



200417495

Fabiana Catarina Souza dos Santos

PROJETO REFORÇO:

Análise de práticas pedagógicas em uma classe do
Município de Valinhos.

TCC
Unicamp
Fabiana Catarina Souza dos Santos

PROJETO REFORÇO:

Análise de práticas pedagógicas em uma classe do
Município de Valinhos.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Helena Costa Lopes de
Freitas.

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	TEC/UNICAMP
	Sa59p
V:	
TEMPO:	1308
PROC.:	117/2004
C:	B X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	29/10/04
Nº CPD:	fabia 3249 20

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Santos, Fabiana Catarina Souza dos
Sa59p Projeto Reforço : análise de praticas pedagógicas em uma classe do
município de Valinhos / Fabiana Catarina Souza dos Santos. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1.Reforço (Psicologia). 2. Progressão continuada. 3. Ciclos. 4.
Avaliação. 5. Prática de ensino. 6. Trabalho pedagógico em equipe. I.
Freitas, Helena Costa Lopes de . II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

04-149-BFE

Aos meus pais, Pedro e Silvia, a Profª Drª Helena Costa Lopes de Freitas, aos meus alunos, amigos e professores, que contribuíram para minha formação moral e profissional é que dedico este trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – O Projeto Reforço no Município de Valinhos.....	6
Análise da Legislação.....	6
Caracterização da Escola.....	10
A Escola e sua história.....	10
Alunos da Escola.....	11
Dos recursos da instituição.....	12
A Escola em 2004	13
Organização do Projeto Reforço em 2003.....	15
Procedimentos Metodológicos.....	20
CAPÍTULO II – Referencial Teórico Metodológico.....	23
Ciclos e Progressão Continuada.....	23
Avaliação e Formação de Professores.....	32
Os indicadores de análise.....	39
História escolar do aluno.....	39
Característica do aluno – Percepção dos professores regulares.....	41
Situação: social/afetiva/econômica.....	45
Providências tomadas.....	46
Percepção do professor do reforço.....	48
CAPÍTULO III – Análise do Reforço.....	52
Plano de Ensino.....	52
Rotina de trabalho.....	55
Organização do trabalho pedagógico.....	60
CONCLUSÕES.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66

INTRODUÇÃO

As experiências de trabalhos em redes públicas de ensino que tem como forma de organização o sistema seriado, nos mostram além de altos índices de reprovação, a ocultação de problemas envolvendo o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, como também problemas de organização do trabalho pedagógico da escola.

De 2000 a 2001 trabalhei na rede municipal de Vinhedo, que até esta data, mantinha suas escolas organizadas pelo sistema seriado. Nesta época, lecionava para 3ª e 2ª série. Os problemas com relação à aprendizagem dos alunos existiam e providências como, aulas de reforço eram tomadas, assim que o professor detectava o problema. No final do ano, caso o professor verificasse a aprendizagem insuficiente do aluno, esse logo seria reprovado. Só passaria para a próxima série o aluno que realmente tivesse aprendido os conteúdos determinados pela escola.

Dessa forma, os problemas de aprendizagem ficavam fora do alcance dos nossos olhares. Aquele que não aprendia tinha três destinos: reprovação, evasão e ou sala especial. Diante desses destinos, criava-se e ainda se cria uma certa comodidade por parte da escola, pois ela não tinha e ainda “não tem” problemas a serem solucionados.

Em 2002 ao pedir exoneração da rede municipal de Vinhedo e ser efetivada na de Valinhos, me atribuíram uma sala de 2ª série. Logo, me inteiraram que as escolas eram organizadas por ciclos e que na realidade a 2ª série correspondia ao 2º nível do ciclo I. Ou seja, do 1º nível para 2º nível, não havia mais reprovação. A reprovação só poderia ocorrer ao final do ciclo I, no 2º nível.

Fiquei um pouco confusa com aquelas informações e preocupada como trabalharia com essa forma de organização, que só conhecia de ouvir falar e muito mal.

Enfim, o trabalho começou e três questões permaneceram em minha mente. A primeira: que mudanças ocorreram nas trocas de organização escolar, uma vez que ainda toda a

estrutura era ainda de um sistema seriado? A segunda questão: o que aconteceu com os alunos (15 de uma sala de 31) que não sabiam ler e escrever? A terceira e última questão que consumia maior parte de meus pensamentos: o que fazer com esses alunos que não haviam sido alfabetizados?

O choque com essa nova realidade foi muito grande, me levando a pensar várias vezes que o melhor caminho para esses alunos teria sido a reprovação, uma vez que não estavam alfabetizados e se sentiam excluídos frente aos amigos que obtiveram sucesso. Porém, reprova-los levaria a exclusão, ao fracasso.

“Um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação, já relevada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada”. (FREITAS, 2003, p. 50).

Antes de buscar alternativas que solucionassem o baixo rendimento escolar das crianças, foi sugerido pela Secretaria da Educação que aos alunos com baixo rendimento escolar fosse oferecido reforço escolar uma hora por semana. Como essa uma hora não seria paga ao professor, retiramos o tempo de uma reunião de HTPC que também tem duração de uma hora.

Passei a trabalhar nessa uma hora com 15 alunos. A solução encontrada por mim foi a de preparar atividades mais tradicionais, mais especificamente exercícios de “famílias silábicas”, na tentativa de deixá-los no mesmo nível das crianças da outra metade da sala.

O cansaço, minha falta de experiência e a baixa estima dos alunos, causaram a reprovação de 8 alunos ao final de 2002.

Por acreditar que a aprendizagem se dá a partir de confrontos, discussões, questionamentos, críticas, reflexões, etc, em que o professor exerce o papel de mediador, cuja estrutura básica fundamental é o trabalho para a produção do saber, onde o produto final não se separa do ato de produção, e sendo minha função criar condições para que os alunos autonomamente construam seus conhecimentos, não poderia deixar que essa situação conflitante entre: minha concepção de ensino e o problema vivido (teoria x prática) permanecesse. Mesmo porque, não acreditava que a prática pudesse sobreviver sem a teoria e vice-versa.

Por continuar acreditando que a teoria embasa a prática pedagógica do professor, busquei outros caminhos como o estudo e a pesquisa para melhor entender os conflitos da realidade escolar vivida por mim.

Uma vez que assumimos uma concepção de ensino mais inovadora com maior flexibilização do tempo escolar e apoio paralelo, como formas mais justas e democráticas, por que continuamos vendo dentro da escola alunos com baixo rendimento escolar?

Encontrei alguns estudos que me ajudaram a entender o problema.

“Pude detectar, em meu trabalho como supervisora, que os alunos encaminhados para os estudos de recuperação dependem deles para aprender. Os estudos de recuperação têm se constituído em mais uma oportunidade – eles têm sido a oportunidade” (QUAGLIATO, 2003, p. 93).

Diante da minha pergunta e da afirmação da autora, percebi que se essa era a única oportunidade das crianças aprenderem, era preciso repensar essa prática, uma vez que alunos que passaram por ela continuavam em desvantagens em relação à aprendizagem.

Partindo dessa preocupação me propus a investigar o problema no contexto do trabalho de conclusão de curso. Assim, este trabalho teve como pretensão fazer uma reflexão sobre a minha prática pedagógica visando:

- Analisar como as concepções de ensino e a instrumentalização (formação) dos docentes, interferem na organização do Projeto Reforço;
- Verificar através dessa análise, as possíveis contribuições na alfabetização dos alunos com baixo rendimento escolar.

Para uma aproximação a essas questões, fez-se necessário estudar a prática de sala de aula (reforço), não só através de registros das aulas observadas, mas através de um olhar crítico de documentos e registros que indiretamente interferem na nossa e na prática de todos os professores.

No desenvolvimento da pesquisa, me debrucei sobre os seguintes dados e documentos:

- 1- Registros das aulas do reforço;
- 2- Ficha (relatório) dos alunos;
- 3- Regimento Comum das Escolas Municipais do Município de Valinhos;
- 4- Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar pesquisada;
- 5- Entrevista com professores e diretor da escola pesquisada.

Esses documentos serão melhor explicitados no capítulo II deste trabalho.

Na leitura dos registros, das fichas e das entrevistas, identifiquei os aspectos mais relevantes, que emergiram do processo de investigação, dando pistas valiosas para entender melhor o conflito vivido por alunos e professores na tentativa de superação do fracasso escolar.

A estrutura deste trabalho ficou assim constituída:

No capítulo I – O Projeto Reforço no Município de Valinhos, faço a análise da legislação que embasa o Projeto, assim como o processo de organização do mesmo. O capítulo também nos traz a caracterização da escola, uma vez que será analisado os sujeitos que fazem parte deste espaço. Além disso, relata como e a partir de que instrumentos esses sujeitos foram analisados.

No capítulo II – Referencial teórico e metodológico, trago a definição de Ciclos e Progressão Continuada discutida por autores, pela legislação e por professores que convivem nesta forma de organização das escolas. E como não podemos falar desses dois sistemas de organização sem falar da avaliação, o capítulo discute as diferentes concepções de avaliação que norteiam a prática pedagógica, e sua implicação na aprendizagem dos alunos.

No capítulo III – Análise do Reforço, faço a análise das aulas do reforço, através dos seguintes elementos: plano de ensino, a rotina do trabalho e atividades e organização do trabalho pedagógico, na tentativa de mostrar como a articulação desses elementos interferem no andamento das aulas.

CAPÍTULO I

O PROJETO REFORÇO NO MUNICÍPIO DE VALINHOS

ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

É importante ressaltar que medidas de apoio como: recuperação/reforço ganham grande destaque dentro do regime de Progressão Continuada, uma vez que esta, segundo Freitas (2003), destina-se a viabilizar o fluxo de alunos. Por esse motivo, o Reforço consta como parte integrante dos Projetos Especiais do Regimento Comum, sendo necessário nesta pesquisa a análise do mesmo, uma vez que ele tem sido entendido como a única oportunidade das crianças de aprenderem.

“Artigo 53 – A unidade Educacional desenvolverá, sempre que necessário e, dentro das suas possibilidades especiais abrangendo:

- I – Atividade de Reforço – orientação de estudo e recuperação de aprendizagem para alunos com defasagem na aprendizagem de conceito essenciais.*
- a) As aulas de reforço, em no máximo de três semanais, serão ministradas em período diverso ao da classe normal, com metodologias e estratégias diferenciadas, por professor da Unidade Educacional, de acordo com a classificação inicial e no seu impedimento, por eventual substituto e à vista de projeto apresentado para este fim, que será avaliado pelo Conselho de Ciclo.*
 - b) As aulas do Projeto Reforço serão atribuídas a título de carga suplementar;*
 - c) As turmas de reforço terão, no que se refere ao 1º ciclo, o máximo de 15 alunos e nos demais ciclos o máximo de 20 alunos; “NR”¹*
 - d) O Projeto Reforço será de frequência obrigatória, sendo o aluno dispensado quando superadas as dificuldades;*
 - e) O Projeto de Reforço é flexível visto que, a inserção do aluno nas turmas de reforço será feita quando identificada sua dificuldade à vista dos conceitos essenciais.*

¹ ‘NR’ – Nova Redação.

§1º As atividades de recuperação, com caráter de enriquecimento e para alunos com dificuldades de aprendizagem, serão contínuas e paralelas, com o objetivo de favorecer a progressão bem sucedida.

§ 2º - As aulas de reforço serão ministrados com novas e diversificadas oportunidades, utilizando recursos e mecanismos diferenciados que possam facilitar a construção do conhecimento e na aprendizagem de conceitos essenciais e destinam-se aos alunos de baixo rendimento escolar, encaminhados pelo Conselho de Ciclo;

II – Organização e utilização de multimeios, de multimídia, de leitura, laboratórios e outros recursos pedagógicos disponíveis;

III – grupos de estudo e pesquisa;

IV – Cultura e lazer;

V – Projetos da própria Secretaria de Educação do Município, “NR”.

VI – Outros de interesse da comunidade, além daquele que norteia o Projeto Político Pedagógico, desde que visem a melhoria da qualidade de ensino e que sejam coerentes com a proposta da Unidade Educacional” (Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino fundamental, 2002, p. 19-20).

A leitura do artigo acima, evidencia alguns pontos que merecem ser destacados para uma análise mais clara do documento.

O primeiro ponto que merece ser discutido é a definição dos termos: reforço/recuperação. De acordo com o documento, eles seguem como sinônimos. No entanto, através de leituras de diversos autores, constatamos que existe uma grande diferença entre os dois termos. Para uma melhor definição do objeto de estudo me reporto aos escritos de POLI (1998):

“Embora usadas como tal, essas expressões (recuperação/reforço) não são sinônimas. Reforço é atividade de enriquecimento que se pode destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada, exclusivamente, a alunos de baixo rendimento escolar”.

Sendo o reforço uma atividade de caráter enriquecedor, por que está sendo destinada, nas escolas da rede, exclusivamente a alunos com baixo rendimento escolar?

