outros grupos sociais em épocas distintas, não se apresenta outro tipo de contagem de tempo que não o cronológico.

No eixo **Poder** discutir o conceito de cidadania (Anexo VII), desvendando relações de poder que perpassam a sociedade (Anexos XXV, XXI) e enfatizando noções como dominação e resistência (Anexo XXVIII), público e privado. Ao se estudar o sistema capitalista, a proposta de História tem como objetivo refletir sobre a crise e reorganização, avanços e resistências ao sistema.

O primeiro Volume da coleção, denominado *Impulso Inicial*, tem como objetivo a construção da identidade e da vivência história dos alunos, além de fornecer os fundamentos metodológicos para a iniciação a pesquisa histórica (análise de documentos, técnicas de registro, história oral). Tem como temas, *História de Vida e História da Família*.

A proposta sugere que, neste momento, os professores de História e Português trabalhem de forma interdisciplinar, na medida que a disciplina de Língua Portuguesa terá como temática as “Histórias que a Família Conta”.

Tanto o primeiro volume como os demais são verdadeiros manuais orientando o professor passo-a-passo como trabalhar cada uma das fichas que compõe a coleção, como instigá-los e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades. As orientações dadas pelos manuais, procuraram relacionar as fichas entre si, com outros recursos didáticos e com atividades sugeridas e constantes do material das demais disciplinas.

Este primeiro fascículo dá, ao professor, uma detalhada orientação de como trabalhar com documentos escritos e fotográficos, além de objetos (questionamentos que o professor deverá fazer ao aluno para que ele possa iniciar a análise).

Para a construção de sua história de vida, o aluno necessitará, além de documentos escritos, icnográficos e objetos, do relato de familiares como forma de ampliar as fontes de informação. O professor deverá orientar o aluno de como realizar esta entrevista: a escolha de um horário propício para entrevistado e entrevistador, um local adequado, com pouca interferência externa, a elaboração prévia de um roteiro, a forma escolhida para registro (gravador, filmadora, anotações pessoais, questionário, etc.)¹⁰⁷

O *Impulso Inicial* ainda propõe a exploração da história de vida da família do aluno: relações de parentesco, migração, comparação entre o modo de vida de diferentes gerações, religiosidade, relações de poder.

Ao final desta primeira etapa, os alunos deverão perceber que sua vida está ligada a de um grupo (sua família) e ambas fazem parte da História de uma sociedade. Também devem ser capazes de identificar elementos do cotidiano de várias gerações, tendo ampliado seu referencial de tempo e espaço. Devem reconhecer permanências e mudanças nas relações familiares. Conseguem trabalhar com fontes de natureza diversa, reconhecendo a memória oral como uma destas fontes históricas, sendo capaz de sistematizar adequadamente dados e informações coletadas. Em vista da amplitude dos objetivos da proposta de História, no acompanhamento às turmas das dez escolas inicialmente envolvidas e, apesar de não contar com dados quantitativos sobre o que e quantos alunos apreenderam conceitos e informações trabalhadas, identifiquei nos cadernos de observação e anotação e nos exercícios as dificuldades dos alunos com relação ao que se espera deles. As lições não retratam a análise, a comparação ou classificação de informações, a elaboração de um texto crítico expressando o posicionamento do aluno acerca de um fato. Nada disso... as tarefas se resumem a meras cópias e

¹⁰⁷ Esta orientação ao professor quanto a forma de direcionar seus alunos para a utilização de técnicas diferenciadas para a entrevista, consta do manual do Professor (*Impulso Inicial*). As atividades a cerca do tema só podem ser realizadas mediante a realização das entrevistas.

colagens de respostas obtidas de textos das próprias fichas. São os antigos questionários em uma versão “modernizada”, agora impressos.

O Volume 1 tem como tema central “O encontro entre culturas”, o choque cultural provocado pela conquista portuguesa ao Brasil; as características da Europa no período das Grandes Navegações, e dos grupos indígenas aqui existentes antes da chegada da frota portuguesa, além dos primórdios da colonização. “A escolha destes conteúdos procura enfatizar a diversidade cultural, enfocando o cotidiano, o uso e propriedade da terra e as relações de poder presentes nas sociedades e eventos em estudo”.¹⁰⁸

O ponto de partida para a análise é o presente, através da problemática atual da questão indígena no Brasil, para então percorrer outros tempos e lugares. Para tal foram usados como recursos didáticos textos diversos (poemas, canções, estatutos, artigos de jornal e revistas), documentos de época, fotografias, desenhos, mapas, gravuras, com o intuito, também de dar prosseguimento à formação das noções de tempo, espaço, semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, simultaneidade. “Esta problemática requer a introdução das noções de dominação e resistência, para tornar claro aos alunos a natureza das relações estabelecidas.”¹⁰⁹

A equipe de História sugere a consulta e uso das atividades presentes no livro didático *Brasil: Uma História em Construção*, de Macedo e Oliveira (1996), Editora do Brasil¹¹⁰. Este material foi reproduzido pelo ATP da área de História da Diretoria e distribuído aos professores no momento da capacitação do Volume 1.

¹⁰⁸ São Paulo.SEE. *Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta*. História. Volume 1. CENPEC, p. 15.

¹⁰⁹ Id., ib., p. 15.

¹¹⁰ A obra citada, apesar de uma abordagem de ensino de História que parte de questões atuais, como o uso e a propriedade da terra, a exploração do trabalho infantil, a cidadania, ainda se nota que a distribuição dos conteúdos ainda se apresenta de forma tradicional: 5ª Série – Brasil Colonial; 6ª Série – Brasil Império e República; 7ª Série – História Antiga e Medieval; 8ª Série – História Moderna e Contemporânea. No entanto a obra trabalha com uma linguagem acessível problematizando os temas que serão desenvolvidos. Apresenta diversos tipos de textos, como letras de músicas, artigos de jornais e revistas, poesias, trechos de obras literárias. Também apresenta ao final de cada capítulo, sugestões de livros e filmes que abordem os temas estudados. Carece de recursos visuais, em especial de mapas, para que professores e alunos possam localizar os acontecimentos espacialmente.

Ao estudar as comunidades indígenas, primeiro momento de aprofundamento da temática, o objetivo é o de que os alunos venham a compreender: a) a existência de grupos ou de comunidades indígenas, com nomes e culturas específicos, evitando falar de um índio genérico, idealizado; b) a diferença cultural entre estes grupos e a nossa sociedade; c) a presença dos indígenas, muitas vezes confinados em reservas espalhadas pelo país, e não apenas isolados na Amazônia; d) a possibilidade de os indígenas assimilarem elementos da nossa cultura, sem perderem, com isso, sua identidade, desconstruindo, desta forma, a idéia do índio como elemento exótico e folclorizado.

As fichas destinadas a este estudo apresentam ricas fontes fundamentais para, quando bem exploradas, o processo de investigação e construção do conhecimento histórico.¹¹¹ Os materiais que compõe o volume 1, discutem a questão dos conflitos e resistências de alguns grupos indígenas (Yanomami e Guarani de Pinhalzinho), os mitos, as formas de uso da terra, a divisão do trabalho, a noção de tempo, as relações de poder (definida como “quem toma as decisões pelo grupo”) Propõe a relação entre a figura do “Cacique”, o mais velho e, portanto, mais sábio do grupo, aquele que toma as decisões baseado em sua experiência, e o nosso “idoso”, marginalizado, esquecido.

Ao final deste primeiro momento, o professor deverá avaliar se o aluno consegue estabelecer relações entre informações; é capaz de identificar aspectos importantes da questão indígena no Brasil atual; reflete sobre a relação entre a sociedade indígena e a nossa, destacando semelhanças e diferenças entre ambas; percebe mudanças e permanências no modo de viver dos indígenas a partir do contato europeu. Nos anexos IX, X notamos que o material apresenta textos que permitem ao professor explorar tais questões, no entanto, não há sugestões de atividades nem nas fichas nem no fascículo 1 que possibilitem uma avaliação quanto a aquisição destes conhecimentos pelos alunos. Assim, percebi que estas, como as demais fichas, foram trabalhadas pelos professores visando desenvolver nos alunos muito mais a habilidade de interpretação textual (o professor lançava a suas turmas questões sobre os trechos encontrados nas fichas) do que percepção das diferenças

¹¹¹ Observe, nos anexos, as fichas individual No.4, de Grupo “C” e o Cartazete “3”.

culturais entre índios e europeus ou a mudança do modo de vida indígena pós chegada europeia.

O segundo momento é dedicado ao estudo da “Sociedade europeia nos séculos XV e XVI”, com o intuito de apresentar aos alunos outro modo de viver, o dos europeus, no tempo da conquista das terras habitadas pelos indígenas, percebendo a grande diferença entre os dois mundos, reunindo elementos para compreender o choque cultural provocado pelo encontro e a maneira como se processou a conquista. “As noções de *duração, permanência, simultaneidade e mudança* estarão sendo desenvolvidas à medida que se busca compreender o modo de vida europeu no posterior confronto entre as duas sociedades... Os alunos precisam identificar os elementos específicos dessas sociedades, para entender cada sujeito histórico no seu tempo e no seu espaço, compreendendo a conquista e a colonização como formas de apropriação do tempo e do espaço do outro”.¹¹²

Novamente, torna-se necessária a intervenção do professor na seleção de textos complementares e na proposição de exercícios com o intuito de desenvolver nos alunos as noções apontadas, pois as fichas não dão conta desta dimensão (isto se tivermos alunos que não possuam grandes defasagens em sua aprendizagem, o que não é o caso da maior parte dos inscritos neste projeto).

O terceiro tópico refere-se as “Grandes Navegações”, investigando com os alunos os mitos sobre o aventurar-se pelos mares, o pioneirismo português e espanhol, os motivos que motivaram estes dois reinos a financiarem expedições marítimas, o Tratado de Tordesilhas, e o cotidiano das viagens. “Os textos e gravuras selecionados mostram o Homem europeu do século XV, com sua mentalidade medieval marcada por medos, sonhos e crenças e, ao mesmo tempo, impelido para o novo e o desconhecido”.¹¹³

Em “Os dois mundos se encontram” etapa final do volume 1 e do primeiro ano do Projeto, estuda-se o confronto entre europeus e povos indígenas que aqui habitavam, possibilitando ao aluno, a idéia de como foram os primeiros contatos entre brancos e índios e de como estes foram sendo dominados pelos conquistadores,

¹¹² Id., ib., p. 35

¹¹³ Id., ib., p. 44

proporcionando uma melhor compreensão da situação das populações indígenas atualmente.

Ao término do segundo volume, o aluno deverá compreender: a) o choque cultural provocado pela conquista portuguesa na América; b) as características da Europa e da América nos dois séculos que antecedem ao início da colonização; c) os primórdios da colonização implantada pelos portugueses; e d) a problemática que envolve os grupos indígenas no Brasil atual. Como já foi comentado anteriormente, nenhuma das atividades propostas nas fichas dão conta de avaliar se os alunos alcançaram parte ou o todo destes e de outros objetivos. Os exercícios são apenas ponto de partida para o aprofundamento dos temas. Cabe ao professor conduzir os alunos a esta análise e avaliar se assimilaram ou não os conteúdos investigados. Para isto é necessário que o professor domine estes conceitos, que tenha clareza quanto aos seus objetivos e aos da proposta de História para estas classes.

No início do segundo ano do Projeto, os alunos em continuidade, agora matriculados na “8ª Série”, deveriam iniciar seus estudos históricos com o volume 2, dedicado ao tema “Terra: uso, apropriação e resistência”. Dos quatro volumes que compõe o material de História, este talvez tenha sido o mais complicado de todos. Primeiro, por ter como ponto de partida “A questão da terra no Paraná atual”, o que exigia do professor, um certo jogo de cintura em adaptar as discussões propostas no material (que objetivava inserir a problemática da terra no Paraná, na questão agrária brasileira para a realidade paulista). Temos que convir que esta adaptação não é muito fácil de ser feita, pois exige do professor uma maior dedicação a pesquisa e outros recursos didáticos (mapas, tabelas, dados estatísticos) que nem sempre estão ao seu alcance de uma hora para outra. Os idealizadores ainda propõe a interdisciplinaridade entre História e Geografia, pois esta última estará trabalhando *êxodo rural, migração, urbanização e industrialização*, temáticas que interessam, neste momento, ao projeto de História. No entanto, os problemas enfrentados por esta área no volume 2 estão sendo enfrentados pelos professores de Geografia desde o Volume Impulso Inicial que, em sua maioria, já desistiram de fazer tantas

adaptações ao material já que nem o CENPEC nem a SEE tiveram a hombridade de fazê-lo.

Mas, deixemos as críticas para o momento seguinte e voltemos a análise do material. O objetivo deste 3º volume é fazer com que os alunos percebam a questão da terra como uma problema que afeta a sociedade brasileira de maneira geral (e não apenas a população rural), além da desigualdade social crescente gerada pela injusta distribuição de terra desde de o início de nossa colonização; e da maneira com que os grupos sociais excluídos tem resistido para garantir sua existência com dignidade.

Para que o aluno possa compreender estes assuntos, as fichas contêm, como recursos didáticos variados como tabelas (Anexo XXVII), charges (XV), textos informativos, narrativos e literários, poesias(XXIV), mapas (VIII), gravuras e fotografias (XII, XVIII). Porém, o material adverte que o uso de aulas expositivas como forma de problematizar o tema e o utilização de outros recursos, por parte do professor, não devem ser descartados.

Ao abordar a “Questão da Terra no Paraná atual”, os autores pretendem que este estudo permita enfatizar “as noções de *semelhança e diferença* (entre a distribuição das terras no Brasil e no estado do Paraná, e na evolução agrária do Paraná nas últimas décadas); *permanências e mudanças* (na evolução da população rural e urbana no estado, e na estrutura agrária) e *dominação e resistência* (na luta dos trabalhadores sem terra).”¹¹⁴ Além disto, o estudo pretende que os alunos entendam inicialmente também as noções de *latifúndio, êxodo rural, concentração de terras, reforma agrária, propriedade privada da terra*, bem como compreendam o movimento de luta pela terra como exercício de cidadania.

Através desta temática, os autores pretendem que os alunos percebam que a maioria das terras cultiváveis se encontram, historicamente, concentrada na mão de grandes estabelecimentos rurais, relacionando este fato com o êxodo rural e suas conseqüências, e conheçam um pouco mais sobre o movimento de resistência dos trabalhadores sem-terra, “cujo projeto afirma a importância da posse da terra para a

¹¹⁴ São Paulo. SEE. *Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta*. História. Volume 2. CENPEC, 1999, p. 18.

inclusão social de milhares de pessoas, hoje desprovida de condições básicas de sobrevivência”.¹¹⁵

No capítulo seguinte, “Terra e trabalho no Brasil, séculos XVI a XIX”, o recorte temporal pretende possibilitar aos alunos uma reflexão sobre permanências e mudanças nas questões relacionadas a propriedade da terra e da organização do trabalho durante o período colonial e o Império, visando compreender que a desigualdade na distribuição da terra no Brasil existe desde o início de nossa colonização; que a doação de terras apenas para pessoas possuidoras de capital e a adoção do trabalho escravo contribuíram para a construção de uma sociedade extremamente excludente, com uma maioria de privilegiados e a maioria da população sem condições de uma existência digna; que tal situação persiste até os dias de hoje, uma vez que as mudanças na forma de aquisição da terra não alteraram a estrutura agrária, e que a passagem do trabalho escravo para o assalariado apenas reforçou o sistema de dominação existente.

Novamente as noções de *permanência-mudança*, *dominação-resistência*, são trabalhadas para que o aluno reflita sobre a permanência da escravidão e da desigualdade na distribuição das terras; sobre as mudanças na forma de aquisição da terra e na organização do trabalho; a dominação da metrópole sobre a colônia, do senhor sobre o escravo; e a resistência dos negros na luta pela liberdade.

No último capítulo deste volume, “A questão da terra no Contestado: relações com a Idade Média”, a proposta é apresentar um movimento social ligado à questão da terra, no caso o *Movimento do Contestado*, fornecendo novos elementos para a reflexão sobre a questão agrária. Apresenta também informações e características sobre a sociedade medieval européia, levando o aluno a identificar crenças e práticas deste período presentes no movimento do Contestado, ainda que com outros significados.

A proposta dos autores é que o tema deva ser trabalhado através de aulas expositivas e documentos variados que contem informações sobre o movimento do Contestado e a Europa Medieval. Além disso, o fascículo propõe um jogo de

¹¹⁵ Id., ib., p. 29

aventura, o chamado Role Playing Game (RPG)¹¹⁶ em moda entre jovens das classe média. Para tal, os professores de História e Língua Portuguesa foram capacitados em conjunto para trabalharem com os alunos em conjunto. O objetivo do jogo de RPG, para a área de História, é o de ambientar o aluno na Europa Medieval, fazendo com que o seu personagem aja de acordo com o modo de vida do período. No anexo encontram-se as fichas para jogo 2 e 3, que caracterizam a Idade Média. A ficha dos personagens bem como a história encontra-se no manual de Língua Portuguesa (o que obriga um trabalho integrado). No entanto, pude perceber que nem mesmo os próprios ATPs conheciam o funcionamento dos jogos de RPG, fato este que causou nos professores a idéia de algo difícil de ser conduzido em classe. O RPG é um jogo que desenvolve a criatividade e a imaginação e exige de seus participantes, em especial do mestre, domínio sobre suas técnicas e conhecimento sobre o período em que está sendo ambientado. Utilizar o RPG em grupos onde todos os jogadores e o mestre são iniciantes constitui um verdadeiro fiasco.

O último volume apresenta o tema “Cidadania e trabalho” e tem como objetivo discutir “a questão da cidadania enquanto possibilidade e limitação para o exercício de direitos, por parte de segmentos da população brasileira, especialmente os ligados ao mundo do trabalho”.¹¹⁷ Através desta discussão pretende-se ampliar a compreensão do caráter profundamente desigual da sociedade brasileira e suas implicações para o pleno exercício da cidadania. Os autores propõe “um estudo sobre a concentração de enorme parcela da renda total em mãos de poucos e a exclusão social daí decorrente, que atinge grande parcela da população, penalizando especialmente crianças, adolescentes e mulheres dos grupos sociais mais pobres”.¹¹⁸

¹¹⁶ O RPG é jogado em grupos de, em média, 5 à 6 pessoas, lideradas por um “mestre” responsável por criar a ambientação e conduzir as ações do jogo. Cada um dos jogadores representa um personagem, que deve ser caracterizado de acordo com o local e período em que a situação acontece. Durante o desenrolar da aventura, as decisões em grupo são fundamentais para o sucesso de todos, pois as características dos personagens são complementares (um personagem é mais forte fisicamente, enquanto outro é mais inteligente). Os combates são decididos através do “rolar dos dados” de acordo com a orientação do “mestre”. O RPG desenvolve a criatividade, a imaginação, o respeito as diferenças e o trabalho em equipe.

¹¹⁷ São Paulo. SEE. *Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta*. História. Volume 3. CENPEC, 1999, p. 15.

¹¹⁸ Id., id., p. 15

Por conta disto, as atividades giram em torno da problemática da exploração do trabalho infantil, decorrente das mudanças econômicas, e a introdução do sistema fabril, as precárias condições de trabalho nesse sistema, a disciplinarização e suas implicações e a luta da classe trabalhadora pelos seus direitos e as conquistas decorrentes dela. A idéia é de que, a partir destes pontos, o professor possa compor com seus alunos uma quadro mais amplo do processo social brasileiro.

Durante o desenvolvimento das atividades os alunos deverão: a) compreender o significado do termo *cidadania* pensada no sentido do exercício de direitos fundamentais à vida, à saúde, ao lazer e ao trabalho dignamente remunerado¹¹⁹; b) perceber as semelhanças e diferenças entre os grupos que formam a sociedade brasileira; c) a permanência da relação entre a pobreza, distribuição desigual de renda e exclusão social em diferentes tempos; d) as relações de dominação e resistência que configuram o cotidiano das mulheres em diferentes tempos e lugares; e) as condições históricas que explicam a situação específica de crianças, jovens e mulheres no mundo do trabalho, além da exploração capitalista presente no processo de industrialização, desde a Revolução Industrial Inglesa; f) compreender a necessidade e o processo de substituição do trabalho escravo pelo livre; g) conhecer algumas formas de resistência e organização, bem como as principais reivindicações dos trabalhadores e suas conquistas.

Ao final destes dois anos, a proposta de Ensino de História do Projeto Correção de Fluxo pretende que os alunos tenham compreendido as relações básicas do processo histórico e da forma como a sociedade brasileira vem sendo organizada, os grupos que a compõe e as relações que estabelecem entre si, os problemas que a afetam, a partir da problematização dos eixos temáticos *cultura*, uso da *terra* e relações de *poder* em diferentes tempos e contextos sociais.¹²⁰

Porém, cabe questionar se estes objetivos foram alcançados durante os dois anos do Projeto? Que dificuldades os professores encontraram na sua execução? Que avaliação podemos apresentar sobre esta proposta de ensino de História?

¹¹⁹ Id., Ib., p. 39

¹²⁰ Id., ib., p.16

4.3. Avaliando...

Na análise da proposta, dos objetivos e do material de História identifiquei um descompasso, que beira a utopia, em relação ao aluno que se pretende formar e a realidade das classes de Correção de Fluxo. Isto pode ser atribuído a uma ausência de diagnóstico destes alunos, quanto aos diferentes níveis de aprendizagem em que se encontravam, além das características sócio-culturais, que pudessem suscitar elementos para a elaboração da proposta de História, bem como das demais disciplinas.

O material é uma referência didática ao professor explicando paulatinamente os passos a serem seguidos antes da aplicação e desenvolvimento das atividades junto aos alunos, bem como sugerindo outros recursos para o aprofundamento da temática e das discussões a serem realizadas. As fichas trazem variados recursos didáticos, como letras de música, poesias, textos de época, jornalísticos, charges, gravuras, etc. As atividades propostas desenvolvem as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto, além de desenvolverem as noções de simultaneidade, permanência, mudança, dominação e resistência, tempo, fundamentais para que o aluno possa construir seu conhecimento histórico. Também exploram com os alunos técnicas de pesquisa histórica, como o uso da história oral e a sistematização de dados coletados. Sem dúvida, seguindo-se com rigor e perícia o material, bem como suas sugestões, é possível termos um aluno capaz de compreender as relações básicas do processo histórico, capaz de perceber-se como sujeito da História, desde que este aluno esteja alfabetizado, não possua problemas para interpretar e produzir textos variados, seja capaz de fazer relações, comparar, criticar, sugerir... Não é o caso da grande maioria dos alunos participantes do Projeto Correção de Fluxo.

Para que os objetivos da proposta de História pudessem ser alcançados seria necessário que tivéssemos não só alunos que apresentassem pouquíssimas dificuldades de aprendizagem e com uma relativa bagagem cultural, como também um professor melhor preparado para ensinar desde alunos com histórico de fracasso

escolar, apáticos, rebeldes, alfabetizados ou não, até estudantes capazes de aprender por si só, precisando de pouca ou nenhuma mediação do professor.

Nas escolas reais não temos nem o perfil definido de aluno, nem um profissional versátil, criativo diante da falta de recursos, de seu desprestígio frente a sociedade, convivendo com baixos salários baixos salários. Sem estes fatores, a proposta, como já dito, passa a ser mera utopia de seus idealizadores e não atende aos objetivos do projeto.

Ao longo de dois anos em que acompanhei o projeto *Ensinar e Aprender*, percebi que os alunos estavam no mesmo pé de igualdade de todos os alunos que passaram por um ensino de História tradicional. A História, pelos seus depoimentos, ainda guardava fatos de um passado distante, sem nenhum tipo de relação com sua realidade. Era “algo chato”, com textos longos e enfadonhos, sem sentido, triste. Estava longe das atividades e sugestões que tive contato durante a leitura e análise do material. O que tinha ocorrido?

Seria por demais repetitivo apontarmos novamente, os motivos que fizeram o projeto fracassar não só quantitativamente, como também qualitativamente. Esmiucei cada um deles no capítulo 3, destinado a caracterização geral do Projeto. Portanto, resgatarei alguns dos pontos discutidos como forma de justificar o fracasso da proposta de História.

Desvalorização docente: o projeto iniciou-se com um grupo de professores que, ao final de dois anos acabou se desfazendo. A troca constante de professores minou a continuidade dos objetivos da proposta de História. Capacitou-se um professor em março de 2000. Dois meses depois este professor viria a abandonar as aulas para ficar em apenas uma escola, já que no processo de atribuição, para constituir carga horária de 40 horas, os últimos da escala acabam sendo obrigados a pegar mais de uma escola. Em maio veio a greve de professores, lutando não só por melhoria salarial mas contra o projeto de redução de carga horária de algumas disciplinas do Ensino Médio, gerando um efeito cascata – professores concursados derrubando os contratados, pois são obrigados a pegar mais classes para manter a mesma jornada. Em julho tivemos ingresso de professores aprovados em concurso público,

substituindo alguns dos professores envolvidos no Projeto. De um ano para o seguinte (2001) tivemos ainda a desistência, segundo os dados coletados, de 74% de professores inicialmente participantes, por não estarem sendo valorizados salarialmente. Isto sem levarmos em conta as licenças médicas (saúde, gestante, família) necessárias ou não, que obrigam a escola a atribuir estas aulas para outro professor, em caráter de substituição. Das 10 escolas acompanhadas, 4 delas mudaram de professor de História mais de 3 vezes ao longo de um ano. Em decorrência deste fato, não há como dar continuidade a uma proposta de ensino frente a esta “dança das cadeiras”.

Formação docente: como já discutido anteriormente, os cursos de licenciatura espalhados pelo país não dão conta de formar o professor para enfrentar todas as questões que cercam a educação brasileira. Não está preparado para lidar com a heterogeneidade, com alunos multirrependentes, com defasagem de aprendizagem. Sabe muito pouco sobre as diversas teorias pedagógicas, confundindo estas com “métodos” de ensino. Em relação ao professor de História, a sua precária formação, muito mais voltada para a docência, no sentido de reprodução de conteúdos, do que para a pesquisa historiográfica, somada a desvalorização profissional e a falta de recursos, geram aulas repetitivas e monótonas, baseadas na seqüência linear e evolutiva de um ou dois livros didáticos. Vimos que a proposta exige um professor que domine não só os conteúdos, mas que seja capaz de criar relação entre eles, problematizá-los junto aos alunos, propor atividades, utilizar recursos diversificados. Porém, o professor habilitado em qualquer escola de ensino superior em nosso país está longe de ter esta formação. A formação do professor como historiador é fundamental para a implantação de uma nova visão de História pois, do contrário, continuaremos a ter um ensino de caráter positivista com uma “nova roupagem”. Prova disso é que, normalmente, o professor distribuía as fichas aos alunos, após algumas instruções sobre o seu preenchimento e, quando da presença da pesquisadora, acompanhava a execução da atividade nas carteiras. O trabalho do professor não estava centrado nas fichas; elas eram apenas um recurso diferenciado em suas aulas. Dependendo de qual tema estava sendo abordado (e quem “ditava” a

seqüência temática era o livro didático), as fichas eram inseridas no grupo de alunos. Elas apenas substituíam os textos mimeografados e os pontos na lousa.

“Ah, é melhor sim, por um lado. Mas eu acho as atividades muito fracas. Eu estava dando uma olhada no material, você já viu? Tem ficha que é só interpretação de texto. Tudo bem que História tem que ajudar Português, interpretação também se usa nas outras matérias, mas e a matéria que a gente tem que trabalhar? Os alunos da outra 6ª Série já estão no Período Regencial e os da Correção de Fluxo tem que fazer estas atividades sobre certidão de nascimento. Isso eu faço com os da 5ª Série pra eles entenderem o que é História.” (Depoimento de um professor)

Os professores avaliavam o material como “fraco” pois, como fica evidente neste depoimento, não abarcavam todo o conteúdo de História com que estão acostumados a trabalhar. Não se criticou os objetivos da proposta, a escolha de textos, a abordagem dos temas. Não por que os professores acreditassem não haver falhas nestes pontos, mas ao fato de estarem preso aos grandes temas, a seqüência linear e evolutiva. Para eles as fichas só tinham como função interpretar textos e isto é tarefa para Língua Portuguesa. Não podem aprofundar sua avaliação por que não dominam os conceitos que o Projeto propõe para as aulas de História.

“Prestem atenção para não errar. Depois vem aquelas perguntas... Com o colega do lado, vocês vão anotar semelhanças e diferenças. Semelhança é o que é igual e diferença é o que não é. O que for parecido das anotações que vocês fizeram da vida de vocês, é só marcar na terceira pergunta. Na segunda é a diferença. Entenderam?” (Depoimento de um professor)

Não compreende as noções de *permanência-mudança*, *simultaneidade*, *resistência* e *tempo*, e como consequência disto não pode ensiná-las a seus alunos. Por isso sua crítica gira em torno da quantidade de conteúdo e não da proposta de forma global. Observando tais críticas, procurei investigar qual a concepção de História para estes professores:

“História é uma disciplina que estuda as relações do homem no passado. Estuda as relações políticas, econômicas, sociais e culturais como forma de entender o presente e modificar o futuro.”

“A História estuda as mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo.”

“Sem História não há presente nem futuro.”

“Através da História podemos nos tornar pessoas mais críticas, capazes de exigir nossos direitos e saber nossos deveres”.

Sintetizando as falas, podemos perceber que grande parte de nossos licenciados em História ainda acreditam que ela estuda o passado distante e que sem este não há como entender o que vivemos agora. E se não entendemos o agora, como mudar o futuro! Pelas falas identificamos uma concepção de História linear, evolutiva, cheia de causas e conseqüências. O professor de hoje ainda se espelha no seu antigo professor de Ginásio e Colégio que passava o ponto na lousa, recitava algumas explicações acerca do mesmo e, ao final, receitava os infundáveis questionários. Age assim não por comodismo, mas em decorrência de uma parca formação atrelada a uma jornada de trabalho estafante.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de História, Claudia Sapag Ricci, através de entrevistas a professores da rede pública estadual aponta que a concepção de História de muitos docentes “aparece como algo completo, ‘denso’, com fatos que precisam ser conhecidos de forma plena e igual, para que não existam ‘lacunas’ no conhecimento histórico do aluno, em forte perspectiva totalizante”.¹²¹

Suas falas ainda indicam a importância dada ao ensino tradicional de História, como algo linear, ligado ao passado, seqüencialmente lógico, evolutivo. A concepção destes professores entra em choque com as novas propostas, onde a História é entendido como prática social a ser construída, sem a presença do que Ricci chama

¹²¹ Ricci, Cláudia S. “Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo” in *Revista Brasileira de História*. Vol. 18, No. 36, 1998, p. 81.

de “uma lógica fechada ou de sentido único”. Portanto, podemos perceber por que o professor tem tanta dificuldade em aceitar o trabalho através da experiência cotidianas de seus alunos, através de eixos temáticos. Para eles, “recortar” temas deixaria a História sem sentido tanto para ele quanto para seus alunos.

O jovem professor se apega a velha fórmula de ensino, pois grande parte do que sabe, aprendeu com o antigo mestre. Pouco ou quase nada incorporou de novo na Faculdade de História ou Estudos Sociais. Conhece fatos que decorou, aprendeu, leu em algum manual didático. Não sabe o que são “correntes historiográficas”. Pouco sabe sobre as novas discussões sobre o Ensino de História. Construtivismo é algo que inventaram, “esse tal de Piaget”, para fazer os alunos passarem de ano sem saber. Não por que não quer aprender; por que não tem tempo; por que o que ganha não lhe permite comprar obras teóricas, participar de Simpósios, Seminários, Congressos, por estar preso a escola pública, quase que numa servidão sem fim, como forma de sobrevivência:

“Eu queria sim, voltar pra Faculdade. Queria ter esse tempo que você tem pra fazer Mestrado. Mas em faculdade pública é difícil entrar. Tem que ser na particular, só que é caro. Já vi o preço. Agora não dá. Quem sabe mais pra frente.” (Depoimento de um professor)

Atualmente, a SEE tem demonstrado interesse em investir em cursos de especialização, em parceria com universidades públicas, visando complementar a formação destes professores. Se o discurso do governo Covas-Alckmin gira em torno da melhoria da qualidade na educação, este é um grande passo a ser dado. Esperamos que seja viabilizado muito em breve e não passe a ser apenas mais um belo discurso.

Capacitações repetitivas e inconsistentes: acompanhando as capacitações realizadas pela Diretoria, notei certo despreparo por parte dos capacitadores/ATPs para lidar com as questões que surgiam. A SEE trabalha, na maioria das vezes, com

a idéia de “professores multiplicadores”. A justificativa é o gigantismo da rede, impossibilitando a capacitação, por parte dos órgãos centrais, de todos os docentes em exercício. Os multiplicadores seriam alguns professores que, capacitados, teriam como “missão” capacitar os demais colegas. Na prática, isto gera o velho problema do “telefone sem fio” : eu entendo uma coisa e meu colega outra; o que é importante para mim pode não ser tão fundamental ao outro. No Projeto Correção de Fluxo, os ATPs das Diretorias foram capacitados pelo CENPec (agência responsável pela elaboração da proposta e dos materiais) juntamente com a CENP (órgão central responsável pela implantação), com o intuito de capacitar os professores participantes em suas respectivas Diretorias. Durante os HTPCs destinados ao Projeto, vinham a tona as falas desencontradas: haviam capacitadores que diziam que o projeto duraria apenas um ano, outros não sabiam se continuaria ou não e uma terceira parcela afirmava que a duração seria de dois anos; para alguns ATPs, o professor não poderia empregar qualquer tipo de mudança no material (mudar a ordem das fichas, utilizar textos e atividades de outros livros, deixar de trabalhar alguma ficha); outros deixavam claro que o professor era livre para utilizar o material da forma que quisesse.

Analisando as capacitações de História notei que os encontros giravam muito mais na leitura e realização das atividades existentes nas fichas. Em alguns momentos, a ATP distribuía aos professores materiais que visavam complementar o trabalho com as fichas, recursos estes que vinham indiretamente do CENPec (carregavam no cabeçalho o timbre da organização). Em alguns momentos, como já relatado, as discussões tornavam-se uma terapia coletiva: professores desabafando sobre os problemas enfrentados com as classes de Correção de Fluxo, de certa forma pedindo uma “luz” para este ATP que pouco ou nada poderia fazer por cada um deles. Frente a impotência do ATP, a apatia e o desânimo tomava conta do grupo. Em nenhum momento fez parte do material de capacitação do grupo História, textos sobre teorias psicopedagógicas, metodologia e prática de ensino de cunho historiográfico. As capacitações reproduziam as informações contidas nos quatro volumes/manuais. Bastava apenas que o professor os tivesse lido.

Ausência de recursos didáticos / verbas – a proposta de História, bem como as demais, sugere o uso de diversos recursos didáticos adicionais como forma de intensificar as discussões, criando um ambiente de ensino-aprendizagem mais significativo e enriquecedor. No entanto, encontrei escolas com vídeos e televisores quebrados ou roubados, sem bibliotecas ou com as mesmas totalmente desorganizadas (por não contar com alguém que possa se dedicar a organizá-la), com poucos materiais de papelaria, como canetas hidrocor, lápis de cor, papéis diversos, etc. Já foi mencionado no capítulo anterior que apenas no início do ano letivo de 2000 (primeiro ano do Projeto), as dez escolas envolvidas receberam uma modesta verba para a compra de materiais de consumo, que seriam usados pelos alunos e professores do Projeto Correção de Fluxo (e apenas por eles, dizia a instrução!). Com o uso destes materiais, o diretor se viu obrigado a retirar parte das demais verbas para a compra de novos materiais para o Projeto, o que não foram suficientes, em vista de outras necessidades da escola. Sem recursos didáticos variados, alguns professores que ainda estavam motivados em relação aos objetivos do projeto, passaram a dedicar suas aulas apenas nas fichas, o que gerou, entre os alunos, certo desconforto: eles se cansaram das mesmas, obrigando o professor a adotar o “bom e velho” livro didático como forma de aquietar os ânimos da garotada.

Manual não sofreu adaptações: é quase desrespeitoso ao professor paulista entregar-lhe nas mãos um material que propõe a este profissional partir das questões da realidade de seu aluno e, durante a análise deste recurso, vir a perceber que determinados capítulos destinam-se ao estudo de questões referentes aos aspectos históricos, naturais, humanos... do Paraná. É prova mais contundente entre o abismo que separa o discurso e a prática. Faz parte do jargão “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Aparentemente, isto não parece afetar tanto a qualidade da proposta, se levarmos em conta **apenas** este aspecto. Somando-se a ele os demais pontos analisados, veremos que a questão da adaptação do material constituía mais uma imensa gota num copo que já começa a transbordar.

Alunos em diversos estágios de alfabetização. Não podemos deixar novamente de exaltar a qualidade do material colocado nas mãos e alunos do Projeto

Correção de Fluxo. Seus textos, fichas e atividades problematizam e relacionam aspectos importantes da sociedade brasileira, fornecendo elementos históricos para a discussão destas questões. O material, implantado nas condições ideais, é capaz de formar alunos conscientes de seu valor enquanto sujeitos da história de um grupo. No entanto, o idealismo da proposta parece desabar por completo ao nos depararmos com os alunos das classes de Correção de Fluxo: pelo menos 1/3 deles encontram-se em estágios variados de alfabetização, estando incapacitados de ler e atribuir significado a um texto, por mais simples que seja. Não conseguem produzir um texto breve, capaz de expressar suas idéias. Como podem coletar dados? Sistematizar conhecimentos? Relacionar? Questionar? Propor soluções? Estão intelectualmente mutilados; escondidos entre a apatia e a rebeldia. Apenas copiam palavras para eles sem sentido, do caderno do colega, do livro, da lousa. Não podem, como objetiva o volume 3, exercer plenamente sua cidadania, pois não podem exigir seus direitos: não conseguem lê-los em uma pedaço de papel. O professor de Ciclo II nada pode fazer para ajudá-los – não sabe como alfabetizar, não tem tempo, não tem recurso didático. Apenas sofre com seus alunos sem ter quem possa ajudar. A SEE joga sobre a escola a responsabilidade pela alfabetização, alegando que este processo só se completa ao final de 8 anos. Se esconde atrás de mecanismos falhos como o Projeto Recuperação e Reforço¹²², culpando o professor por não estimular seus alunos, por não motivá-los a aprender. Enquanto o jogo de empurra prossegue, uma massa cada vez maior de jovens terminará o Ensino Médio sem ao menos conseguir ler seu certificado de conclusão.

Absenteísmo – diante de um professor desmotivado por inúmeras razões, aulas monótonas e repetitivas, necessidade de auxiliar a família no sustento do grupo, além de motivos mais interessantes a curiosidade juvenil, externos a escola (o futebol, o namoro, o sexo, as drogas...) Os alunos envolvidos no Projeto se ausentam das aulas muito mais que seus colegas das classes “regulares”. Não acreditam mais no poder da escola em ensinar e na sua capacidade de aprender. O professor nunca tem o mesmo grupo de alunos, em sala, presentes no dia anterior. As atividades não

¹²² Falho por que os alunos não comparecem por diversos motivos (cuidar de irmãos, distância em relação a escola, por falta própria de interesse), por não contar com professores-alfabetizadores, por falta de espaço físico

fluem por conta disto. O profissional necessita estar sempre “revendo” as aulas anteriores para aqueles que não vieram nos outros dias. Os poucos que vem com frequência se cansam do discurso repetitivo. O professor se perde entre os grupos de alunos, desanima, reclama enquanto tem forças, até que não é mais ouvido; esquecido, desiste...

Pensar um aluno que domine os conceitos e noções objetivados pela proposta de História do *Ensinar e Aprender* constitui-se em sonho para todos os pesquisadores e professores da área, ainda mais é se lembramos que ela foi pensada para alunos com múltiplas dificuldades de aprendizagem, portadores de um histórico de fracasso escolar que lhes proporcionou sérios problemas de auto-estima que os impedem de perceber-se como futuros cidadãos. Triste é analisar que dificilmente teremos o perfil de aluno proposto pois ele não se adequa a realidade da maior parte de nossas escolas públicas: faltam recursos didáticos e financeiros, professores melhor preparados, espaços que possibilitem a pesquisa e a leitura. Nosso alunado não acredita mais na escola como um lugar para aprender; por isso se ausenta em excesso, “cabula” aulas, foge dela o quanto pode.

Como historiadora, pesquisadora da área de ensino de História e coordenadora pedagógica de uma das escolas estaduais participantes do Projeto, analiso que vivemos um intenso, “vamos tentar”. Sofria ao notar que pouco podia fazer pela minha área de formação devido a escassez de material, a precariedade da formação dos docentes que lá trabalhavam e o excesso de licenças e faltas apresentadas por eles. Observava a formação de “alunos copista”: copiavam da lousa, do colega, do livro, fato este que ocorreu na maior parte das escolas das dez escolas da diretoria envolvidas no Projeto. Ao tentar auxiliar estes professores com dicas e recursos extras, ouvia a súplica de alguns dizendo, quase que em tom de confissão, de que só sabiam dar aula explicando o conteúdo *daquele* livro didático. Outros faziam tentativas frustradas de modificar uma maneira de ensinar que já estava enraizada. Notei, então, que o problema primordial do ensino de História é a precariedade da formação de seus docentes. Este descompasso entre a realidade das escolas de

em muitas escolas (os alunos assistem aula na quadra, no pátio, numa sala vaga).

nível Fundamental e Médio e a preparação dos docentes nos cursos de licenciatura impede que se tenha mudanças no ensino de História. A formação dos professores, seja acadêmica ou em serviço, deve abarcar o estudo das diversas correntes pedagógicas e psicopedagógicas fazendo com que o professor entenda como seu aluno aprende, sendo capaz de atender aos educandos com dificuldade em aprendizagem.

Sem esta revisão dos cursos de licenciatura, especialmente o de História, dificilmente conseguiremos grandes mudanças na visão de ensino desta disciplina no interior das salas de aulas de grande parte das escolas brasileiras.

Considerações Finais

É consenso tanto para os governos de caráter neoliberal quanto para os organismos de financiamento estrangeiro, dentre eles o Banco Mundial, que via aumento do nível de instrução de uma sociedade, poderemos ter um crescimento na produtividade, gerando maior desenvolvimento econômico. Em vista disto, percebe-se, nas últimas décadas, uma aumento no investimento na chamada Educação Básica, em especial, no Ensino Fundamental (da 1ª à 8ª Série).

Para atender estas novas exigências sócio-econômicas, o Brasil, através do *Plano Decenal de Educação*, estabelece como meta a conclusão do Ensino Fundamental por, no mínimo, 80% da população em idade escolar até o ano de 2006. A nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Federal No. 9394/96), aponta variados mecanismos como forma de garantir tal compromisso: o sistema de Progressão Parcial e Continuada, o estabelecimento de Ciclos, os projetos de Reforço e Recuperação, as avaliações para Classificação e Reclassificação, a Aceleração de Estudos.

Acompanhando um destes projetos visando a Aceleração de Estudos para alunos multirrepetentes do Ensino Fundamental II (5ª à 8ª Série) das escolas públicas paulistas, denominado *Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo*, no período de 1999 à 2001, recorte temporal desta dissertação, e fazendo parte da equipe de Coordenadores Pedagógicos de uma das dez escolas envolvidas, pude notar, como destacado no terceiro capítulo, alguns pontos positivos: alunos que realmente conseguiram avançar em sua escolaridade, com qualidade e para os quais o projeto fez a diferença. Analisando a proposta para o ensino de História, verifiquei que o material carrega em si discussões teórico-metodológicas que vem ocorrendo nos meios acadêmicos. Propõe atividades que, em condições ideais, visariam alcançar com êxito os objetivos a que se propõe. No entanto, o Projeto Correção de Fluxo veio a fracassar não pela inadequação do professor, do aluno, da escola... mas pelos erros sucessivos ocorridos durante sua implantação e execução, além da inadequação do material a realidade das classes envolvidas, erros estes que fazem parte do cotidiano

da rede estadual por longos anos. Projetos como este perdem seu total sentido por falta de um diagnóstico que antecede sua implantação, de incentivo ao professor, de recursos didáticos, de capacitações adequadas, de uma avaliação que possibilite aos envolvidos exporem suas angústias e problemas aos órgãos centrais. De projeto passa a ser um mero mecanismo de promoção automática de jovens multirrepetentes e como tal é combatido pela imprensa, pelas famílias, profissionais da escola pública, pelos meios acadêmicos. Fracassa porque se investe o mínimo possível. Como numa empresa, o objetivo é aumentar a produção com o menor gasto.

Avaliando, de maneira geral, o Projeto *Ensinar e Aprender* atribuo seu fracasso tanto quantitativo (aproximadamente 36% dos alunos inicialmente inscritos concluíram o projeto) mas também qualitativo (alunos promovidos para o Ensino Médio sem estar plenamente alfabetizados ou sem identificar as representações numéricas, sendo “avaliados” simplesmente por sua frequência as aulas), a falhas desde o momento de sua concepção/ implantação até a ausência de avaliações periódicas que desse voz aos envolvidos (alunos, pais, professores, diretores).