Para muitos professores da escola pesquisada, a palavra **recuperação** remete ao que tínhamos no regime seriado. Ou seja, aulas em que o professor desenvolve atividades referentes a um determinado conteúdo não assimilado pelo aluno. Geralmente, essas aulas acontecem no final do ano com uma duração na maioria das vezes de uma semana, constando de uma prova final. Já a palavra **reforço** é empregada no sentido de uma recuperação contínua, que só termina quando o aluno assimila o conteúdo defasado.

Apesar dos professores não usarem o termo recuperação como sinônimo de reforço, deixam transparecer em suas falas que um termo pode ser substituído pelo outro, pela idéia que têm de que reforço é exclusivamente para alunos com problemas de aprendizagem.

Essa idéia me causa um desconforto. Certo dia, em uma reunião de HTPC, a coordenadora pedagógica disse que a turma do reforço (2004), teria que ser dividida em duas, pois já contava com 24 alunos, sendo que por lei as salas deveriam contar com no máximo 15 alunos. No entanto, para formar duas turmas seria necessária a inclusão de mais seis crianças em cada uma, que seriam remanejadas para essas salas. Então, foram escolhidos mais dois alunos de cada classe, pois temos 3 salas de 2º nível. Essa escolha exclusivamente para preenchimento de espaço levou as professoras a reunirem alunos que não tinham necessidade de estarem ali, uma vez que já haviam atingido a média. Agora, se essa idéia (reforço para alunos com problema de aprendizagem) é de consenso da grande maioria da escola, logo esse aluno vai se tornar um problema, uma vez que passará a se ver como tal.

Se as aulas de reforço fossem vistas como sua definição, criaríamos um ambiente mais descontraído, podendo as crianças, autonomamente, participar ou não das mesmas de acordo com suas necessidades.

Um segundo ponto de enorme relevância é com relação às aulas com novas e diversificadas oportunidades, que será aprofundado no terceiro capítulo deste trabalho. Boa parte das atividades realizadas com os alunos destas salas, já vinham prontas e ou com roteiro pré-definido a ser seguido pelo professor.

“Hoje, de acordo com a orientação vinda da coordenadora pedagógica do município, apliquei uma atividade – ACRÓSTICO DE NOMES, pois a ordem é trabalhar o nome da criança no período de alfabetização. Dando continuidade, pedi para que um aluno escrevesse, a partir do nome EDUARDO, um nome que começasse com E. Porém, esse aluno se recusou, argumentando que estava ‘indisposto’. Na realidade o aluno não vê um sentido real na escrita e na leitura. Não tem um significado para ele. Mesmo porque, já realizou atividades como esta no 1º nível” (Professora do Reforço).

Não estamos discutindo aqui, se é correto ou não, se é bom ou não o trabalho com nome próprio. O problema é que estão dando mais importância à atividade que ao aluno e suas vivências anteriores. Outro elemento importante nesta fala, é que o aluno já fez esse tipo de atividade. Não é porque achamos que o trabalho com nome próprio é bom para o trabalho de alfabetização, que o repetiremos com os alunos do reforço.

É nesse sentido, que vamos percebendo que as falas e idéias a respeito de reforço e recuperação mudam em sua formatação, mas não em sua essência.

Um terceiro ponto de grande importância para essa análise é com relação aos **recursos pedagógicos**. A escola pesquisada apesar de ter um número razoável de materiais pedagógicos, esses não são exclusivos de alfabetização. Geralmente quando se vê um professor trabalhando com material de alfabetização, esse foi construído por ele, pelos alunos ou comprado do próprio bolso.

Se a idéia é recuperar a defasagem dos alunos, certos pontos do Regimento Comum deveriam ser cumpridos. Se não há clareza do que é reforço/recuperação, se não há aulas

com oportunidades diversificadas e nem recursos pedagógicos variados para o trabalho, estamos apenas fantasiando um trabalho que na sua essência não existe. O que era a única oportunidade para esses alunos, está deixando de existir, devido a sua organização.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola e sua história

A Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) “Adoniran Barbosa” foi criada em 08/01/1983 e atendia alunos de 1ª à 8ª séries. O decreto que autorizou o seu funcionamento foi de 20.349 de 07/01/1983.

Essa escola foi criada no bairro Jardim Paraíso com o objetivo de atender a comunidade local, que precisava ir até o centro para estudar ou até a Vila Santana na EEPG “Profº José Leme do Prado”.

De início possuía 6 salas de 5ª à 8ª séries no período diurno e 6 salas de 1ª à 4ª séries também no mesmo período.

Em 16/02/95, a escola passou a atender alunos do colegial. E em 24/04/96 voltou a atender de 1ª à 8ª séries com o nome de EE “Adoniran Barbosa”.

Em 03/08/98 com a municipalização de 1ª à 4ª séries passou a chamar EMEF “Adoniran Barbosa”. Isso somente à parte municipalizada, pois havia também o fundamental II e o ensino médio, que não eram municipalizados. Ou seja, tínhamos duas administrações dentro de um mesmo prédio.

Em 06/08/2001, a escola foi totalmente municipalizada conforme o decreto 5.748 que autorizou a municipalização de 5ª à 8ª séries. Nesse período ainda, contávamos no espaço físico da escola com as turmas do ensino médio, administradas pelo sistema estadual de ensino.

No final de 2003, num bairro próximo da escola pesquisada, foi inaugurada uma escola do estado para atender essa turma do ensino médio. Atualmente a escola atende de 1ª à 8ª série sob administração da Prefeitura Municipal de Valinhos.

Em meio a tantas mudanças, no período de municipalização, a Progressão Continuada já estava em vigor, pois foi implantada em 1997 em toda a rede estadual e as escolas municipalizadas acataram a progressão como um avanço para o ensino, obedecendo a série/idade do aluno.

Os alunos da escola

A escola pesquisada atende alunos do próprio bairro, e também alunos oriundos de mais 6 bairros próximos (Capuava, Jd Novo Mundo, Itapuã, Jd das Palmeiras, Manacás e Fonte Nova).

O bairro da escola possui comércio excelente, transporte coletivo bem servido, academia de ginástica e natação, EMEI, associação de moradores com centro comunitário próprio, além de praças com área de lazer, que infelizmente necessitam de cuidados especiais, além de policiamento. Possui também farmácias, supermercados, açougues, padarias, etc. Podemos considerar que a comunidade é privilegiada. Possui boas casas, com um nível sócio-econômico favorável.

Podemos caracterizar a situação sócio-econômica da maioria das famílias como pertencentes as camadas média baixas. Porém, há aqueles que estão em situação precária e outros que apresentam uma situação acima da maioria expressa. Por esse motivo, encontramos alguns poucos alunos que trabalham meio período, mas que já se encontram na faixa dos 16 anos, podendo trabalhar como aprendizes.

Com relação à escolaridade dos pais dos alunos, a maioria possui o ensino fundamental completo.

As opções de lazer se restringem a atividade dentro do bairro (jogos de bola, pipas, festas, etc), embora tenham oportunidades de ir ao cinema, shopping, teatro, zoológico. Boa parte dos alunos participam de grupos religiosos e musicais, fato que influencia seu modo de agir e vestir. Muitos alunos praticam esportes nas mais variadas modalidades.

Como vemos, a maioria das crianças atendidas apresentam situação sócio-econômica favorável.

Dos recursos da instituição

Com relação aos recursos físicos, estamos todos bem assessorados. O prédio está bem conservado, levando em conta que já tem 21 anos de existência. Contamos com uma sala de Artes, apesar de não termos materiais diversos para trabalhar. Temos uma biblioteca, com um acervo pequeno, mas com livros bem conservados e atendendo a todas as idades. Além disso, contamos com a sala de vídeo, que possui mais ou menos 30 VHS com títulos variados. A escola possui algumas salas pequenas que abrigam: dentista, grêmio e materiais para aula de educação física. Além das salas pequenas, temos a sala destinada aos alunos do Projeto Reforço e uma saleta para laboratório de informática, a qual está desativada por possuir poucos computadores. No entanto, a escola está remanejando os espaços para a ampliação desta sala, porque recebemos a doação de 10 computadores de uma empresa multinacional da cidade.

Com relação aos recursos materiais, temos 3 mimeógrafos para atender 12 professores no período da tarde (1º ao 4º nível). Possuímos uma máquina de xerox, mas essa não comporta o grande número de cópias. Todas as salas possuem armário, ventilador, cortina e mural. Temos um número razoável de materiais pedagógicos, que ficam numa sala próxima a sala dos professores e coordenação.

Com relação aos recursos humanos na área ligada a direção, contamos com duas secretárias e uma assistente. Na cozinha temos 3 merendeiras. Na área de serviços gerais, o setor mais

precário da escola, contamos com 4 serventes para atender os três períodos oferecidos pela escola. Além disso, temos três inspetoras de alunos, que trabalham apenas nos períodos da manhã e tarde.

Quanto aos recursos humanos na área pedagógica, temos uma diretora e uma vice-diretora. Além disso, contamos com duas coordenadoras sendo uma responsável pelos 1º e 2º Ciclos (1º ao 4º nível) e a outra pelos 3º e 4º Ciclos (5º ao 8º nível, incluindo a suplência). No período da manhã temos 30 professores e no período da tarde 12 professores. Nosso maior problema no período da manhã se refere à falta de professores em algumas áreas como: ciências, história e geografia. No período da tarde o problema se concentra na necessidade de um professor substituto fixo para cobrir a ausência dos professores quando necessário.

A maioria dos professores apresenta curso superior. Dos 42 professores, 5 estão cursando o ensino superior. Todos são professores efetivos.

A escola em 2004

No final de setembro de 2003, passamos por dificuldade na área pedagógica. A coordenadora do 1º ao 4º nível, desde o final de 2002, vinha sofrendo alguns desentendimentos com a coordenadora pedagógica do 5º ao 8º nível. Essa situação se arrastou por um ano, interferindo no andamento dos trabalhos, principalmente nos de sala de aula. Depois de várias conversas com a direção da escola, a coordenadora do 1º ao 4º nível resolveu pedir remoção para outra escola que tinha sido inaugurada há pouco tempo.

Ficamos um mês e meio sem coordenadora. Somente na metade de novembro é que veio a atual coordenadora que ainda está se adaptando a escola, pois era professora da educação infantil da mesma rede. Essa ausência e depois mudança, atrapalhou o andamento das aulas de reforço, que será discutida em um capítulo a parte.

A partir de então, notamos uma melhora na organização do espaço físico da escola, o que contribui muito para o trabalho pedagógico. No entanto, a organização do trabalho escolar, ainda é deficitária. Não há momentos de estudo, reflexão sobre projetos e objetivos a serem

atingidos pela escola. Além disso, quase não há espaço para comentar sobre os alunos que apresentam baixo rendimento escolar. Quando o espaço é aberto, esse é feito em Conselho de Classe, mas somente para dar satisfação de quantos alunos não atingiram a média.

Esse problema, enfrentado não só pela escola pesquisada, mas também por outras escolas do município, é consequência da forma como a hierarquias da Secretaria da Educação concebe a organização do trabalho pedagógico.

Até o ano de 2003, o plano de curso das escolas municipal, era construído pelos professores e coordenadores guiados pelos PCN's dentro de suas Unidades. Neste ano de 2004, a Secretaria de Educação de Valinhos, organizou dois encontros gerais para a realização deste material. Ou seja, convocou todos os professores, coordenadores e diretores da rede, para uma construção "coletiva" do plano de curso, para que esse fosse único para todas as escolas, não ocasionando disparidades entre uma escola e outra. Para essa construção, fomos divididos, em um primeiro momento em quatro grupos, pois temos quatro níveis distribuídos em dois ciclos. Então, cada nível se incumbiu de organizar os objetivos gerais e conteúdos de cada disciplina necessários para aquele nível. Dentro de cada nível foram organizados grupos para discussão de cada disciplina. Após a discussão nos pequenos grupos, os objetivos gerais e conteúdos, eram socializados por todos do nível, fazendo as alterações necessárias. Encerrada as discussões nos níveis, passamos para uma socialização maior, juntando os níveis de um mesmo ciclo para uma análise enfocando o que o aluno irá e deverá aprender no fim do ciclo.

De acordo com a diretora da escola: "Lutamos pelo ideal mesmo sabendo que essas transformações ocorrem de forma lenta, mas nosso objetivo será sempre voltado para a transformação social, será nossa busca constante".

Como convivo na escola, sei da luta desta diretora para a transformação social dos alunos atendidos. No entanto, quando vemos a preocupação do sistema escolar com relação aos conteúdos, percebemos que a luta não pode ser de um só, assim como não pode vir de fora para dentro, e sim, nascer das reflexões e discussões do interior da escola.

ORGANIZAÇÃO DO PROJETO REFORÇO EM 2003

Na tentativa de buscar respostas que solucionassem a história escolar de nossos alunos, eu e mais uma professora, elaboramos um projeto a ser analisado pela Secretaria da Educação de Valinhos que segue em anexo neste trabalho.

O projeto elaborado visava salas de 3º e 4º níveis com enfoque em alfabetização. Ou seja, os alunos não deixariam de estar em contato com os conteúdos desses níveis, apenas seria feita uma adequação para alfabetização, sem contar que os alunos não precisariam vir à escola em outro horário e nem deixar suas salas para terem aula de reforço.