Enumero a seguir tais lacunas:

- a) ausência de um diagnóstico inicial em relação aos alunos envolvidos como forma de identificar dificuldades comuns, estabelecendo atividades para superá-las. A falta deste diagnóstico soma-se ao fato do Projeto ter sido desenvolvido para atender aos jovens paranaenses, sendo “emprestado” a Secretaria de Educação de São Paulo em 1999, onde foi implantado nas escolas com maior índice de alunos com defasagem idade-série sem que o material tenha sofrido qualquer tipo de alteração (a não ser a ficha técnica onde consta o nome dos integrantes dos órgãos ligados a SEE).
- b) reuniões de esclarecimento sobre o Projeto destinada a Diretores e Coordenadores privilegiaram apenas aspectos positivos da proposta, deixando de lado os eventuais obstáculos que o grupo escola deveria estar preparado para enfrentar;

- c) montagem das turmas sem diagnóstico acerca por parte da equipe de Gestão da Escola, tendo como critério apenas fatores disciplinares (separar os mais “bagunceiros”);
- d) o processo de atribuição de aulas, centralizado nas Diretorias de Ensino, em decorrência de entraves legais, não privilegiou professores que quisessem participar do projeto por vontade própria. Muitos professores assumiram as classes de Correção de Fluxo apenas como forma de constituir jornada e outros sem sequer saber o que seria o Projeto;
- e) troca constante de professores, coordenadores, ATPs, Diretores e Supervisores durante os dois anos iniciais do projeto, em decorrência de ingresso de novos professores e Diretores via Concurso Público, licenças variadas, aposentadorias ou descontentamento com o excesso de atribuições que muitas vezes fugiam ao que correspondia a sua função (no caso de ATPs e Coordenadores);
- f) formação deficiente da grande maioria dos profissionais da educação, por não estarem preparados para trabalhar os alunos com suas diversas dificuldades no aprender, em especial os jovens com histórico de multirrepetência;
- g) capacitações inconsistentes, repetitivas, que privilegiavam muito mais o como usar o material, do que aspectos teóricos e metodológicos;
- h) uso de agentes “multiplicadores” ao invés de se capacitar diretamente os grupos: os encontros de Diretores e Coordenadores foram muito mais consistentes e proveitosos, do ponto de vista de seu conteúdo (discutiu-se as teorias pedagógicas, o fracasso escolar, analisou-se as propostas de todas as disciplinas) do que a dos demais profissionais. A justificativa era de que tanto o Diretor quanto o Coordenador seriam os “multiplicadores” destas discussões em suas escolas, junto ao corpo docente, o que, em todas as escolas acompanhadas, não funcionou, pois as idéias apresentadas na capacitação original terminavam distorcidas no grupo-escola. As dúvidas dos professores quanto a pontos da discussão não eram sanadas pois faltava alguém que possuísse conhecimento sobre os temas abordados.
- i) não houve incentivo salarial, nem quanto a vida funcional aos professores que participaram do projeto, fato este que, somado a questões burocráticas (cobrança

quanto a preenchimento de registros de cada um dos alunos) fizeram com a maior parte dos docentes envolvidos na primeira fase do projeto se recusassem a fazer parte de sua continuidade;

- j) ausência de verbas específicas ao projeto provocaram falta de recursos didáticos. A escola era “obrigada” a dispor das verbas gerais para a aquisição de materiais para as classes do Projeto;
- k) índices de absenteísmo e evasão eram extremamente altos nas classes de Correção de Fluxo em decorrência tanto da falta quanto da troca constante de professores, além da descrença do aluno em sua capacidade de aprender. Por passar tantos anos nos bancos escolares sem, em alguns casos, aprender sequer a ler, grande parte dos alunos acaba por evadir pois não acredita mais em sua capacidade de aprender nem no “poder” da escola para ensinar;
- l) o material não foi adaptado a realidade do aluno paulista, trazendo atividades e conteúdos referentes ao Paraná, obrigando o professor, dentro da sua exaustiva rotina de trabalho, que muitas vezes compreende mais de duas escolas, a adequá-los a realidade de seus alunos;
- m) alunos com diferentes problemas disciplinares: apáticos, rebeldes e agressivos, além de defasagens no seu processo de aprendizagem: alunos em diversos estágios de alfabetização, que não conseguem contar de um até dez e, portanto, não são capazes de realizar operações matemáticas básicas, incapacitados de interpretar ou de produzir um texto simples de maneira coerente.

Em relação a proposta de História do Projeto *Ensinar e Aprender*, percebemos não só que os fatores apontados acima contribuíram também para o seu fracasso, mas também a inadequação entre os objetivos a serem alcançados (com a realidade das classes de Correção de Fluxo: alunos com baixa auto-estima, em diversos pontos de alfabetização, com dificuldades variadas para interpretar e produzir textos. Os professores, em sua maioria, ainda possuem como concepção de ensino de História como algo linear, cronológico, evolutivo, cujos fatos estão encadeados em uma seqüência lógica. Daí a resistência em assimilar propostas, como a do Projeto Ensinar

e Aprender, voltadas para a visão de História como construção social, baseando sua metodologia de ensino em *eixos temáticos (Cultura, Terra e Poder)*.

A ausência de um diagnóstico prévio, antecedendo a montagem da proposta e do material, não foi capaz de atender a multiplicidade de situações de aprendizagem enfrentadas pelo professor nas classes de Correção de Fluxo, sendo deixada de lado por grande parte dos professores de História, que voltavam suas atenções novamente ao livro didático.

Em suma, o que se viu foi um “empurrar” em massa de alunos multirrepetentes que estavam concentrados nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental II para o nível Médio. O que foi verificado, contrastando retórica e prática, é que o sucesso do projeto para a Secretaria de Estado da Educação estaria relacionado ao número de alunos concluintes do Ciclo II. Mas nem isto se conseguiu: dos 36% que chegaram ao fim do Projeto e, portanto, terminaram a 8ª Série, apenas 10% deles realmente apresentaram algum tipo de avanço em seu processo de aprendizagem.

Bibliografia

ABUD, Kátia et alli. **Ensino de História**. São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____. **Questões sobre uma nova proposta curricular**. São Paulo, SE/CENP, 1985.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas, Papirus, 1995.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Perfil dos professores da escola pública paulista**. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de São Paulo. USP, 1991.

ALMEIDA NETO, Antônio S. **O ensino de História no período militar**. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Família e da Criança**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981.

BAETA, Anna Maria Bianchini. "Fracasso Escolar: Mito e realidade" in **Revista Idéias** No. 6 - Toda Criança é capaz de aprender? . São Paulo, FDE, 1989, p. 17-31.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. "Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º. Grau" in **Cadernos de Pesquisa**, No. 37. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Maio/1981, pp. 84-89.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas**. São Paulo, Loyola, 1990.

_____.(org.) **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1997.

BOSSA, Nádía Aparecida. **Fracasso Escolar: um sintoma da contemporaneidade desvelando a singularidade**. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2000.

- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre História**. São Paulo, Perspectiva, 1992.
- CABRINI, Conceição et alli. **O Ensino de História: Revisão Urgente**. São Paulo, EDUC, 2000.
- CARDOSO, Ciro Flamarion et alli. **Domínios da História : ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. "A escolarização em famílias da classe trabalhadora" in **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, No. 42, agosto/1982, pp. 27-40.
- Castro, Amélia Domingues de. **Princípios do método no ensino de História**. Tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo, USP, 1952.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo, Ática, 1995.
- COLECCIÓN HISTÓRIA. **História, Para que?** México, Siglo Veinteuno, 1993
- COLLARES, Cecília A. L. & MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. Campinas, Unicamp/Cortez, 1996.
-
- _____. "Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública". **Cadernos CEDES** No. 36 – Educação Continuada. Campinas, Papyrus, 1995.
- COLLARES, Cecília A.L. **O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas**. Tese de Livre Docência. Campinas, UNICAMP, 1994.
- Colóquio sobre Programas de classes de aceleração. **Série Debates**, No. 7 São Paulo, Cortez/PUC-São Paulo, 1998.

- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- ENCONTRO DE PROFESSORES PESQUISADORES NA ÁREA DO ENSINO DE HISTÓRIA (anais do II Encontro): ***“O Ensino de História como objeto de pesquisa”***. Niterói, EDUFF, 1995.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Falta de vaga e repetência atrasam alunos”***. São Paulo, 31 de agosto de 2000, Caderno Geral, p. A18.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Sistema de Ciclo esconde baixa qualidade”***. São Paulo, 28 de setembro de 2000, Caderno Geral, p. A7.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Paulo Renato rebate críticas a sistema de ciclos no ensino”***. São Paulo, 29 de setembro de 2000, Caderno Geral, p. A12.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Sistema de ciclo oculta distorção do ensino”***. São Paulo, 01 de outubro de 2000, Caderno Geral, p. A10.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Secretária diz que responsabilidade é da escola”***. São Paulo, 01 de outubro de 2000, Caderno Geral, p. A11.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Comentário da secretária da Educação deixa mães indignadas”***. São Paulo, 24 de novembro de 2000, Caderno Geral, p. A10.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Estudante chega à 8ª. Série com nível de 4ª”***. São Paulo, 26 de novembro de 2000, Caderno Geral, p. A24.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa, Gradiva, s/d.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. (mimeo.), 1998.
- GENTILI, Pablo (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 1995

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: Simulacro e imposições na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, Vozes, 1998.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar.** Campinas, Papirus, 1985.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural.** São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP, no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos.** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História.** Brasília, MEC, 1998

_____. **Em Aberto. Programas de Correção de Fluxo escolar.** Brasília, volume 17, número 71, janeiro de 2000.

MELLO, Guiomar Namó de & SILVA, Tereza R. Neubauer da. **O PSDB e a Educação: diretrizes para um programa de governo a nível federal.** São Paulo, s.c.p., 1989 (mimeo)

MENDES, Murilo. **A história no curso secundário.** São Paulo, Gráfica Paulista, 1935.

MORAES, R. (org.) **A sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, Papirus, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** Campinas, Papirus, 2000.

NADAI, Elza et alli. **História: a avaliação (des) necessária.** Encontro de História, 9. São Paulo, PUC/Anpuh, 1998.

NADAI, Elza. **Ginásio do estado de São Paulo: uma preocupação republicana.** São Paulo, Sangirard, 1987.

- _____. *Projeto de montagem de recursos didáticos aplicados a História.*
São Paulo, S/N, 1976.
- _____. *Professor de História e a qualidade do seu ensino.* Simpósio Nacional da Anpuh, Belém, 1989.
- NOGUEIRA, Francis. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial.* Cascavel, EDUNIOESTE, 1999.
- NOVA ESCOLA. *“Vergonha nacional”.* Editora Abril, novembro/2000, p. 17-22.
- NOVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação.* Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- PASCOAL, Miriam. *O prazer na escola.* Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 1998.
- PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo, T. A. Queiróz, 1996
- PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.* Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- PINSKY, Jaime et alli. *O ensino de História e a Criação do fato.* São Paulo, Contexto, 1997.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes.* São Paulo, Cortez, 1983.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA 25/26. *Memória, História, Historiografia: Dossiê ensino de História.* São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, set/1992-ago/1993.
- RUGIU, Antônio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão.* Campinas, Autores Associados, 1998.
- SANFELICE, José Luís (org.) *A universidade e o ensino de 1º. e 2º. graus.* Campinas, Papyrus, 1998.

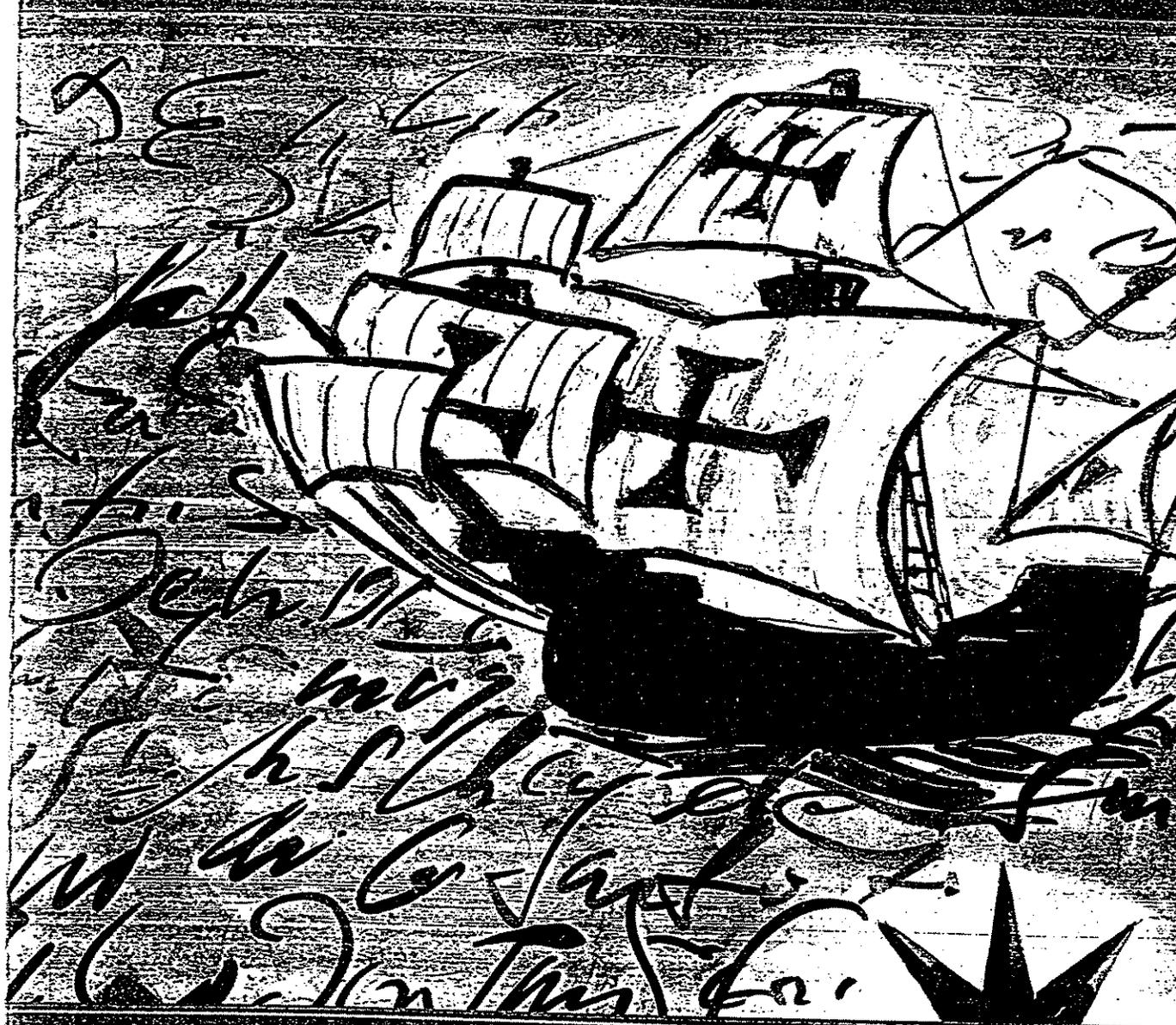
- SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. São Paulo, Brasiliense/UNESP, 1990
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. ***“Ensinar e aprender: construindo uma proposta***. São Paulo, SE, 1999
- SEVERINO, Antônio Joaquim (org.) **Sociedade civil e educação**. Campinas, Papirus; Cedes, São Paulo; Ande, Anped, 1992.
- SILVA, Claudio Borges da. **Os labirintos da construção do conhecimento histórico**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1996.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli da. **Reforma ou Contra Reforma no Sistema de Ensino do Estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de São Paulo, USP, 1998.
- SILVA, Marcos A. da.(org). **Repensando a História**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.
- SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. “Avaliação na escola de primeiro grau: a questão crucial – promoção, repetência e evasão” in **Educação e Seleção**, n. 16, p. 77-84, julho/dezembro, 1987.
- _____. “É proibido repetir” in **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 7, p. 5-44, jan./julho 1993.
- _____. “Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?” in **Acesso: Revista de Educação e Informática**, n. 14, p. 11-18, dezembro de 2000.
- _____. “Plano de metas da atual gestão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e análise do perfil da secretaria” in **Estudos em Avaliação educacional**, n. 13, p. 7-12, jan./jun. 1996.
- _____. “O que pensar da atual política educacional” in **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50/51, abril/setembro, 1992.

-
- PSDB: Programa de educação para o estado de São Paulo . São Paulo, PSDB, 1994 (mimeo.)
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular para o ensino de História: 1º. grau. São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental. Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II – Documento de Implantação. (mimeo)
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Subsídios para implementação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Resolução de 04/08/97 (mimeo)
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. “Avaliação e Progressão Continuada”. Escola de Cara Nova – Planejamento 98 (mimeo)
- SNYDERS, G. A alegria na escola. São Paulo, Ed. Manole, 1988.
- ZAMBONI, Ernesta (org.) Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação. Campinas, Cortez, 1996.

ANEXOS

Ensinar e Aprender

Volume 1
História



GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ensinar e Aprender:
construindo uma proposta

Ensinar e Aprender: Quadro-síntese das propostas de trabalho

Língua portuguesa

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Projeto de leitura e escrita: Clube de leitura Histórias que a família conta Medicamentos Ervas medicinais	* diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade	* leitura, produção, análise e discussão de textos narrativos, instrucionais e persuasivos

Matemática

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Resolução de problemas	* operações com números naturais	* leitura, interpretação e produção de textos matemáticos. * leitura, interpretação e construção de gráficos e tabelas * resolução de problemas convencionais e não-convencionais

Ciências

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Unidade temática: Ritmos da natureza Dia e noite Ritmos diários dos seres vivos Estações do ano Ritmos anuais dos seres vivos	* movimentos de rotação e translação da Terra * modelos geocêntrico e heliocêntrico * ritmos geofísicos: dia/noite e estações do ano * ritmos biológicos: diário e anual * sincronia entre ritmos biológicos e geofísicos	* observação e leitura como meios de coleta de dados * comunicação (oral/escrita) e registro de informações, conclusões e suposições através de desenhos, quadros, listas, esquemas, tabelas e textos * formulação de perguntas e suposições sobre o assunto em estudo * utilização de informações e dados para validação de uma idéia