No entanto, essa idéia foi logo descartada, pois a Secretaria da Educação discordava de estruturar uma sala com “alunos problema”. Diante disso, alteramos nosso projeto, dando a sugestão de criar salas de alfabetização, mesmo porque essa alteração não mudaria muito o que tínhamos pensado.

O projeto foi entregue no início de 2003 para a chefe dos coordenadores e assessora pedagógica que se manifestou positivamente frente ao nosso projeto, pois até o momento a Secretaria da Educação não tinha tido nenhuma sugestão por parte de sua equipe.

Logo em seguida a essa entrega, a chefe dos coordenadores fez uma reunião com os mesmos para as orientações com relação ao Projeto Reforço, organizado pela Secretaria de Educação.

Com relação ao nosso projeto, esse era inviável para a Prefeitura, pois demandava a contratação de professores ou a dobra de período dos mesmos para ministrar as aulas do Projeto Reforço. Essa foi a principal causa do projeto não ser aceito.

A primeira orientação que recebemos na escola foi de que os professores do 1º ao 4º nível realizassem uma sondagem dos alunos, selecionando os casos mais graves relacionados à

alfabetização para a montagem das salas e convocação dos professores. Em nossa escola contamos com 12 salas de aula do 1º ao 4º nível distribuídos da seguinte forma: 1º nível – 3 salas; 2º nível - 4 salas; 3º nível – 2 salas; 4º nível - 3 salas. Fazendo uma média tínhamos 274 alunos ao todo. Desses, foram verificados pelos professores que 33 alunos (mais ou menos 12%) estavam com problemas considerados sérios de alfabetização.

Após essa verificação, foram montadas três turmas de Projeto Reforço que funcionavam em três dias diferentes. Para os alunos do 2º nível as aulas eram realizadas na segunda-feira. Os alunos do 3º nível as aulas eram dadas nas quintas-feiras. E os alunos do 4º nível tinham aula na sexta-feira. O número de alunos por sala era onze aproximadamente, pois como os alunos foram separados por níveis, nem todas as turmas tinham o número exato de onze. No final do ano, os alunos do 3º e 4º níveis foram remanejados para uma turma só devido à baixa frequência dos alunos.

A segunda orientação foi de procurar na própria escola um espaço para organização da sala destinada a esses alunos. Na escola em que a pesquisa foi feita as doze salas de aula funcionam nos três períodos: manhã (5º ao 8º nível), tarde (1º ao 4º nível) e noite (5º ao 8º termo – EJA), sendo disponível apenas a sala de informática da escola.

Nesse espaço quase nada foi modificado. A sala era bastante pequena, contando com quatro computadores, cinco mesas de escritório, um armário, um ventilador e uma lousa pequena branca. Os computadores foram aglomerados em duas mesas e as outras três ficaram para a acomodação dos alunos. Mesmo que não quisesse trabalhar em grupos não teria jeito, pois as mesas comportavam o número de quatro alunos. Isso dificultava no momento de utilização da lousa, pois alguns alunos tinham que se virar para observá-la. Além disso, a sala ficava no pátio da escola, local destinado ao intervalo dos alunos e também às aulas de educação física. Ou seja, nesses momentos, ficava difícil trabalhar. Nessa sala, eu e os alunos permanecíamos três horas sem interrupções a não ser quando necessário.

A terceira orientação era que os professores do Projeto Reforço fariam uma reunião a cada quinze dias para o recebimento de apostilas para leitura individual do professor, discussões dessas leituras, recebimento de materiais a serem trabalhados com os alunos no reforço e

orientações de como se trabalhar. Os professores impossibilitados de comparecer nessas reuniões eram substituídos pelos coordenadores de suas escolas, que deveriam fornecer e repassar as discussões e materiais ao professor.

A quarta orientação era que os professores no dia de sua aula de Reforço deveriam permanecer na escola por quatro horas. Três horas destinadas ao efetivo trabalho do professor com os alunos. E a outra uma hora com o coordenador da escola, elaborando materiais, estratégias e avaliando a situação de cada aluno. Infelizmente isso não ocorreu por problemas de horário da coordenadora.

A quinta e última orientação se referiu ao planejamento das aulas e os relatórios. No que se refere ao planejamento, esse não ficou muito claro para os professores. Alguns destacaram objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias, ou seja, plano de ensino. Outros fizeram um planejamento dia por dia do que seria dado nas aulas. Essa discordância não foi esclarecida, e cada Unidade Escolar executou a tarefa da forma como ficou entendido. Com relação ao relatório, não recebemos nenhuma especificação do que deveríamos, em nossas observações, tomar como primordial para o registro. Mais uma vez, cada Unidade Escolar registrou o que achava importante e que deveria fazer parte do relatório.

Em nenhum momento dessas orientações foi falado sobre a avaliação dos alunos do reforço. O relatório que deveríamos entregar em nada muda ou mudou a forma de avaliar os alunos. O fato de na maioria das vezes não darmos provas e ao contrário fazermos os registros não significa uma mudança na lógica de se pensar a avaliação. Mudamos a formatação do instrumento, mas não sua essência.

“Mudanças de conteúdo e método podem atingir a avaliação da aprendizagem, mas esta é apenas um dos elementos da avaliação escolar e talvez não seja a principal, dada à influência da avaliação escolar, como um todo, nas próprias práticas de ensino do professor (...)”²(FREITAS, 1991).

² Documento preparado para o VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO. Agosto de 1991. Novo Hamburgo. RS.

A dificuldade que encontramos hoje na escola é fazer com que professores entendam o papel da avaliação no interior de sua prática. Para muitos, o fato de deixar de pensar na prova como eixo central no processo de aprendizagem dos alunos, significa uma enorme mudança, até um ato heróico. Não conseguem ver a avaliação como instrumento de poder. Talvez isso aconteça porque somos levados a não pensar, a não refletir sobre nossa própria prática.

Quando em um questionário pergunto sobre: concepção de avaliação, interferências realizadas com os alunos com defasagem e organização do trabalho pedagógico, a uma professora, essa comenta:

“Nossa! Esse questionário está muito detalhado, minucioso. Nunca parei para pensar nessas questões, como sendo importantes para se pensar no sucesso dos alunos. Isso porque sempre estamos preocupadas com os conteúdos”
(PROFESSORA DO 2º NÍVEL).

“A organização do trabalho pedagógico como um todo, constitui-se, hoje, em uma grande trava para as mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola, porque ela encarna as necessidades da organização social capitalista que atribui à escola uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção capitalista. Esta organização do trabalho pedagógico da escola como um todo é apoiada (e ao mesmo tempo apóia) pela organização do trabalho em sala de aula, onde as práticas de avaliação cumprem papel relevante para sua manutenção, criando relações de dominação. O que nos chama a atenção não é que estas existam, mas a constatação do papel que as práticas de avaliação cumprem no seio destas relações” (FREITAS, 1991).³

No momento estamos discutindo na escola o Plano Político Pedagógico, documento esse, importante para nortear o trabalho de todos na escola, especialmente o trabalho do

^{3 3} Documento preparado para o VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO. Agosto de 1991. Novo Hamburgo. RS.

professor. Segundo a coordenadora, o que iremos fazer é uma avaliação do que foi bom ou ruim dos projetos realizados pela escola e, algumas alterações referentes ao quadro de funcionários. Tudo isso para não dar muito trabalho.

Partindo dessa fala e retornando a conclusão da professora citada, como podemos modificar as práticas de avaliação e diminuir a desigualdade social no interior da escola, se vivemos num comodismo exacerbado? Comodismo e mudança são palavras que não podem ser unidas.

Quando Freitas diz que, a organização do trabalho pedagógico como um todo, constitui-se, hoje, em uma grande trava para as mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola é porque encontramos dificuldades em analisar nossas práticas e refletir sobre que bases e que teorias elas estão embasadas.

Voltando um pouco nas orientações para o andamento do Projeto Reforço, percebemos que não foi discutida a avaliação. Sendo assim, também não se discutiu a relação teoria e prática permeadas no Projeto Reforço. A ausência desses dois últimos elementos acontece porque é bastante comum, diretores, coordenadores e professores, dizerem que “teoria não serve para nada, o que vale é a prática adquirida ao longo dos anos”. Se considerarmos a escola somente como reprodutora da sociedade, talvez essa fala seja verdadeira. No entanto, como sabemos que a escola é também um instrumento para a mudança, para transformação, ficamos com a fala de Freitas: “a teoria na prática não convém”. Pois segundo o próprio autor: “(...) não se deve esperar que a escola capitalista, que tem entre suas tarefas a de reproduzir e legitimar desigualdades sociais e gerar hierarquias escolares, veja com bons olhos certas proposições inovadoras. Neste sentido é que empregamos a frase: a teoria na prática não convém”.

A falta de análise sobre teorias, práticas e avaliação, faz com que os objetivos, conteúdos e métodos não sejam redefinidos. Um exemplo para isso são as próprias sugestões desses últimos elementos: os conteúdos e métodos utilizados para a organização do trabalho do Projeto Reforço eram os mesmos, utilizados pelas professoras dos níveis 1.

Os alunos que freqüentavam esse projeto, também no ano anterior haviam passado por essa forma de trabalho e, no entanto, não obtiveram sucesso na aquisição da leitura e escrita. Enfim, o trabalho foi organizado como se os alunos estivessem chegando pela primeira vez na escola para serem alfabetizados.

Voltando ao Projeto Político Pedagógico deste ano de 2004, para até justificar essa falta de compromisso com os alunos, tivemos uma participação restrita. Fizemos uma discussão a respeito dos problemas que encontrávamos na escola, e para meu espanto em nenhum momento foi questionado o andamento das aulas do reforço. E para não dizer que o reforço não foi citado, comentaram apenas que as crianças após as aulas ficavam uma hora no pátio na espera do sinal para o próximo período, o que gerava muita bagunça por ser horário de almoço das inspetoras e não ter ninguém para vigia-los. Esse era um momento de reivindicar a abertura de espaços para refletirmos sobre nossas práticas e como essas interferem na aprendizagem das crianças e no fim, os problemas de quinta categoria foram levados ao topo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como ponto de partida metodológico, iniciamos com o registro do próprio trabalho, uma vez que definimos o objetivo da pesquisa, *analisar como as concepções de ensino e a instrumentalização dos docentes, interferem na organização do Projeto Reforço, verificando as possíveis contribuições na alfabetização dos alunos com baixo rendimento escolar.*

Ao mesmo tempo em que a leitura subsidia a nossa investigação e o nosso olhar dentro do espaço observado, os registros das observações realizadas, acabam por selecionar aquilo que devemos ler ou não. Por esse motivo, a prática da leitura acaba sendo feita durante boa parte do trabalho de pesquisa.

Simultaneamente a leitura realizada e fichada como forma de não perder informações precisas para discussão e análise dos dados, as observações realizadas na sala de aula do Projeto Reforço, também foram registradas de forma bastante objetiva, num diário de campo. Esse proporcionou elementos importantíssimos para coleta de vários dados, os quais permitem uma reflexão maior dos sujeitos analisados (professores e alunos).

Sendo o Projeto Reforço, objeto de estudo desta pesquisa e elemento de destaque dentro dos sistemas de Ciclos e Progressão Continuada, fez-se necessário procurar na Secretaria da Educação do Município de Valinhos, documentos referentes a esses dois sistemas de organização das escolas, sobre sua implantação, discussões entre os especialistas, etc. Todavia, o que pudemos obter foi o Regimento Comum das Escolas Municipais do município, que apresenta um capítulo sobre a organização das escolas no sistema de Progressão Continuada e outro dos Projetos Especiais que se inclui o Projeto Reforço. Esses dois capítulos foram analisados a luz das leituras de autores que há tempo se debruçam sobre o tema em questão.

Além dos registros no diário de campo sobre o andamento das aulas de reforço, foi feita uma análise do Projeto Reforço organizado pela Secretaria de Educação, uma vez que é objeto de estudo e de observação nesta pesquisa. Elementos importantes foram encontrados dando-nos pistas para o sucesso ou fracasso na alfabetização dos alunos da escola pesquisada.

Outro capítulo do Regimento Comum que foi analisado, se refere a avaliação do ensino e aprendizagem. Como a avaliação no Projeto Reforço se dá pelos relatórios emitidos pelo professor, esses foram avaliados, quanto aos elementos relevantes e ou primordiais para a avaliação dos alunos. Esses elementos coletados a partir dos relatórios, passaram a ser chamados dentro desse trabalho de “pesquisa de indicadores”, os quais, analisados com a ajuda de leituras e do diário de campo, norteiam nosso olhar para uma conclusão do baixo rendimento escolar dos alunos e por ter sido de fundamental importância para o surgimento de outros dados, ganhará aprofundamento ainda neste capítulo.

Como os objetos desta pesquisa são professores e alunos, esses foram investigados com o objetivo de conhecer a realidade vivida por eles e dessa forma encontrar soluções que possam melhorar a qualidade de ensino não só dessa escola, como a de todas do município.