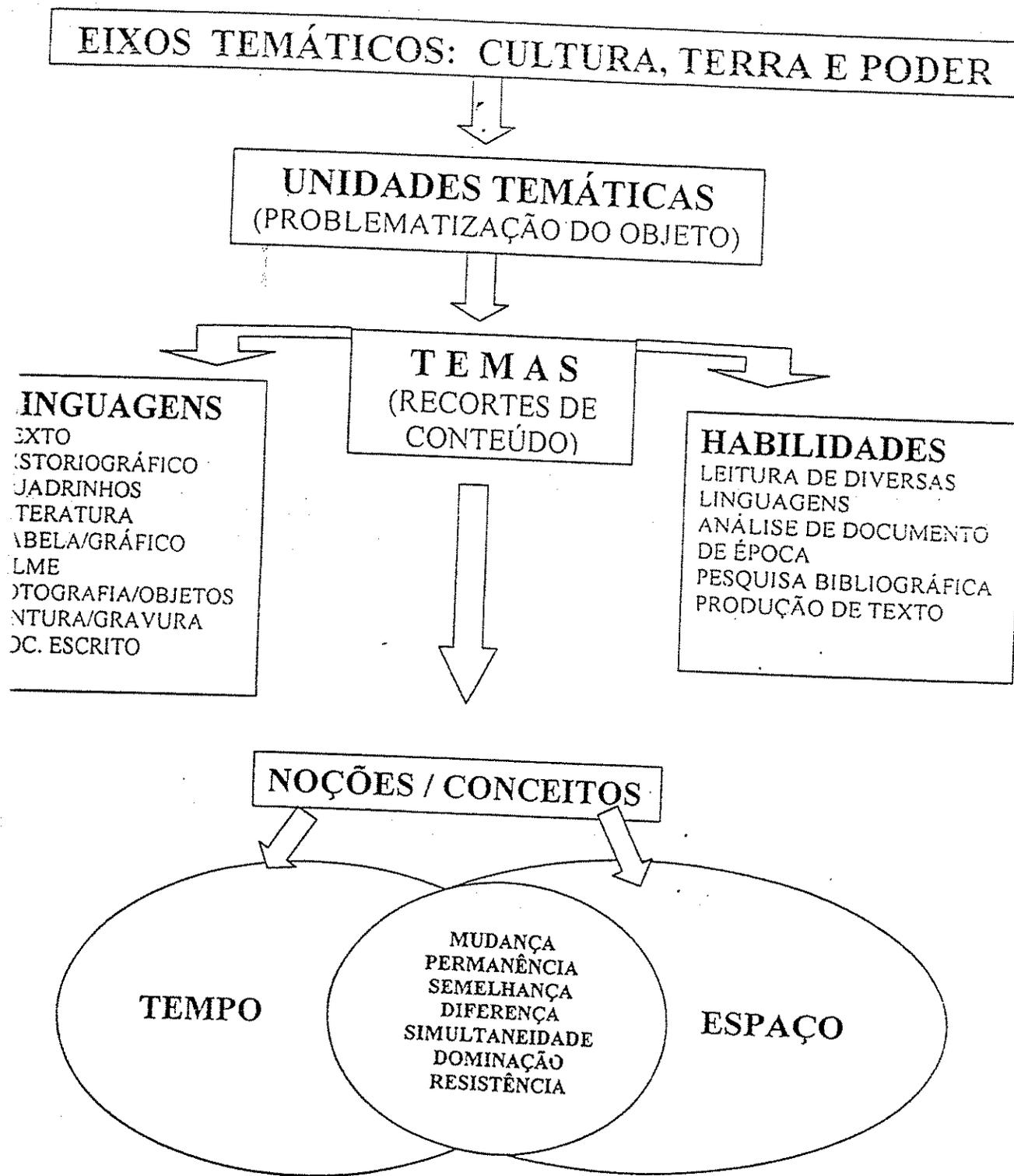
História

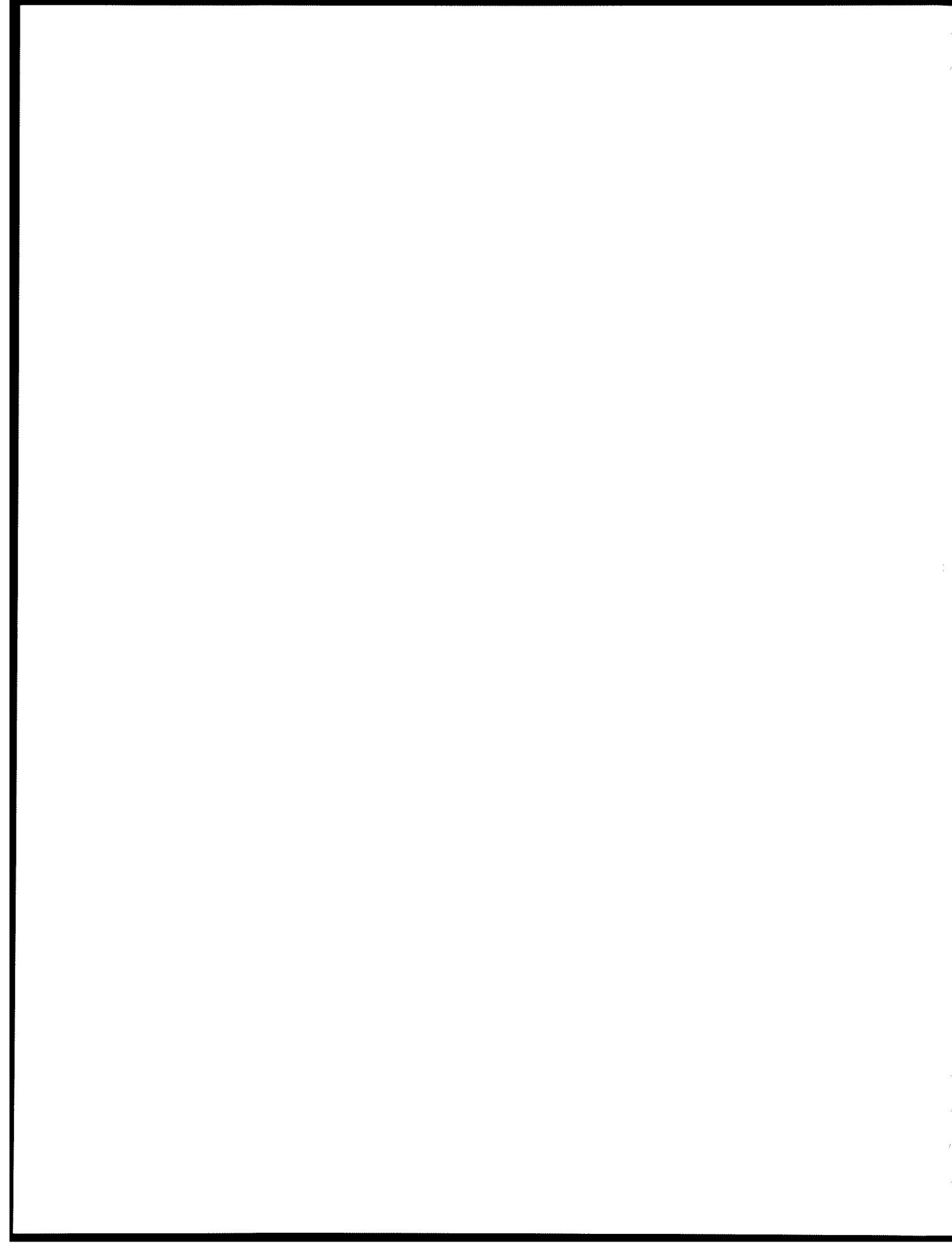
Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Unidade temática: Construção de Identidade e vivência histórica História de vida História da família	* tempo histórico * permanência e mudança * simultaneidade * semelhança e diferença * fonte histórica	* leitura de documentos: fotografia, certidão, objetos etc. * pesquisa: coleta, organização e sistematização * registro: observação, entrevista, discussão * produção de texto

Geografia

Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Unidade temática: Nossos espaços de vivência * recolhimento * representação * transformações	* espaço geográfico * paisagem * legenda * escala * projeção	* orientação e localização no espaço * observação, coleta, organização e registro de dados * leitura cartográfica * representação do espaço

VISÃO ESTRUTURAL - HISTÓRIA





Refletindo sobre a história de vida

ANEXO IV

- ☐ Você, como cada um da classe, fez um relato de sua própria história de vida. Agora, irão compará-las, em grupos.
- Primeiro, façam um “balanço” de tudo o que o conjunto de alunos do grupo consultou, para elaborar seu relato. Anote aqui essa lista:

- Faça uma lista das diferenças que o grupo percebeu nas diversas histórias de vida:

- Em seguida, uma lista dos pontos em comum, das semelhanças percebidas entre as histórias:

- O grupo registrou mais semelhanças ou mais diferenças? Por quê?

- Escolham um aspecto da vida de pessoas do grupo que mudou: por que mudou?

- Escolham um aspecto da vida de pessoas do grupo que permanece igual: por que isso acontece?

- Finalmente, discutam e façam uma lista das dificuldades que o grupo sentiu para pesquisar e escrever as histórias de vida.

- Numa próxima atividade, o que acham que pode ser feito para superar essas dificuldades?



Elaborando uma linha do tempo

- Os acontecimentos de sua vida podem ser representados numa linha, como você já fez em classe, com o professor. Essa será uma linha do tempo de sua vida.

Construa uma linha do tempo, seguindo as instruções.

- Usando a régua, faça marcas na linha ao lado, de modo que a cada espaço entre elas corresponda um ano de sua vida; por exemplo, se você tem 15 anos, faça marcas distanciadas de 1,5 cm.
- Ao lado da primeira marca anote 0 e, ao lado da última, sua idade atual; você pode começar a linha do tempo pelo presente ou pelo passado (ano de seu nascimento).
- Vá anotando ao lado da linha, de forma bem resumida, acontecimentos marcantes de sua vida, com a data, junto à marca que corresponde à idade que você tinha quando cada fato ocorreu, formando uma seqüência.
- Depois, pinte na linha o período de tempo que você mais gostou de ter vivido, indicando quando começou e quando terminou.
- Faça o cálculo e veja qual a duração desse período.

Depois de prontas, você e os colegas irão comparar suas linhas do tempo.

Refletindo sobre o tempo histórico

ANEXO V

Faça no caderno um quadro da rotina de seu dia, ou seja, das atividades que você realiza e o tempo que gasta com cada uma. Use este modelo:

Minha rotina diária

Atividade	Tempo gasto

Depois, faça uma lista das atividades que uma pessoa adulta de sua família realiza diariamente e quanto tempo gasta (se necessário, entreviste essa pessoa).

Rotina diária de

Atividade	Tempo gasto

Agora, compare os dois tempos e anote o que você observou:

Por último, responda:

- Quem tem mais tempo livre, tempo de lazer?

- Quem usa mais tempo para o trabalho de sobrevivência?

- As crianças e jovens vivem o seu tempo da mesma forma que os adultos?

☐ Para você ler e pensar:

A divisão do tempo em nossa cultura

Repare como costumamos nos referir aos vários períodos do tempo na rotina diária: falamos em hora do almoço, horário de trabalho, de escola etc. Além disso, há várias atividades que podemos desenvolver em diferentes períodos: estudar ou fazer compras à noite, dormir de dia e trabalhar à noite etc.

Em sociedades como a indígena, ou mesmo em nossa sociedade, na Antigüidade, o tempo da natureza é que determinava as atividades humanas diárias, isto é, a maioria delas só se faziam de dia, enquanto havia luz do Sol, e mesmo o relógio que conheciam era... o relógio de sol! Até hoje, em certas culturas, a tradição e a religião ainda determinam que, por exemplo, o nascer e o pôr-do-Sol são momentos de iniciar ou encerrar certas atividades.

Em nossa sociedade recente, especialmente depois da descoberta e utilização da energia elétrica, passamos a adotar outros critérios para determinar o momento e a duração de nossa rotina: na maioria dos países do planeta, usamos o relógio, com suas 24 horas divididas em minutos e segundos, para nos referirmos aos nossos horários. Do tempo da natureza ou da religião, passamos, pois, ao tempo mecânico e, mesmo, ao relógio digital...

Quadro de gerações

Consulte os documentos e pessoas de sua família para preencher o quadro:

	Nome completo	Naturalidade	Nacionalidade	Profissão	Data nasc.
Aluno					
Pai					
Mãe					
Avô materno					
Avô materna					
Avô paterno					
Avó paterna					
Bisavó materna					
Bisavó materna					
Bisavó materno					
Bisavó materno					
Bisavó paterna					
Bisavó paterna					
Bisavó paterno					
Bisavó paterno					

Explorando o quadro de gerações

ANEXO VI

1 Observando o quadro que você preencheu no verso da ficha 3, complete ou responda.

- Qual a diferença de idade entre você e:

Seu pai: _____ seu avô (escolha um deles): _____ seu bisavô: _____

Sua mãe: _____ sua avó: _____ sua bisavó: _____

- Complete os espaços:

Você nasceu no ano de _____ que pertence à década de _____ do século _____

Seu pai nasceu no ano de _____ que pertence à década de _____ do século _____

Sua mãe nasceu no ano de _____ que pertence à década de _____ do século _____

Seu avô nasceu no ano de _____ que pertence à década de _____ do século _____

- Leia a coluna "naturalidade". O que você observa?
- Na coluna "nacionalidade", o que chama sua atenção?
- As atividades profissionais de seus antepassados eram realizadas no campo ou na cidade? Quais eram?
- A partir das informações acima, que comentários você pode fazer sobre a sua família?



Três gerações da família Fontana em 1916, em frente ao estabelecimento de sua propriedade em Três Barras (SC), situada na divisa com o Paraná, próxima a São Mateus do Sul.

Pesquisa sobre a família

■ Preenchendo os quadros abaixo, você vai poder comparar vários aspectos da vida de sua família, como vivia no tempo de seus avós e como vive hoje.

A vida da família, ontem e hoje

Cotidiano	Antes (tempo dos avós)	Hoje (família atual)
Moradia		
Festas		
Religiosidade		
Comidas típicas		

Trabalho, divisão do trabalho	Antes	Hoje
Atividades de sobrevivência		
Como eram feitas		
Como participavam mulher, criança, jovem, idoso nessas atividades		

Relações de poder

Quem toma/va as decisões em relação a:	Antes	Hoje
• arrumação da casa		
• aquisição de bens (compra de imóveis e outros)		
• horários das diversas atividades (lazer, refeições, hora de retorno à casa, de dormir etc.)		
• trabalho fora de casa		

Se você não conseguir informações suficientes para completar o esquema acima, converse com seus familiares e peça-lhes ajuda.

Anote outras informações que você achar interessantes.

Um documento indispensável

ANEXO VII

Leia com seu grupo ou com a classe o texto abaixo.

Brasil tem 50 milhões de "clandestinos"

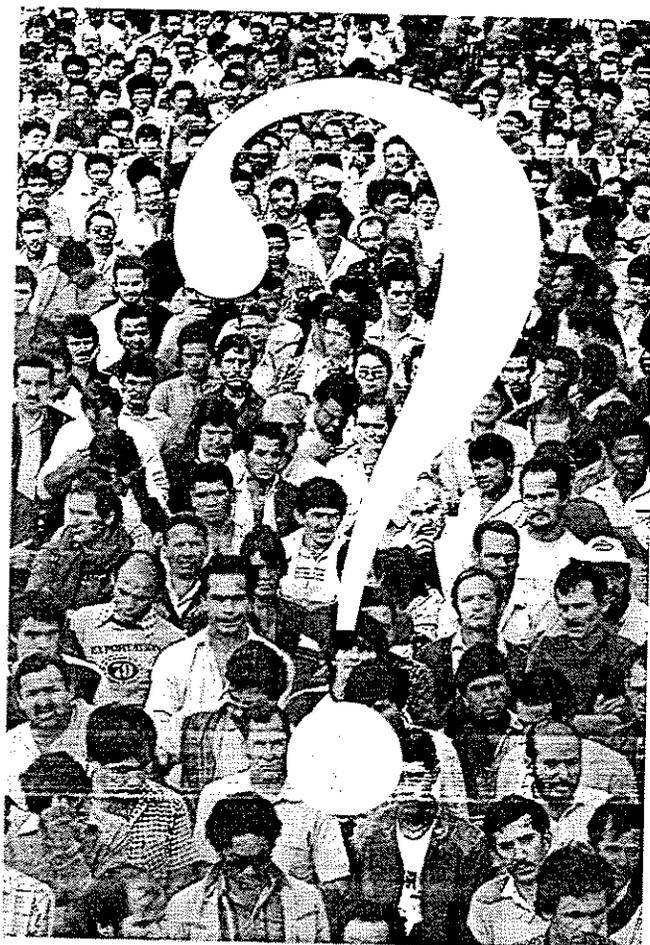
Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, há no Brasil 50 milhões de brasileiros que não têm registro de nascimento e, por isso, não têm existência legal. O IBGE chegou a esse número calculando a porcentagem de pessoas que nasceram em maternidades ou foram localizadas pelos censos populacionais no país e que não têm registro em cartório.

Em nossa sociedade, o registro de nascimento é a primeira condição para a cidadania, ou seja, para cumprir deveres e ter direitos. O registro de nascimento é exigido para a matrícula na escola e para obter outros documentos necessários à vida em sociedade, para conseguir emprego, votar, casar etc. O brasileiro que não tem esse documento é um cidadão que não conta, é como se não existisse.

O preço do registro de nascimento é apontado como o principal obstáculo para diminuir o número de pessoas sem registro. Para obter esse documento, gasta-se em média mais de 10% do salário mínimo. Esse serviço não deveria ser cobrado das pessoas de baixa renda, de acordo com a Constituição do país.

O Estado do Maranhão tem a maior porcentagem de pessoas vivendo sem registro de nascimento: 82%. O maior percentual de cidadãos com registro é do Estado de São Paulo: 94%.

(Adaptado de artigo de Marta Salomon, *Folha de S. Paulo*, 17 nov. 1996.)



- Depois de ler o texto, discuta com os colegas e responda no caderno:
- Qual a idéia principal do texto?
 - Qual a fonte de informação utilizada para escrevê-lo?
 - Como o IBGE chegou aos números que a autora menciona?
 - Por que é importante ter o registro de nascimento?
 - Por que muitas famílias não registram seus filhos?

Como vocês perceberam, há grandes diferenças entre as porcentagens de pessoas sem registro nos diversos estados do país (82% no Maranhão e só 6% em São Paulo). O professor vai fornecer outros dados para vocês refletirem sobre o porquê dessa diferença. Vai explicar, também, que uma lei recente tornou a 1ª via da certidão de nascimento.

ir, ficar; ficar, ir

Estamos na Alemanha, nas primeiras décadas do século XIX.

O Império Alemão é um dos mais antigos impérios europeus, mas há muito tempo que seus diversos estados e principados vivem independentes uns dos outros. Em alguns deles, porém, um mesmo fato está ocorrendo: dezenas de famílias preparam suas malas, para iniciarem uma longa viagem com destino à América, inclusive o Brasil. (...)

Os imigrantes não vêm só da Alemanha. Muitos são de outros países, como a Suíça, a Polônia e a Itália. A grande maioria vem do campo. São famílias de camponeses do “velho mundo” procurando no “novo mundo” terras para cultivar e paz para viver. Por isso atendem a anúncios

como os que o Governo Imperial brasileiro faz chegar à Europa:

“Vá para o Brasil, a terra da água pura e clarinha. Do clima excelente. Da vegetação mais verde. Vá para o Brasil, onde você ganhará um lote de terra, além de casa e comida gratuitas durante os primeiros dias.” *

(...) Por que tanta necessidade de partir?

Na Alemanha, nos idos de 1820 a 1840, estava havendo uma enorme concentração da propriedade da terra. As grandes fazendas iam ficando cada vez maiores, os grandes engoliam os pequenos. Milhares de famílias camponesas não suportavam a exploração dos poderosos barões latifundiários que lá também havia. Moral da história: para muitas dessas famílias, sem força para reagir, partir era o único jeito. Partir em busca da sobrevivência, aventurar-se por uma vida melhor.

(Transcrito de Chico Alencar e outros, *Brasil vivo: uma história da nossa gente*. Petrópolis: Vozes, 1986, p.113-4.)



Carteira de Otto E. Goebel in Mossó. Século 1910/1930. 08, 1985, p.39

Festa campestre de imigrantes alemães, início do século XX, Bananal, SC; diferentemente dos imigrantes de origem latina (portugueses, espanhóis, italianos etc.), os alemães tiveram maior dificuldade de aculturação, por isso criaram escolas, clubes e igrejas próprios, propiciando um isolamento da comunidade.

Localização de grupos indígenas

ANEXO VIII



Localize a região onde vive cada tribo que você estudou e marque conforme legenda combinada.



Conflitos e resistências: os Yanomami

■ Leia com atenção o texto abaixo:

Sobrevivência ameaçada

Os Yanomami, o maior grupo indígena do país, com cerca de 10.000 pessoas, habitam o noroeste do Estado de Roraima, além de parte do Amazonas, na fronteira com a Venezuela.

São caçadores, coletores e cultivadores. Plantam intensivamente a banana (principal item de sua alimentação), mandioca, algodão e milho. Conhecem e utilizam uma variedade imensa de vegetais da floresta. Segundo a antropóloga Mariana Carneiro da Cunha, falando ao jornalista Bruno Fuser (1987), “eles têm toda uma tecnologia, por exemplo, para formar capoeiras e atrair caça, com a utilização de árvores frutíferas”.

Protegidos pela barreira de montanhas e da floresta tropical, os Yanomami conseguiram se manter isolados do contato com os não-índios até os anos 80, quando suas terras começaram a ser invadidas por garimpeiros, para exploração do ouro.

As invasões garimpeiras tiveram um efeito devastador para os Yanomami. Grandes áreas da floresta foram derrubadas, muitos rios ficaram poluídos, prejudicando a caça e as atividades de coleta. Problemas graves de saúde surgiram, como consequência desse contato: muitos Yanomami morreram de malária, tuberculose, desnutrição e outras doenças. Em 1992, foi definida uma área contínua de 94 mil km² — o Parque Indígena Yanomami. Garimpeiros foram retirados, pistas de pouso foram explodidas sem, no entanto, resolver o problema: pressões de políticos locais, de mineradoras e de setores militares (estes com o argumento da necessidade de defesa da soberania nacional) acabam facilitando o retorno dos garimpeiros (Ricardo, 1996, p.217), mantendo sob ameaça a sobrevivência dos Yanomami.

- Localize os Yanomami no mapa Tribos Indígenas (no verso da ficha 2).
- Em seguida, assinale no mapa do Brasil desta ficha o lugar onde vivem os Yanomami, de acordo com a legenda combinada.
- Sublinhe com lápis colorido o traço do mapa que corresponde à fronteira do Brasil com os outros países da América do Sul.

- Agora, copie no caderno, completando os espaços:

Eu nasci no ano de,
na década de,
do século

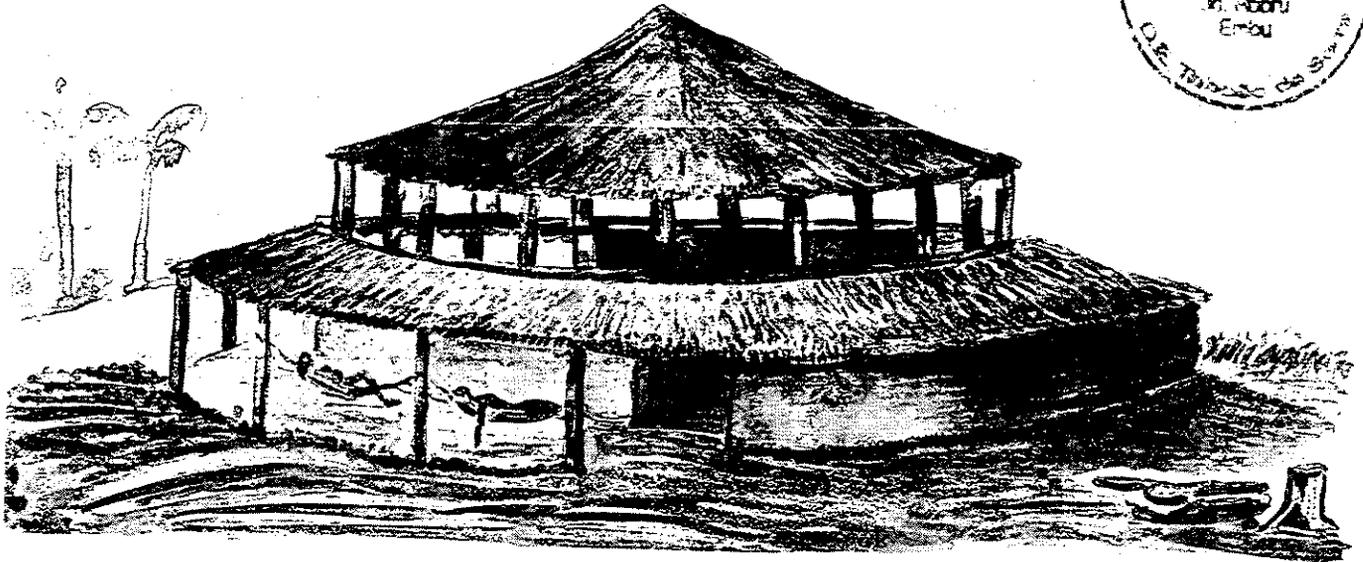
O texto que acabei de ler fala da
invasão dos garimpeiros em terras
Yanomami nas décadas de
e do século

- Discuta com seu colega e responda às questões abaixo:
- Na década em que você nasceu, o que estava acontecendo com o povo Yanomami?
- O que fazem os Yanomami para sobreviver?
- Qual é a diferença entre coletor e cultivador?
- Por que os Yanomami conseguiram ficar tanto tempo sem contato com os não-índios?
- Que problemas de sobrevivência esse povo está sofrendo? Por quê?



A família indígena

ANEXO IX



- A família, na sociedade indígena, é organizada da mesma forma que na nossa sociedade? Continua da mesma maneira, desde que os portugueses conquistaram o Brasil, no século XVI?
 Para entender um pouco desse assunto, leia com atenção o texto abaixo:

Famílias

Na nossa sociedade, o grupo doméstico é formado pela família elementar: o pai, a mãe e os filhos. Muitas vezes, além da família elementar, há também os agregados: são pessoas, geralmente parentes, que vivem junto no grupo doméstico. Esta forma de organização não é a única e nem sempre foi desta maneira: desde os tempos da vinda dos portugueses, a organização familiar vem se modificando no Brasil.

Da mesma forma, entre as sociedades indígenas, o grupo doméstico, isto é, aquele grupo de pessoas que habita uma só casa, é organizado de formas diferentes, de acordo com a cultura de cada tribo.

Na maior parte dos grupos indígenas brasileiros é mais comum a presença de mais de uma família elementar em cada grupo doméstico. Segundo o antropólogo Júlio C. Melatti (1989), entre os índios

Tenetehára, “os chefes de família procuram fazer com que suas filhas e as filhas dos seus irmãos se fixem em sua casa, de modo que os maridos destas permaneçam com ele. Entre esses índios, o homem, ao se casar, deve morar na casa da mulher durante um ou dois anos: se o chefe da família tem bastante prestígio, consegue convencer o novo marido a se fixar naquela casa definitivamente”.

Júlio Cezar Melatti, que estudou as sociedades indígenas no seu trabalho de antropólogo, usa o termo **família extensa** quando num grupo doméstico, isto é, numa casa, moram várias famílias aparentadas.

Em algumas tribos, contudo, o contato com os não-índios, quando não produziu a morte por doenças ou massacres, acabou influenciando e modificando, de alguma maneira, o seu modo de vida. É o caso dos Xerente e dos Kayová (um ramo dos Guarani), que assimilaram a família de tipo elementar, inclusive construindo casas pequenas, ao invés da grande casa que abrigava todo um grupo local.

- Localize os grupos indígenas mencionados no texto no mapa Tribos Indígenas (verso da ficha 2).
- Em seguida, assinale no mapa do Brasil da ficha 1 os lugares onde eles vivem, de acordo com a legenda combinada.

O Tempo na cultura indígena

■ Leia com muita atenção o texto abaixo:

Antes, o mundo não existia

Ailton Krenak

Antes de ser América, de ser Brasil, antes do carimbo de fronteiras que separa os países vizinhos e distantes... já existia a família indígena com sua cultura e suas tradições.

Nessas tradições está fundado um registro, uma memória da criação do mundo. Ali onde estão os rios, as montanhas, está a formação das paisagens, com nomes, ligados com a nossa vida e com todos os relatos da antiguidade que marcam a criação de cada um desses seres que explicam nossa paisagem no mundo.

O que os cientistas chamam hoje de habitat é o lugar onde a alma de cada povo, o espírito de um povo, encontra a sua resposta, resposta verdadeira. Neste lugar encontramos a memória, o sonho onde mora a sabedoria.

Existe um aprendizado do sonho e quando nós sonhamos, nós estamos entrando para outro plano de conhecimento, onde nós trocamos impressões com nossos ancestrais.

Observando as narrativas do Ocidente, elas são sempre datadas. Entre nós não existe a data: é quando nasceu o fogo, quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas e as montanhas. Existiu uma memória puxando o sentido das coisas, uma memória relacionando o sentido das coisas com o nosso jeito de viver.

Quando vi o quanto a ciência dos brancos estava desenvolvida, com seus aviões e mísseis, fiquei assustado e duvidei que a memória e a tradição de nosso povo pudesse sobreviver a esse mundo preciso, prático. O homem branco olha uma montanha e vê a riqueza que ela esconde: o ouro, a bauxita...

Meus parentes olham essa mesma montanha e procuram ver se ela está alegre ou triste, feliz ou ameaçadora.

Essa mesma cultura, essa mesma tradição, que transforma a natureza em coisa, ela transforma os eventos em datas, tem antes e depois. Data tudo, tem velho e tem novo. Velho é algo que você joga fora, descarta, o novo é algo que você explora, usa.

Não existe nem antes e nem depois se observamos um rio. Ele é, existe e está passando. O mesmo acontece em relação à criação do mundo: todo momento, todo instante é a criação do mundo.

Os arquivos guardam a palavra escrita e a memória da humanidade. Que humanidade é essa que precisa guardar sua memória em caixotes? Essa humanidade não sonha mais, pois rompeu o dia e a noite. Trabalham dia e noite, ano após ano e já são quase máquinas.

Se a sociedade tecnológica der valor às histórias do meu povo teremos uma chance. Caso contrário restará a história. E entre a história e a memória, eu fico com a memória.

[Registro de palestra proferida no ciclo de conferências "Tempo e História - caminhos da memória, trilhas do futuro"; Secretaria Municipal de Cultura, 1992. O texto integral está em: Adauto Novaes (org.) *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura, 1992.]

■ Terminando de ler, verifique e anote:

- título do texto;
- autor;
- livro de onde o texto foi retirado;
- local de publicação, editora, data.



Uso e propriedade da terra

ANEXO X



☞ Leia com atenção o texto abaixo:

A terra na Espanha, em Portugal e na Inglaterra

O uso e propriedade da terra na Europa do século XV e XVI não era o mesmo em todas as regiões ou países.

Na Espanha, por exemplo, quase toda a terra pertencia à nobreza ou à Igreja. Ser bem sucedido consistia em conseguir um título de nobreza e ser proprietário de terras. Os camponeses raramente eram donos de terras e sim arrendatários dos grandes mosteiros ou de outros proprietários. Depois de pagar os dízimos à Igreja, o arrendamento ao senhor da terra e de reservar uma parte da colheita para semear, restava apenas metade do que eles haviam colhido.

A nobreza e a Igreja não pagavam impostos, todos os impostos eram pagos pelas pessoas comuns.

Em Portugal, como na Espanha, a grande parte da população trabalhava no campo. A maioria cultivava terras que não lhe pertencia e pagava uma renda em gêneros ou em dinheiro que tanto podia ser à Coroa (rei), como à Igreja ou a um proprietário de terra. A renda que tinham que pagar oscilava entre 10% a 50% do que produziam anualmente. Em alguns casos, os trabalhadores do campo chegavam a entregar 70% da sua produção.

Havia também alguns poucos camponeses, que cultivavam terras próprias, os minifúndios, situadas no norte de Portugal. Estes camponeses chegavam a contratar trabalhadores desprovidos de terras para ajudar no trabalho.

Na Inglaterra, a forma de propriedade da terra já estava mudando, no século XV.

Em muitos lugares, os campos imensos e abertos, com a plantação em fileiras, deram lugar a pastos menores e cercados. Vários senhores arrendavam

as terras a fazendeiros ou transformavam a propriedade em local de criação de ovelhas. Surgiram os muros ou cercas vivas para confinamento de ovelhas.

A partir de 1450, a criação de ovelhas tornou-se mais atraente por causa do aumento da procura de lã. Os novos campos cercados não eram todos obra de donos de terras ambiciosos. Camponeses econômicos haviam acumulado lotes de terra comprando-os dos mais pobres ou fazendo trocas com os seus vizinhos. Então, começaram a cercar e a proteger com um fosso suas propriedades. Um homem com aproximadamente 30 hectares podia cultivá-los usando apenas o trabalho da sua própria família, produzindo além do necessário para viver, um excedente que vendia no mercado da cidade. Logo construía uma bela casa de campo, de madeira, com salão de entrada e sala de estar. A zona rural da Inglaterra ia enchendo-se de pequenas porém prósperas propriedades desses donos de terra independentes, pequenos proprietários rurais.

(Texto adaptado de Giovanni Caselli, *A Renascença e o novo mundo*. São Paulo: Melhoramentos, 1995; e C. R. Boxer, *O império colonial português 1415-1825*. Lisboa: Ed. 70, s.d.)

- ☞ No mapa-múndi da classe, localize a Espanha e a Inglaterra. Em qual continente esses países ficam?
- ☞ Agora, responda às seguintes questões:
- Quem era dono da maioria das terras na Espanha?
 - Quem trabalhava efetivamente nas terras, na Espanha? Quem pagava os impostos?
 - Por que a nobreza e a Igreja não pagavam impostos?
 - Compare o uso e a propriedade da terra na Espanha, Portugal e na Inglaterra, no século XV.

Outros aspectos da vida na sociedade europeia dos séculos XV e XVI



☐ Leia com muita atenção o texto abaixo:

Vida familiar

Haydn Middleton

Metade das crianças nascidas no século XVI morria antes de completar um ano de idade. Os sobre-ventes geralmente morriam muito cedo, de fome, doença ou na guerra. (...)

As pessoas com mais de quarenta anos eram consideradas idosas. Em quase todos os países, as crianças representavam a metade da população. (...) Eram batizadas logo depois que nasciam porque era grande a mortalidade entre os recém-nascidos e os pais queriam ter certeza de que suas almas iriam direto para o céu. No século XVI não havia certidões de nascimento, por isso muitos adultos não sabiam ao certo a própria idade. (...) O chefe da família governava sua casa como o rei governava seus súditos. Isso significava que ele quase sempre arranjava os casamentos para todos os filhos.

Os pobres, em geral, casavam mais tarde do que os ricos e tinham menor número de filhos. Um provérbio flamengo dizia: "Pouco dinheiro e muitos filhos trazem grande infelicidade para muitos homens".

Na Inglaterra, a igreja ensinava que a mulher "era feita para uso e benefício do homem" – o que geralmente significava ter uma vida inteira de trabalho doméstico e filhos.

(Transcrito de *O cotidiano europeu no século XVI*. São Paulo: Melhoramentos, 1995. p.26-7.)

- ☑ Agora que você leu com atenção o texto, procure junto com os colegas discutir os itens abaixo e anotá-los:
 - autor do texto;
 - livro de onde o texto foi retirado;
 - local de publicação, editora, data;
 - assunto tratado no texto;
 - palavras, datas ou expressões que o autor usou para se referir ao tempo;
- ☑ Faça uma lista dos lugares mencionados no texto, indicando se é cidade, país ou continente.
- ☑ Copie a frase do texto que conta como era o governo na Europa, no século XVI.
- ☑ Discuta agora com seu colega quais as diferenças que você pode estabelecer entre a vida do índio e a do europeu.
- ☑ Agora, compare a vida dos povos europeus dos séculos XV e XVI e a vida no Brasil de hoje: o que permaneceu igual? O que mudou?



Impressões do paraíso

☑ Leia os documentos a seguir.

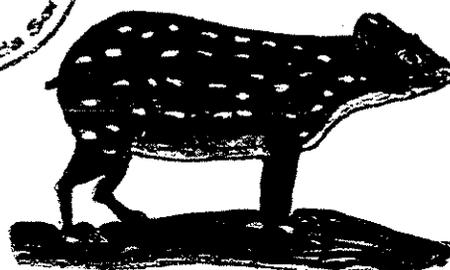
Documento 1

Jesuíta Rui Pereota, 1560

E por amor de Jesus Christo lhes peço mudar a má idéia que até aqui tinham do Brasil porque lhes fallo verdade, que se houvesse paraíso na terra eu diria que agora havia no Brasil. (...) Saúde não há mais no mundo, os refrescos, terra alegre não se viu outra, os mantimentos eu os tenho por melhores que os de lá, ao menos para mim, é verdade que nenhuma lembrança tenho deles para os desejar. (...) Se Portugal (...) tem carneiros, cá há tantos animais que se caçam nos matos, e de tão boa carne, que me rio muito de Portugal em essa parte. Se tem vinho, há tantas águas que os olhos vistos me acho melhor com elas que com vinhos de lá; se tem pão, cá o tive por vezes o fresco, e como antes dos mantimentos da terra que dele. E está claro ser mais sã a farinha da terra, que o pão de lá; pois as frutas coma quem quiser as de lá, das quais cá temos muitas, que só com as de cá me quero. E além disso há essas cousas em tanta abundância, que além de se darem todo o ano dão-se



ANEXO XI



PACA

tão facilmente sem as plantarem, o que não há pobre que não seja farto com mui pouco trabalho; pois se falarem nas recreações, e comparando as de cá com as de lá, não se pode comparar. (...) Não se pode viver senão no Brasil, quem quiser viver no paraíso terreal, ao menos eu sou desta opinião.

(Transcrito do livro do Museu Aberto do Descobrimento, *O Brasil renasce onde nasce*. São Paulo: Fundação Quadrilátero do Descobrimento, 1994, p.40.)

☑ Transcreva aqui o quadro que a classe vai organizar com o professor.

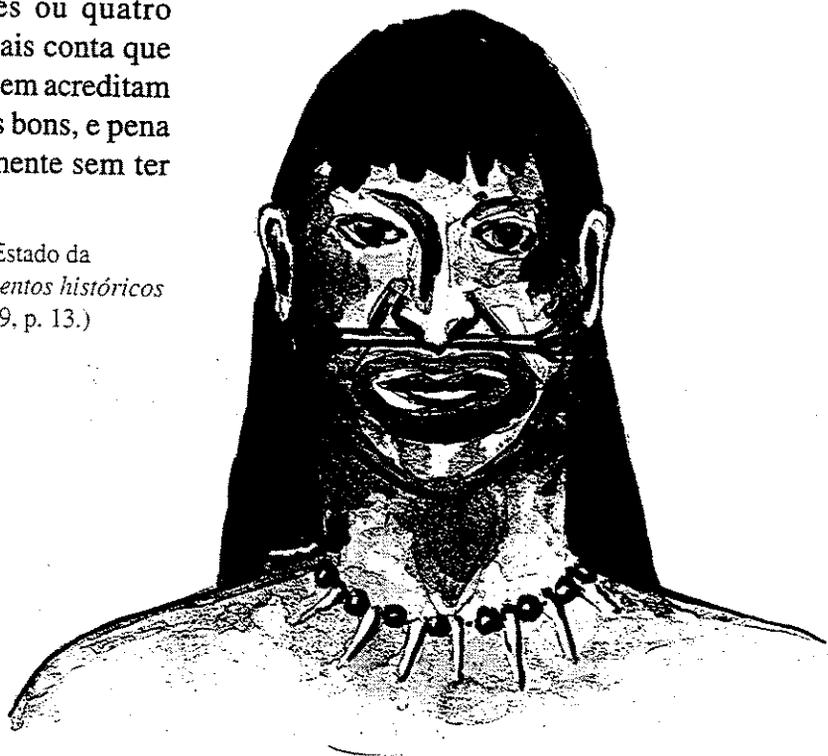


Documento 2

Pero de Magalhães Gandavo, 1570

Os índios andam nus sem nenhuma cobertura. Vivem em aldeias com sete ou oito casas. Cada casa está cheia de gente e nela cada um tem sua rede de dormir armada. Não há entre eles nenhum Rei, nem justiça, somente em cada aldeia tem um principal (chefe) que é como capitão, ao qual obedecem por vontade e não por força. Vai com eles à guerra, aconselha-os na luta, mas não castiga seus erros. Este principal tem três ou quatro mulheres, mas tem a primeira em mais conta que as outras. Não adoram coisa alguma nem acreditam que há depois da morte glória para os bons, e pena para os maus. Assim vivem bestialmente sem ter conta nem peso nem medida.

(Transcrito do livro da CENP/ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, *Coletânea de documentos históricos para o 1º Grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo, 1979, p. 13.)



ARARA

Assinale as palavras que você não entendeu. Releia o texto e veja se consegue encontrar o sentido das palavras. Caso necessite, use o dicionário.

- De que fala o documento?
- Você concorda com Gandavo quando ele diz: “Assim vivem bestialmente sem ter conta nem peso nem medida”? Justifique com base no seu estudo sobre a forma de governar e de organizar a família da sociedade indígena.

Trabalhando com gravuras

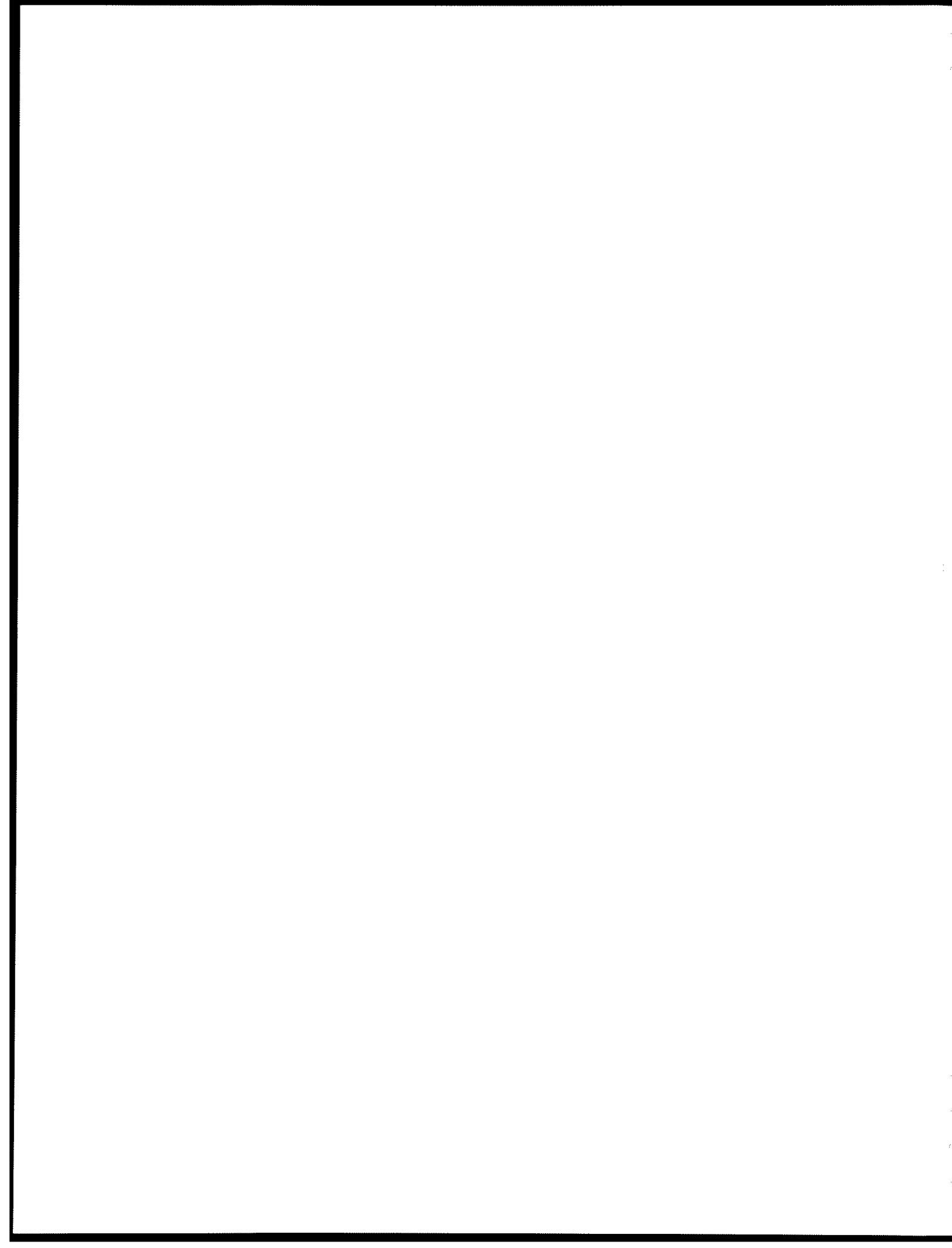
ANEXO XII



- Examine as gravuras e observe as diferenças entre a aparência de um europeu e a do índio. Faça um pequeno texto explicando essas diferenças.



Fonte: América Vesperta, Novo mundo, celtas de Maipen, e descobertas. Visto Alegre: LDBN, 1994, p. 76 e 81.



Uso e posse da terra

ANEXO XIII

Os textos desta ficha e da ficha B foram feitos do ponto de vista de lideranças indígenas, expresso principalmente nas assembléias de chefes. Foram escritos com a colaboração de pessoas que trabalham em aldeias, como historiadores, educadores e outros.

A terra não é de um dono só

A roça também não é de um dono só.

Ninguém faz uma roça sozinho.

Ninguém come as coisas da roça sozinho.

As coisas da roça
a gente sempre divide

com os parentes.

Divide com quem está precisando.

Cada povo divide de um jeito.

A caça também não é
de um dono só.

Quando alguém

mata um bicho para comer,

ele não come sozinho.

Ele sempre divide.

Quando mata peixe, divide.

Quando faz comida, divide.

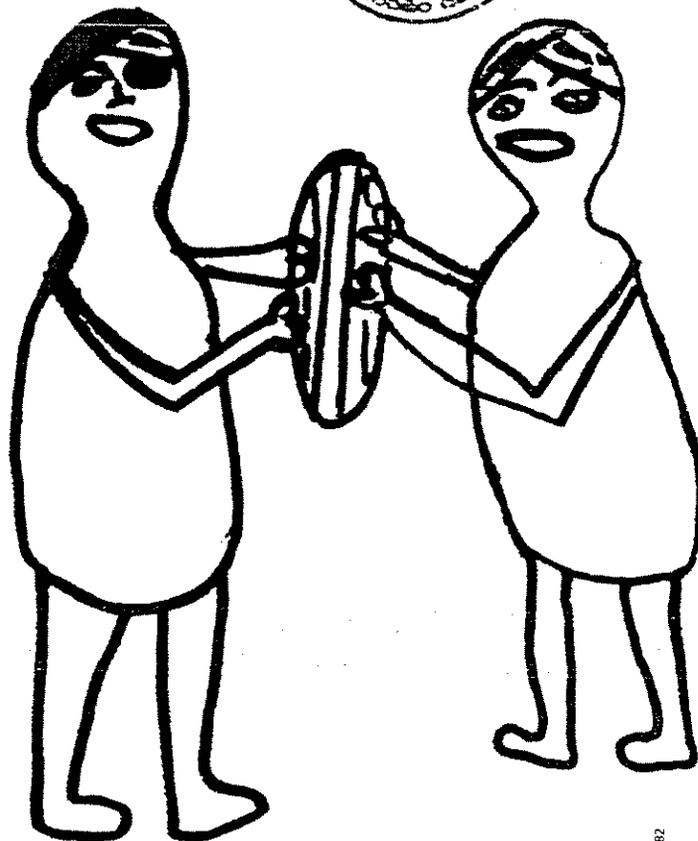
Quando faz bebida, divide. Sempre divide.

No nosso costume, gente boa sempre divide.

(Transcrito de CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil.

Petrópolis: Vozes, 1982, p.40.)



Fonte: CIMI, 1982

Ātāxowytyg

Ātāxowytyga, Tapirapé

☑ Anote no caderno:

- título do texto;
- autor do desenho;
- livro de onde o texto foi retirado;
- editora, edição, data.

☑ Discuta com seu grupo as seguintes questões e anote no caderno:

- Quem é o narrador do texto? Como vocês descobriram?
- Quais as diferenças na forma de usar a terra e dividir os resultados do trabalho entre os indígenas e na nossa sociedade?

Trabalho e sistema de vida

O sistema do branco é diferente do sistema do índio

Não é todo branco que usa a terra para viver.
O pobre precisa da terra para viver
O posseiro precisa da terra para viver.
Mas o rico usa a terra para ganhar mais dinheiro.
O índio só usa a terra para viver.
O índio planta milho porque precisa para comer.
O fazendeiro planta as coisas para vender e ganhar dinheiro.
O índio faz panela porque precisa para cozinhar.
O dono da fábrica faz panela para vender e ganhar dinheiro.
O índio derruba pau porque precisa para fazer casa.
A Companhia derruba pau para vender e ganhar dinheiro.