A opinião dos professores foi através de um questionário com perguntas sobre a prática e suas teorias de embasamento. Através deste instrumento foi possível verificar a linha de pensamento de cada um dos professores e como essas interferem na sua conduta em sala de aula, e os possíveis investimentos em cada aluno analisado.

Além dos professores, os alunos que fizeram parte do Projeto Reforço de 2003, foram sujeitos mediante relatórios emitidos pelas professoras regulares e do projeto, e também por relatórios arquivados e atas de conselho de classe em anos anteriores.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA

O sistema educacional brasileiro acumula, por muito tempo altos índices de reprovação, tornando-se esse um indicador de competência dos alunos. Tanto para professores e pais de alunos, aqueles que conseguiram plenamente alcançar os objetivos propostos pelo plano de ensino, deveriam ter a tão merecida aprovação. Já aqueles que não conseguiram, a punição, a reprovação.

“Diz-se que se um professor permite que todos os alunos tirem nota máxima, isso não é sinônimo de bom desempenho da classe, mas de facilitação por parte do professor – não se aceita que toda uma classe possa tirar nota máxima sem se duvidar das práticas do professor” (Freitas, 2003, p. 21).

Para professores e Pais de alunos, era e ainda é muito claro e lógico, que a qualidade de ensino esteja determinada por estes dois indicadores. Ou seja, a escola com os mais altos índices de reprovação seriam as escolas de alta qualidade.

Idéias como essas, impulsionaram de uma forma ou de outra, a busca por alternativas que solucionassem esses problemas e que estão diretamente ligados aos fatores econômicos, políticos e sociais.

Para quebrar com a lógica de que, qualidade de ensino caminha em união com reprovação, houve a necessidade de se propor à organização da escola em ciclos, mudança apresentada pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), incluiu a organização do ensino fundamental em ciclos (uma possibilidade), ou o sistema seriado, provando sua idéia de elevar a qualidade do ensino para todos, independente de sua situação sócio-econômica.

Para os estabelecimentos que utilizam o sistema seriado, a idéia seria a da progressão continuada. E como seria desenvolvido o trabalho para aqueles que optarem pelos ciclos?

E o que seriam Ciclos e Progressão Continuada?

A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os anos 80 se iniciam com uma maior conscientização por parte de educadores (pesquisadores), no que se refere à prática de leitura e escrita. Tais educadores passam a aceitar que tanto a leitura quanto à escrita são elementos essenciais para definir, de forma indireta, o tempo de aprendizagem das crianças. Isso acabou por sugerir a defesa de um tempo de aprendizagem escolar adequado às reais condições das crianças e por legitimar uma tendência colocada em vários países: a organização da escolaridade em ciclos.

“(…) na Inglaterra, que tem a seriação por idade, e onde o livro didático, por exemplo, é organizado em cores que indicam diferenças entre um mesmo livro didático e em que o ensino é voltado ao grupo, no contexto inglês, esse é um mecanismo de diferenciação social. Algo análogo ocorre nos Estados Unidos, que não tem um sistema universal de ciclos, mas que adota, por vezes, a idéia de promoção continuada como social promotion, um nome extremamente desagradável; há ainda os *trakings*, caminhos, rotas, que também são apontados pelo trabalho da sociologia, da educação americana como um dos principais mecanismos de diferenciação social no seio da escola americana. Então, nós temos essa dupla constatação dessa situação, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos” (FRANCO, 2002, p. 106).⁴

Desde então, alguns sistemas de ensino, passaram a se organizar em ciclos, especialmente nas séries iniciais (antigas primeira e segunda séries): as séries não eram mais separadas por uma avaliação de final de ano, com o propósito de reter ou promover os alunos.

Dessa forma, os alunos que não conseguiram se alfabetizar na “idade certa”, teriam um maior tempo, ao longo do ciclo, para se alfabetizarem.

⁴ Debate do Seminário de Avaliação ocorrido na Faculdade de Educação da UNICAMP em maio de 2002.

Defender a organização da escolaridade em ciclos, do ponto de vista político-pedagógico, é defender também o direito do aluno a condições institucionais que contribua, para seu processo de aprendizagem, o que não ocorre num sistema seriado, caracterizado pela reprovação. A defesa desse direito é hoje um consenso na comunidade educacional e uma prescrição legal: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece uma série de aberturas para que os sistemas de ensino adotem medidas que considerem mais adequadas para assegurá-los:

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

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

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

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

[...]

Parágrafo 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos.

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

Flexibilizar o tempo escolar considerando o período necessário para a aprendizagem de alunos com diferentes níveis de conhecimento poderia garantir, no início da escolaridade, que a escola funcionasse como um ambiente alfabetizador, ou seja, um ambiente com variedade de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, os alunos teriam a chance de uma aprendizagem contínua, sem o prejuízo de uma retenção ao final da 1ª série, mesmo que não estivessem alfabetizados.

Desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos representava (e continua representando) uma possibilidade concreta de superar a injustiça encarnada no sistema seriado. Sem contar que é uma forma indireta de combater a evasão escolar.

Entretanto, quando se adotou a organização da escolaridade em ciclos, não foi possível alcançar os resultados esperados.

“(…) nós temos o compromisso de pensar ciclos no sentido da ‘utopia positiva’, mas também de pensar ciclos considerando que, em outras realidades, algo parecido com ciclo é, por excelência, um mecanismo de produção de desigualdades sociais na escola. Com isso eu não quero dizer que nós devemos perder a utopia positiva relacionada ao ciclo. Mas parece pertinente considerar que nós precisamos analisar isso de forma um pouco mais realista” (FRANCO, 2002, p. 106).⁵

Ora, se pensarmos a escola como elemento ingênuo, estamos determinando que ela não exerce papel importante na manutenção da hierarquia econômica. Diante desse senso comum de encarar a escola, a “desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe” (FREITAS, 2003, P. 15).⁶

É interessante ressaltar nesse momento, principalmente por ser professora e fazer parte dessa trama de conflitos, que professores preocupados com o desempenho de seus alunos, se julgam culpados, por não conseguirem que todos os alunos aprendam e tenham uma boa qualidade de ensino. Em momentos de desespero, não refletimos sobre o nível socioeconômico dos alunos, como sendo elemento importantíssimo (não o único) do rendimento escolar. Não podemos esquecer aqui, que a escola no seu conjunto, apesar de exercer papel importante na manutenção da hierarquia social, pode também desconstruir esse papel atual.

⁵ Debate do Seminário de Avaliação ocorrido na Faculdade de Educação da UNICAMP em maio de 2002.

⁶ O autor critica essa forma de compensação.

Organizar a escola em ciclos implicaria na expectativa de que é possível ensinar a todos, mesmo sabendo que alguns alunos levariam um pouco mais de tempo para se alfabetizar (no caso de alfabetização). Contradizendo:

“... não basta dar ao aluno todo tempo necessário: é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem), de forma que esse tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem” (FREITAS, 2003, p. 20).

Compartilhando dessa idéia ingênua, teríamos professores cercados de um sistema pedagógico que impediria o acúmulo de defasagens; com condições de ensinar bem a todos; teríamos também a instauração da cultura escolar centrada no direito de aprender. Sendo assim, caímos na escola como instrumento compensatório da desigualdade social. É dessa idéia, portanto, que surge a progressão continuada.

“A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. (...) A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno”(BERTAGNA, 2003, p. 79-81).

Diante dessa afirmação e da experiência que tenho por trabalhar numa rede municipal que adota essa prática, digo que a maior parte das escolas não estão aptas a trabalharem com

todos esses elementos, principalmente com tempos diferenciados dentro de uma concepção de que o aluno deve se apoderar de certos conhecimentos num determinado tempo. Ou seja, não se conseguiu garantir a finalidade pedagógica que, é maiores índices de aprendizagem, assim sendo, caímos na antes legitimada cultura da reprovação. Se antes o aluno ficava reprovado infinitas vezes na primeira série por não estar alfabetizado, agora ele prossegue na mesma condição, a de não alfabetizado.

Um exemplo bem próximo dessa atual problemática se encontra na Rede Municipal de Valinhos.

As escolas da rede pública do município de Valinhos estão organizadas de acordo com o seu regimento que define:

“Artigo 49 – As Unidades Educacionais da Secretaria de Educação do Município de Valinhos, ministram o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Suplências I e II de acordo com os currículos constantes de seus Projetos Políticos Pedagógicos, assim organizados”:

I- Regular: corresponde aos primeiros 8 (oito) anos de escolaridade, será oferecido em regime de Progressão Continuada, contemplam:

Ciclo I – Nível 1 – Nível 2

Ciclo II – Nível 3 – Nível 4

Ciclo III – Nível 5 – Nível 6

Ciclo IV – Nível 7 – Nível 8

Artigo 51- Nos termos da legislação vigente, os currículos, elementos integrantes do Projeto Político Pedagógico, de cada Unidade Educacional conta com uma base nacional comum e uma parte diversificada.

Parágrafo Único – Os conteúdos curriculares, a serem trabalhados nos níveis e termos serão indicados, de forma bimestral no Projeto Político Pedagógico.

Artigo 52 – As Unidades Educacionais adotam no Ciclo I, II, III e IV do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – Suplência I e II, o regime de

Progressão Continuada assim entendido o regime em que o aluno não será retido por aproveitamento nos finais dos ciclos desde que:

- I- Submeta-se a todos os processos de avaliação;
- II- Participe das atividades de recuperação e/ou reforço (Ensino Fundamental) relativas aos componentes em que não demonstrar aprendizagem dos conceitos essenciais e autonomia para prosseguimento no ciclo posterior;
- III- Tenha a Unidade Educacional potencializado todos os recursos e mecanismos alternativos e eficazes que possibilitem o aluno progredir, conforme previsto nos objetivos deste documento, no Projeto Político Pedagógico e na legislação vigente;
- IV- Tenha uma frequência igual ou superior a 75% das aulas previstas para o ano letivo;
- V- Tenha participação da família no acompanhamento, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre sua frequência e aproveitamento “”.

Nota-se a partir da leitura do artigo 52, que:

“(…) a raiz da justificativa está baseada em ritmos diferenciados de aprendizagem que devem ser aceitos e respeitados como um dado natural da realidade. A responsabilidade da escola na garantia da aprendizagem do aluno é claramente estabelecida a partir dos recursos escolares, que devem ser eficazes, descontados os efeitos do nível socioeconômico. Ou seja: a escola deve ser uma escola com equidade e eficácia. Com equidade porque deve ensinar a todos e eficaz porque não basta ensinar pouco a todos, e sim muito a todos – a despeito da desigualdade social do lado de fora da escola. Na prática, entretanto a escola não é receptiva a esta nova lógica dos tempos de aprendizagem diferenciados, como mostra a prática da progressão continuada em vários estados” (FREITAS, 2003, p. 24-25).

O que constato na prática, é que, os alunos com aprendizagem insuficiente, mesmo depois de passarem por todos os requisitos descritos nos cinco parágrafos do artigo 52, prosseguem para o próximo nível independente de seus progressos.

Segundo Bertagna (2003) os textos oficiais definem: “(...) a diferenciação entre progressão continuada e promoção automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada: na progressão continuada (...) a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir; e na promoção automática, a criança (...) permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados (São Paulo/ Estado, 1998d, p. 2-3) (idem, p. 81)”.

De acordo com textos oficiais, a organização das Unidades Educacionais da rede municipal de Valinhos, se adequa ao que chamamos de promoção automática, pois não há retenção dentro de um ciclo, mesmo quando o aluno apresenta aprendizagem insuficiente. Porém, na passagem do aluno de um ciclo para outro a retenção tem acontecido em massa. Isso pode ser percebido através de gráficos de retenção emitidos entre 2002 e 2003.

O que ocorre na realidade é a junção de séries dentro de um ciclo. Segundo Freitas: “A idéia, neste caso, é reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um ciclo e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo (pelo menos em teoria)” (2003).⁷

A introdução dessa organização de ensino se deu em 1997 e até o momento diretores, coordenadores, professores e comunidade, se debatem para entender e trabalhar de acordo com essa nova forma de se estabelecer espaços e tempos.

Para muitos professores a Progressão Continuada é o próprio Ciclo. Por esse motivo, e para entender melhor os problemas enfrentados na organização do Projeto Reforço, pois

⁷ O autor critica essa idéia e a discute em seu livro: Ciclos, Seriação e Avaliação - Confrontos de Lógicas.

este está dentro dessa nova forma de organização, se faz necessário definir estes sistemas.

Na Progressão Continuada temos: “fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries; alienação, individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola; avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizadas em habilidades e competências” (FREITAS, 2003, p.73-76).

Ao disso, nos Ciclos temos respectivamente: “unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade; favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola; avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida” (FREITAS, 2003, p.73-76).

Para exemplificar bem esse conflito entre professores, é importante ressaltar aqui, que mesmo dentro da mesma Unidade Escolar, professores têm idéias distorcidas e diferenciadas entre si, a respeito da organização por progressão continuada/ promoção automática/ ciclos. Para muitos professores em se tratando do Ciclo I (Níveis 1 e 2), correspondente aos primeiros anos da alfabetização, temos três diferentes idéias: 1ª o aluno tem que saber ler e escrever, ao fim do ano letivo; 2ª o aluno que não conseguiu se alfabetizar no nível 1, terá chances de fazê-lo durante o nível 2; 3ª o aluno terá chances de se alfabetizar até o fim do Ciclo II – nível 4. Nessas contradições, é bastante difícil enfocar uma prática pedagógica que conceba o aluno como construtor do seu próprio tempo e espaço.

“Não basta eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação dos tempos e espaços da escola, se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, formando fora da atualidade, e continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado” (FREITAS, 2003, p. 62).

Após seis anos de introdução da nova forma de se trabalhar o tempo e o espaço, observo nas mais variadas conversas, que ainda estamos enraizados na idéia de que:

“... uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola⁸)” (FREITAS, 2003, p. 27).⁹

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

De acordo com estudos realizados, constatamos que a prática da avaliação até recentemente não era vista como um instrumento de exercício de poder com a função de controlar e ou reproduzir a ordem social vigente.

A análise da prática da avaliação no interior das escolas começa a se aprofundar em meados dos anos 80, mas ganha grande destaque na década de 90, quando autores fazem uma análise desta prática levando em conta seus aspectos sociais e ou políticos. Partindo disso, a avaliação deixa de ser vista apenas como técnica a ser executada, e passa a ser encarada como um instrumento para a transformação social.

Dentro desta pesquisa sobre o Projeto Reforço, a avaliação ganha destaque, porque é através dela que os alunos são analisados e encaminhados ou não às salas de reforço. Posteriormente, também será ela responsável pela aprovação ou retenção das crianças.

Para falarmos um pouco sobre a prática da avaliação no interior da escola pesquisada, faz necessário antes de tudo, procurar entender como os sujeitos envolvidos nesta pesquisa,

⁸ Nas escolas da rede Municipal de Valinhos, os alunos reprovam em massa no final de cada ciclo. Dado comprovado por gráficos das Unidades Escolares.

⁹ O autor critica essa idéia e a discute em seu livro: Ciclos, Seriação e Avaliação - Confrontos de Lógicas.

neste caso, as professoras (cinco professoras, sendo que quatro são do 2º nível e uma do Projeto Reforço) envolvidas nessa trama de conflitos entendem a avaliação e que teorias embasam seus conhecimentos sobre essa prática.

Das cinco professoras, apenas três responderam o questionário que perguntava sobre a concepção de avaliação e de ensino que tinham. As falas destas professoras subsidiarão a reflexão sobre a avaliação. Vejamos o quadro 1:

PROFESSORAS	CONCEPÇÃO DE ENSINO	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
Professora de 2º nível A	<p>“Formação com base na teoria Piagetiana, já li fragmentos de textos sobre Vygotsky, a teoria socioconstrutivista, mas com certeza tenho muita influência do ensino tradicional, fui alfabetizada desta maneira e os professores do magistério e do curso de Pedagogia apesar de enfatizarem muito a proposta construtivista tem um comportamento muito conservador, cobrando trabalhos, provas e notas. Além disso, nestes cursos há apenas fragmentos das idéias destes pensadores e não um estudo aprofundado sobre eles, ou pelo menos, um deles”.</p>	<p>“A avaliação é um momento difícil para o professor. Ele observa e constata o esforço do aluno, conclui que progrediu, mas não o suficiente para atingir os objetivos que o professor propôs. A avaliação é necessária, desde o momento em que o aluno chega à escola. Gostaria que as salas fossem organizadas por níveis de aprendizagem. Mesmo que os alunos estivessem no mesmo nível, cada ser humano é único, com características e ritmos diferentes, portanto, estas salas não seriam homogêneas, como alguns pensam que é assim que o professor deseja. Tento observar o comportamento dos alunos durante as aulas e suas contribuições. Faço anotações em um caderno, avaliações diagnósticas e objetivas. Tento avaliar os alunos de uma maneira global”.</p>
Professora de 2º nível B	<p>“Transmitir ‘conhecimento’ é também aprender com os alunos”.</p>	<p>“A avaliação deve ser contínua, processual e paralela, através de instrumentos escritos, argumentações, questionamentos, intervenções, trabalhos individuais e em grupos, a partir de objetivos propostos”.</p>
Professora do Projeto Reforço	<p>“A concepção de ensino que tento colocar em prática em sala de aula, é aquela em que o ensino-aprendizagem se dá a partir de confrontos, discussões, questionamentos, críticas, reflexões, etc, em que o professor exerce o papel de mediador, cuja estrutura básica fundamental é o trabalho para a produção do saber. Aqui o produto final não se separa do ato de produção”.</p> <p>“A função do professor nessa concepção é criar condições para que os alunos autonomamente construam seus conhecimentos. Isso, através de planejamentos, projetos, orientação, para poder mostrar diferenças e ampliar o conhecimento dos alunos”.</p>	<p>“(…) acredito ser a avaliação, um instrumento que subsidia as decisões a respeito da aprendizagem dos alunos e da prática pedagógica do professor. Além disso, implica num posicionamento político e social, que inclui objetivos, valores, conceitos e princípios que devem sempre ser repensados”.</p>

Observando a fala das professoras, podemos perceber que o que discorrem vem ao encontro com que FREITAS (2003) diz: “É preciso considerar que a avaliação ocorre em dois planos: um ‘formal’ e outro ‘informal’” (FREITAS, 2003, p. 43).

Dando continuidade a esse pensamento, é necessário definir a avaliação nesse dois planos. Autores como FREITAS, PERRENOUD, BERTAGNA, BOURDIEU, entre outros, em suas pesquisas nos revelam que no plano da avaliação formal estão as provas, trabalhos individuais ou em grupos, frequência às aulas, técnicas e procedimentos adotados pelo professor, visíveis e palpáveis a todo o sistema escolar. No plano da avaliação informal, se encontram os juízos de valor, relação professor aluno, imagem do professor em relação a cada aluno e também o capital cultural dos mesmos. Entende-se por capital cultural: “As características escolares anteriores do grupo familiar, as práticas e os conhecimentos culturais (teatro, música, cinema) ou ainda a facilidade lingüística, ou seja, o nível cultural do grupo familiar, permitem inferir probabilidade de êxito/fracasso escolar de seu filho” (BERTAGNA, 2003, p. 13).

Apesar da fala da professora do Projeto Reforço com relação a concepção de avaliação ser a mais próxima do que atualmente se discute sobre as práticas avaliativas, ainda assim, não deixa claro a grande influência que a avaliação informal exerce sobre a formal.

“Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno” (FREITAS, 2003, p. 45).

Além do que pensam as professoras, temos também a avaliação segundo o Regimento Comum:

“ARTIGO 44 – A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo por objetivo:

- I – diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades e à vista dos resultados desta análise redirecionar o desempenho do professor e do aluno;
- II – possibilitar que o aluno auto avalie sua aprendizagem no sentido de analisar criticamente seu desempenho;
- III – orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- IV – possibilitar, aos atores do processo ensino – aprendizagem a utilizarem resultados da avaliação como um dos elementos referenciais para suas ações;
- V – fundamentar as decisões do Conselho de Nível e Termo quanto à necessidade de procedimentos de reforço da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
- VI - orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Parágrafo Único – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e dos conceitos essenciais adquiridos pelo aluno e também aspectos formativos, através da observação de suas atitudes e na participação nas atividades referentes à presença às aulas e extraclasse e a responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.

ARTIGO 45 – Os alunos serão avaliados ao longo de todo o bimestre, através de provas escritas e/ou orais, trabalhos individuais e/ou em grupos, pesquisas, experimentações e observação e outros procedimentos dinâmicos que sua iniciativa e momento pedagógico possam sugerir.

§ 1º - Na avaliação do desempenho do aluno, os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos.

§ 2º - Os critérios de avaliação estarão fundamentados nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares de cada curso e nos objetivos gerais de formação educacional que norteiam a Unidade Educacional”(Regimento Comum, 2002 p. 17).

Percebemos que há em certos momentos uma tentativa de fazer da avaliação formal, uma forma de análise, de instrumento para se redirecionar o desempenho do professor e do aluno, assim como, dos conteúdos curriculares propostos. Todavia,

“As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia-a-dia da sala de aula, num plano informal. Esse julgamento informal começa a construir para os alunos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula, na dependência dos juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta” (FREITAS, 2003, p. 45).

Mesmo que se retire a avaliação formal, provas, trabalhos, pontos positivos ou negativos, chamadas e outros procedimentos técnicos, ainda assim, continuaremos a favorecer os mais abastados de nossa sociedade.

“Quanto mais as provas escritas cobram ou se aproximam de um desempenho retórico, tanto mais elas discriminam os alunos, porque os alunos de origem social desfavorecida terão um desempenho baixo devido à falta de manejo com a linguagem e suas formas de expressão; então, os exames acabam por marcar as diferenças existentes entre indivíduos de origens sociais diferentes” (BERTAGNA, 2003, p. 17).

Mesmo em escolas em que esses exames estão sendo abolidos e, substituídos pelos relatórios, ainda temos presente a discriminação em relação aos alunos de origem social desfavorecida. No relatório, geralmente o professor registra o desempenho do aluno nas diversas situações da sala de aula e, engana-se quem acha que dessa forma estamos sendo mais justos e menos discriminatórios, o relatório também acaba cedendo as influências da avaliação informal. A imagem que criamos de um determinado aluno é forte demais para que instrumentos técnicos de avaliação a supere, ou melhor, só tendem a agravar a situação desses alunos. Não podemos nos esquecer que essa imagem é construída, através do capital cultural herdado pela criança ao longo de sua vida, que ganha maior destaque no momento de ingresso à escola.

“Ora se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, que, em toda sociedade onde se proclamam ideais

democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais da cultura.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998a, p. 53).

Geralmente, nossa avaliação, nossa percepção em relação ao aluno acaba por subestimá-lo muitas vezes. Quando o aluno apresenta baixo rendimento escolar imediatamente nos voltamos para seu comportamento. Se esse é bom, logo ficamos com aquele sentimento de dó, pois já sabemos que é carente (na grande maioria é) e isso nos remete a pensar que seu contato com o mundo letrado é escasso. Logo fazemos de tudo para que essa escassez seja superada. Quando ao contrário disso, o aluno apresenta um mau comportamento, ficamos com um sentimento negativo, até inconformados achando que o aluno não está aproveitando a “grande oportunidade” que a escola está lhe dando de entrar em contato com o mundo letrado. Logo vem a interrogação: Será que vale a pena investir nesse aluno, que não quer nada com nada?

Essa interrogação se faz, porque fomos moldados dentro de um pensamento liberal, que entende que a função da escola é fornecer ensino de qualidade a todos, independente de seu nível socioeconômico. Se o aluno não obteve sucesso, ou seja, fracassou, a culpa não é dela uma vez entendida sua função.

Em contraposição: “(...) Como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma homogeneização das mensagens

recebidas, e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores. É preciso denunciar a ficção segundo a qual “os meios de comunicação em massa” seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, transmitindo uma ‘cultura de massa’ idêntica para todos e identicamente percebidas por todos”(BOURDIEU, 1998a, p.61).

Mudar a organização do trabalho pedagógico da escola, significa repensar nossas práticas avaliativas. Para isso, é necessário rever a visão de mundo, sociedade, homem e ensino que temos (visto no quadro). Sem refletir sobre esses elementos fica difícil implantar propostas inovadoras que revertam o problema da reprovação, mesmo porque essas têm que nascer daqueles que fazem a escola, dispostos a assumir um projeto histórico alternativo que rompa com as atuais práticas avaliativas e redefina os objetivos, conteúdos e métodos (FREITAS, 1991).

OS INDICADORES DE ANÁLISE

HISTÓRIA ESCOLAR DO ALUNO

Mesmo com a Progressão Continuada, sistema adotado pelo Município de Valinhos, observamos que as crianças que por algum motivo não conseguiram se alfabetizar ao fim do nível 1 (1ª série), prosseguem para o próximo nível já marcada pela probabilidade de retenção no nível 2.

Quando é falado de grande probabilidade de retenção no próximo nível, devemos nos reportar a essa afirmação:

“Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno supondo que se está apenas interferindo com o plano instrucional (primeiro aspecto constitutivo da avaliação), impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (segundo componente da avaliação), sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores artificiais (nota, reprovação etc)

desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas” (FREITAS, 2003, p. 42).

Quando um aluno que não se alfabetizou chega no nível 2, esse já vem com uma defasagem nos conteúdos, elemento primordial para uma criança ser aprovada ou não. Além disso, esse aluno é um ser “mal visto” pelo professor e pela escola. Pelo professor porque terá que trabalhar de uma forma, que sua prática contemple esse aluno, possibilitando a ele a aquisição da leitura e escrita e também dos conteúdos destinados e propostos no plano de ensino para o nível 2. Pela escola porque será mais um que ela terá que manter, quando na realidade a vontade é excluir.

Essa realidade pode ser contemplada, quando no quadro observamos que a maioria dos alunos entre 9 à 11 anos de idade que tiveram dificuldades em se alfabetizar no nível 1, se encontram no nível 2 pela segunda ou terceira vez, considerados por todos como aqueles alunos que “não vão”.

“Reprovar conduz a provar nova e repetidamente até que o prove bem. Assim, a criança que fracassa na sua incursão escolar, é obrigada a repetir os mesmos traços, as mesmas palavras, até provar que é capaz de, na repetência, superar as suas dificuldades e alcançar os objetivos postos no planejamento” (MORI, 1994, p. 40).

Quando o que Mori afirma não acontece pela segunda ou terceira vez, o aluno é aprovado, para que seu percurso pela escola não demore mais do que já demorou.

Em conversas na sala dos professores um caso me chamou a atenção, por se encaixar dentro dessa análise. Um aluno que cursou pela terceira vez o nível 4 do ciclo II em 2003, foi aprovado para o nível 5 do Ciclo III, por ter um índice de reprovação muito grande. Hoje em 2004 cursando a antiga 5ª série, professores se debatem em tentar alfabetiza-lo. Com isso, a coordenadora da escola pediu materiais de alfabetização para uma professora de nível 1, acreditando que com apenas atividades podemos alfabetizar um aluno, sem contar

que essas atividades nada tem haver com sua realidade, sua experiência de vida e preferências.

De acordo com Bourdieu, “(...) o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”.

A escola que temos hoje, mesmo tendo sido organizada de forma diferente, é a escola que quer que o aluno prove por meio de uma avaliação instrucional (avaliação de habilidades e conteúdos), o que ela ensinou a ele durante 8 anos de escolaridade. Esses ensinamentos em sua grande maioria, não podem ser praticados e nem vivenciados pelo aluno, porque estão longe e desvinculados de sua vida. Por esse motivo, o aluno é reprovado várias vezes, desconsiderando a criança como um ser pensante e ativo desde o nascimento.

No indicador história escolar do aluno, observamos que recomeçar o processo de aprendizagem, reiterar uma experiência pautada no fracasso em condições semelhantes para não dizer idênticas, fez com que esses alunos apenas fracassassem mais uma vez.

A seguir, faremos uma análise da característica do aluno e percepção dos professores (regular/ reforço), avaliando como esses interferem na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES REGULARES

Antes de analisarmos os indicadores: característica do aluno e percepção dos professores se faz indispensável definirmos três importantíssimos componentes da avaliação, tomando como referência os estudos de: FREITAS, PERRENOUD, BERTAGNA, BOURDIEU.

O primeiro deles é avaliação instrucional, que avaliará os conteúdos e habilidades adquiridas pelos alunos durante um período. Para esse tipo de avaliação, encontramos instrumentos como: provas escritas e orais, trabalhos em grupo ou individuais, provas e chamadas. Nesse componente de avaliação o mais importante é mostrar ao professor, coordenador e diretor o que foi “aprendido”.

O segundo componente da avaliação é o comportamento do aluno em sala de aula. O instrumento utilizado para essa avaliação, é o da observação. Observar o aluno em relação suas ações e atitudes dentro de um espaço limitado por regras de convivência.

O terceiro componente da avaliação se relaciona aos valores atribuídos ao aluno pelo professor. Ou seja, críticas feitas perante aos seus pares, de suas atitudes e valores. Exemplos como: “Nem copiar da lousa você consegue!” ou “São sempre os mesmos que ficam atrasados”, são falas que a maioria dos professores usam sem consciência de seu peso para o aluno.

Visualizando os três tipos de avaliação ocorridas na sala de aula, podemos fazer uma classificação chegando a dois grupos: avaliação formal (provas, trabalhos, chamadas, conteúdos e habilidades) e informal (juízos de valor – comportamento, valores e atitudes). Segundo Perrenoud: “Ponhamos a hipótese: - Por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; - Por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar”.

Fazendo uma comparação entre os indicadores: característica do aluno e percepção do professor em relação aos alunos analisados nesta pesquisa observamos que existe uma certa similaridade entre os indicadores. Em certos momentos ao preencher o quadro, os professores sentiram certa dificuldade em saber o que era característica e o que era percepção (visão que tinha do aluno) era muito grande. Isso só vem nos mostrar que a avaliação informal se dá muito antes da formal, pesando muito em nossas decisões.

“A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso” (FREITAS, 2003, p. 45). Vejamos o quadro 2:

ALUNO	CARACTERÍSTICA DO ALUNO	PERCEPÇÃO DO PROFESSOR
ANA MARA	A aluna é muito tímida, quieta. É bastante dedicada e esforçada.	De acordo com professora a aluna tem medo de errar.
ANA PAULA	A aluna é bastante dedicada e esforçada. Interage bem com todos da classe.	Tem muito interesse em realizar as atividades propostas
BRUNO	O aluno é esforço, dedicado, pede ajuda aos colegas. Boa interação com os colegas da classe.	O aluno demonstra muito interesse em participar das atividades propostas. Tem boa socialização com os amigos.
EDUARDO	Os alunos têm uma boa interação com a classe.	Sua dificuldade está atrelada ao fato dos pais serem analfabetos.
GUILHERME	O aluno é quieto. Um pouco triste.	O aluno demonstra interesse em participar das atividades propostas.
JANICE	Aluna inquieta, mas realiza todas as atividades propostas.	Quando vem à escola demonstra interesse em aprender
JESSICA	A aluna inquieta, desorganizada, conversadeira, briguenta às vezes. Quer ser parecida com colegas que julga ser mais bonitas do ela (auto-estima).	Gosta de chamar atenção das pessoas ao seu redor.
RAFAEL LUCAS	É bastante agressivo.	Quando quer é interessado e realiza as atividades propostas.
RAFAEL RICARDO	Aluno é tímido, esforçado. Quando não consegue realizar as atividades pede ajuda aos colegas ou a professora.	Algumas vezes se mostra interessado.
WILLIAN	É inquieta, desligado, despreocupado.	O aluno nunca termina o que começa a fazer. É pouco participativo.

Analisando o quadro, fica difícil saber se a característica do aluno é o que ele é na realidade, ou se ela foi se formando, se pautando em cima do juízo de valor que o professor atribuiu ao aluno. Em nenhum dos 10 alunos (freqüentadores do reforço) encontramos divergências entre os indicadores. Sendo assim, quem define as características é o professor.

“As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia a dia da sala de aula, num plano informal. Esse julgamento informal começa a construir para os alunos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula, na dependência dos juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta” (FREITAS, 2003, p. 45).

Algo que chamou muito a minha atenção foi verificar que, dos 10 alunos analisados apenas três (Jéssica, Rafael Lucas e Willian) são apontados negativamente, ou seja, alunos “problema”. Os 7 restantes, são alunos apresentados pelas professoras como alunos “fáceis de trabalhar”. É nesse ponto que me pergunto: Por que os alunos “fáceis de trabalhar”, não conseguiram se alfabetizar até o momento?

Para responder a essa resposta, será preciso refletir em cima de outros dois indicadores: *Situação: social/ afetiva/ econômica e Providências* tomadas por esses professores em relação à dificuldade dos alunos de se alfabetizarem.

SITUAÇÃO: SOCIAL/ AFETIVA/ ECONÔMICA

Na tentativa de responder a pergunta feita anteriormente, voltaremos nosso olhar para o indicador: Situação: social/ afetiva/ econômica dos alunos.

Fazendo a análise dos 10 alunos, verificamos através do quadro 2 que todos apresentam dificuldades econômicas. Isso nos levaria a explicação para o fracasso escolar, se não houvesse outros indicadores que contribuem para o insucesso dos alunos.

“O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira. Quando se leva em conta o desempenho segundo fatores como idade, faixa de renda e escolaridade dos pais, a variável que causa a maior diferença de média é a faixa de renda do participante. (...) Quanto menor a escolarização dos pais pior o desempenho do aluno. Não adianta pegar um aluno da escola pública do Jardim Ângela, em São Paulo, que nunca teve um único livro dentro de casa, e querer que ele tenha o mesmo desempenho dos filhos das famílias de leitores deste jornal, que possivelmente já estão na segunda ou terceira geração de ensino superior” (SOUZA, APUD FREITAS, 2003, p.16).¹⁰

No entanto, sabemos que apesar do fator econômico pesar sobre a vida escolar desses e de outros alunos, ele não é o que determina o sucesso ou o fracasso da criança, pois isso seria acreditar que a escola tem uma única função: a de reguladora da ordem socioeconômica.

“(…) apesar do nível socioeconômico dos alunos, a escola pode fazer alguma diferença nessa relação, já que essa não é unidirecional e determinista” (COLEMAN, 1996).

“(…) a escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade. Ela tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel pode não ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse. Há limites sérios impostos de fora para dentro (...)” (FREITAS, 2003, p. 16-17).

¹⁰ Fala do Ex-Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

De acordo com os dois autores, mesmo sabendo que a escola sofre influências da forma como nossa sociedade está organizada e não olhando para ela de forma ingênua, é possível fazer algo para evitar o fracasso dessas crianças.

Concluindo nossa terceira análise, verificamos que o fato desses 10 alunos não estarem alfabetizados, não está unicamente ligado a sua baixa renda. Agora, se a baixa renda não determina (ou pelo menos em partes) o sucesso ou fracasso, que indicador ou indicadores estão ligados ao desempenho das crianças?

PROVIDÊNCIAS TOMADAS

Dando seqüência ao trabalho, na tentativa de respostas a essas perguntas, faremos a análise das providências tomadas em relação à dificuldade de cada aluno, não se esquecendo que até o momento temos apenas dois elementos que nos deixam pistas para o “fracasso” desses alunos. Um deles é a reprovação, porém ela é resultado de algo que não deu certo. Ou seja, a reprovação não é causa primeira do fracasso desses alunos, mesmo porque temos ciclos de dois anos. O outro elemento é a situação socioeconômica, que apesar de elevar o índice de alunos com aprendizagem insuficiente, também não é elemento determinante.

De acordo com os relatórios, percebemos que das 4 professoras regulares, apenas 1 citou em seus relatórios que além do encaminhamento do aluno às salas de reforço, fazia um trabalho diferenciado com seus alunos de aprendizagem insuficiente. As outras três professoras só citaram o reforço e ou encaminhamento a áreas especializadas (fono, psicólogo, assistência social, etc.). Diante disso, vemos que por falta de conhecimento ou de tempo, o trabalho com esses alunos se torna muito difícil na maior parte das vezes. Adequar o conteúdo de nível 2 à alfabetização, requer tempo, espaço e estudo. Nem sempre a boa vontade por parte do professor é suficiente para responder essas questões. Sem contar que o tempo exigido pelos alunos não é o mesmo da escola.

Quando digo em adequar o conteúdo de nível 2 à alfabetização, caímos na velha forma de organização da escola: seriação.

“Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. (...) Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem” (ARROYO, 1999, p. 143-144).

É nesse momento que podemos perceber de forma nítida, o quanto a Progressão Continuada é arraigada à idéia de seriação, se distanciando cada vez mais da idéia de Ciclos.

“Dentro dos ciclos do Ensino fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de progressão continuada, ou seja, de avanço contínuo dos alunos em um dado grupo de séries escolares. Dessa forma, não elimina nem o esquema seriado, nem os patamares de conteúdos e habilidades a serem dominados pelo aluno ao final de cada série” (SEE: Orientação para as escolas, 1999).

A tentativa da Secretaria de Educação foi de eliminar problemas de defasagem, porém faz com que os professores continuem pensando e agindo como num sistema seriado. Pois, uma vez que se dá mais importância aos conteúdos escolares, faz com que a aprendizagem insuficiente de um aluno, não seja problema do professor que atua com ele. Diferentemente da idéia de ciclo em que, o professor que tem um aluno com dificuldade, tem que adequar sua prática e os conhecimentos a serem construídos pelo grupo, àquele que, por exemplo, não se alfabetizou.

“A idéia de organizar a vida da escola em ciclos, em lugar de séries, pode representar uma boa alternativa, para atender as reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução, mas exige uma longa e difícil caminhada. As tentativas rápidas e fáceis nesse sentido podem resultar em fracassos totais. Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a ‘aprovação automática’, e passar o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem

assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período” (LÜDKE, 2000, p.49).

Dessa forma, as dificuldades dos alunos em relação a um determinado conhecimento, não são mais enfrentadas ou solucionadas pelo professor (regular), mas sim por uma outra pessoa ou instituição especializada.

PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DO REFORÇO

Anteriormente vimos que uma das providências tomadas pela maioria das professoras é o encaminhamento dos alunos com aprendizagem insuficiente para o reforço. Por tanto, será necessário registrar aqui, a percepção que este tem dos alunos analisados até o momento.

Antes desse registro é fundamental que se defina o que é reforço e o que é recuperação. De acordo com Poli (1998): “Embora usadas como tal, essas expressões (recuperação/reforço) não são sinônimas. Reforço é atividade de enriquecimento que se pode destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada, exclusivamente, a alunos de baixo rendimento escolar”.

De acordo com o Regimento Comum das Escolas Municipais de Valinhos (2002):

“I- Atividade de Reforço – orientação de estudos de recuperação de aprendizagem para alunos com defasagem na aprendizagem de conceitos essenciais.

(...).

e) o Projeto reforço é flexível visto que **a inserção do aluno nas turmas de reforço será feita quando identificada sua dificuldade à vista dos conceitos essenciais.**

§ 1º- **As atividades de recuperação, com caráter de enriquecimento e para alunos com dificuldades de aprendizagem,** serão contínuas e paralelas, com o objetivo de favorecer a progressão bem sucedida.

§ 2º- As aulas de reforço serão ministradas com novas e diversificadas oportunidades, utilizando recursos e mecanismos diferenciados que possam facilitar a construção do

conhecimento e na aprendizagem de conceitos essenciais e **destinam-se aos alunos de baixo rendimento escolar, encaminhados pelo Conselho de Ciclo**".¹¹

Partindo dessa leitura, verificamos que próprio regimento usa os termos, reforço/ recuperação, como sinônimos. Além disso, em alguns momentos, as definições para os termos são trocados. Por esse motivo, o Projeto Reforço se destina à alunos com baixo rendimento escolar, exclusivamente.

Ser professora regular da escola tomada para pesquisa, ser professora do Projeto Reforço da mesma e analisar esse indicador, não é tarefa fácil. A convivência com as professoras dos alunos do reforço acaba muitas vezes por influenciar nossa percepção em relação esse aluno, ocasionando juízos de valor antecipados.

Independentemente da situação: afetiva/ social/ econômica dos alunos, da característica do aluno e da percepção do professor regular em relação a esses, dos dez alunos analisados, apenas um não compareceu ao reforço, por falta de quem o levar. Os outros compareceram e mesmo aqueles que segundo as professoras eram desinteressados, desligados, pouco participativos, realizavam as atividades propostas até o fim. Ou seja, a presença ou não nessas aulas não foi determinada por esses indicadores.

Retomando um pouco sobre as características: desinteressado, desligado, pouco participativo, agressivo, é fundamental que nos perguntemos sobre essas características, pois ninguém nasce com elas, mas essas são construídas e internalizadas por nós de acordo com a interação que temos com essas pessoas e se essas apostaram positiva ou negativamente em nós.

Para situar um pouco essa fala, gostaria de analisar em particular três alunos que no indicador característica do aluno e percepção do professor, foram apontados como alunos "problema", possuidores das características selecionadas.

¹¹ Grifo meu.

O que observei nesses alunos é que a posição que ocupam na sociedade é muito diferente da exigida e trabalhada na escola. Um exemplo muito marcante e que servirá para nossa reflexão, é de um aluno que em sua casa presencia cenas de violência e as sofre constantemente. É sempre ameaçado pelo pai, caso tenha um mau comportamento na escola.

A todo o momento que se sente ameaçado dentro da sala de aula, mesmo quando essa ameaça não é explícita, ele se torna agressivo. O fato de não conseguir realizar uma determinada atividade é para ele um ato violento. Além disso, as atividades trabalhadas na escola requerem um perfil de aluno muito diferente do dele. Isso ocorre também com os outros dois alunos. A tentativa de se adequar ao perfil exigido pela escola leva esses alunos a fracassarem não só uma, mas duas, três, quatro vezes.

Ao refletir sobre esse exemplo, caímos novamente na questão da Progressão Continuada e Ciclos.

“Na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/ assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para sua aprovação para a série seguinte, caso contrário deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimila-los. A escola Plural traz uma nova organização baseada em três ciclos: 1º Ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade. (...) O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade” (DALBEN, 2000, p. 92).

Espaços de experiências, oportunidades, construção da autonomia e do conhecimento da realidade, não encontram lugares no ambiente escolar em que a organização por ciclos é o agrupamento de séries. Ocasionalmente não envolvimento de fato com esses alunos.

Os indicadores nos mostram que o problema do fracasso dos alunos, não é responsabilidade apenas de um deles, mas do conjunto que interfere diretamente na prática pedagógica do reforço. Por assim ser, passaremos a análise das aulas do Projeto Reforço.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO REFORÇO

Antes de fazermos a análise das aulas do Projeto Reforço, é necessário observarmos os objetivos e conteúdos propostos para esse trabalho.

Plano de ensino

Objetivos do trabalho:

Objetivos gerais:

- Oferecer a comunidade escolar atendimento de natureza didático-pedagógica para o alunado que frequenta o ensino fundamental;
- Resgatar a auto-estima de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e escrita.

Objetivo específico:

- Favorecer a reflexão dos alunos sobre o sistema alfabético de escrita por meio da leitura de textos e da própria escrita;

Conteúdos:

- Alfabeto (nome e som das letras);
- Interpretação oral;
- Trabalho com o nome próprio;
- Escrita espontânea;
- Produção de pequenos textos;
- Leitura.

Meu objetivo para com as crianças atendidas que provinham das salas do 2º nível, era de unir os conhecimentos a serem discutidos e trabalhados nessas salas, com a alfabetização. Para isso acontecer seria necessário conhecer bem esses alunos, para construir um projeto, a ponto de torná-lo significativo para todos do grupo, e que ao mesmo tempo pudesse contribuir para a aprendizagem dessas e para o trabalho do professor regular.

“O que caracteriza o trabalho com Projetos não é o fato da temática surgir dos alunos ou professores, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torna-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor. (...) O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcança-los, na participação das atividades vivenciadas e do processo de avaliação” (ESCOLA PLURAL).

No entanto, sabemos que trabalhar com projetos que sejam significativos para o grupo de alunos, não é tarefa fácil. Essa é uma prática que demanda conhecimento prévio dos alunos atendidos, estudo e espaço para discussões entre os professores envolvidos nesse processo que venha a contribuir na qualidade do ensino.

Como já foi dito em capítulos anteriores, temos em nossa escola quatro salas de 2º nível, ou seja, quatro professoras deste mesmo nível. Logo, a turma formada para as aulas de reforço, era composta por crianças dessas quatro professoras. Como sabemos, cada professor tem uma formação, a qual, contribui para sua conduta em sala de aula. Partindo disso, contando que essa conduta interfere em sua relação com os alunos, recebemos na sala de reforço, crianças com experiências diferenciadas de sala de aula. Essas diferenças do ponto de vista de aquisição de conhecimento é bastante positiva, no entanto, deixa de ser, quando não há na escola momentos em que esses professores discutam sobre suas práticas, dificuldades dos alunos, e como essas poderão ser solucionadas com o apoio do professor do reforço.

Para uma maior clareza desta trama, traremos algumas falas das professoras envolvidas nesta pesquisa, dado retirado do questionário respondido por três das cinco professoras a serem analisadas, sobre a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

“Faço atividades individuais, em duplas e em grupos” (Professora 2º nível A).

“Através do plano de ensino que é dividido por quatro bimestres, disciplinas, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação” (Professora 2º nível B).

“Os conteúdos e métodos utilizados para a organização do trabalho eram os mesmos, utilizados pelas professoras dos níveis 1.

Os alunos que freqüentavam esse projeto, também no ano anterior haviam passado por essa forma de trabalho e, no entanto, não obtiveram sucesso na aquisição da leitura e escrita.

Enfim, o trabalho foi organizado como se os alunos estivessem chegando pela primeira vez na escola para serem alfabetizados.

A avaliação era feita por meio de registro da professora. Aspectos como: comportamento, organização, desempenho nas atividades de leitura e escrita eram registrados e posteriormente descritos num relatório.

Os indicadores como comportamento e organização não tiveram peso para aprovação ou retenção do aluno na mesma série” (Professora do Projeto Reforço).

Analisando as falas, percebemos que existe a falta de uma discussão sobre a avaliação como eixo norteador da organização da prática pedagógica em sala de aula. Isso faz com que os professores tenham práticas avaliativas diversas no interior da escola e até dentro de um mesmo nível. Quando questiono essas diferenças, não apoio que todos professores tenham que seguir uma mesma prática de trabalho, pois isso nos faria cair na pura técnica, mas que todos tenham em mente que a avaliação é um instrumento que pode nos levar para a transformação ou reprodução social.

A forma de pensar a avaliação faz com que professores pensem e pratiquem a organização do trabalho pedagógico de forma muito diferenciada, atrapalhando o processo de ensino aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que apresentam baixo rendimento.

Rotina de trabalho

Durante todas as aulas do Projeto Reforço estabeleci uma rotina diária para os alunos.

Todos os dias havia:

Roda: nela as crianças contavam fatos acontecidos com elas ou com pessoas próximas. Falavam sobre onde moravam o que faziam. Numa dessas rodas, descobri que o aluno Willian morava num sítio bem próximo a uma olaria, onde o pai havia trabalhado, hoje separado da sua mãe. Nesse sítio havia alguns animais, mas o animal de que mais gostava era do cavalo que sabia montar muito bem.

Leitura: não havia uma regra para a escolha de um livro, geralmente eu era quem fazia com antecedência. Esporadicamente os alunos escolhiam. Meu objetivo era fazer com que os alunos percebessem que a leitura, não precisa estar atrelada a um atividade a ser respondida, mas que é um instrumento de divertimento e lazer. No começo as leituras eram quase impossíveis de serem realizadas. Não só pelo comportamento de alguns alunos: Willian, Rafael Lucas, Eduardo e Jéssica que viviam se estranhando a apesar estarem sempre juntos, mas também pelo restante que não se prendiam a história. Ao perceber isso passei a fazer leitura de pequenos textos, mas de boa qualidade. As crianças gostavam de saber as notícias do município, então líamos as manchetes e ou resumos. Além disso, gostavam muito de trava-língua principalmente do escritor Elias José.

Interpretação oral: geralmente as perguntas se relacionavam ao que eles tinham achado interessante, se já tinham ouvido a história, se gostariam de modificá-la, etc. Tinha uma grande preocupação em não dar perguntas diretamente relacionadas ao texto, como acontece na maioria das interpretações propostas pela escola. No início as crianças, não falavam nada. Era difícil arrancar alguma coisa. Quando estava para terminar as aulas de reforço é que observei uma descontração maior por parte de todos.

Leitura Individualizada: acontecia entre professor e aluno. Sempre trazia para as aulas, quadrinhas, parlendas, pois eram textos curtos e divertidos de ler. Chamava aluno por aluno para que todos tivessem a oportunidade de arriscar, sem o olhar de toda uma classe. Os alunos que se destacaram bastante nessa atividade foram: Willian, Eduardo e Janice. Esses dois, que todos os dias armavam uma confusão, apesar de muitas vezes se mostrarem desinteressados, queriam sempre ser chamados logo. Depois, um comentava com o outro das palavras que conseguiram ou não ler. Os alunos que apresentavam bastante dificuldades eram: Rafael Lucas (As atividades propostas pareciam agredi-lo. Quando propunha algo que precisasse arriscar, se fechava totalmente), Bruno (Apesar de esforçado, apresentava sérios problemas na fala. Não entendia o que ele falava.) e Jéssica (Até o momento não reconhecia as letras do nome.).

Atividade principal: era a última coisa a acontecer. Para essas atividades planejava como ela se desenvolveria ao longo do dia, seus desafios, as intervenções que poderiam ser realizadas, etc e o objetivo das mesmas. Mesmo planejando e traçando os objetivos, percebia que isso não estava levando ao suprimento das necessidades das crianças. Havia atividades, mas não o contexto para que essas acontecessem e se tornassem significativas para o grupo.

Essa desconexão de idéias atrapalhou em muito o trabalho com os alunos do Projeto Reforço.

Através dos registros feitos das aulas, apesar de ter claro que o importante não são os conteúdos a serem trabalhados e acreditar que a avaliação é que norteia os objetivos, conteúdos e métodos, notei que as atividades apesar de serem significativas, deixaram de ser para os alunos do reforço, porque estavam fora do contexto das crianças.

Relatarei o desenvolvimento de algumas atividades que acredito serem interessantes, mas que quando descontextualizadas do processo de ensino-aprendizagem, acabam quase pouco ou em nada contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Atividade: adivinha de nomes

Essa atividade consistia em se ater às características faladas por mim de um colega do grupo, e os demais da classe deveriam descobrir e escrever o nome do colega citado dentro dos espaços determinados na folha da atividade.

Os espaços determinados eram divididos conforme o número de letras de cada nome. Ou seja, para os alunos com nível silábico de escrita (que colocam uma letra para cada unidade sonora emitida), era um desafio grande, pois não podiam sobrar e nem faltar quadradinhos.

Nesse momento de conflito do aluno, fazia interferências junto à criança, perguntando se além das letras colocadas por ele, se não teria outras que produzissem som próximo ao que ela estava produzindo.

Apenas dois dos dez alunos conseguiram nessa atividade perceber que dependendo do que se quer escrever, é necessário usar mais de uma letra para uma só emissão de voz.

Uma outra variação dessa atividade é a forca. Pois, também tem espaços determinados pela quantidade de letra de uma palavra a ser desvendada.

Atividade: lista

Como os alunos do reforço trabalharam em suas salas regulares com o projeto de comidas típicas de cada região brasileira, tentei articular a alfabetização a esse conhecimento a ser adquirido, já que era algo vivenciado por eles.

Então, foi feita a proposta aos alunos de irem falando da culinária de cada região brasileira, assim como, os alimentos mais utilizados nos pratos típicos. Além disso, fui perguntado sobre as descobertas que fizeram, do que mais acharam interessante.

A idéia inicial era fazer com que os alunos produzissem uma lista a partir do conhecimento construído anteriormente, com o objetivo que autonomamente as crianças escolhessem com quantas e quais letras deveriam escrever. Para meu espanto, os alunos não se lembravam das atividades que realizaram, das descobertas feitas, etc.

Então, lancei mão dos alimentos e também pratos realizados na sala regular desses alunos.

Os alunos se organizaram em duplas pré-definidas (levando em conta a afinidade e contribuição para ambos), por mim. Depois de organizadas as duplas, fui ditando alguns pratos conhecidos por eles, para que esses registrassem.

O trabalho foi bem difícil, pois a maioria dos alunos se encontravam num nível muito igual de escrita, o que impedia a reflexão sobre escritas diferentes dentro de um mesmo grupo.

Atividade: quebra cabeça de músicas

Esse jogo foi construído por mim, professora do Projeto Reforço. Digitei a letra da música: Cai cai balão (conhecida pelos alunos, pois haviam feito um trabalho em sala com essa música) no computador com letras bem grandes. Depois, disso recortou todas as palavras, as colou num papel cartão e revestiu com papel contact.

O objetivo era que uma vez garantido o conhecimento dos alunos a respeito da letra da música, isso ajudaria no processo de leitura das crianças.

Novamente as crianças foram organizadas em duplas para a realização da atividade. A interferência realizada por mim se detinha a informá-los quando necessário, a letra inicial e final de cada palavra que compunha a letra da música. Para os alunos que se encontravam

no nível pré-silábico de escrita, além de falar a letra, mostrava para que os alunos fossem estabelecendo relação ao falado e ao escrito.

Atividade: completando trava-língua

Certo dia fiz a leitura de um trava-língua intitulado: ECA. Todos as rimas desse texto terminam com eca, além do texto contar uma história nojenta, por esse motivo: ECA!

As crianças adoraram e pediram para que eu contasse mais duas vezes. Nas semanas seguintes, os alunos continuaram a pedir que se fizesse a leitura. Então, xeroquei o trava-língua para todos e pediu para que eles fizessem a leitura em casa até decorarem, pois na semana seguinte faria uma atividade e era preciso que soubessem décor.

Copiei o trava-língua num papel hectográfico, com o cuidado de retirar as palavras finais dos versos (que terminavam em eca), para que os alunos as procurassem no banco de palavras ao lado do trava-língua copiado.

Antes de iniciar a atividade, fiz a leitura de todas as palavras do banco de palavras, fazendo interferência a todo o momento, pois os alunos ainda não sabiam ler e aqueles que começaram a se soltar, tinham ainda muitas dificuldades como era o caso do aluno Willian e Eduardo.

Depois da leitura, li um verso do trava-língua e eles tinham que circular no banco de palavras a rima que se encaixava no verso lido.

As dificuldades eram muitas, mas eles estavam achando divertido. Quando a rima que faltava iniciava com uma vogal, tinham mais facilidade em encontra-la. Quando iniciava por uma consoante ficavam um pouco perdidos sendo necessário dizer a letra. No entanto, algumas palavras começavam e terminavam com mesma letra, sem contar com sonoridade parecida, como no caso de CANECA e CARECA. Nesses dois exemplos, a minha

interferência para os alunos que não conseguiam reconhecer a diferença do NÉ e RÉ, era de informa-los sobre a letra que estava no meio dessas palavras.

Para a realização destas atividades, estabeleci uma rotina com: roda, leitura, agenda do dia e atividade principal. Isso para que fosse criado um clima de afetividade maior por parte de todos os envolvidos.

Como foi visto nesses exemplos de atividades, houve uma preocupação da minha parte, de mantê-los envolvidos nas atividades, uma vez em que todas são planejadas com antecedência e com objetivos claros. No entanto, as atividades se encerram em si mesmas.

Não é somente a clareza dos dados e a diversidade de atividades que fará com que o aluno aprenda e supere suas dificuldades, mas sim, como essas estão articuladas entre si para a resolução de um problema maior, ou seja, como a partir da realização dessas atividades os sujeitos envolvidos nesse processo poderão solucionar certos problemas. É nesse sentido que aluno e professor articularão idéias para a construção do conhecimento.

Mesmo sendo as atividades interessantes e bem pensadas (e não estamos neste trabalho enfocando o caráter destas atividades), não podemos descartar que elas nos remetem a concepção cientificista do conhecimento escolar, de que o conhecimento está pronto e acabado, não necessitando estar de acordo com a realidade vivida pelos alunos.

Organização do trabalho pedagógico

Sobre a organização do trabalho pedagógico das aulas do reforço, vimos no capítulo I deste trabalho, que sua sistematização se deu de cima para baixo. Nesta parte do trabalho, trataremos do seu desenrolar no ambiente escolar.

Como era esperado, professor e coordenador deveriam se reunir uma hora por semana para acharem possíveis soluções que possibilitassem os avanços das crianças. No entanto, isso não chegou a acontecer, pois o horário da coordenadora e os problemas com os alunos do

período da manhã, lembrando que as aulas de reforço aconteciam neste período, impediam que essas reuniões acontecessem.

A falta de apoio por parte da escola em relação aos alunos e a professora, fez com que essa me sentisse desmotivada, pois sabia que apenas com essas atividades, sem um projeto que norteasse a aquisição da leitura e escrita e com um prazo curto de 11 dias para alfabetizá-los, seria uma tarefa muito difícil.

Muitas vezes tinha vontade de desistir, pois sabia que aquela era uma falsa oportunidade do sistema escolar. Compactuar com isso era negar meus princípios, porém resolvi seguir adiante, mesmo sabendo que muitos alunos não seriam aprovados e que esse dado, recairia sobre mim e sobre os alunos. Em mim, porque talvez eu não fosse competente para alfabetizar, mesmo que nas vistas de qualquer pessoa, 11 dias de trabalho não daria para começar nenhum trabalho. Nos alunos, porque apresentam vários problemas ou por terem uma “natureza mais lenta” do que as dos outros alunos.

Além desses empecilhos, houve no meio desse processo à troca de coordenadores. Se antes com a coordenadora que mal ou bem tinha participado dessa organização, participava das reuniões com a assessora pedagógica (eu não comparecia, pois tinha curso pela prefeitura no mesmo dia) para trazer os materiais ou “sugestões” que deveriam ser seguidas, não era observado nenhum avanço, como seria agora com uma coordenadora que não sabia da realidade da escola? A escola acabou negligenciando os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo. Ou seja, desresponsabilização da escola pelo ensino (FREITAS, 2003), característica da Progressão Continuada.

Apesar desses contratemplos, alunos como Willian, Eduardo, Janice e Ana Mara, conseguiram progressos significativos na leitura e na escrita. No entanto, isso não foi considerado na avaliação, uma vez que precisavam estar alfabetizados e com os conteúdos do 2º nível recuperados para o prosseguirem para o 3º nível – ciclo II. Diante disso, os 10 alunos aqui analisados, foram reprovados (classificados no mesmo nível) e estão nas aulas do reforço pelo 3º ano consecutivo.

Para não dizer que o Projeto Reforço não contribuiu em nada, ele contribuiu muito pouco para os alunos.

CONCLUSÕES

Da preocupação com a organização do Projeto Reforço, surgiu a necessidade de compreender melhor que conceitos o embasaram, como o conflito entre teoria e prática é entendido pelos professores envolvidos nesse processo de organização e que contribuições tem trazido na alfabetização dos alunos com baixo rendimento escolar. Partindo desse problema, se faz necessário examinar as aulas de reforço, ou seja, a prática. A partir desse exame, elementos altamente relevantes foram surgindo impulsionando a busca por documentos que deixassem alcançar dados importantes para analisar a questão em debate.

Com o apoio do diário de campo (registros das aulas), mesmo sendo esse meramente descritivo, e por assim ser, cheguei a pensar que esse documento, não me traria dados tão importantes para que o problema fosse investigado. Para minha surpresa:

“a familiaridade leva quase necessariamente a indiferença” (BOLCH, APUD SAMPAIO, 1998, p. 301).

Por estar envolvida nas aulas do Projeto Reforço, digo isso por ser investigadora e investigada nesse mesmo tempo e espaço, que certos elementos se tornaram como diz Bloch, indiferentes ao meu olhar. Ao perceber que o documento, diário de campo, era uma pura descrição das aulas, comecei a me perguntar sobre o que faltava, até chegar a organização do trabalho pedagógico de sala de aula, ou melhor, o que estava por detrás dessa organização que só me fazia descrever sobre as práticas sem um espírito crítico sobre ela.

Várias pistas foram surgindo e organizadas para atender a organização do Projeto reforço. Dados coletados nos documentos como: questionário aos professores e relatório dos alunos, fizeram com que a investigação se tornasse mais rica.

Através destes documentos, fui conduzida a analisar a questão da avaliação de acordo com o Regimento Comum e também de acordo com os professores, pois é pela prática da avaliação que a atual organização do trabalho pedagógico da sala de aula se impõe de forma autoritária (FREITAS, 1991). Essa análise me mostrou que a organização do trabalho

pedagógico da sala de reforço vai além dos objetivos, conteúdos e métodos determinados e que não envolvem apenas pessoas ligadas diretamente ao Projeto Reforço (professor do Projeto e alunos), mas também, aquelas que mesmo ausentes na prática, têm grande influência e peso para o andamento das aulas.

A falta de análise sobre as duas formas de organização do sistema escolar: Ciclos e Progressão Continuada, e essa última, como disse a professora da escola pesquisada: “foi acatada como um avanço no ensino”, acirrou o conflito entre os professores e comunidade, por falta de entendimento, ocasionando uma seriação camuflada, o que pode nos levar ao insucesso dos alunos.

O estudo da avaliação a luz dos: autores que pesquisam sobre a questão, questionário aos professores, relatórios de alunos e do Regimento Comum, além de nos mostrar o que aqui já foi dito, nos alerta como ela precisa ser discutida e analisada para se tornar um instrumento de transformação social, a favor do aluno e não contra ele.

As atividades descritas, também nos revelam que a falta de autonomia, ou melhor, a retirada de autonomia do professor, coordenador e diretor da escola de elaborarem um programa que possa solucionar o problema da escola, pois as escolas atendem clientela diferentes, nos faz retomar a idéia do conhecimento pronto e acabado, e que por isso basta ser transmitido e não construído. Sendo assim, a construção de qualquer projeto que visasse uma aprendizagem mais significativa, se torna inútil considerando essa forma de pensar.

No início do trabalho pensei que somente com a análise do como as concepções de ensino e a instrumentalização (formação) dos docentes, interferem na organização do Reforço, fossem me dar pistas para entender das contribuições ou não para os alunos com baixo rendimento escolar. Todavia, outros dados foram surgindo e sendo analisados, pois apenas esses dois elementos, não foram suficientes para explicar o insucesso das crianças. Na realidade esse insucesso é marcado por um aglomerado de fatos e não apenas um ou dois, pré-definidos por mim (nível socioeconômico e fatores externos à escola).

Finalmente quero afirmar, que se esse trabalho não chegou numa solução mais concreta sobre o fracasso das crianças analisadas, ao menos separou pontos que se organizados, estudados e analisados por aqueles que fazem a escola, poderão torna-la mais satisfatória chegando a um caminho sem perdas, sem fracassos, sem insucessos.

BIBLIOGRAFIA:

- BERTAGNA, R.H. Progressão Continuada: limites e possibilidades. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.
- CAGLIARI, Luiz C. Alfabetização & Lingüística. Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, Ed. Scipione, 1995.
- _____. Alfabetizando sem o Bá Bé Bi Bó Bu. Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, Ed. Scipione, 1998.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo, Cortez, 1985.
- _____. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, 1999.
- FRANCO, C. (org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- FREITAS, L. C. Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas. São Paulo, Moderna, 2003.
- _____. Organização do trabalho pedagógico. Documento preparado para o VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, Novo Hamburgo, RS, 1991.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- LEITE, Sérgio A. S. A passagem para 5ª série: um projeto de intervenção. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº 84, p.31-42, fev.1993.
- OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-Histórico. Pensamento e Ação no magistério. São Paulo, Ed. Scipione, 1997.
- _____. DE LA TAILLE, Y e DANTA, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Ed. Summus, 1992.
- QUAGLIATO, M.F.T. Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação? Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.
- Regimento Comum das Escolas do Município de Valinhos.
- SAMPAIO, M.M.F. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo, EDUC, 1998.
- THOMPSON, E. P. Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. (Cap.6, p. 267 a 304). S.P.: Cia das Letras, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. S.P.: Martins Fontes, 1984.