No sistema do branco
o rico compra coisa
para vender de novo
e ganhar mais dinheiro.

Isso de comprar
e vender mais caro
para ganhar mais dinheiro,
isso se chama:

fazer comércio,
fazer negócio.

(Transcrito de CIMI, 1982, p.84.)

Nosso jeito de trabalhar

Nosso jeito de trabalhar é assim:
Tem trabalho de homem.
Tem trabalho de mulher.
Homem não faz trabalho de mulher.
Mulher não faz trabalho de homem.
O homem precisa do trabalho da mulher.
A mulher precisa do trabalho do homem.
A comunidade precisa do trabalho de cada um.
A gente gosta de trabalhar junto.
Os homens se reúnem todos para derrubar a roça.
A mulherada toda faz a comida, faz a bebida.
Quando a Comunidade se reúne para trabalhar junto, isso se chama **mutirão**.
Os índios gostam de trabalhar em mutirão.
Quando ajunta todo mundo é bom de trabalhar!
A Comunidade fica alegre!

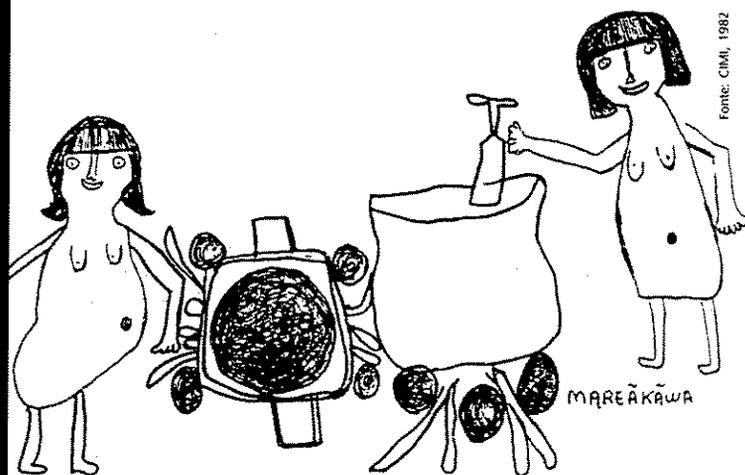
(Transcrito de CIMI, 1982, p.41.)

Leia com atenção os textos e anote em seu caderno:

- títulos dos textos;
- título do livro de onde os textos foram retirados;
- editora, edição, data.

Discuta com seu grupo e registre no seu caderno:

- Às vezes ouvimos dizer que "o índio é preguiçoso". Vocês concordam com essa afirmação? Por quê?
- O que significa "trabalho em mutirão"? Apenas os indígenas usam esse tipo de trabalho?
- Como o texto explica a divisão do trabalho na sociedade indígena?
- Qual o significado do uso da terra e do trabalho para os indígenas?
- Que diferenças existem entre o sistema de vida dos indígenas e o sistema da sociedade em que você vive?



Mareãkawa, Tapirapé

Relações de poder: governo

ANEXO XIV

☐ Leia o texto inicial da ficha A. Agora leia os textos a seguir.

Cada nação tem seu jeito de governar

O tipo de governo não é igual para todos os povos.
 Tem governo que não escuta o povo.
 Tem governo que escuta o que o povo fala.

Na nossa aldeia
 quem governa é o chefe.
 Ele não governa sozinho.
 Ele sempre escuta o nosso povo.
 Ele vai conversar nas casas
 e ele escuta
 o que as pessoas falam.
 Ele escuta
 o que os mais velhos falam.
 Ele escuta o que as pessoas conversam no
 lugar de reunião!

(Transcrito de CIMI, 1982, p.48.)



Fonte: CIMI, 1982

As pessoas importantes para nós

Primeiro tem o chefe.

O chefe escuta o pessoal,

depois ele resolve junto com todo o povo.

O costume nosso de governar é assim.

O chefe não precisa de polícia para mandar.

Nosso povo aprendeu com os antigos.

Os homens mais velhos,

as mulheres mais velhas aprenderam com os antigos.

Por isso,

a gente respeita os mais velhos.

Por isso,

a gente escuta o que eles falam.

O que eles falam é importante para nós.

Eles ensinam para nós como era a nossa vida.

Eles ensinam para nós como deve ser a nossa vida.

Na aldeia tem outras pessoas importantes.

Tem o pajé,

tem aqueles velhos que contam para nós

a sabedoria dos antigos.

Tem o chefe de dança.

Tem o chefe de guerra.

Todas essas pessoas

são importantes para nós.

(Transcrito de CIMI, 1982, p.50.)



Ipā'ārāwy'e, Tapirapé

Compare a forma de governo dos indígenas com a forma de governo do Brasil.

Responda às seguintes questões:

- Qual o papel desempenhado pelos idosos na sociedade indígena? É igual na sociedade em que você vive? Por quê?
- Por que muitos não-índios não respeitam o direito de os indígenas se governarem?

A questão da terra numa charge

ANEXO XV

Observe com atenção esta charge:



O autor desta é Márcio Baraldi, chargista, colaborador de vários jornais e revistas, dentre os quais *Globo Ciência* e *Jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*; neste último foi publicada esta charge.

Discuta com seu grupo e responda as questões abaixo:

- Qual o título da primeira figura?
- O que o autor da charge quis expressar nessa figura?
- Qual o título da segunda figura?
- O que o autor quis expressar nessa figura?
- Compare as duas figuras e tente explicar a relação entre elas. Anote em seu caderno.

Analizando uma tabela

■ Leia com atenção a tabela abaixo.

Evolução da população urbana e rural, Paraná, 1970, 1980, 1991

População	1970		1980		1991	
	Número	%	Número	%	Número	%
Urbana	2.504.378	36,1	4.472.561	58,6	6.197.953	73,4
Rural	4.425.490	63,9	3.156.831	41,4	2.250.953	26,6
Total	6.929.868	100,0	7.629.392	100,0	8.448.906	100,0

Fonte: IBGE, *Censo Demográfico 1991*: características gerais da população e instrução; resultados da amostra. v.22 (Paraná)

Acompanhando primeiro as linhas, observe como aumenta a população urbana ao longo das décadas; repare como, no mesmo período, vai se reduzindo a população rural. Em seguida, observe cada coluna: como é a proporção de população urbana e rural em cada ano? Finalmente, compare as colunas: na primeira, a população rural era maior do que a urbana, o que aparece invertido nos dados para 1980. Para onde foi essa população que morava no campo?

Depois de analisar a tabela com o professor, converse com um colega e juntos escrevam um pequeno texto comentando o que vocês compreenderam sobre a evolução da população urbana e rural no Paraná, de 1970 a 1991. Em seguida, pegue a ficha 1 de Geografia, que mostra a distribuição da população urbana e rural no Brasil, e compare esses dados com os da tabela acima. O que você observa? Agora responda:

- O êxodo rural no Paraná foi maior ou menor que a média de todo o Brasil? Por quê?
- Os dados da tabela acima ajudam você a compreender melhor a charge desta ficha? Por quê?

Conhecendo um pouco da história das lutas pela terra no Brasil

ANEXO XVI



Foto Dirceu Vieira / MST

Leia com atenção:

Assembléia na Fazenda Dissenha, SC.

Um pouco da história da luta pela terra no Brasil

Trabalhador sem terra não é vagabundo. É vítima de leis e estruturas injustas que o exploram e o forçam a ficar sem terra. O agricultor sem terra quer trabalhar e produzir alimento para si, sua família e riqueza para a nação.

(Trecho de documento aprovado numa concentração de 400 agricultores sem-terra, em Medianeira, Paraná, 1981)

A luta pela terra não é nova na História do Brasil. Durante os períodos colonial e imperial, os indígenas tiveram de defender suas terras, invadidas pelos colonizadores e bandeirantes (e, até hoje, muitos grupos indígenas continuam lutando para demarcar suas terras). Da mesma forma, os negros uniram a luta pela liberdade com a luta pela terra própria, construindo os quilombos. No final do século XIX e início do século XX, surgiram movimentos camponeses messiânicos, como Canudos (no sertão da Bahia) e Contestado (no Paraná e Santa Catarina). Entre 1950 e 1964, surgiram no Nordeste as Ligas Camponesas, além de outras agremiações de lavradores e trabalhadores agrícolas em vários pontos do país, que desapareceram com a repressão dos governos militares após 1964.

A partir de 1979, no processo de redemocratização do país, surgiu uma nova forma de luta dos trabalhadores rurais: as ocupações de terras improdutivas organizadas por dezenas ou centenas de famílias. As primeiras ocupações aconteceram nas glebas de Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta, RS, em 1979; na fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê, SC, em 1980; em São Paulo, na luta dos posseiros da fazenda Primavera nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência, tendo se seguido muitas outras, em diferentes estados do Brasil.

No Paraná, em julho de 1981 foi criado o MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná, para reivindicar o acesso à terra perante o

governo e o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Essa luta começou quando pequenos agricultores — cujas terras foram inundadas pelo grande lago formado pela barragem de Itaipu — se organizaram em um movimento, inicialmente para conseguir indenização justa para suas terras, que estavam sendo desapropriadas. No decorrer dessa luta, percebeu-se que havia muita gente sem terra, de outras regiões do estado, daí a necessidade de organizar um movimento.

Das várias ocupações de terra em todo o Brasil e da organização conquistada nessas ocupações foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, num encontro realizado em Cascavel, Paraná, em 1984. O MST visa três grandes objetivos: a posse da terra para os que nela trabalham, a reforma agrária e uma sociedade mais justa. Quer o fim dos latifúndios improdutivos, uma política agrícola que atenda ao pequeno agricultor, a manutenção dos agricultores na própria região e o respeito pelas terras indígenas, também ameaçadas pelos latifundiários.

O MST está organizado em 22 estados do país. Em 12 anos de existência, quase 140 mil famílias já conquistaram terra. Em todo o país, vários outros grupos e instituições também vêm lutando por objetivos semelhantes aos do MST, especialmente grupos de indígenas, alguns dos quais já conseguiram ter suas terras demarcadas, onde vem e trabalham de forma cooperativa.



Foto: Dirceu Vieira / MST

☒ Diferentes sujeitos, em diferentes situações, participaram ou participam das lutas pela posse da terra no Brasil. Apoiando-se no texto, preencha o quadro abaixo, colocando os sujeitos listados no período histórico correspondente (lembre-se que alguns deles aparecem em mais de um período):

- colonizadores portugueses
- trabalhadores rurais sem terra
- camponeses de Canudos
- proprietários de terras improdutivas
- bandeirantes
- escravos
- lavradores nordestinos
- camponeses do Contestado
- indígenas
- pequenos agricultores cujas terras foram desapropriadas

Período	Sujeitos
Período colonial e imperial	
República 1889 - 1930	
1950 - 1964	
a partir de 1979	

Terminando, discuta com os colegas e responda:

- O que você entende da argumentação exposta na epígrafe (depoimento que ilustra o início do texto)?
- Você concorda com essa argumentação?

Organizando informações na linha do tempo

ANEXO XVII

1. Você já sabe montar uma linha do tempo. Sugerimos que você faça aqui uma linha do tempo que mostre aspectos da história do Brasil relativos à terra e ao trabalho.
- Escreva ao lado de cada marca as datas que indicam a passagem dos séculos: 1500, 1600, 1700, 1800, 1900 e 2000.
 - Passe um traço com lápis colorido ao lado do trecho da linha que corresponde ao tempo que durou a colonização portuguesa no Brasil.
 - Com outra cor, faça outro traço sobre o trecho que corresponde ao tempo que durou a escravidão negra.
 - Escreva sobre a linha, no trecho correto: período em que a terra era doada na forma de sesmarias e datas; a promulgação da Lei de Terras; o início do movimento dos sem-terra.

☐ Complete as frases abaixo, fazendo os cálculos necessários:

- O tempo da dominação portuguesa no Brasil começou em _____ e terminou em _____ . Durou _____ séculos e _____ anos.
- O tempo da escravidão negra se iniciou por volta de 1550 e a abolição da escravatura se deu em 1888. Durou _____ anos.

☐ Responda:

- O que durou mais tempo: a colonização ou a escravidão negra? Por quê?

☐ Verifique se os sujeitos históricos abaixo poderiam ter se conhecido — ou não — e por quê (se necessário, pesquise em suas fichas e anotações).

- um operário de uma fábrica de aviões e um trabalhador escravo de um engenho;

- um morador do “quilombo” da Amazônia e o viajante Tollenare;

- Ambrósio Fernandes Brandão e um líder do Movimento dos Sem-Terra.

Depois, dentre todos os sujeitos históricos listados acima, escolha dois que certamente podem ter vivido na mesma época e invente um curto diálogo entre eles.

Interpretando documentos de época: vassalagem e servidão

ANEXO XVIII

- ▢ Leia atentamente os documentos a seguir.

Documento 1

Obrigações militares: Carta de Carlos Magno a um nobre

Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Carlos, coroado por Deus, grande e pacífico Imperador, e também pela graça de Deus, Rei dos Francos e dos Lombardos, ao Abade Fulrad.

Decidimos reunir a nossa assembléia geral, este ano, na parte oriental da Saxônia, num lugar chamado Stassfurt. Por isso te ordenamos que vás ao mencionado sítio, com todos os teus homens bem armados e equipados, no décimo quinto dia de julho. Apresentar-te-ás aí com eles, pronto para a guerra, com armas, bagagens, víveres e vestuário. Cada cavaleiro deverá ter um escudo, uma lança, uma espada e uma adaga, um arco e um carcás cheio de flechas. Nos teus carros terás utensílios de todo o gênero — achas, enxós, trados, machados, enxadas, pás de ferro — e outros utensílios necessários em campanha. Terás também nos teus carros víveres para que, durante o caminho, não causem nenhuma desordem. Não deverão tocar em nada, exceto na erva, madeira e água; e que os homens de cada um dos teus vassalos caminhem com os carros e os cavaleiros, estando sempre com eles o chefe até chegarem ao sítio determinado, para que a ausência de um chefe não dê aos homens oportunidades para fazerem o mal.

Vocabulário

Abade Fulrad: Abade do Mosteiro de São Quintino de 804 a 811.

Saxônia: província germânica conquistada por Carlos Magno.

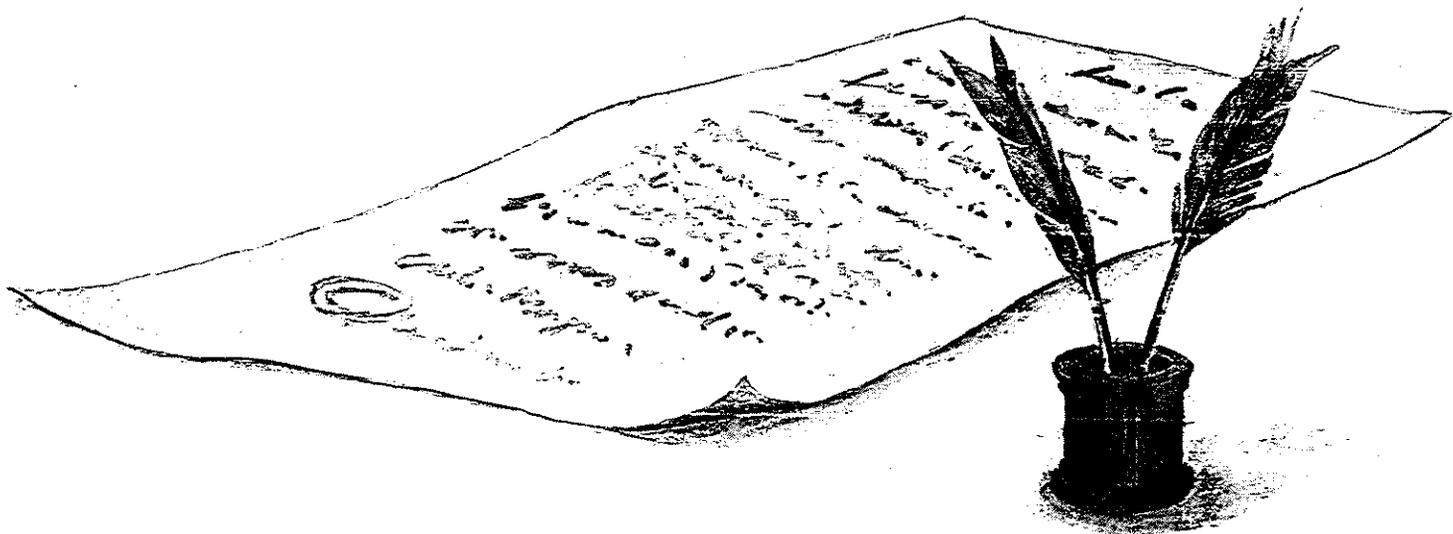
adaga: arma branca mais larga que o punhal.

carcás: coldre ou estojo onde se colocavam as flechas.

acha: tora de madeira para queimar.

enxó: instrumento de aço cortante para desbastar a madeira.

trado: instrumento para furar a madeira.



Documento 2

Servidão voluntária (provavelmente século X)

Que seja conhecido de todos os fiéis da Santa Igreja que três irmãos: Archambaud, Constant e Arral, livres por nascimento, tocados pelo temor de Deus e nada possuindo de mais precioso para oferecer a Deus Todo-Poderoso, se oferecem, por amor Dele em doação, como servos, a São Martinho, em presença do Senhor Abade Albert.

Documento 3

Servidão como castigo (provavelmente século X)

Que seja conhecido que Otbert, pastor, tendo ateado fogo a um de nossos celeiros e não possuindo com que nos indenizar, tornou-se, por isso, servo de São Martinho de Marmoutier e nosso, juntamente com sua mulher Electrude.

Documento 4

Reação dos camponeses: sermão inglês de 1381

Quando Adão cavava a terra e Eva fiava, quem era o gentil-homem? Na origem, todos eram iguais; a servidão só foi introduzida por meio de ações injustas contrárias à vontade divina. Chegou o tempo de exterminar os maus senhores, os juízes injustos, os legisladores hostis ao bem comum.

Vocabulário

Gentil-homem: nobre.

Documento 5

Apóstrofe do camponês ao nobre (1422)

O trabalho de minhas mãos alimenta os covardes e os ociosos; eles me perseguem com a fome e o gládio. Sustento-lhes a vida com o meu suor e meu trabalho e eles combatem a minha com seus ultrajes; eles vivem de mim e eu morro por eles. Deveriam resguardar-me de meus inimigos e só me impedem de comer meu pão. Às minhas perseguições só se pode acrescentar a morte. A guerra não passa de uma pilhagem privada, um roubo reconhecido, uma força pública desencadeada debaixo das armas e da rapina.

(Todos os depoimentos foram transcritos de São Paulo, 1979.)

Trabalho independente

Trabalhando com depoimento: a terra no "quilombo" paulista

ANEXO XIX

Leia com atenção este depoimento.

O "Quilombo" de Ivaporunduva

Depoimento de José Rodrigues da Silva

Eu vou falar um pouco sobre a nossa situação aqui no Quilombo. Estamos aqui há muitos anos, somos uma comunidade remanescente e somos descendentes dos escravos que trabalharam aqui na mineração do ouro e uma das comunidades que sobrou.

Quilombo, porque nós somos descendentes dos escravos, os nossos ancestrais viveram aqui, foram escravos, lutaram por liberdade aqui dentro, uma grande luta, uma grande resistência. Conseguiram fazer com que essa comunidade fosse livre até antes da abolição e com isso vivemos aqui comunitariamente. As terras que temos aqui são comunitárias, embora não tenhamos o título definitivo dessa terra. O governo não reconheceu.

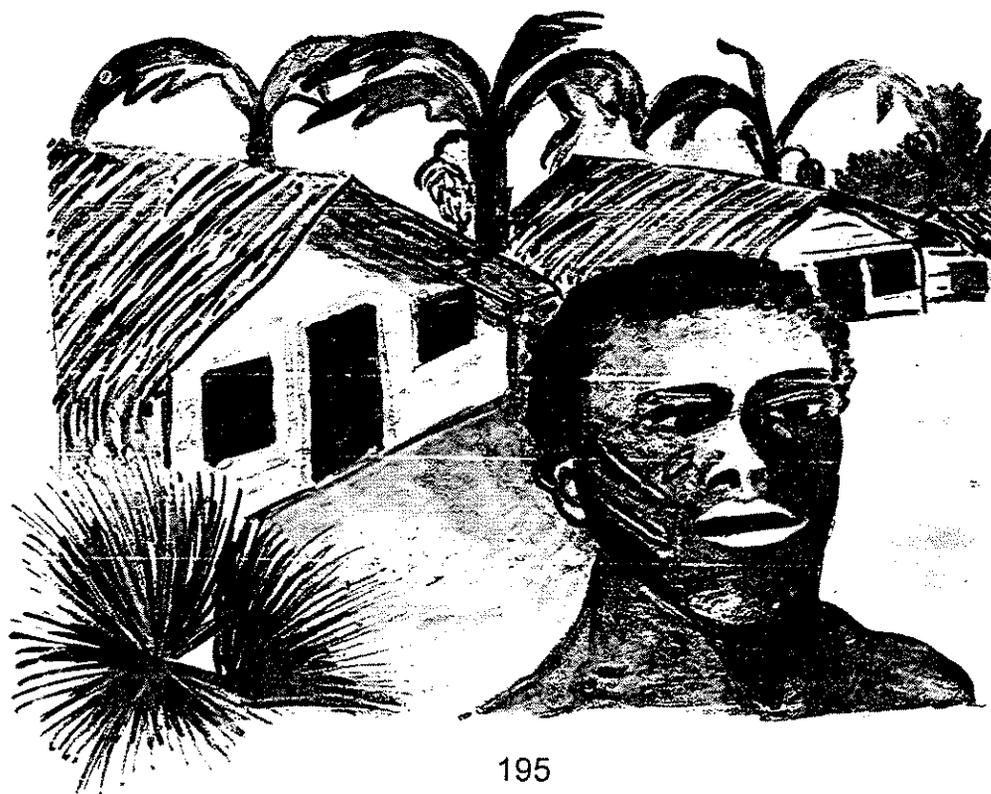
Temos aqui uma variedade de quase 50 produtos, que nós produzimos, tem uma cultura boa de subsistência; também vendemos alguma coisa, banana, maracujá.

Estamos lutando para que o governo demarque a nossa área e nos dê título, porque o artigo 68 da Constituição diz que os remanescentes de quilombos têm direito à terra. E o governo ainda não demarcou a nossa área. Isso é uma grande preocupação do Quilombo, uma vez que estamos diante de quatro projetos de hidrelétricas e a nossa comunidade está na beira do rio.

Essa barragem sendo construída vai inundar não só o Quilombo, mas também várias outras comunidades tradicionais vizinhas e uma grande parte da mata. Então, o prejuízo ecológico, ambiental e social está sendo muito grande.

(...)

O Quilombo acha que [a hidrelétrica] não é desenvolvimento, para nós não é. Nós não somos contra o desenvolvimento da região, uma vez que todo mundo fala que é a região mais pobre do

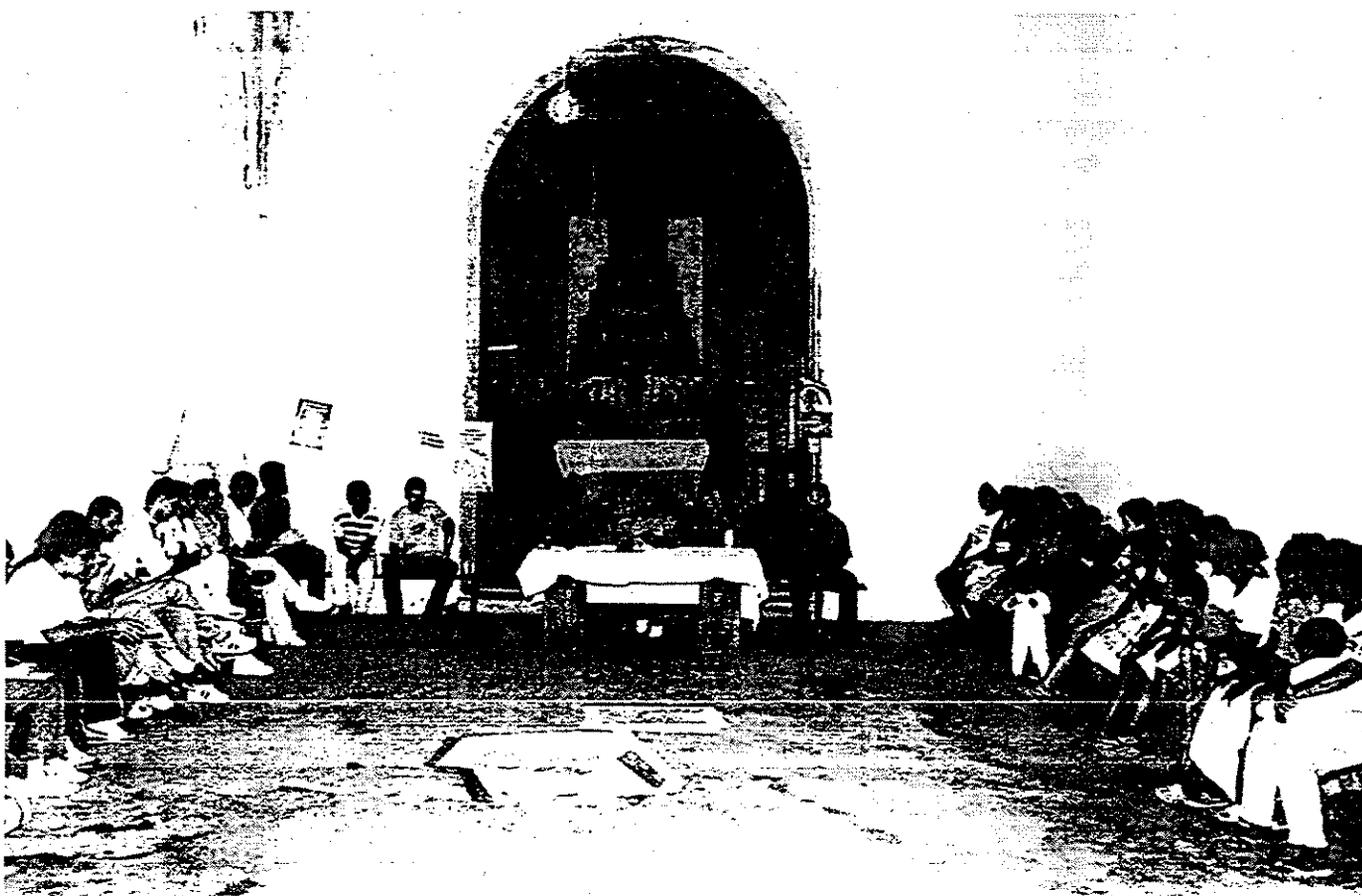


estado de São Paulo. Não somos contra o desenvolvimento, somos contra o jeito como ele é aplicado. Nós achamos que desenvolvimento tem que ser de maneira que vá ao encontro das necessidades da população, que o povo tem pedido, e não dessa maneira que eles estão querendo que seja. Nós temos uma tradição, temos uma história, uma cultura que pode desaparecer, que está ameaçada de se extinguir.
(...)

Por isso, hoje respondi à pergunta de alguns companheiros, dizendo o que significa para mim o dia 13 de maio, disse que para mim não significa nada. Essa Lei Áurea, o dia da libertação dos escravos, para nós não significa nada, porque na realidade não libertou os escravos.

(Depoimento de José Rodrigues da Silva, coordenador da Associação Quilombo de Ivaporunduva, SP, in *Mata Atlântica e imprensa: relato do Laboratório Ambiental para Imprensa* realizado no Vale do Ribeira, SP. São Paulo: Fundação SOS Mata Atlântica, 1994.)

- ☐ Depois de ler com atenção o depoimento de José Rodrigues da Silva, o grupo irá discutir e responder as seguintes questões:
- Do que trata o depoimento de José Rodrigues da Silva?
 - Por que os moradores dos bairros negros de Ivaporunduva estão lutando?
 - Por que o bairro negro é chamado de “quilombo” por José Rodrigues da Silva?



Moradores do “Quilombo” de Ivaporunduva reúnem-se na igreja local para discutir a iminente inundação de suas terras

O modo de vida dos protagonistas do Contestado

ANEXO XX

Leia atentamente o texto abaixo.

O modo de vida nos "Quadros Santos" da "Monarquia Celeste"

Os Quadros Santos eram povoados cuja organização lembrava a da cavalaria medieval. Sua população era composta por mulheres, crianças, velhos e moços; pessoas sadias e doentes; gente de todas as cores e raças. Nos Quadros Santos, a hierarquia era baseada na fé e na observância das leis do "monge" José Maria. O poder era distribuído entre o chefe ou comandante de reza (chefe espiritual), o comandante de acampamento e um comandante de guerra (chefe militar).

O monge José Maria, que se considerava intermediário de Deus em Taquaruçu, proclamou a "Monarquia Celeste" e coroou imperador o senhor Manoel Alves de Assunção Rocha, um fazendeiro amigo dos caboclos. O Brasil já era uma república, mas José Maria desejava a volta da monarquia.

O monge José Maria reunia uma multidão ao seu redor quando lia o romance "História de Carlos Magno e os Doze Pares de França", livro muito conhecido pelo povo brasileiro do interior. Ele considerava essa obra um livro santo e costumava ler trechos e comentá-los para seus ouvintes, que permaneciam ajoelhados com muita fé e devoção.

José Maria criou para si uma guarda de elite composta por 24 cavaleiros, inspirando-se nos doze cavaleiros lendários de Carlos Magno: os 12 Pares de França.

Os ideais religiosos de José Maria eram marcados pela alegria e não pela mortificação religiosa. Por isso, nos Quadros Santos a vida era de permanente festa. Entretanto, havia sempre a possibilidade de ataques (por parte de tropas federais, estaduais ou das grandes empresas locais), o que dava ensejo a combates simulados de tradição folclórica, representando as lutas entre cristãos e mouros, como na Festa da Cavallhada — tradição até hoje mantida em algumas regiões.



José Maria distribuía títulos de nobreza aos sertanejos da região, como aqueles que os reis, na Idade Média, distribuía aos súditos. Os sertanejos que os recebiam passavam a ser tratados de "duques" ou "marqueses".

A organização da "Monarquia Celeste" representava um perigo para os coronéis (era como se chamavam os grandes proprietários de terras) e para o governo local, pois a propriedade era comum, pretendia ser auto-suficiente; a população não pagava impostos, proibia o comércio sob pena de morte e recusava o trabalho assalariado.

- ☒ Após a primeira leitura, selecione as palavras desconhecidas. Junto com o professor e os colegas, procure descobrir o que elas querem dizer. Se não conseguir, use o dicionário. Depois releia, para responder:
- Como se organizava o poder na “Monarquia Celeste”?
 - Por que a propriedade comum, a proibição do comércio e a recusa do trabalho assalariado representavam um perigo para os coronéis e o governo local?
- ☒ Leia abaixo outro texto sobre o modo como as pessoas viviam nos Quadros Santos.

A vida entre a festa e a guerra

Darcy Ribeiro

Efetivamente, os matutos tinham o que defender: já não apenas a terra de que se apossaram, mas o modo de vida que haviam criado — apesar da guerra e em razão dela — que lhes assegurava oportunidades para o lazer, para os cultos regidos por comandos de reza e para festas religiosas de gosto popular, como as procissões, os casamentos e os batizados que se sucediam quase diariamente. Apesar de proibidos os bailes e o consumo de álcool, e perseguidos o adultério e a prostituição, a vida nesses “Quadros Santos” era alegre e festiva como jamais fora para essa população emergente dos latifúndios circundantes. Seu encanto maior estava, talvez, nas oportunidades de convívio social intenso, presidido por ideais igualitários, e na sua estruturação não mercantil, que permitia a cada núcleo devotar-se coletivamente ao preenchimento de suas condições de existência.

(Transcrito de Ribeiro, 1995, p.434.)

Faça no caderno um desenho que represente a “Monarquia Celeste”, proclamada por José Maria.

ANEXO XXI

Jogo de Aventura

Vida e trabalho do camponês na Idade Média

Em geral, a moradia do camponês não passava de um humilde casebre. Podia ser inteiramente de madeira ou ter suas paredes feitas com uma espécie de ripa com adobe, mistura de argila e palha picada. No centro e no sul da França, o adobe geralmente era substituído pela simples taipa, mistura de cal ou barro e areia.

A cobertura tinha uma abertura para deixar sair a fumaça; costumava ser de palha e, raramente, de telha ou ardósia. Havia poucas aberturas: uma porta e uma janela, geralmente estreitas.

A habitação consistia em uma única peça, com divisões grosseiras

para os leitos e cozinha. O teto era baixo e o chão de terra batida com cobertura de palha ou feno. Ai trabalhavam, recebiam visitas, preparavam as refeições, comiam e dormiam.

Muitas vezes os animais ficavam junto com as famílias. Normalmente, havia um espaço para guardar comida para o inverno.

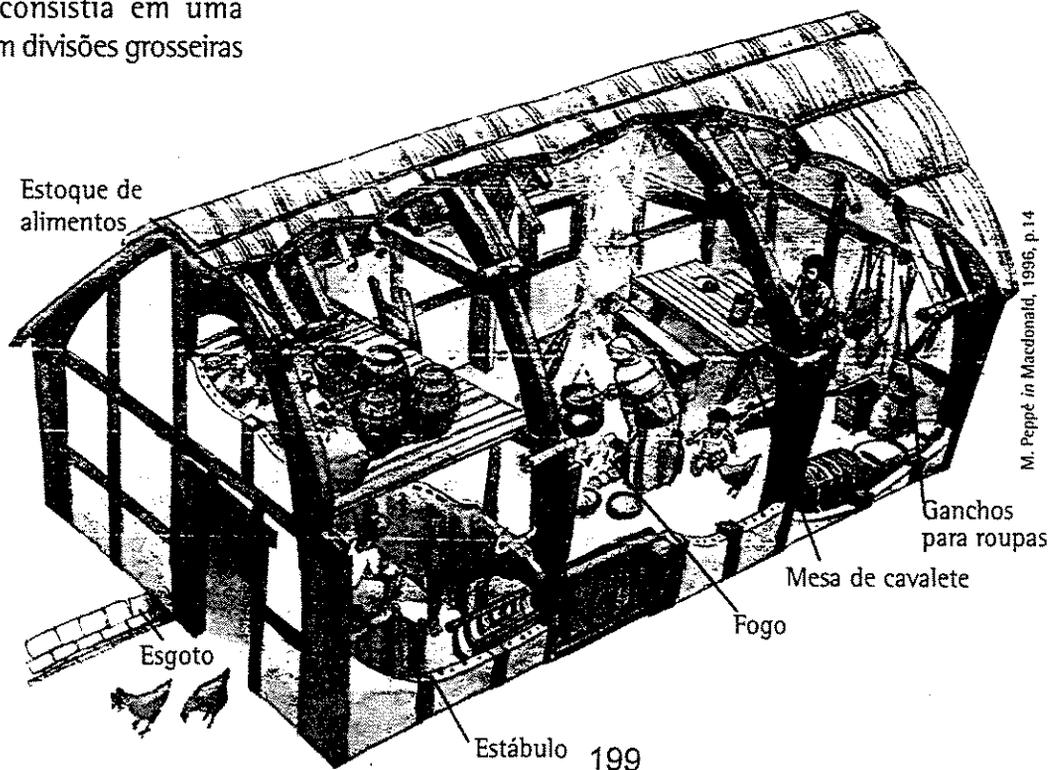
Mobiliário da casa camponesa

O mobiliário consistia de uma arca, cujo tamanho denunciava a

fortuna do habitante, um ou dois bancos, alguns tamboretos, um ou vários leitos onde dormiam de duas a oito pessoas. Raramente havia mesa. Quando havia, era geralmente uma porta velha disposta sobre dois cavaletes.

Vestuário

Os camponeses vestiam roupas de lã grosseiras e calçavam sandálias rudimentares de couro ou feltro, sem meias ou tamancos, mesmo no mau tempo. Cobriam a cabeça e os ombros com um capuz ou usavam uma capa curta com capuz.



O trabalho no campo

O servo tinha família e lar e utilizava uma parte da terra do senhor. Muitas vezes, o camponês livre se oferecia para algum senhor como servo, pois se encontrava sem lar, terra ou comida; outras vezes ele se tornava servo porque havia cometido algum crime, como caçar na floresta do senhor.

Havia vários graus de servidão: servos de domínio, que viviam permanentemente ligados às terras do senhor e trabalhavam em seus campos durante todo o tempo; camponeses chamados fronteiros, que mantinham pequenos arrendamentos, de um hectare mais ou menos, à orla da aldeia; e aldeões, que não possuíam sequer arrendamento, mas apenas uma cabana, e deveriam trabalhar para o senhor como braços contratados, em troca de comida.

The Da Costa Hours, c.1515, The Pierpont Morgan Library, New York. In Fox, 1991



O dia de uma camponesa



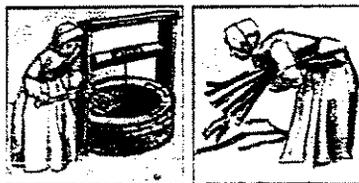
- 1 Levanta-se, cuida do bebê, revolve as cinzas da lareira e acende o fogo.



- 2 Alimenta os animais com farelo, as galinhas com trigo, os bois com feno, os porcos com restos e leva água do córrego para os animais beberem.



- 3 Serve aos filhos pão e cerveja fraca ou leite desnatado.



- 4 Vai buscar água no poço e cata lenha, para cozinhar e aquecer a casa.



- 5 Enrola o colchão de palha, varre o chão e põe mais lenha no fogo. Põe ervilhas secas para cozinhar, para fazer um pudim.



- 6 Trabalha na horta, cultivando alimentos para a família. Amamenta o bebê; quando o campo é afastado, vizinhas ou amigas o amamentam.



- 7 Alimenta e ordenha a vaca; fia lã para fazer roupas para a família.



- 8 Dá banho nos filhos; serve o jantar, pão e sopa.

M. Peppé in Macdonald, 1990, p.16-7

Para saber mais sobre o trabalho dos servos, leia no livro *História: passado presente v.3.* de Sonia Irene do Carmo, os textos "Os domínios dos camponeses: as terras comunais", "A aldeia" e "A dura vida dos camponeses", às páginas 134 a 136.

ANEXO XXII

Jogo de Aventura

A cidade medieval



Rooke, 1995, p.26-7

A vida nas cidades

No século XII, as cidades da Europa medieval eram muradas, para protegê-las de ataques dos inimigos. Não eram muito populosas: Londres, por exemplo, tinha 20.000 habitantes. Quando uma cidade era construída no domínio de um senhor, ele abria ruas e oferecia lotes de terra aos comerciantes e artesãos, que construíam suas lojas ou oficinas e pagavam aluguel. As construções eram quase todas de madeira, mas algumas, em meados do século XII, já eram de pedra.

As doenças eram uma ameaça

constante para as pessoas que moravam nas cidades. O lixo apodrecia nas ruas, não havia sistema de escoamento de esgoto e a água era poluída.

Muita gente dos vilarejos próximos viajava até as cidades para visitar o mercado. Podiam fazer compras nas barracas, admirar os artesãos em suas oficinas, ou aglomerar-se à volta de acrobatas, em busca de diversão.

Feiras

Na França, as maiores feiras eram realizadas no território de Champagne, seis vezes por ano; as duas principais eram as de Provins,

em maio, e de Troye, em junho; cada uma durava por volta de 50 dias.

Era possível comprar desde maquinário agrícola pesado, feito com ferro da Escandinávia, até uma capa luxuosa, confeccionada na Itália com seda chinesa e peles da Rússia.

Nos últimos dias da feira, terminadas as vendas, os mercadores davam lugar aos banqueiros. No século XIII, os banqueiros, chamados cambistas, dispunham de importantes capitais; faziam empréstimos e cobravam juros. Os cambistas dedicavam-se a quase todas as operações bancárias que seus sucessores fazem ainda hoje.

O trabalho na cidade

Nos povoados, havia os que trabalhavam com madeira, ceramistas especialistas em fazer telhados, ferreiros, taberneiros. As mulheres – tanto na cidade quanto no campo – fiavam a lã para os tecidos, que eram feitos por tecelões profissionais. Na costa, marinheiros e pescadores viviam do mar.

Para poder exercer um ofício ou comércio na cidade, era necessário associar-se a uma corporação; era uma espécie de clube. Essas corporações exerciam forte influência na organização da cidade: fixavam salário, horas de trabalho, reprimiam greves, verificavam a qualidade das mercadorias, puniam severamente as fraudes e os erros. As corporações dirigiam totalmente o comércio e a produção, bem como assumiam toda a administração municipal.

Para saber mais sobre o trabalho nas cidades, leia no livro *História: passado presente*, de Sonia Irene do Carmo, o texto "De aprendiz a mestre" (p.152-3).

Ofícios urbanos



Oleiro: fazia tigelas e jarros de argila e os decorava com verniz.



Amolador: andava de cidade em cidade, amolando facas e ferramentas.



Sapateiro: trabalhava com couro fazendo sapatos, botas, cintos e bolsas.



Vitralista: fazia janelas usando fragmentos de vidro colorido e finas tiras de chumbo.



Entalhador de pedra: fazia estátuas, fontes e tumbas; entalhava também portas e janelas para casas.



Ferreiro: fazia ferraduras, pregos, rodas de ferro para carroças.



Carpinteiro: fazia móveis, painéis de parede e baús decorados para igrejas e castelos.



Tapeceiro: tecia tapetes com motivos variados.

O direito de brincar, de estudar, de sonhar...

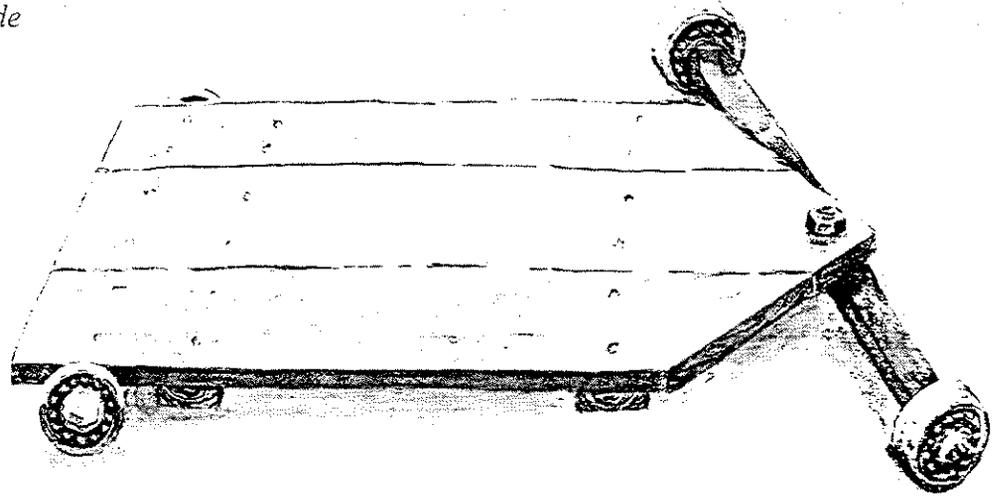
ANEXO XXIII

☐ Leia com atenção os textos abaixo.

Antologia

Carlos Drummond de Andrade

Guardo na boca os sabores
da gabiroba e do jambo,
cor e fragrância do mato,
colhidos no pé. Distintos.
Araticum, araçá,
ananás, bacupari,
jatobá... todos reunidos
congresso verde no mato,
e cada qual separado,
cada fruta, cada gosto
no sentimento composto
das frutas todas no mato
que levo na minha boca
tal qual me levasse o mato.



(Transcrito de *Menino antigo: Boitempo II*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, p.119).

Onde hoje é a Kibon

Roberto Rivelino

Eu tive uma infância maravilhosa, com muita pipa, futebol e caçada. Tão boa que às vezes parece que foi num outro mundo, uma outra cidade. E foi aqui mesmo em São Paulo, ali no Brooklin. Onde hoje é a Kibon eu caçava preá, de estilingue e cachorro. Onde hoje é a Granja Julieta tinha uma lagoa muito perigosa onde a gente ia nadar.

Eu queria muito que os meus filhos tivessem uma infância igual. Mas não anda fácil. Hoje se fala muito em criatividade, mas criativo a gente tinha que ser era no meu tempo. No meu tempo tinha que se fazer de tudo, bolar coisas o tempo inteiro. Até para fazer o que não se deve tinha que ter criatividade. Por exemplo, o vizinho que mais tinha laranja no quintal costumava dar tiro de sal na molecada. Então era aquela de ficar bolando como pular a cerca, pegar laranja sem levar tiro. Meu avô teve uma das primeiras piscinas públicas de São Paulo. Mas não deixava a gente nadar. Íamos nadar de noite, escondido.

E aí também tinha que ser muito criativo para pular o muro e nadar horas sem fazer barulho.

No meu tempo não tinha isso de brinquedo pronto. Até nosso futebolzinho era todo criado. Primeiro, tinha que falar com o dono do terreno, um meio inclinado que tinha ali onde hoje é a Kibon. Depois tinha que limpar o campo, fazer as traves. No sábado eu mesmo ensebava a bola e, aí sim, era futebol o dia inteiro.

Me lembro que a gente criava até a bica d'água. Em volta do campo tinha umas nascentes. Então cada um cavava, fazia a sua bica, aí limpava, tapava com uma pedra e, depois do jogo, tomava água fresquinha — cada um na bica que tinha feito.

Hoje é tudo programado. Chega no final da semana você tem que programar toda a diversão dos filhos.

O futebol. Tudo bem, levo meu filho ao clube e lá ele joga na quadra. Tem até um treinador para a molecada. Dá pra se divertir um pouco, mas com horinha marcada. Eu quando penso que passava a

tarde inteira jogando, brincando com a bola. Era depois da aula, sair com a bola embaixo do braço que a molecada vinha toda. Hoje meus filhos chegam da escola e vão pra frente da televisão, ver desenho. Fazer o quê? Até os campos de várzea estão desaparecendo. Se pega a bicicleta, vai andar onde? (...)

Sinto que meus filhos não têm condições nem de discutir comigo as coisas do meu tempo. Nem imaginam como foi. Não podem imaginar olhando a cidade do jeito que ela é hoje. Fico pensando que nem por todo o dinheiro do mundo eles vão usufruir o que eu tive de graça. Falta espaço, pracinha, campo de futebol. E a maior preocupação é levantar prédios e mais prédios. Onde isso vai acabar?

(Transcrito de Alves, 1992, p.109-10.)

- ☒ Após a leitura dos textos, discuta com o colega e anote no caderno todas as palavras que se referem a tempo.

Responda:

- No poema Antologia, o poeta refere-se a que tempo de sua vida?
- Esse tempo está associado a que lembranças?
- Ao trazer de volta essas lembranças, que sensações o autor experimenta?
- O que significa “ser criança” nos dois textos acima?
- Em seu depoimento, o jogador de futebol Rivelino fala das mudanças em um bairro da cidade de São Paulo, contrapondo o presente e o passado e mostrando como essas mudanças afetaram a vida dos seus filhos e de outras crianças. Elabore, com um colega, uma história em quadrinhos com o título “O direito de brincar”. Você pode utilizar como base o texto acima, o que você aprendeu nas aulas de História e em outras disciplinas, além da sua imaginação.

Terminando, exponha seu trabalho no mural da escola.

O lugar da mulher

ANEXO XXIV

■ Leia com muita atenção o texto abaixo.

Diferentes, sim... mas iguais

Sérgio Luís Avancine

Agora vamos olhar mais longe e verificar qual é a situação das mulheres em nosso país. Em 1970, de cada 100 mulheres brasileiras, apenas 18 trabalhavam fora de casa. Em 1983 já eram 36 em cada 100*. Porém, o fato de a mulher estar começando a sair para trabalhar não quer dizer que tenha no emprego a mesma situação que o homem. E não tem mesmo: quase sempre o homem ganha mais que a mulher e tem melhores empregos que ela. (...)

Aliás, situação especialmente difícil é a da mulher negra. Como já foi visto, a população negra brasileira é, em sua grande maioria, pobre. Portanto, ser mulher negra neste país é ser três vezes discriminada: mulher, negra, pobre. Segundo dados do IBGE (1980), de cada 100 mulheres negras, 60 ganham menos do que um salário mínimo. E de cada 100 brancas, 35 ganham menos de um salário mínimo.

Outros problemas que a mulher que trabalha fora encontra: quando fica grávida o patrão despede; falta

de creches; “cantadas” do chefe. E outras coisas que você mesmo poderá descobrir.

Bem, já vimos um pouco do trabalho da mulher fora de casa. E o trabalho dentro de casa, como é que é? Aí não precisa nem dizer! Repare nas mulheres que trabalham fora: em geral, têm jornada dupla de trabalho (fora e dentro de casa).

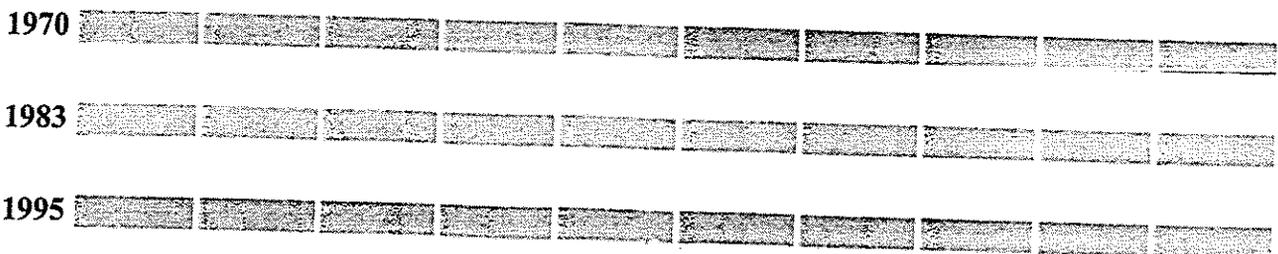
E parece que o problema começa dentro de casa mesmo, com a educação diferente do menino e da menina: boneca e fazer comidinha para ela, carrinho e bola para ele; brincadeira na rua para ele e dentro de casa para ela; ele ajuda o pai a sujar e a desarrumar, ela ajuda a mãe a limpar e arrumar; e por aí fora. (...)

Mas... mudanças importantes têm ocorrido, fundamentalmente por iniciativa das próprias mulheres. Elas têm lutado por creches, melhores condições de saúde, igualdade de tratamento no trabalho, modificações das leis, desarmamento e paz mundial. Elas têm se organizado nos bairros, nos sindicatos, nos partidos políticos...

* Segundo dados do IBGE, em 1995, de cada 100 mulheres acima de 10 anos, 48 trabalham fora.

(Transcrito de São Paulo, 1987. p.23-6.)

- Discuta com um colega e, antes de responder as questões abaixo, consulte o capítulo 14 “Ser mulher no Brasil Antigo”, à p.123 do livro didático da 5ª série (*Brasil: uma história em construção*).
- “Quase sempre o homem ganha mais que a mulher e tem melhores empregos que ela”: que informações sobre a situação da mulher, no passado, podem ajudá-lo a compreender as razões desse tratamento diferente dado à mulher?
 - “Ser mulher negra neste país é ser três vezes discriminada: mulher, negra, pobre”: que informações sobre a situação da mulher negra, no passado, podem ajudá-lo a compreender as razões dessa discriminação?
 - Em sua cidade existe algum movimento organizado por mulheres? Como se chama? Quais as suas reivindicações?
 - Recorte tiras de papel colorido e cole nas barras abaixo, de maneira a formar um gráfico de barras que represente a evolução da participação da mulher no mercado de trabalho no Brasil.



Imagens da mulher em outro tempo e espaço

- Observe com muita atenção as gravuras abaixo, que mostram mulheres na Europa, no século XIX.

Depois da observação cuidadosa das gravuras e legendas, anote no caderno:

- o título de cada gravura;
- o lugar (país ou continente) e o tempo (século).

Descreva cada gravura: quem ou o que aparece em primeiro plano, de que forma aparece; quem ou o que aparece ao fundo; que espaço está sendo representado; como estão vestidas e enfeitadas as pessoas etc.



O menino pobre e o menino rico



Trabalho na fiação (detalhe)

Agora, responda:

- Que semelhanças e diferenças você percebe entre as duas mulheres e suas crianças, representadas na primeira gravura? É possível afirmar algo sobre sua condição social?
- A situação descrita na segunda gravura pode ser relacionada a assuntos que você já discutiu. Mencione quais e por quê.
- Indique, dentre as situações representadas nas gravuras, a que mostra:
 - uma função tradicionalmente atribuída às mulheres;
 - a participação da mulher no mundo do trabalho;
 - sua presença maior na cena política.



Manifestação feminista, Paris, 1850

Trabalho independente
Ser ou não ser cidadão?

ANEXO XXV

- ☐ Leia com muita atenção o texto do capítulo 2 do livro didático *Brasil: uma história em construção*, de José R. Macedo e Mariley W. Oliveira (p.13 a 16).



Foto Marcelo Oliveira in Pereira 1992, p. 9

Procure descobrir o roteiro da apresentação das idéias desenvolvidas no texto. Reproduza-o em um esquema, atento para que cada parte do roteiro expresse um conjunto de idéias do autor, para tornar claro o dilema apresentado no título (Ser ou não ser cidadão?). Escolha uma frase ou subtítulo para cada idéia importante; por exemplo, a primeira parte do roteiro poderia receber como subtítulo “Uma pessoa, diferentes papéis” ou “Diferentes papéis exercidos pela mesma pessoa” ou mesmo “Quem é você?” Anote o roteiro que você organizar no caderno.

Divida uma folha de sulfite em quadros, de acordo com a divisão do texto que você tiver feito, escrevendo em cada quadro um subtítulo do esquema que você montou.

Em seguida, desenhe em cada quadro o que você conseguiu entender sobre as idéias apresentadas (você pode também colar recortes de revistas). Veja abaixo um modelo que você pode seguir:

Estudo do texto *Ser ou não ser cidadão?*

parte 1	parte 2	parte 3	parte 4	parte 5
subtítulo	subtítulo	subtítulo	subtítulo	subtítulo

Abaixo de cada subtítulo, desenhe ou cole recortes de revistas e jornais, expressando as idéias principais de cada parte do texto.

Terminando, mostre sua montagem aos colegas e ao professor, exponha-a no mural da classe.

Aprendendo um pouco mais sobre concentração da renda

☞ Leia com atenção o texto abaixo.

Injustiça de uma pizza

Gilberto Dimenstein

Imagine uma pizza que seria servida para quatro pessoas. O garçom não tem dificuldades. Com apenas dois cortes na massa, ele dará um pedaço igual para cada um. Mas suponha que um deles fique com três pedaços. Os outros três teriam que se contentar com uma parte menor. Essa pizza vai nos ajudar a entender a pobreza no Brasil. (...)

O Brasil é identificado internacionalmente como um dos países de pior distribuição de renda no mundo. Isso significa que um número muito pequeno de indivíduos fica com a maior fatia da pizza, enquanto a maioria tem de se contentar com a porção menor. (...)

Distribuição desigual

(...) Em 1990, 49,7% da pizza estava com apenas 10% dos brasileiros mais ricos. Enquanto isso, os 80% mais pobres ficavam com 33,9%.

Existem os privilegiados entre os mais ricos. Constatou-se que 1% ficou com 14% de toda a renda. E há também os mais prejudicados entre os pobres. A metade deles (50%) teve que dividir um pedacinho de 11,2% da pizza.

Agora, vamos ver como anda a distribuição de renda em outros países. No Japão, os 10% mais ricos ficam com 22,4% da renda nacional. Na Suíça, 10% de cidadãos privilegiados têm 23,7% e, nos Estados Unidos, os 10% mais ricos controlam 23,3%. Quanto mais atrasado é um país, a tendência é que essa diferença seja maior.

Atualmente, o conceito de democracia significa não apenas direitos políticos iguais (direito de voto, por exemplo), mas também maior acesso à renda nacional. Isso garantiria melhores condições de igualdade. É o que se chama de justiça social, condição para a cidadania.

(Transcrito de Dimenstein, 1994, p.53-5.)

☞ Após a leitura, converse sobre o texto com os colegas do grupo, procurando identificar as idéias mais importantes. Depois da discussão, responda:

- O autor utiliza a imagem de uma pizza para tornar mais clara sua explicação. O que essa pizza representa?
- Por que o Brasil é apontado como um dos países com pior distribuição de renda do mundo?
- Compare a distribuição da renda em países como a Suíça, Japão, Estados Unidos com a distribuição da renda no Brasil. A que conclusões você chegou?
- Qual o conceito de democracia apresentado no texto? Você e os colegas concordam com esse conceito? Por quê?

Terminando de responder às perguntas, experimente fazer desenhos (gráficos de setor), representando a distribuição de renda no Japão, na Suíça, nos Estados Unidos e no Brasil.

O trabalho fabril em Curitiba no início do século

ANEXO XXVI

O quadro abaixo traz interessantes informações sobre a atividade fabril e artesanal na capital do Paraná em 1900.

Número de fábricas e oficinas – Curitiba, 1900

Fábricas de barricas para erva-mate	100
Oficinas de seleiros	81
Olarias	41
Marcenarias	39
Fábricas para beneficiar erva-mate	25
Oficinas de alfaiataria	21
Oficinas de serralheria	21
Carpintarias	19
Oficinas de funilaria	12
Moinhos de farinha	10
Serrarias	10
Curtumes	10
Fábricas de café moído	10
Fábricas de licores e xaropes	6
Oficinas de consertos de instrumentos	5
Fábricas de água gasosa	5
Marmoristas	3
Fábricas de cola	3
Oficinas de tanoaria	2
Fábricas de chapéus	2
Fábricas de massas alimentícias	2
Oficinas de ourivesaria	2
Fábricas de fósforos	1
Fábricas de gelo	1
Total	431

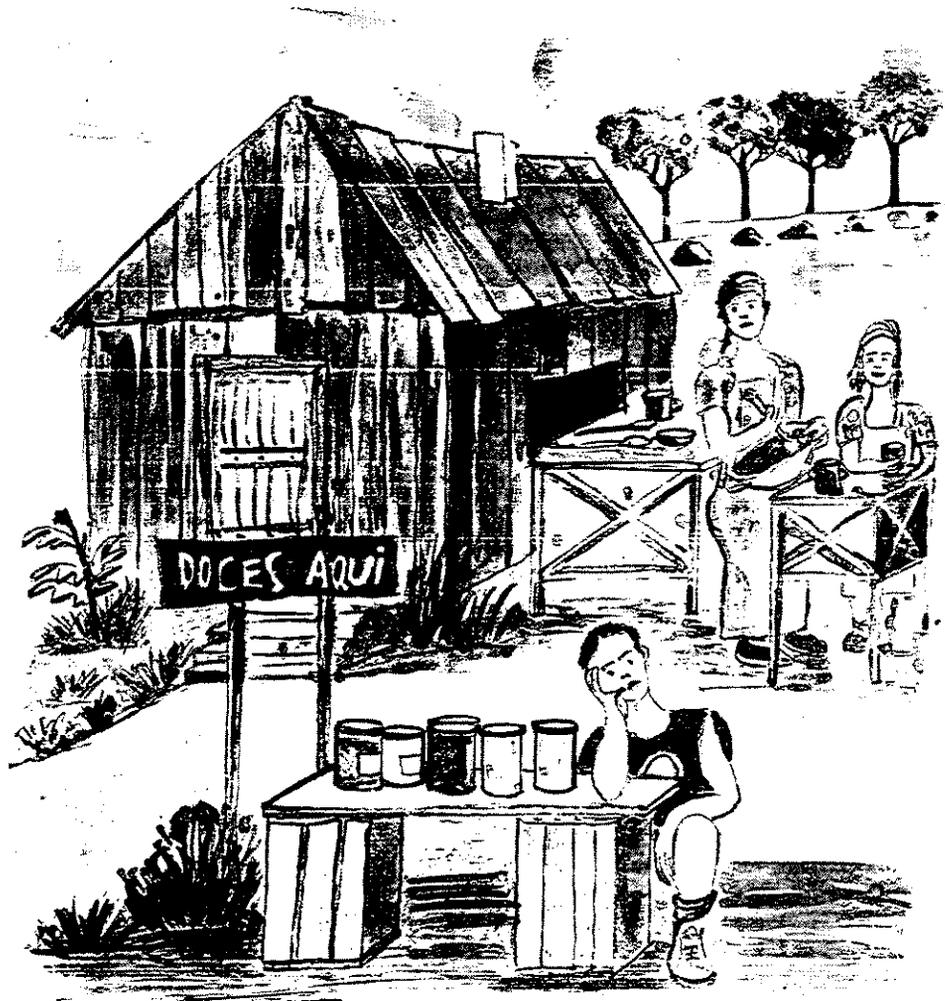
Fonte: *A República*, 3 jan.1900 in Ribeiro, 1985.

Este outro traz dados semelhantes para 1997.

Número de estabelecimentos industriais – Curitiba, 1997

Denominação	Quantidade
Vestuário, calçados e tecidos	1110
Construção civil	896
Produtos alimentares	576
Metalúrgicas	564
Editorial e gráfica	462
Mobiliário	460
Produtos minerais não-metálicos	332
Madeira	285
Mecânica	260
Diversas	249
Material elétrico e de comunicação	234
Produtos de matéria plástica	121
Química	110
Papel e papelão	99
Têxtil	97
Material de transporte	93
Perfumaria, sabões e velas	81
Couros, peles e produtos similares	74
Extração de minerais	48
Borracha	30
Produtos farmacêuticos e veterinários	29
Bebidas	18
Fumo	1
Total de estabelecimentos	6.229

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Desenvolvimento Econômico do Paraná, 1997.



- Quais os quatro principais tipos de produtos fabricados em Curitiba em 1900?
- Dentre as atividades industriais ou artesanais citadas, quais você desconhece? Procure seu significado no dicionário.
- Compare os dois quadros: o que mudou quanto às atividades e tipos de fábrica, de 1900 para 1997?

Roteiro para estudo de oficinas

Com seu grupo ou classe, você irá visitar algum pequeno estabelecimento de produção, artesanal, familiar ou oficina. Fornecemos a seguir uma sugestão de roteiro para você anotar suas observações e as respostas obtidas na entrevista com os que aí trabalham.

Anotações sobre a visita a uma oficina

- Nome do estabelecimento:
- Local: (endereço)

Descrição

- Produto (artigo fabricado):
- Onde e como é vendido:
- Matérias-primas utilizadas:
- Principais instrumentos, máquinas ou ferramentas utilizados na fabricação:

Dados do trabalho

- Quantas pessoas trabalham na produção:
- Que atividades desenvolvem:
- Como é a divisão do trabalho nesta oficina: todos os trabalhadores participam de todo o processo de trabalho, desde a compra da matéria-prima até a venda ou distribuição do produto? O dono da oficina participa da produção?
- Como os trabalhadores aprenderam o ofício?
- Há familiares trabalhando?
- Há crianças ou adolescentes trabalhando?

Naturalmente, este roteiro é apenas uma sugestão. Conforme o estabelecimento que vocês visitarem, irão acrescentar ou retirar itens.

Movimentos dos trabalhadores e luta por direitos

ANEXO XXVII

Reivindicando em 1917

Everardo Dias

Em julho de 1917 houve um movimento grevista em várias cidades brasileiras. Em São Paulo a greve, inicialmente localizada em algumas fábricas, generalizou-se e parou a cidade durante uma semana, de 9 a 15 de julho. As principais reivindicações dos grevistas foram:

- 35% de aumento para os salários inferiores;
- proibição para o trabalho de menores de 14 anos;
- abolição do trabalho noturno de mulheres e menores de 18 anos;
- jornada de oito horas;
- respeito ao direito de associação;
- congelamento dos preços dos alimentos;
- redução de 50% nos aluguéis.

(Transcrito de *História das lutas sociais no Brasil*, 1977 em *Nosso século 1910/1930 (I)*, São Paulo: Abril Cultural, 1985, v.3, p.116.)

- ▮ Não só os trabalhadores fabris reivindicavam seus direitos. Este outro documento mostra as reivindicações dos boleiros (cocheiros). Numa reunião da Sociedade dos Boleiros em Curitiba, foi decidida a decretação da greve, redigindo-se a seguinte nota à imprensa:

A greve deve ser declarada hoje

(...) Jornada de 8 horas. As 8 horas são compreendidas das 7 às 11 tendo duas horas de descanso e depois de 1 hora às 5.

A abolição completa de multas.

Impedimento de crianças menores de 14 anos no trabalho. Impedimento de moças menores de 21 anos.

Os que ganharem por dia terão tabela de 5.000.

Os por hora a 800.

Abolição dos trabalhos noturnos, excetuando-se os necessários, não trabalhando mais de 6 horas.



O patrão não pode dispensar os empregados sem prévio aviso de 18 dias, dando em cada dia, 1 hora de folga para procurar trabalho.

A responsabilidade dos patrões nos acidentes.
A extinção de caixas beneficentes obrigatórias como as do bonde e estrada de ferro.

A redução dos impostos para carroceiros.

A redução de preço dos gêneros alimentícios.
Exigir a baixa imediata da farinha de trigo e açúcar. Exigir do governo fiscalização dos gêneros alimentícios.

Diminuição dos preços do aluguel de casa.

Abolição dos trabalhos por peça.

Higiene nas fábricas.

Reintegração dos grevistas nos seus primitivos lugares, uma vez cessada a greve, sob pena do movimento paredista continuar.

(Publicado no *Commercio do Paraná*, 19 jul. 1917, citado por Ribeiro, 1985, p.171-2)

■ Responda no caderno:

- Quais das reivindicações acima tornaram-se direitos dos trabalhadores?
- Cite alguns direitos que ainda estão por ser conquistados, ou foram conquistados, mas não são cumpridos.

■ Nem só por salário e outras condições de trabalho lutavam os trabalhadores. Alguns movimentos organizados reivindicavam também educação escolar. Leia o documento abaixo.

Os anarquistas e a educação

Segundo dados fornecidos por Edgard Rodrigues e registrado pela imprensa anarquista, os libertários tiveram intensa participação em atividades culturais e, especialmente preocupados com a educação popular, fundaram pelo menos 25 escolas livres ou modernas, centros de ensino profissional, grupos de estudo, centros de cultura proletária, centros de educação artística, grupos dramáticos e musicais. (...)

Ainda um outro sonho desse primeiro movimento operário no país merece ser registrado: a fundação da Universidade Popular de Ensino Livre, no Rio de Janeiro, em 1904. (...) Este centro intelectual tinha por objetivo a 'instrução superior e a educação social do proletariado' (*O Amigo do Povo*, 2/4/1904). Além dos cursos, a universidade deveria organizar conferências sobre assuntos variados, em especial os de interesse dos trabalhadores, fundar um museu social e uma biblioteca, promover saraus musicais, festas libertárias, excursões científicas, artísticas, publicar um boletim informativo, 'estabelecer, enfim, um centro popular tendo por fim o prazer e a instrução — e a união moral entre os cooperadores'.

(Transcrito de Rago, 1985, p.161.)

■ Agora responda no caderno:

- Por que a educação escolar é importante para o trabalhador?
- O sonho dos anarquistas tornou-se realidade em nosso país nos dias de hoje? Justifique sua resposta.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE