

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM
DOS ALUNOS NAS CLASSES DE ACELERAÇÃO**

Elayne Batista Siqueira Brancalion

São Carlos
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM
DOS ALUNOS NAS CLASSES DE ACELERAÇÃO**

Elayne Batista Siqueira Brancalion

Dissertação em Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marisa Bittar.

São Carlos
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B816eh

Brancalion, Elayne Batista Siqueira .

O ensino de história e o desafio da aprendizagem dos
alunos nas classes de aceleração / Elayne Batista Siqueira
Brancalion. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

128 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2006.

1. Ensino de história. 2. Classe de aceleração. 3. Ensino
- aprendizagem. I. Título.

CDD: 372.89 (20ª)

AGRADECIMENTOS

A Prof^ª. Dr^ª. Marisa Bittar, amiga e orientadora, pela paciência e preciosa contribuição, que com respeito e profissionalismo soube me orientar pelos caminhos dessa pesquisa...

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo auxílio na realização desse estudo...

Aos Professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFSCAR, Prof. Dr. Paolo Nosela, Prof^ª. Dr^ª. Ester Buffa, Prof. Dr. Antônio Zuin, Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior, que por meio de suas aulas, muito contribuíram para o amadurecimento da temática e metodologia de pesquisa...

As professoras Doutoras Tânia Regina Pires de Godoy Torres de Oliveira e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, pela generosidade que dedicaram à leitura do trabalho de qualificação e pelas inestimáveis contribuições...

Aos Diretores, Coordenadores, Professores, Alunos e Pais das escolas visitadas pelos depoimentos prestados...

A meu esposo e companheiro João Geraldo Brancalion, pelo carinho, amor, apoio e pelas palavras de encorajamento e otimismo tão valiosas diante das dificuldades...

A minha grande amiga Rosana Túbero, que foi a incentivadora dessa importante etapa de minha vida, desde os primeiros passos da pesquisa. Sua amizade carinhosa e dedicada só fortaleceu minha confiança...

Aos meus amigos (as) professores e funcionários (as) da E.E. Hélio Nehring, que acompanharam com palavras de incentivo todo o período da pesquisa...

A meu pai Vicente Siqueira e minha mãe Yolanda Batista Siqueira e meus irmãos Vinícius, Eric e Eduardo, pelo carinho, apoio e incentivo sempre...

RESUMO

BRANCALION, Elayne Batista Siqueira. **O ensino de História e o desafio da aprendizagem dos alunos nas Classes de Aceleração**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

O presente estudo apresenta uma análise do “Projeto Classes de Aceleração” ou “Correção de Fluxo”, como é chamado no contexto da política pública educacional do Estado de São Paulo. O projeto foi implantado em 1996 e tem por objetivo buscar estratégias para a superação do fracasso escolar e o resgate da aprendizagem dos alunos com defasagem idade/série. Neste trabalho investiguei a implantação do projeto em sua segunda etapa, “Classes de Aceleração do Ciclo II - 5ª a 8ª séries”. Para isso foram pesquisadas 10 unidades escolares pertencentes a Diretoria de Ensino de Piracicaba. O estudo se inscreve no entrecruzamento de três eixos: a capacitação dos professores para a inserção, na disciplina de História, de um trabalho orientado pelas idéias da História Temática; a análise do material didático utilizado e a aprendizagem dos alunos. A pesquisa se desenvolveu a partir de leituras de documentos oficiais, entrevistas e questionários com os sujeitos envolvidos no projeto, assistentes técnico-pedagógicos de História (ATP), coordenadores pedagógicos, diretores de escola, professores de História, além de análise de atividades desenvolvidas por alunos. O trabalho apresenta os resultados do projeto em uma escola de Piracicaba, de 2002 a 2004, por meio dos resultados de rendimento dos alunos nas provas do *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP), bem como a situação, em 2005, dos alunos egressos desse projeto. A pesquisa mostrou que havia uma certa expectativa, por parte da comunidade escolar, de que o projeto viesse a proporcionar uma melhoria nas condições de aprendizagem do aluno com distorção de idade/série. A conclusão desse estudo mostra, no entanto, que o projeto analisado trouxe consigo uma série de problemas: falta de condições básicas de leitura e escrita dos alunos que freqüentaram às salas de aceleração, material didático com textos impróprios para pessoas que carregam consigo não apenas uma defasagem de idade, mas, principalmente, defasagem de aprendizagem. A investigação revelou também a insegurança dos professores na implementação do Projeto em suas escolas e evidenciou o distanciamento entre a prática construída pelos professores em seu dia-a-dia e a proposta pedagógica estabelecida pelo material.

Palavras-chave: Ensino de História - Classes de Aceleração – Ensino-aprendizagem.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Capacitação dos professores no Projeto Correção de Fluxo – Ciclo II no período de 2000-2003.....	28
QUADRO 2 - Perfil da professora-coordenadora.....	33
QUADRO 3 - Perfil dos professores com mais de 10 anos na rede pública.....	34
QUADRO 4 - Perfil dos professores com 10 anos ou menos na rede pública.....	35
QUADRO 5 - Evolução dos alunos da Classe de Aceleração da Escola Prof. Hélio Nehring.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Números de Diretorias de Ensino envolvidas no Projeto em 2000/2001.....	21
Figura 2 - Público envolvido no Programa “Ensinar e Aprender” – Ciclo II.....	21
Figura 3 - Prova de Redação – SARESP/2003.....	49
Figura 4 - Redação SARESP/2003, “Minha viagem na praia”.....	50
Figura 5 - Redação SARESP/2003, “Era uma vez na praia”.....	51
Figura 6 - Produção de texto recolhido durante o desenvolvimento do Projeto em 2003, na EE Hélio Nehring.....	52
Figura 7 - Produção de texto recolhido durante o desenvolvimento do Projeto em 2003, na EE Hélio Nehring.....	54
Figura 8 - Produção de texto: “História da minha vida”, recolhido durante o desenvolvimento do Projeto em 2004, na EE Hélio Nehring.....	55
Figura 9 - Trabalhando com Gravuras.....	61
Figura 10 - Trabalhando com Gravuras.....	61
Figura 11 - Trabalho Infantil, “Negros Vendedores”.....	62
Figura 12 - Trabalho Infantil “Ser ou não ser Cidadão?”.....	62
Figura 13 - Tabela de distribuição de terras em São Paulo – 1985.....	64
Figura 14 - .Relacionamento entre professores e alunos.....	77

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	5
2. PROJETO DE DESCENTRALIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SÃO PAULO E AS CLASSES DE ACELERAÇÃO	10
2.1. Breve histórico do sistema de descentralização na Secretaria do Estado de São Paulo.....	10
2.2. O Projeto Classe de Aceleração no Estado de São Paulo.....	17
2.3. Processo de implantação na Diretoria de Ensino de Piracicaba.....	22
2.4. O ingresso dos alunos e professores no Projeto.....	24
2.5. O processo de capacitação dos professores de História.....	27
3. ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA POR MEIO DE EIXOS TEMÁTICOS EM CLASSES DE ACELERAÇÃO	38
3.1. A consolidação da disciplina de História no Brasil.....	38
3.2. A proposta de trabalho para disciplina de História nas Classes de Aceleração.....	43
3.3. Material Ensinar e Aprender: construindo uma proposta – o dito e o feito.....	57
4. UM PROJETO ACELERADO	73
4.1. Os alunos egressos de Aceleração das escolas pesquisadas.....	73
4.2. Avaliação do Projeto pelos professores de História.....	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
6. FONTES CONSULTADAS	88

ANEXOS	94
ANEXO I – Desenho do Projeto.....	95
ANEXO II – Projeto Ensinar e Aprender.....	99
ANEXO III – Visão Estrutural da História: Eixos Temáticos.....	102
ANEXO IV – Capas referentes aos volumes.....	103
ANEXO V – Marcos de Aprendizagem dos Volumes 1 e 2.....	107
ANEXO VI – Eixos Temáticos: Cultura e Conflito, Terra e Propriedade e Direito, Trabalho e Cidadania.....	111
ANEXO VII – Material Adaptado e fichas de Trabalho.....	112
ANEXO VIII – Produção de textos dos alunos.....	115
ANEXO XI – Questionário Aplicado no SARESP: Relacionamento entre alunos EE Hélio Nehring.....	118
ANEXO X – . Tabela de Livros da Escola Estadual Hélio Nehring.....	119
APÊNDICES	121
a) Tabela do nº. de escolas envolvidas na cidade de Piracicaba.....	122
b) Questionário de informação sobre a implantação do projeto Classes de Aceleração, respondido pelos professores de História.....	123
c) Questionário de informação sobre o desenvolvimento do Projeto.....	124
d) Questionário de informação sobre a situação profissional dos professores de História.....	126
e) Questionário de informações sobre o conhecimento do professor de História, em relação a um dos temas abordados no volume 2, “Questão da terra no Brasil”.....	127
f) Questionário de informações por meio do registro de acompanhamento de aprendizagem por tema, dos alunos na disciplina de História.....	128

APRESENTAÇÃO

A escola pública faz parte de minha vida desde os sete anos de idade. Nela passei todas as etapas de formação desde o ensino básico até o Magistério e hoje continuo como professora de História ainda vivendo suas mudanças. Com isso, posso afirmar que tenho vivido direta e indiretamente todas as mudanças ocorridas ao longo desses anos.

Morando em cidade pequena, o fato de uma mulher sair de casa para estudar era um problema e a falta de condições financeiras era outro. Então, o melhor que pude fazer em um primeiro momento, em 1989, foi cursar o Magistério. Já no terceiro ano, comecei a ter contato com a escola pública substituindo professoras de 1ª a 4ª séries na cidade de Itapeva (SP). Como minha mãe trabalhou, entre 1989 a 1997, em uma escola de assentamento de sem-terras, acompanhei suas aulas e substituí professoras quando estas faltavam. Como essas aulas eram apenas contadas para o estágio obrigatório, acabei optando por um trabalho remunerado e tornei-me auxiliar de classe em uma escola particular.

Depois, em 1992, cursando o 4º ano do magistério diurno, ingressei no Curso de Estudos Sociais com Habilitação Plena em História, no período noturno, na Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista, na cidade de Itapeva, São Paulo.

Lá estava eu, passando por uma das tantas mudanças ocorridas na história da educação brasileira, sem saber o que realmente acontecia. Estávamos em época de mudanças resultantes de ações instituídas em 1969, ano em que o governo amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, por meio de um decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, autorizou o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração¹.

No ano de 1993, trabalhei na rede pública estadual de ensino como professora de Educação Básica I. Isso se deu exatamente por mais uma mudança ocorrida na educação do Estado de São Paulo. Por meio do Decreto nº. 34.0635 de 22 de outubro de 1991, a Secretaria Estadual de Educação implantou o Projeto Educacional Escola-Padrão. Esse visava proporcionar maior autonomia as escolas públicas o que possibilitava, inclusive, a seleção e contratação de seus professores por meio de uma prova e entrevista, assim conquistei a função de professora alfabetizadora em uma classe de primeira série.

Juntamente com esse novo desafio veio outra mudança: o de alfabetizar utilizando uma proposta construtivista, divulgada no Brasil por meio das concepções teóricas de Emilia Ferreiro. Apesar de as Diretorias de Ensino terem proporcionado cursos para

¹ Os cursos superiores de Estudos Sociais foram extintos nos anos 80 e 90, entretanto, houve ainda negociações entre MEC e faculdades. O diploma da turma de 1992 somente foi homologado em 1997.

aprender a trabalhar com a nova proposta, não houve um estudo profundo sobre o referencial teórico da mesma e sim apenas uma reprodução de atividades que deveriam ser trabalhadas sob a ótica do capacitador. O resultado disso é possível ser verificado ainda hoje: são poucos os que realmente sabem o que é a proposta construtivista e de que forma deve ser trabalhada.

A sala de aula em que trabalhei como alfabetizadora localizava-se em um distrito recém emancipado, distante 25 quilômetros de Itapeva. As aulas eram no período da manhã, o único ônibus que chegava a tempo partia às 5 horas da manhã e levava os operários de uma fábrica de papel. A estrada era de terra e nos dias de chuva a situação tornava-se tragicômica, os operários empurravam o ônibus, chegávamos sujos e cansados para o trabalho, os alunos esperavam horas pelas professoras. A volta da escola e a permanência durante os períodos de espera pelo ônibus são outras histórias.

Em 1994, como estagiária contratada passei a trabalhar em Itapeva em uma escola da periferia da cidade substituindo professores de 5ª a 8ª séries, no período noturno, das mais diversas disciplinas, o que me obrigou, inclusive, a faltar de muitas aulas da faculdade. Nesse ano, terminei a faculdade e decidi que seria professora de História, e como diz Antônio Nóbrega, poeta e cantor, em seus versos, “*Depois que os mares dividiram os continentes, quis ver terras diferentes*”². Com o diploma nas mãos, era hora de trabalhar e principalmente de aprender a dar aulas de História, pois afinal eu tinha habilitação para tal. As terras diferentes estavam a me esperar e o local escolhido foi a cidade de Piracicaba. A justificativa desta escolha estava no fato de ser uma cidade maior que a minha, na qual acreditava ter mais possibilidade de atuar na área de educação. O outro motivo foi que a cidade é próxima da Grande São Paulo e está cercada pelas melhores universidades da região, o que me possibilitaria ampliar meus conhecimentos. Esta escolha veio acompanhada de desafios, o maior deles era o que ensinar na disciplina de História e como fazê-lo de forma a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em 1995, consegui a carga horária completa semanal de 33 horas-aulas, divididas em duas escolas: uma localizada na região central, com status de ser uma das melhores da cidade, onde ministrava aulas no curso Técnico de Contabilidade e no ensino médio regular; a outra escola ficava na periferia da cidade, em um bairro com altos índices de violência, nela ministrava aulas a crianças de 5ª séries do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem e falhas sérias na alfabetização.

² NÓBREGA, Antônio e FREIRE, Wilson. CD. “Madeira que cupim não ró”. São Paulo: Estúdios Eldorado. Sob Licença da Brincante Empreendimentos Artísticos, 1997.

Em 1996, a Secretaria Estadual de Educação reorganizou toda a sua rede pública, agrupando as unidades por tipo de atendimento escolar.³ E eu, como muitos outros professores, nem sabia da existência de uma Proposta Curricular de História que havia sido discutida na década de 1980 a qual propunha um trabalho de estudo para a disciplina por meio de eixos temáticos. Sem ao menos ter tido conhecimento e nem participado das discussões, fiquei preocupada, mas não me sentia só, pois não era a única a ignorar as mudanças na disciplina. Tendo por objetivo o estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Proposta Curricular de História, do Estado de São Paulo, de que a disciplina de História deveria tornar o aluno um cidadão *crítico e participativo em sua própria sociedade*, eu e muitos professores continuamos a trabalhar a disciplina do modo ainda factual, buscando autores que mais se aproximavam de nosso objetivo: ensinar aos alunos a ter noção de tempo e espaço e a conhecer sua própria história.

A idéia de se trabalhar com História Temática, que já estava explicitamente colocada na proposta curricular de História, foi ficando cada vez mais presente dentro de nossas escolas a partir de 1996 com o projeto *Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração* que utilizou essa proposta de trabalho. Esse projeto visava eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, do Ciclo Básico (CB) a 4ª série. Seu objetivo era possibilitar aos alunos das primeiras séries do ensino fundamental, com defasagem idade/série, acelerarem seus estudos para que todos pudessem estudar em salas com colegas de mesma idade.

Por achar que minha formação acadêmica e política poderia ter sido mais completa, filiei-me ao sindicato dos professores. Minha grande preocupação estava na sala de aula, a começar pelo conteúdo. Então, meu maior recurso foi o livro didático, nele estava ‘toda a verdade e todos os fatos da História’.

Acabei ampliando meus estudos por meio de cursos de extensão e participando de capacitações na rede pública e fui ganhando meu espaço como professora de História. Durante essa trajetória é interessante ressaltar que, em cada encontro de professores de História, a questão chave no exercício docente surgia: “*o que devemos trabalhar em história, quais os conteúdos devem ser priorizados*”? E cada um contribuía com sugestões vindas de suas próprias experiências em sala de aula. Com relação à História Temática, ninguém tocava

³ A reorganização da rede física teve como base a estruturação de escolas identificadas com a faixa etária dos alunos que nela estudam e o trabalho pedagógico que com eles se desenvolve. Cerca de 3.000 escolas passaram a atender exclusivamente crianças de 1ª a 4ª séries, e outras 3.500 passaram a acolher os alunos da 5ª série ao ensino médio. (NEUBAUER, Rose. Descentralização da Educação no Estado de São Paulo. In: Descentralização da Educação – Novas formas de coordenação e financiamento. Org. Vera Lucia Costa, São Paulo:Cortez, 2001. p.170)

no assunto. A grande verdade é que ninguém tinha conhecimentos suficientes para explicitar suas considerações sobre essa nova metodologia.

Em 1999, passei a fazer parte da Diretoria de Ensino de Piracicaba como Assistente Técnica Pedagógica (ATP) e a estudar a proposta Curricular da Disciplina de História da Secretaria da Educação. A Classe de Aceleração passou a ganhar proporções consideráveis dentro da rede pública e alcançou as últimas séries do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Foi nesse contexto que o meu objeto de pesquisa começou a ganhar forma, a implantação do Projeto Classes de Aceleração do Ciclo II e sua influência no processo ensino-aprendizagem da disciplina de História.

1. INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo/1998, apontados por Maria Alice Setúbal (2001, p. 9-10), 95,8% da população entre 7 à 14 anos, encontra-se no ensino fundamental; a taxa de aprovação deste grupo é de 77,5%, a de reprovação é de 9,4%, e a de abandono, 11,4% (sendo 10,5% para o Ciclo I e 12% para o Ciclo II). Porém, a autora afirma que a distorção idade/série atinge 46,7% dos alunos matriculados no ensino fundamental (16 milhões e 700 mil alunos), sendo que mais da metade destes tem mais de 15 anos.

Visando minimizar os problemas causados pela defasagem idade/série e diminuir os custos com esses alunos defasados, a SEE/SP implantou o projeto Classes de Aceleração. Justificando a implantação do projeto, NEUBAUER (2001, p. 181) cita que cada aluno, em 1992, custava em média US\$ 220 para o Estado, portanto, a evasão e repetência de 25% do total dos alunos matriculados na rede, representavam um desperdício da ordem de US\$ 324,7 milhões.

Como ATP de História de 2001 a 2002, tive a oportunidade de acompanhar a implantação e desenvolvimento do Projeto e, em 2003 a 2005, como professora de História e coordenadora pedagógica na escola Estadual Hélio Nehring, pude também conviver com alunos egressos do Projeto e observar as dificuldades e obstáculos dessa forma de regularização do fluxo escolar.

O problema que coloquei para desenvolver essa pesquisa foi: O projeto Classes de Aceleração seria eficiente no combate à evasão escolar no ensino fundamental?

Dessa questão principal, surgiram outras:

- A implantação do projeto auxiliaria os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História?
- As inovações metodológicas propostas pelo projeto seriam efetivamente incorporadas à prática do professor?
- Os problemas de alfabetização dos alunos dificultariam a utilização do material?
- O aluno egresso do projeto teria condições de acompanhar o ensino médio?

Visando responder a tais questões, com a investigação centrada no Projeto Classes de Aceleração, busquei:

- 1) compreender de que forma o trabalho por meio de eixos temáticos viria a contribuir para que os alunos com dificuldades de aprendizagem e defasados em idade/série apreenderiam os conceitos históricos;
- 2) a implantação e implementação do Projeto Classes de Aceleração;
- 3) as contribuições deste para a disciplina de História e para o processo de aprendizagem dos alunos.

Muitas discussões têm sido feitas entre universidade/pesquisadores e professores da rede pública, sobre o ensino de História, na tentativa de torná-lo mais próximo da realidade cotidiana do aluno, possibilitando, além de um diálogo sobre fatos antigos e contemporâneos, que este torne-se sujeito de sua própria história e possa, assim, contribuir para sua transformação. Várias foram as propostas de estudos que pretendiam aproximar a produção acadêmica da prática de ensino em sala de aula, entre elas: Circe Bittencourt, “O saber histórico na sala de aula” (1997), Jaime Pinsky, “O ensino de História e a Criação do Fato” (1997), Conceição Cabrini “Ensino de História: Revisão Urgente” (1997), Marcos A. da Silva, “Repensando a História” (1984), e muitos outros.

Entretanto, tais contribuições ainda estão distantes da prática de ensino dos professores de Ensino Fundamental e Médio, pois as reais condições de trabalho existentes, tais como: número excessivo de aulas, falta de incentivo salarial, falta de recursos didáticos, acabam por impedir que os professores reflitam sobre sua própria prática. Diante dessas condições, o professor acaba simplificando suas aulas e contemplando superficialmente conteúdos importantes, contribuindo para a falta de interesse na área.

A proposta de trabalho para a disciplina de História no Projeto de Classes de Aceleração propõe um ensino que *contemple as experiências de diversos grupos sociais e que seja capaz de levar o aluno a dialogar com diferentes culturas, proporcionando a sua integração no mundo em que vive de forma crítica*. O objetivo da proposta de História é trabalhar junto ao aluno conceitos como tempo histórico, permanências e mudanças, simultaneidade, semelhanças e diferenças e fontes históricas diversas. Para tanto, o aluno deve ter habilidades de leitura, interpretação e produção de textos. É importante ressaltar que os alunos que ingressaram no Projeto, além de estarem defasados em idade/série, tinham sérios problemas na alfabetização e no domínio da língua culta.

Para a análise do projeto minha hipótese inicial era de que os alunos oriundos do projeto não tinham adquirido as condições necessárias para prosseguir os estudos em

turmas regulares e que o trabalho por meio de eixos temáticos exigiria um estudo profundo por parte dos professores envolvidos.

A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2001 a 2005, acompanhando as capacitações dos professores de História. Foram sujeitos da pesquisa professores, alunos e gestores de 10 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Piracicaba entre os anos de 2001 a 2003⁴ e, em especial, alunos egressos das Classes de Aceleração e professores da EE Prof. Hélio Nehring, de 2003 a 2005. Durante esse período foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e depoimentos escritos envolvendo professores, capacitadores, coordenadores, coleta de depoimentos e produção de textos dos alunos, análise do rendimento escolar de alunos egressos do Projeto entre os anos de 2004 e 2005. Nesta dissertação, não foram identificados os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para preservar sua identidade, mas foi mantida a grafia apresentada por eles nos diversos depoimentos e produções de textos.

Para interpretar os dados obtidos e para o desenvolvimento da dissertação recorri a autores que, ao mesmo tempo em que analisam temas relacionados a evasão, repetência, currículo escolar, avaliação, ensino de História, fracasso escolar, procuram apontar caminhos para a melhora da qualidade de ensino no Brasil. Dentre os autores lidos há também aqueles que analisam os projetos e programas oficiais do governo estadual e/ou federal. A aproximação das idéias de Barreto (2001), Bittencourt (1998), Fonseca (2003), Neubauer (2000), Patto (1999), Sampaio (1998, 2000), dentre outros autores consultados e de igual importância, proporcionou a constituição da fundamentação teórica desta pesquisa. Além de tais autores, foram feitas revisões bibliográficas de livros diversos sobre educação e leituras de dissertações e teses sobre classes de aceleração.

Nutti (2000) analisou a questão do fracasso escolar detalhadamente, porém atribuiu o fracasso aos professores do Ciclo I pelos objetivos não alcançados no projeto.

A importância da auto-estima dos alunos, sua situação como egresso do projeto e os desencontros da Secretaria Estadual ao fazer auto-análise do projeto foram bem discutidos por Vieira (2002). Ele também faz análises de pesquisas universitárias sobre Classes de Aceleração.

Além de contextualizar o fracasso escolar, seguindo as teorias de Patto (1999), Melo (2003) analisa o material Ensinar e Aprender e questiona seus temas e aplicabilidade em alunos analfabetos. Essa pesquisadora afirma que a promoção automática de jovens

⁴ São elas: Prof. Abigail de Azevedo Grillo, Prof. Antônio Pinto de Almeida Ferraz, Prof. Dario Brasil, Prof. Francisco Mariano da Costa, Prof. João Chiarini, Prof. Manassés Ephraim Pereira, Prof. Olívia Bianco, Prof. Hélio Nehring, Prof. Ademar Vieira Pisco e Prof. Vicente Luiz Grosso.

multirrepetentes foi combatida pela imprensa, pelas famílias e meios acadêmicos, o que não observei em nenhum momento na região de Piracicaba.

Justificando as falhas do projeto, Silva (2005) apontou os professores e sua formação como um entrave para o desenvolvimento das atividades propostas no material. O pesquisador não comenta o que deve ser ensinado a alunos participantes do projeto, critica o autoritarismo da Secretaria, mas não critica o silêncio por parte do sindicato dos professores e não verifica se houve avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Falsarella (2004) investiga as mudanças provocadas na prática de professores que participaram ativamente do programa de formação continuada desenvolvido no projeto das Classes de Aceleração – ciclo I, no âmbito da rede pública estadual de São Paulo. Sua pesquisa avança, entre outras, na questão do intercâmbio escola-sistema de ensino.

Esses trabalhos acadêmicos, em sua maioria, analisam com propriedade a implantação do Projeto, as capacitações, a aceitação pelos professores, os resultados encontrados, o envolvimento da comunidade, mas não questionam a metodologia escolhida pela SEE/SP, tópico que será discutido nesta pesquisa. Como limitações deste trabalho de investigação, aponto a ausência de uma análise mais minuciosa do fracasso escolar dos alunos multirrepetentes e o fato de não ter explorado as causas da evasão por meio de depoimentos de alunos egressos do projeto

No primeiro capítulo procuro contextualizar o Projeto Classes de Aceleração no contexto político do Projeto de Descentralização na política Educacional de São Paulo, estabelecido em 1995, sob a administração de Mário Covas e sua continuidade até o ano de 2005, sob administração do então governador Geraldo Alckmin. Início o capítulo com um breve histórico do fracasso escolar na educação brasileira, e a política adotada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo no combate ao fracasso escolar, bem como apresento o Projeto Classes de Aceleração ou Correção de Fluxo como é chamado, escolhido pela SEE/SP para garantir um ajuste no processo ensino- aprendizagem e a superação do fracasso escolar existente na rede pública de São Paulo. A seguir, contextualizo a implantação do Projeto nas escolas participantes da Diretoria de Ensino de Piracicaba e seus efeitos, sob a ótica dos professores de História e dos alunos inseridos no Projeto além de apresentar o perfil dos professores de História e comentar o processo de capacitação.

O segundo capítulo intitulado *Ensinando e aprendendo História por meio de Eixos Temáticos em Classes de Aceleração*, apresenta um breve histórico da constituição da disciplina de História no currículo escolar; a proposta de trabalho *Ensinar e Aprender: construindo uma proposta- História* estabelecida para prática pedagógica dos professores de

História no Projeto e a análise do aproveitamento desse material no processo de ensino aprendizagem, verificado através dos depoimentos dos professores e das atividades e produções de textos realizadas pelos alunos envolvidos no Projeto.

No terceiro capítulo são apresentados e analisados os resultados do Projeto nas dez escolas pesquisadas através do trabalho desenvolvidos pelos professores, bem como o seu resultado na Diretoria de Ensino de Piracicaba; a análise da concepção de ensino que os alunos egressos têm de sua aprendizagem e da prática de ensino utilizada por seus professores, verificadas através do questionário aplicado no Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, efetuado na Escola Estadual Hélio Nehring.

Os resultados desta pesquisa, como o leitor poderá observar, apontam para uma série de problemas gerados por ações que, mesmo regularizando o fluxo escolar, tiveram como objetivo principal a redução de custos. Na implantação do projeto Classes de Aceleração, a SEE/SP deveria repensar sua maneira de conduzir o ensino na rede pública, visto que não garantiu condições mínimas para seu desenvolvimento, tais como: verba, material adequado, apoio pedagógico a professores e alunos, curso de formação, permanência do aluno no projeto e até mesmo dos alunos egressos em séries subsequentes.

Como encaminhamentos, proponho que a universidade, em seus cursos de formação de professores (as) preocupe-se mais com a heterogeneidade de alunos existentes em nossa rede pública de ensino e que, principalmente, a Secretaria Estadual de Educação abra diálogos com os professores e que discuta os trabalhos produzidos por pesquisadores e educadores que têm demonstrado que a lógica econômica tem tido prioridade em relação a aspectos qualitativos.

Assim, é bastante paradoxal que a SEE/SP mantenha o programa bolsa-mestrado/doutorado, mas não se interesse pelas pesquisas e não discuta as produções dos docentes. Esse programa estimula que os professores efetivos se tornem pós-graduados e enveredem pelo caminho da pesquisa. Os professores contemplados com a bolsa recebem mensalmente cerca de R\$700,00 ou contam com afastamento da sala de aula, podendo prestar serviços na Diretoria de Ensino, tendo assim sua carga horária de trabalho reduzida.

É importante considerarmos que, mais uma vez, esse programa de estímulo à formação continuada do professor da rede pública, estando atrelado a pressões de organismos de financiamento internacionais, corre o risco de ter o mesmo destino das Classes de Aceleração, o de estar totalmente desarticulado de outros programas e projetos da secretaria.

2. PROJETO DE DESCENTRALIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SÃO PAULO E AS CLASSES DE ACELERAÇÃO

2.1. Breve histórico do sistema de descentralização na Secretaria do Estado de São Paulo.

O sistema educacional brasileiro sempre enfrentou grandes problemas. Entre tais problemas, sempre estiveram presentes na história da educação o acesso à escola, a repetência, o abandono e a evasão. Fracasso escolar e exclusão social estão intimamente relacionados, mas não se pode fazer disso uma leitura simplista, levando à naturalização da questão, ou seja, destituindo-a de seus condicionantes sócio-econômicos.

Em relação ao acesso escolar, a educação brasileira acumulou ao longo dos anos uma história de seletividade, pois apenas uma parcela favorecida da população tinha entrada garantida na escola pública. Somente a partir da década de 1970, começou no País um processo mais significativo de gradativo aumento do atendimento escolar, ao mesmo tempo em que se instituiu, como mínimo obrigatório, oito anos de escolarização. Se, durante a década de 1930, cerca de 60% das crianças brasileiras tinham acesso à escola primária de quatro anos, no final da década de 1980, de 26,5 milhões de crianças de 7 a 14 anos, 21 milhões (81%) estavam matriculadas na escola fundamental de oito anos. Esses avanços continuaram na década de 1990: em 1992, caiu para 12% a percentagem de crianças de 7 a 13 anos fora da escola e, em 1997, caiu para 6%” (PENIN, 2000, p. 23).

O fato de que o acesso ao ensino fundamental foi se democratizando tornou evidente o fenômeno da seletividade da escola, verificado a partir das taxas de repetência e de evasão escolar. Ainda que isso ocorresse desde o início do século XX (em 1936, no Estado de São Paulo, a taxa de reprovação no ensino primário era de 32%), a entrada de grande parcela da população de baixa renda nas escolas evidenciou as dificuldades da escola em lidar com alunos que estavam longe de ser o ideal esperado pelos docentes e administradores escolares. As questões relacionadas às altas taxas de retenção e evasão passaram a ser o foco da atenção de muitos Estados brasileiros. Em meados do século XX, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: só na passagem da 1ª a 2ª série do ensino fundamental essa taxa era de 54%. As perdas por evasão e retenção escolar em todo o País no final dos anos 50 eram imensas, de cada 100 crianças matriculadas na 1ª

série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração (BARRETO; MITRULIS, 2002, p. 158-159).

Na tentativa de buscar soluções para a superação desse sistema de ensino que mantinha exclusões, surgiram diversas discussões sobre o fenômeno das reprovações na escola. Foi por meio da *Conferência Regional Latino-Americana* sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima em 1956, que passaram a ser divulgadas medidas para deter o processo de exclusão existente em todo o País. Dessa conferência resultaram projetos que visavam à implantação da promoção automática.⁵

O ideário desenvolvimentista pelo qual passava o Brasil contribuiu para que as questões educacionais ganhassem força; a educação foi considerada como fundamental para evolução econômica. A tecnologia passou a estar presente em vários setores de trabalho e, com isso, a educação tornou-se chave para a profissionalização que tinha necessidade de mão-de-obra mais qualificada. Assim, uma escola fundamental que permitisse um grande número de fracassos escolares e obstáculos ao desenvolvimento social e econômico não tinha aceitação.

Em todo o País, argumentos de natureza social, política e econômica circulavam em favor da implantação da promoção automática. No Estado do Rio Grande do Sul, em 1958, uma modalidade de progressão continuada foi adotada por meio de classes de recuperação. Ao final da década de 1960, Pernambuco, Santa Catarina e Minas Gerais flexibilizaram a organização dos currículos da escola primária rompendo com os anos de escolaridade ou séries e adotando seis níveis de aprendizagem. O Estado de São Paulo, em 1968, também implantou os ciclos. O nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries e o nível II, constituído pelas 3ª e 4ª séries. Havia exames de promoção apenas do nível I para o nível II e ao final deste. Os alunos reprovados eram encaminhados para classe especiais de aceleração. Os professores eram subsidiados com um programa mínimo ao qual deveriam adaptar uma metodologia própria e adequar os conteúdos ao ritmo de aprendizagem dos alunos, construindo desse modo o seu plano de trabalho. Educadores e sociedade em geral reagiram

⁵ Interessante atentar para o fato de que Almeida Júnior, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e participante de grande parte dos eventos que ocorreram na área da educação brasileira da década de 1918 até a década de 1960, responsável, nessa conferência, pela recomendação final relativa ao sistema de promoções, afirmou que o grave problema da repetência constituía prejuízo financeiro e retirava oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar. Para ele, eram necessários a revisão do sistema de promoções, o estudo de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico.

negativamente a tais medidas de tal modo que a proposta de reorganização do ensino primário não foi efetivamente implantada nos anos 1970 (BARRETO, 2002, p.162).

No caso do Estado de São Paulo, que sempre foi um pólo avançado economicamente, as mudanças educacionais, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, passaram a visar a superação do quadro considerado como um fracasso escolar. Mais uma vez a idéia dos ciclos foi retomada, não mais como uma medida passível de experimentação, mas sim como uma medida de reorganização da escola pública. Ao assegurar a progressão dos alunos, buscava-se proporcionar um atendimento mais adequado a uma população diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico. Tal atendimento adotava diretrizes que viriam a ser criticadas pelos professores da rede pública do País, dava ênfase à quantidade de alunos promovidos e não à qualidade de ensino transmitida.

A partir da década de 1990, concomitantemente à conjuntura internacional, a política educacional brasileira, orientada pela ótica neoliberal, dentre outras ações, retomou teses liberais do Estado mínimo e da auto-regulação do mercado, reduzindo drasticamente os direitos sociais. Enquanto o setor público passou a ser identificado pela crise e associado à ineficiência, o setor privado foi relacionado à qualidade, eficiência e equidade. Esse modelo econômico acabou gerando maior concentração de capital e aumento da pobreza em todo o mundo e conseqüentemente contribuiu para mudanças que se seguiram no campo educacional⁶.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995, anunciou uma série de reformas educacionais centradas nos eixos da descentralização, desconcentração administrativa, racionalização do uso de recursos públicos na flexibilização das regras de organização do sistema de ensino e dos programas curriculares, na avaliação de monitoramento e do material didático-pedagógico⁷. Desde então, as reformas que vêm sendo implantadas pela Secretaria são baseadas em dados e pesquisas sobre o sistema educacional do Estado, que, do modo que são utilizados, conferem validade à implantação das reformas. Neste sentido, Teresa Roserley Neubauer da Silva, secretária da educação do Estado de São Paulo no período de 1995 a 2002, afirmou que:

Quando assumimos a Secretaria, encontramos um quadro de extrema ineficiência, notadamente em decorrência do gigantismo da máquina e da

⁶ Para maiores informações vide STIGLITZ, Joseph . **Globalização e Seus Malefícios**. São Paulo: Futura, 2002.

⁷ Para maiores informações ver **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. Vera Lúcia Cabral Costa (organizadora); Alfredo Sarmiento Gómez [et al] – São Paulo: FUNDAP: Cortez, 2001.

ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino. Encontramos uma estrutura afastada dos problemas da escola, incapaz de prestar os serviços necessários, e fonte permanente de orientações contraditórias e exigências inúteis (...) Em busca de uma estrutura mais leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de implantar uma nova política educacional, centramos nossa atenção em algumas metas prioritárias: reorganização da rede escolar e informatização das informações operacionais e gerenciais (NEUBAUER, 2001, p. 168-169).

Para tais reformas educacionais, a Secretaria, responsável por 80% do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, traçou as suas metas e iniciou, em 1995, a implementação de suas primeiras medidas. Medidas essas que começaram a ser expostas publicamente ainda em 1994, no Programa de Educação do então candidato ao governo de São Paulo, senador Mário Covas. O Programa de Reorganização das Escolas Estaduais incluíam entre outras:

Medidas de reorganização da rede escolar

- Reorganização da rede física;
- Redução do número de turnos na maioria das unidades escolares;
- Aumento das horas diárias de aula;
- Duas horas semanais remuneradas para preparação de aulas e para troca de experiências entre os professores;
- Coordenadores Pedagógicos;
- Distribuição de materiais pedagógicos em quantidade maior;
- Implantação de três horas semanais para recuperação e reforço contínuo, visando a regularizar o fluxo escolar e a reduzir a defasagem idade/série.

Medidas de Desconcentração Administrativa

- Extinção das Divisões Regionais de Ensino (DRE);
- Substituição de critérios políticos por critérios técnicos para a seleção de Delegados de Ensino;
- Definição de Plano Diretor para Delegacias de Ensino (DE);
- Descentralização do processo de capacitação de professores;
- Repasse de recursos para manutenção de prédios escolares e reposição de mobiliários e equipamentos.

Medidas de Descentralização

- Municipalização do ensino fundamental ou programas de parceria Estado-Município.

- Estabelecimento de sistemas de avaliação e monitoramento dos resultados.
- Programas de Classe de Aceleração;
- Recuperação nas Férias;
- Programa de Progressão Continuada
- Reorganização Escolar.

Em 1998, com a reeleição de Mário Covas, para governador do Estado de São Paulo, o foco principal da política educacional da Secretaria de Educação continuou sendo o mesmo. Dentre as medidas de descentralização, somente o Projeto Escola nas Férias⁸ foi abandonado, no ano de 2002, devido à ineficiência, falta de resultados positivos e pressões da sociedade.

É importante entendermos que essas reformas educacionais iniciadas na década de 1990, pautadas no discurso da qualidade de ensino, estão vinculadas a um dos seus agentes financiadores, o Banco Mundial. Desde 1990, o Banco Mundial é financiador das políticas educacionais brasileiras. Com esses incentivos financeiros, vários países do mundo e, em especial, a América Latina, vêm reformando sua educação e utilizando o discurso neoliberal da *“busca pela melhoria da qualidade de Ensino”*.

De acordo com PENIN (2000, p. 25), na década de 1990 foram muitas as proposições de educadores e pensadores de várias áreas para que houvesse uma melhora da qualidade de ensino em nosso país, sempre com o objetivo de combater a repetência e evasão escolar. Nesse período, várias administrações estaduais e municipais implantaram medidas nesse sentido. Da mesma forma, diferentes legislações propuseram e estimularam experiências diversas.

Hoje, comentar sobre qualidade de ensino acaba gerando uma série de dúvidas, pois não é possível mais atribuir um conceito único para o que seria qualidade de ensino. A preocupação com tal assunto caminha junto com a preocupação quanto à quantidade de alunos atendidos, permitido assim que distintas decisões e ações sejam tomadas no campo da política educacional. Diante do discurso sobre a qualidade de ensino que circula nos manuais e nos documentos oficiais, a escola deve ter o compromisso com a preparação para cidadania. Porém, essa preparação está ligada à aprendizagem que este aluno deverá adquirir por meio de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, para, a partir de então, deixar de ser um

⁸ O Projeto Escola nas Férias foi criado no final de 1997. Tinha como principal objetivo constituir mais uma possibilidade de o aluno superar algumas de suas dificuldades encontradas no decorrer do ano letivo, isto é oferecer uma nova oportunidade de aprender.

cidadão passivo e reprodutor de informações e passe a ser um cidadão crítico e participativo dentro de sua sociedade. Diante de tal tarefa, a escola se vê, muitas vezes, a mercê de políticas públicas que não contribuem para que essa qualidade de ensino se torne realidade.⁹

A respeito da qualidade de ensino, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) tem apresentado várias iniciativas no sentido de colocar em prática as obrigações e promessas assumidas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁰, em Jontien, Tailândia, 1990, cujos principais resultados e posições consensuais foram sintetizados na “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” e no “*Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*”. O MEC, ao assumir o compromisso de dar continuidade a uma política de educação para todos, criou planos governamentais, visando à melhoria da qualidade do ensino e à maior eficiência do sistema através de:

- Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003);
- Plano Político Estratégico (1995-1998);
- Publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de dezembro de 1996.

Saviani, em *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*, comenta que embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. “*Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial*” (SAVIANI, 2000, p. 78).

Pode-se considerar que o interesse pela qualidade de ensino no Brasil também está vinculado a um sistema de avaliação nacional que vem justificando decisões no âmbito das reformas bem como o próprio financiamento. Muitos alunos estariam adquirindo um grau

⁹ De acordo com os dados apresentados pelo IBGE, no Censo 2000, no Estado de São Paulo 99% das crianças de 7 a 14 anos, estão na escola, a evasão caiu, no Ensino Fundamental, de 9% em 1994 para 3,1% em 2001 e no Ensino Médio, de 19% para 8,9%.

¹⁰ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pelos chefes executivos do Unicef, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Unesco e do Banco Mundial.

de instrução inadmissivelmente baixo e o ensino que recebem seria insuficiente ou inadequado¹¹.

Na tentativa de avaliar e controlar o ensino ministrado nas escolas públicas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1992, instituiu o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual e passou a apresentar os resultados da aprendizagem dos alunos por meio do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), uma das medidas relacionadas diretamente com a discussão sobre a melhoria da qualidade de ensino.

Centrando-se nas medidas de descentralização do sistema de ensino vê-se que a SEE/SP elaborou reformas na busca de soluções para os muitos problemas educacionais instalados há anos, por meio de programas como: Correção de Fluxo Escolar, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos, entre outros, visando um certo ajuste no processo de ensino aprendizagem de forma a garantir menor custo e uma escola de melhor qualidade na tentativa de superar o fracasso escolar. Os fatores que levaram a essas medidas foram, em grande parte, os índices de repetência e evasão, pois acabavam gerando um alto custo ao Estado.

Esse é o caso do projeto Classes de Aceleração, também chamado de Correção de Fluxo, que tem suscitado discussões sobre a qualidade de ensino, superação do fracasso escolar e que enfrenta certa resistência por parte do corpo docente e administrativo das escolas públicas.

A idéia de Classes de Aceleração, por meio dos quais seria regularizado o fluxo escolar de alunos em defasagem idade/série, não é nova. Uma experiência externa que sem dúvida exerceu influência sobre o pensamento de alguns educadores brasileiros foi o programa Accelerated Schools, concebido na Universidade de Stanford e iniciado em 1986 no Estado da Califórnia. O programa das Escolas Aceleradas tinha como objetivo o sucesso escolar de alunos em situação de “risco”, ou seja, alunos multirrepetentes, com grande

¹¹ Em relação ao grau de instrução e a qualidade ensino, dados recentes apontam a situação educacional do País. O Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003, contou com a participação de cerca de 300 mil alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6.270 escolas das 27 unidades da federação. O objetivo básico do SAEB é apoiar Municípios, Estados e a União na formulação de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino, com o foco na aprendizagem de habilidades básicas e indispensáveis ao cidadão. Os resultados de 2003 apontam que não houve uma melhora dos estudantes de 8ª série em relação à aquisição de habilidades de leitura, em 2001 a média nacional era de 235,2 e em 2003 era de 232. Encontram-se ainda, na região sudeste, em 2003, 11,57% dos alunos avaliados em situação muito crítica; 31,03 % em situação crítica e apenas 7,72% em situação adequada dos níveis de leitura e construção de competências. No Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), realizado também pelo INEP, avaliou as cinco regiões brasileiras, distribuídas entre estabelecimentos das zonas urbana e rural, das redes pública e privada, por meio de 4.452 alunos. Na avaliação geral de Leitura, o Brasil não mostrou variação, se comparado com 2000 (403 pontos, de um total de 550).

probabilidade de evasão. A visita ao Brasil, em 1992, de um de seus principais criadores, Henry Levin, possibilitou a disseminação da idéia das escolas aceleradas, especialmente por meio da publicação de um de seus artigos sobre o assunto (LEVIN, 1992).

2.2. O Projeto Classe de Aceleração no Estado de São Paulo.

Em 1996, foi implantado, na rede Estadual de Educação de São Paulo, o Projeto “Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração”, que visava à regularização do fluxo escolar.

Naquele ano, o projeto atingiu 160 escolas de 21 Diretorias de Ensino da Capital e Grande São Paulo, em 1997 foi ampliado para 141 Diretorias de Ensino e passou a atender 800 escolas, 1.735 professores e 41.736 alunos. Visava o atendimento de alunos defasados, em dois ou mais anos, em relação à série correspondente à sua idade, e que cursavam o Ciclo Básico (CB), ou seja, a 1ª ou 2ª série e os que cursavam a 3ª ou 4ª série. Os alunos com 10 anos ou mais, matriculados no CB, foram transferidos para as Classes de Aceleração I, enquanto os alunos com 11 anos ou mais, matriculados então na 3ª ou 4ª série, passaram a frequentar as salas de Aceleração II.

As Classes de Aceleração tinham como objetivo fazer com que o aluno, com defasagem série-idade, avançasse até três séries em um único ano. Após cursarem a Aceleração I, os alunos poderiam ser promovidos para a 4ª ou 5ª séries ou para a Classe de Aceleração II. Já os alunos que cursassem a Aceleração II poderiam ser matriculados no ano seguinte na 4ª ou 5ª série.

O Projeto se justificava pelos altos índices de defasagem série-idade e de evasão registrados no Estado. De acordo com NEUBAUER (2001, p. 13), “*No início dos anos 90, cerca de 30% dos alunos que cursavam da 1ª a 4ª série do ensino fundamental estavam defasados em dois ou mais anos*”. Para ela, “*Nenhum ser humano é capaz de suportar o sentimento de fracasso continuado decorrente da multirrepetência*” (NEUBAUER, 2001, p. 130).

A defasagem idade/série era gerada normalmente pela multirrepetência dos alunos. A permanência média do aluno na escola era então de 6,4 anos, sendo as evasões registradas em sua maioria após três anos de escolarização.

A SEE/SP, ao analisar as estatísticas de evasão, admitiu a existência de falhas em seu sistema escolar que contribuíram para a situação que acabava por gerar tais alunos:

De outro lado, o que tem incrementado erroneamente as estatísticas de evasão é o fenômeno denominado repetência branca, representada pelos alunos computados como evadidos, mas que, de fato, abandonaram a escola no final do ano apenas para evitar uma avaliação que os reprovava, rematriculando-se no ano seguinte na mesma série, como aluno novo (SÃO PAULO, 1997c, p. 10).

Os fatores de ordem financeira também foram de grande importância na definição do Projeto, pois, os índices de repetência e evasão poderiam ser traduzidos, segundo estimativa da SEE/SP, em uma quantia expressiva de recursos perdidos anualmente com enorme contingente de alunos reprovados. De acordo com a Secretaria, em 1978, o índice de retenção nas escolas públicas era de 31%; em 1989 era de 29%. Em uma década, portanto, praticamente nada do que foi proposto resolveu esse problema. Em 1992, as perdas por evasão e repetência nos ensinos fundamental e médio alcançaram cerca de 1.476.000 alunos, 25% do total dos alunos matriculados na rede, um percentual muito elevado. Cada aluno custava em média US\$ 220 para o Estado, número que representava US\$ 324,7 milhões (NEUBAUER, 2001, p. 181).

As medidas adotadas visavam então, em termos econômicos, a uma racionalização do fluxo escolar.

O número de alunos em cada sala deveria variar entre 20 e 25, um número inferior à média recomendada pela SEE/SP para o ensino fundamental, evidenciando, por meio dessa medida, a clareza e conhecimento que a SEE/SP possuía da relação diretamente proporcional entre número de alunos por sala e qualidade de ensino¹².

O Projeto contou também com um material didático específico o desenvolvimento dessa nova proposta. Esse material foi elaborado, em 1996, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação. A proposta pedagógica sugeria que se levassem em conta as aquisições obtidas pelos alunos e fossem estabelecidos pontos de chegada de aprendizagem que lhes assegurassem a possibilidade de continuidade dos estudos. Segundo a SEE/SP, *não bastava, pois, criar um programa de recuperação dos conteúdos tradicionalmente trabalhados da 1ª a 4ª série. Fez-se necessário desenvolver uma proposta que mobilizasse os alunos para conquistar o conhecimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos e da prática docente* (SÃO PAULO, 1997a, p. 20).

¹² A redução do número de alunos proposto para esse projeto, deixa claro que as classes superlotadas, existentes hoje atrapalham o trabalho pedagógico. Isso prova que a SEE/SP não desconhece tal fato, porém, isso não aconteceu conforme as orientações. As classes mantiveram uma média de 35 alunos.

De acordo com essa proposta, o professor é o principal responsável pela identificação das necessidades dos alunos e pelo desenvolvimento de um trabalho flexível, que mobilize interesses, incentive a participação, desafie o pensamento, estimule, possibilite acertos, valorize os avanços e melhore a auto-estima dos alunos.

Em relação à avaliação nas Classes de Aceleração, o projeto orientava que se realizassem avaliações diagnósticas que definiriam o estágio em que se encontrava o aluno no domínio de conteúdos que antecede o planejamento das atividades pelo professor. Elas também serviriam como um acompanhamento permanente da aprendizagem dos alunos, indicando seus progressos e dificuldades, com vistas a possibilitar ao professor uma maior clareza sobre o momento e a forma de sua intervenção.

Quanto aos temas a serem trabalhados, tiveram como referência o currículo oficial do Estado de São Paulo para o ensino fundamental. O conteúdo foi formado por itens essenciais das diversas disciplinas: leitura e produção de textos (Língua Portuguesa); resolução de problemas em números, medidas geométricas (Matemática); o ambiente, nos seus enfoques de energia, seres vivos e Terra como planeta, considerando os componentes, os fenômenos e as interações entre eles e com o homem (Ciências); espaço geográfico, nas suas relações com o homem, a natureza e o trabalho (Geografia); espaço social e a construção da história (História); as linguagens expressivas, artes plásticas, teatro, música, dança (Educação Artística); a cultura corporal, enquanto conhecimento teórico-prático, em suas formas de ginástica, dança e, sobretudo, de esporte (Educação Física).

Maria das Mercês Ferreira Sampaio, assessora pedagógica do Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), órgão responsável pelo desenvolvimento de materiais didáticos específicos para professores e alunos, bem como a capacitação dos docentes envolvidos no Projeto, afirma que *não será o tempo o definidor de itens ou do prazo das aquisições, mas a compreensão da prática social será o critério para a escolha de conteúdo, e a aprendizagem dos alunos o critério para estabelecer a continuidade e o ritmo do ensino* (SAMPAIO, 2000, p. 67).

A proposta pedagógica da Classe de Aceleração foi baseada nas teorias do desenvolvimento individual proposto pelos teóricos russos Vigotsky, Bogouavlensky e Menchinskaya. Segundo essas concepções, o desenvolvimento depende de relações específicas estabelecidas pelos alunos com o mundo externo e contexto cultural. *Nas situações de aprendizagem, a interação entre os alunos favorecerá que os mais adiantados impulsionem os demais, que o conhecimento circule e seja apropriado por todos, de diferentes formas* (SAMPAIO, 2000, p. 70).

Dessa maneira a interação de alunos da mesma idade e com experiências de vidas diferentes contribuiria para o desenvolvimento da aprendizagem. Ressalta-se que, nas capacitações oferecidas aos professores participantes do Projeto, as idéias, conceitos e concepções desses teóricos e educadores foram transmitidos de modo simplificado, sob a ótica do capacitador.

De acordo com a SEE/SP, o CENPEC desenvolveu as capacitações com o objetivo de sensibilizar, instrumentalizar por meio de fundamentação teórica e proporcionar momentos de reflexão sobre a prática, a proposta pedagógica e o Projeto. É importante salientar que as orientações técnicas possuíam um caráter de tarefas direcionadas. Não houve momentos de reflexões acerca das teorias que embasaram o material, isto é, foram apresentados pequenos excertos e textos fragmentados de autores, o que prejudicou um melhor entendimento por parte do grupo.

A SEE/SP confirmou o avanço positivo do Projeto no combate aos altos índices de retenção e evasão. Em 1994 o número de alunos reprovados e/ou evadidos era de 1,6 milhão, em 1998 esse número caiu para 600 mil alunos. Diante desses resultados apresentados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e considerado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) como positivo no combate a defasagem série/idade, este solicitou o uso do Material da Classe de Aceleração do Ciclo I para todos os Estados interessados: Acre, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia.

A SEE/SP, após ter implantado as Classes de Aceleração do Ciclo I, constatou que os alunos que freqüentavam as quatro últimas séries do ensino fundamental, isto é, alunos de 5ª a 8ª séries, também estavam defasados em série/idade. O governo do Estado do Paraná, que já havia implantado um projeto de Correção de Fluxo para alunos de 5ª a 8ª série, foi colaborador do governo do Estado de São Paulo fornecendo todo o material a ser utilizado nas escolas públicas paulistas.

O Programa de Correção de Fluxo do Ciclo II ampliou sua abrangência, entre os anos de 2000 e 2001, como demonstra os quadros a seguir:

TABELA 1 - Números de Diretorias de Ensino envolvidas no Projeto em 2000/2001

DIRETORIAS DE ENSINO	Subprojeto 1 (São Paulo – continuidade)	Subprojeto 1 (São Paulo – continuidade)	Subprojeto 2 (São Paulo – turmas novas)
	2000	2001	2001
Capital	13	13	-
Grande São Paulo	15	15	-
Interior	9	10	43
Total	37	38	43

Fonte: Projeto de Acompanhamento das Diretorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na implementação do Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o fluxo do ciclo II.

TABELA 2 - Público envolvido no Programa “Ensinar e Aprender” – Ciclo II

Público	Subprojeto 1 (São Paulo – continuidade)	Subprojeto 1 (São Paulo – continuidade)	Subprojeto 2 (São Paulo – turmas novas)
	2000	2001	2001
Número de Assistentes Técnico- Pedagógico (ATP) e Supervisores de Aceleração	77	82	105
Número de ATP do núcleo comum	256	263	305
Número de Escolas	371	371	398
Número de Classes	913	1241 *	473
Número de Professores	5194	8284 *	6716
Número de Alunos	32113	45803 *	16495

Fonte: Projeto de Acompanhamento das Diretorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na implementação do Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o fluxo do ciclo II

* Estão incluídos dados da Educação de Jovens e Adultos e da Diretoria de Votorantim.

Desde a sua implantação, a estrutura institucional do Projeto de Correção de Fluxo – Ciclo II é formada por duas equipes:

Da **Equipe Central** fazem parte: técnicos da Secretaria da Educação, por meio de representantes de seus diversos órgãos – Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Ensino da Região

Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE).

Da **Equipe Descentralizada** participam:

- a) Equipe de Acompanhamento da Diretoria de Ensino: composta por supervisores e assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) da Oficina Pedagógica¹³. O número de integrantes varia, segundo o número de escolas subordinadas à Diretoria de Ensino.
- b) Equipe da Escola: composta por diretor, professores-coordenadores, e por professores das séries e dos componentes curriculares envolvidos no Projeto.

Segundo dados apresentados pela equipe central, em 2002, o Projeto passou a atender a 84% das Diretorias de Ensino do Estado, sendo 660 escolas agregadas à Correção de Fluxo do Ciclo II, tendo 502 diretores, 561 professores coordenadores pedagógicos e 4.229 professores envolvidos (cf. CENPEC, 2002, p. 4).

2.3. Processo de Implantação do Projeto Correção de Fluxo do Ciclo II na Diretoria de Ensino de Piracicaba

O Projeto Classe de Aceleração para o Ciclo II foi implantado, no ano de 2000, apenas em escolas pertencentes às Diretorias de Ensino de São Paulo e da Grande São Paulo. No seu segundo ano, em 2001, ampliou seu atendimento para as Diretorias do Interior do Estado. Por meio do CENPEC o projeto também passou a ser implantado e divulgado em outros Estados¹⁴.

A Diretoria de Ensino de Piracicaba, juntamente com outras do interior do Estado, foi convocada em 15 de Fevereiro de 2001 para receber informações sobre o Projeto de Correção de Fluxo do Ciclo II. A apresentação do Projeto foi conduzida pela equipe do

¹³ Diretoria de Ensino é o órgão descentralizado da Secretaria Estadual de Educação. Há no Estado de São Paulo cerca de 89 Diretorias de Ensino e em cada uma delas há um setor administrativo e um setor pedagógico. O setor pedagógico por sua vez se subdivide em Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica, esta última é composta por uma equipe de professores que são afastados de suas salas de aula para realização do trabalho pedagógico, denominados ATPs (Assistentes Técnico-Pedagógicos). Nos anos de 2001 a 2005, período abordado por essa pesquisa, havia ATPs de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Alfabetização, Arte, Educação Física e Aceleração. O Dirigente de Ensino coordena todos os departamentos e mantém contato direto com a Secretaria da Educação.

¹⁴ O Projeto Classes de Aceleração do Ciclo II, também foi desenvolvido nos seguintes Estados: Mato Grosso do Sul (Campo Grande 1999 – 2000); Estado do Espírito Santo (2000) e Estado de Goiás (2001 – 2002).

Centro de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela equipe responsável pelo desenvolvimento do Projeto para a rede pública, CENPEC. Com base nas orientações recebidas, a Diretoria de Ensino de Piracicaba implantou o Projeto em 10 unidades escolares no 1º semestre.

O processo de implantação seguiu a seguinte ordem:

- Reunião com diretores dessas escolas para apresentação do Projeto¹⁵;
- Apresentação do Projeto nas escolas pelos diretores;
- Levantamento pelos diretores do número de alunos com defasagem idade/série;
- Reorganização das turmas para a Classe de Aceleração;
- Processo de Capacitação;
- Acompanhamento.

A idade mínima para ingresso na escola pública é de 7 anos e o término do ensino fundamental ocorre por volta dos 14 anos. Com base nos índices de defasagem idade/série de dois ou mais anos levantados pela Diretoria de Ensino, verificou-se a necessidade de implantação das Classes de Aceleração destinada a alunos que cursavam as 6ª séries. Esses alunos, que pela idade deveriam estar cursando a 8ª série, foram remanejados das classes regulares para a classe montada para o projeto. A idade mínima exigida para o encaminhamento do aluno para a classe de aceleração foi de 14 anos; em alguns casos as classes foram completadas por alunos matriculados e cursando a 5ª série que também tinham essa idade. Cada turma foi composta de 35 alunos e o horário de funcionamento permaneceu o de cinco horas diárias, com a mesma grade curricular das séries regulares¹⁶.

Como a finalização da montagem das classes somente ocorreu no final do mês de abril, deu-se o remanejamento dos alunos de suas salas de origem para as salas do Projeto. Esse processo de mudança causou problemas para a escola, alunos e seus professores. O

¹⁵ De acordo com o levantamento feito pela equipe da Diretoria de Ensino havia um total de 11 escolas com problema de defasagem idade/série. Nessa reunião de apresentação do Projeto foi esclarecido que as escolas participantes teriam uma capacitação intensiva de 32 horas de atividades todo mês e que os professores convocados receberiam uma ajuda de custo de R\$10,00 cada 8 horas de trabalho. Apenas uma das diretoras presentes não aceitou o Projeto e se recusou a levar a discussão para sua escola alegando que os professores ficariam muito tempo fora da escola o que atrapalharia os trabalhos com as outras salas. Pressionada pelos supervisores, reclassificou os alunos em defasagem idade-série ou os transferiu para o curso supletivo.

¹⁶ De acordo com a resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 1998, que dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar, a Diretoria de Ensino de Piracicaba, no lugar de 3 aulas semanais, manteve as 2 aulas nas disciplinas de História e Geografia. O desenho do Projeto pode ser observado no Anexo 1.

professor já havia organizado seu trabalho desde o processo de atribuição ocorrido no início do ano; alguns alunos, crendo que a nova sala não passava de uma classe especial, procuraram faltar nas primeiras semanas de aulas e outros permaneceram fora da sala durante vários dias.

2.4. O ingresso dos alunos e professores nas Classes de Aceleração

Com relação ao ingresso dos alunos nas Classes de Aceleração, estes, suas famílias ou responsáveis não foram em nenhum momento consultados sobre a participação no Projeto. A comunidade de pais/responsáveis de alunos foi apenas informada de que os alunos seriam encaminhados para essas classes. Em nenhum momento foi realizada uma análise crítica desse encaminhamento, quais eram os objetivos e quais seriam os possíveis resultados, em um exemplo claro da contradição entre o discurso de gestão democrática feito muitas vezes pela Secretaria Estadual e as ações executadas pelos seus diversos órgãos e equipes.

Como também observou Melo (2003) em sua pesquisa sobre a Correção de Fluxo, as famílias foram chamadas desde o início da implantação do Projeto, mas sua simplicidade quanto ao que significa o processo de aceleração da aprendizagem é constatada nas reuniões de pais e mestres.

Nas escolas pesquisadas, em Piracicaba - SP, a participação dos pais em reuniões e em atividades extracurriculares é mínima. Aqueles que receberam informações sobre o Projeto aceitaram-no, justificando que era uma forma mais rápida de o filho conseguir um trabalho. Em depoimentos colhidos por meio de questionários que tinham como objetivo saber como o Projeto foi informado aos professores e aos alunos na escola, encontra-se o seguinte comentário:

O meu primeiro contato com o projeto foi em Santo André, quando foram montadas salas de aceleração, no início do ano de 2000. A estrutura da sala reduziu o número de alunos para 30 e nada mais, ou seja, sem nenhuma alteração do espaço físico e sem exclusividade, para poder deixar os trabalhos realizados em exposição. A aceitação dos professores ao primeiro instante foi de expectativa e insegurança e incerteza, talvez pela falta de informações; depois no segundo momento, foi de rejeição, por sentir muita cobrança e falta de tempo e estruturas para as aulas. Os alunos apresentaram rejeição, pois foram separados de suas classes e sentiram-se excluídos, já que as aulas são diferentes do restante das outras salas (Prof^ª. 1).

Vê-se, pelo comentário da professora que, ao ser implantado na rede pública, não só de Piracicaba, mas também em cidades próximas a capital do Estado, o Projeto Classes de Aceleração acabou gerando algumas controvérsias. Dentre os professores pesquisados, a maioria destacou que o primeiro contato foi muito tumultuado, pois já estavam em suas classes e, de repente, tiveram que assumir um Projeto sem muita opção, depararam-se com alunos inquietos e alguns deles revoltados com a situação.

Quando da movimentação da Direção em estar tirando das 6^a séries e 5^a séries, alunos para estar montando a turma de aceleração, eu fiquei sabendo que era prof. da sala, quando já estava tudo estruturado. A aceitação dos alunos está difícil, pelo menos em relação às aulas de história (Prof. 2).

Soube da sala de aceleração através da diretora. Não houve mudança de estrutura, é uma sala normal como outras, sei de um professor que se sentiu obrigado ficar com a sala, quando escolheu era sala normal, a sala de aceleração foi formada no final do 1º bimestre. Quanto aos alunos, percebi que não foram bem informados o que era a sala de Aceleração, como seria o trabalho com eles. Meu contato com eles foi horrível, muita revolta dos alunos se achavam excluídos, também há a questão da troca de professor (Prof.^a 3).

Diversos alunos, ao receberem orientação da escola sobre o Projeto e seus benefícios, isto é o de “pular séries”, acabaram recebendo o Projeto com mais entusiasmo. De acordo com os professores, com o tempo o sentimento de inferioridade de alguns alunos foi desaparecendo.

Durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a coordenação junto com a direção comunicou aos professores que iria ser montado uma Classe de Aceleração. Não houve possibilidade dos professores não ficarem com a classe, pois todos são efetivos e esta classe seria reestruturada e fazia parte da jornada básica dos professores. O primeiro contato com os alunos após a formação da classe, percebi que alguns alunos não aceitavam, pois acharam que iriam ser discriminados, mas após boa conversa juntamente com a coordenação eles perceberam que estariam ganhando. (Prof.^a 4).

Fiquei sabendo do Projeto na própria escola no final do mês de fevereiro. Esta sala foi formada com alunos de várias (6^a e 5^a séries) – tanto aos professores como aos alunos foi explicado o objetivo do projeto e como seriam as aulas. Os alunos estavam ansiosos por receber o material. (Prof.^a 5).

Já os alunos que não receberam orientação alguma, e simplesmente foram remanejados para as classes, de acordo com os professores, passaram a se sentir excluídos,

porém, no momento em que tomaram conhecimento do benefício em “pular série”, logo tentaram se adaptar à nova situação.

Na semana de planejamento, quando escolhi as aulas, eram quatro 5ª séries. Uma se transformou em 6ª Aceleração. Na semana de planejamento foram dadas as 1ª orientações sobre o projeto porque na escola já havia funcionado classe de aceleração em anos anteriores. Os alunos que foram remanejados para essa classe, em sua maioria, eram alunos com problemas nas classes de origem, em função da idade e do grau de aprendizagem (alunos quase analfabetos). A diretora os conscientizou da importância do projeto, do privilégio que estavam tendo com a qualidade do material e da vantagem de estar eliminando em dois anos as 4 séries. Gostaram das vantagens. (Profª 6).

Fiquei sabendo do projeto pela direção da escola. Eu como professora fiquei surpresa de como trabalhar com essas classes. Quanto aos alunos, ficaram felizes por saberem que ano que vem estarão na 8ª série. (Profª. 7).

No dia 15 de abril de 2002 teve início a Classe de Aceleração, tal sala foi fruto do desmembramento de cinco salas de 5ª séries. Os professores que assumiram tal classe, não tinham como reclamar, pois, fechou uma sala de aula e para não ficar sem estas aulas fomos obrigados a pegar. Não tive problema com esta sala, pois já eram meus alunos e já tínhamos feito uma socialização no início do ano. O primeiro contato com o material (impulso Inicial) achei que não estava adequado ao contexto histórico dos alunos, mas conforme o desenvolvimento do trabalho, foi aberto novos horizontes e os alunos aceitaram muito bem. (Prof. 8).

O que se pode perceber por meio dos depoimentos e entrevistas sobre o período de implantação das Classes de Aceleração na cidade de Piracicaba, é que a maioria dos professores e alunos foi pega de surpresa ao serem inserido no Projeto após o início do ano letivo. Os professores não tiveram escolha e acabaram assumindo o compromisso, pois, caso contrário, perderiam suas salas de aula; com essa situação posta foram encaminhados para as capacitações. Nas primeiras capacitações muitos deles estavam inseguros em relação à aplicação do material didático de História. Durante os dois anos de capacitação, os professores sempre alertavam que o material não era apropriado aos alunos do Projeto e as mesmas atividades aplicadas nas classes regulares tinham mais resultado. Em relação à frequência dos alunos e desenvolvimento de atividades, constatou-se, por meio dos depoimentos dos professores, que um número significativo de alunos, ao longo do Projeto, sempre faltou muito, o que os impossibilitou de acompanhar e desenvolver as atividades adequadamente. Isso acabou por fragmentar os conteúdos propostos pelo material, pois muitos deles dependiam de uma seqüência para serem desenvolvidos. O rendimento dos alunos foi considerado, pelos professores, como insuficiente. Essa questão de se ganhar anos de escolaridade é muito

presente nas falas dos alunos para os professores e em nenhum momento se observou uma mudança por parte deles ou dos familiares em relação à qualidade do ensino que estava sendo transmitido.

É importante ressaltar que os professores, apesar de não terem sido consultados sobre a participação nas Classes de Aceleração antes do processo de atribuição de aulas, não deixaram de se responsabilizar pelo Projeto e nem se isentaram do processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Entretanto, pelo modo como foi implantado e desenvolvido, o Projeto não permitiu grandes questionamentos ou recusas da metodologia aplicada.

Houve o caso de um professor que acabou utilizando apenas algumas atividades, só aquela que ele achava interessante e não demandasse muito trabalho e quando a atividade requeria maior atenção de sua parte, ele simplesmente a trocava ou a refazia. Como o professor em questão gostava de trabalhar com músicas, em especial, com o rap, as atividades propostas pelo material acabaram sendo transformadas em letras de rap produzidas pelos alunos. Em nenhum momento, a capacitadora do Projeto conseguiu fazer com que esse professor seguisse a metodologia proposta em sua totalidade; não houve exigência da direção ou da supervisão de ensino ou até mesmo da própria Secretaria da Educação. A implantação e implementação do Projeto e da metodologia de trabalho por meio de eixos temáticos esbarra no processo de atribuição de aulas, no fato de ter sido iniciado no segundo bimestre letivo e, principalmente, no fato de não haver um consenso sobre qual metodologia o professor deverá desenvolver ao trabalhar os conteúdos curriculares.

O Projeto de Classe de Aceleração do Ciclo II, ao acolher os alunos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental que se encontravam em defasagem idade/série, manteve parcialmente os mesmos objetivos, as mesmas condições de acompanhamento, capacitação, distribuição do material, pensadas para o Projeto do Ciclo I. (Anexo II)

2.5. O processo de capacitação dos professores de História

As capacitações proporcionadas pela SEE/CENPEC/CENP visavam responsabilizar os educadores, tanto das escolas como das Diretorias, pela implantação do Projeto de Correção de Fluxo Ciclo II, acompanhamento, registro, elaboração de relatórios sobre o andamento do Projeto na escola e na DE, proposição e execução de medidas que visassem superar os problemas detectados.

De 2000 a 2003, as capacitações foram divididas em dois momentos: a capacitação centralizada¹⁷, com a participação de um assistente técnico-pedagógico (ATP) por disciplina e um supervisor por Diretoria de Ensino e a capacitação descentralizada ocorrida nas Diretorias de Ensino de acordo com as orientações recebidas em São Paulo, com a participação de ATPs, coordenadores, diretores e professores.

Nas capacitações descentralizadas ocorriam mensalmente treinamentos de 8h durante três dias para as disciplinas do núcleo comum e mais 8h na integração das escolas participantes, totalizando 32h de atividades mês. As atividades de capacitação deram ênfase à compreensão dos procedimentos operacionais a serem seguidos pelas escolas na implantação do Projeto de Correção de Fluxo Ciclo II, sintetizados em manuais, instrumentos e modelos de relatórios.

A seguir uma síntese do número de capacitações ocorridas de 2000 a 2003:

QUADRO 1 - Capacitação dos professores no Projeto Correção de Fluxo – Ciclo II no período de 2000-2003

Participantes	Capacitação Centralizada	Capacitação Descentralizada
	São Paulo	Piracicaba
Assistentes Técnicos Pedagógicos	400	08
Supervisor da Diretoria de Ensino	89	02
Coordenadores	561	10
Diretores	502	10
Professores	4.229	10

Fonte: Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo Escolar. **Informativo, nº. 02** – Outubro/2002.

Após a montagem das turmas no final de março de 2001, começaram as capacitações dos professores envolvidos com as Classes de Aceleração. Essas capacitações

¹⁷ Capacitação Centralizada refere-se a reunião organizada pela SEE e pela CENP, sob a orientação do CENPEC, na cidade de São Paulo e que concentra todas as Diretorias de Ensino envolvidas no Projeto.

tinham por objetivo o estudo e discussão do material de História e o levantamento dos aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas.

Aconteceram em 2001 cinco encontros (abril, maio, julho, agosto, outubro) de 24 horas cada, para discussões específicas, mais 8 horas mensais para discussões com todo o grupo, ou seja, professores-coordenadores, professores e diretores das 10 escolas participantes do Projeto. Em 2002, foram realizados mais cinco encontros (março, abril, junho, setembro e novembro) de 8 horas cada, envolvendo 15 escolas. Esse acréscimo deu-se pelo fato de terem iniciado, neste ano, o processo de difusão da metodologia das Classes de Aceleração, ao qual a Secretaria chama de irradiação do projeto¹⁸, e também pela criação das Classes de Recuperação de Ciclo II (RC)¹⁹.

As Diretorias de Ensino envolvidas no Projeto realizaram várias ações para irradiação. De acordo com o CENPEC, cerca de 50% das Diretorias de Ensino convidaram escolas não participantes das Classes de Aceleração para a capacitação descentralizada. Os critérios para a seleção dessas escolas foram os baixos rendimentos nas provas do SARESP e escolas com número expressivo de alunos com dificuldade de aprendizagem. Embora se tenha um número significativo de escolas que participaram da irradiação, o que possibilitou o contato com a proposta pedagógica do referido Projeto, houve alguns problemas que acabaram por interromper esse processo para as outras escolas nesse período, tanto de ordem administrativa como financeira.

O incentivo do CENPEC para que mais escolas conhecessem a proposta pedagógica do material Ensinar e Aprender esbarrava no problema de material. A própria SEE/SP priorizava o fornecimento do material primeiro às escolas envolvidas no Projeto de Correção de Fluxo, em segundo lugar as escolas envolvidas com Recuperação de Ciclo e por último para as Classes de Recuperação Mista (RM). Desta forma, não havia material

¹⁸ Essa idéia de difundir/irradiar a proposta pedagógica do programa para outras classes/escolas, segundo a SEE/SP, deu-se através de discussões e reflexões dos grupos de capacitação desde 2000, tendo em vista a própria atuação dos professores de 5ª a 8ª série em diferentes classes e modalidades de ensino. Na realidade, essa idéia apresentada pela Secretaria Estadual, era um modo de divulgar o Projeto e assim encontrar menos resistência quando da implantação de novas fases das Classes de Aceleração. Desse modo, em 2000, 189 escolas participaram dessa irradiação, em 2001 esse número passou para 360 escolas.

¹⁹ A Recuperação de Ciclo acabou sendo sugerida durante as capacitações em São Paulo. Os alunos que apresentaram um baixo rendimento nas avaliações do SARESP e os alunos que haviam sido retidos ao final do Ciclo II, isto é nas 8ª séries, foram tidos como fracassados e agregados em uma classe chamada Classe de Recuperação de Ciclo II (RM-II). Aproveitando a capacitação que estava ocorrendo logo no início de 2002, a CENP divulgou o documento “Instalação de Classes de Aceleração e de Recuperação de Ciclo”. Como não havia tempo para uma nova capacitação e preparação de material, o material Ensinar e Aprender foi utilizado também para essa nova turma e as escolas envolvidas no RM-II passaram a participar das capacitações juntamente com o grupo de escolas envolvidas no projeto de Classes de Aceleração.

suficiente para atender as escolas convidadas e, por sua vez, as Diretorias não tinham verbas específicas para reprodução do material, ficando impossível dar continuidade a irradiação, que só tinha significado se houvesse o material de apoio. Além disso, havia problemas com a dispensa dos professores e coordenadores convidados, pois o número de horas para os encontros de capacitação acabava por comprometer o trabalho dentro da própria escola.

As Classes de Recuperação de Ciclo II eram montadas para atender aos alunos que acabaram se evadindo do próprio Projeto e aos alunos que ficaram retidos ou evadiram-se das 8ª séries regulares. Interessante observar que essas classes constituíram-se principalmente de alunos que participaram do projeto Classes de Aceleração, ou seja, de alunos que vieram das 5ª séries e frequentaram apenas uma etapa ou apenas alguns meses do Projeto e foram encaminhados para a 8ª série de Recuperação de Ciclo II. Esses alunos não desenvolveram o mínimo estabelecido pelo currículo oficial, além de “pular” as séries sequenciais, não lhes foram fornecidos meios para superação dos problemas de aprendizagem. Vê-se que a preocupação da SEE/SP era apenas a redução dos índices de evasão e repetência e não a qualidade de ensino.

As 10 escolas envolvidas no Projeto, em 2001, permaneceram em continuidade em 2002. Dentre essas 10 escolas, apenas dois professores efetivos permaneceram. Todos os outros por serem professores admitidos em caráter temporário (ACTs) ou ocupante de função atividade (OFAs) foram transferidos para outras escolas²⁰. Além das 10 escolas que continuaram no Projeto, mais 15 escolas, 9 professores com 18 salas de aulas passaram a fazer parte do Projeto que atendia agora aproximadamente 930 alunos (Projeto de Correção de Fluxo II, mais Projeto Recuperação de Ciclo II).

Durante as capacitações, foram proporcionadas aos professores de História, de Piracicaba, duas atividades extracurriculares. Em 2001, o grupo de 10 professores visitou a Agrovila formada por sem-terras na cidade de Itapeva. Nesta visita ao assentamento, eles puderam conhecer a realidade da escola, das casas, da cooperativa, dos não-cooperados e de um assentamento em fase inicial, conversaram com as pessoas, descobriram outra realidade.

Em 2002, em parceria com os professores de Barretos e com o objetivo de explorar melhor os temas abordados nos materiais didáticos de Ciências e História e fazer um trabalho de intercâmbio cultural, os 26 professores visitaram, na cidade de Ubatuba, o Museu, a Casa da Cultura e o Projeto Tamar, seguiram para o Núcleo Ambiental de Picinguaba, onde

²⁰ Professores ACT (admitidos em caráter temporários) ou os OFA (ocupante função atividade) participam da atribuição de aulas na Diretoria de Ensino e normalmente trabalham em duas ou mais escolas para completar a jornada de trabalho e muitos trocam de escola a cada ano.

acamparam por três dias e participaram das atividades “Conhecendo a Mata Atlântica”, “Estudo do Mangue” e “A Sociedade Caiçara e o Turismo”. Em Paraty, fizeram um passeio ao centro da cidade. Os resultados desses trabalhos, bem como as informações coletadas durante as atividades, foram apresentados nas reuniões que aconteceram na Diretoria de Ensino. Para os professores, esse trabalho foi um dos pontos altos da capacitação, pois contribuiu positivamente para o desenvolvimento de seus trabalhos em sala aula. Nas avaliações escritas sobre o Projeto, os professores registraram seus depoimentos sobre esses trabalhos de campo²¹:

As atividades práticas ou de campo são sempre importantes e motivadoras, desde que bem planejadas. Foi o caso da nossa visita à Reserva Ecológica de Picinguaba, ao Museu Histórico de Ubatuba e curiosidades da região como a Casa da Farinha. Em todas as nossas paradas, recebíamos orientação e informações importantes, e que acabavam enriquecendo ainda mais nosso trabalho o que efetivamente contribuiu para que pudéssemos aproveitar e entender melhor o estudo em questão. Nos informamos das curiosidades e costumes locais, pudemos entender melhor o que era na realidade agricultura de sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável, entendendo e conhecendo na prática a vida dos moradores da região. Posso concluir enquanto profissional, que este tipo de atividade com nossos alunos é muito importante, pois cada aluno faz sua leitura da atividade, ou seja, interpreta e interage com as informações e citações formando assim sua opinião e concluindo os conhecimentos com mais significado. Creio que nosso objetivo foi totalmente atingido. (Prof. 9).

A possibilidade de poder fazer parte de uma orientação pedagógica onde professores podem vivenciar experiências novas antes de praticá-las, foi muito importante. A partir desse trabalho eu pude participar de duas viagens, sendo a primeira no assentamento, uma experiência muito significativa, pois nunca tinha visitado um. Essa visita possibilitou conhecer melhor a realidade que eu só via pelos noticiários e livros didáticos. Já a segunda visita que contou com a participação dos professores de ciências, só veio a acrescentar essa troca, pois aprendi muito sobre o meio ambiente, eu sendo professora de História só tenho contato com o assunto, quando a escola propõe um trabalho interdisciplinar. Foi uma experiência muito boa e muito significativa como experiência profissional. (Profª. 10).

Analisando os depoimentos, percebe-se que as capacitações que foram proporcionadas fora do espaço da Diretoria de Ensino acabaram por suscitar muito interesse dos professores e foram apontadas por eles como momentos de desenvolvimento profissional.

²¹ Foi mantida a escrita apresentada pelos professores nesses depoimentos, inclusive as suas dificuldades em se expressar por escrito.

É importante ressaltar que esses trabalhos de campo foram ações locais e isoladas proporcionadas pelo interesse dos capacitadores das cidades mencionadas.

De acordo com os professores, foi significativa para sua formação profissional, mas não foi possível repassar tais conhecimentos para os alunos durante o desenvolvimento das atividades que contemplavam tais temas. Por meio dos relatórios finais, vê-se que os professores não conseguiram trabalhar o volume II e o volume III na sua totalidade. A justificativa para isso foram as dificuldades encontradas pelos alunos, a falta de tempo para desenvolver melhor os trabalhos e o número excessivo de capacitações que acabou gerando pouco tempo em sala de aula. Segundo professores e coordenadores, a Secretaria, ao lançar seus projetos e em especial esse, não teria se preocupado com o fator tempo, importante para a realização de um bom trabalho²².

Uma das primeiras atividades realizadas na capacitação regional inicial foi traçar o perfil dos professores e das professoras participantes do Projeto. Dentre os professores, havia uma coordenadora que, além de exercer essa função na escola, também ministrava aulas na Classe de Aceleração. O perfil foi traçado a partir de fichas individuais, preenchidas pelos próprios participantes do Projeto, nas quais se perguntava sobre suas atividades profissionais nos três últimos anos.

Pode-se identificar que os professores que ingressaram nas Classes de Aceleração como docentes da disciplina de História possuem formação específica de História, que 6 professores possuem mais de 10 anos de trabalho docente, 1 professor com 4 anos, 1 professor com 5 anos e 1 professor com apenas 1 ano de atuação. Também é possível identificar que 3 professores se limitavam a leituras de livros didáticos e paradidáticos que circulam pelas escolas; 2 professores citaram leituras sobre Educação; 4 professores citaram uma maior variedade em leituras. Com relação aos cursos, é possível verificar que a maioria só frequentou cursos e palestras oferecidos pela Diretoria de Ensino. No quadro a seguir é possível verificar o perfil da professora coordenadora:

²² Como professora e tendo acompanhado desde o início de minha carreira docente a implantação de diversos projetos e programas, pude verificar que o fator tempo realmente é tratado pela Secretaria de modo inexpressivo. Um outro exemplo desses “pacotes” foi a citada *Recuperação nas Férias*, projeto cujo objetivo era o de sanar, em menos de um mês e por meio de atividades lúdicas, as dificuldades de aprendizagem e a defasagem de conteúdos que tinham sido desenvolvidos durante o ano letivo. Esse projeto foi tido como insuficiente para recuperação de aprendizagem e conteúdo, visto que os próprios professores reconheceram que a capacitação desenvolvida em apenas dois dias não bastava para subsidiar o desenvolvimento de atividades e metodologias diferenciadas propostas para o projeto.

QUADRO 2 - Perfil da professora-coordenadora

Nome	Maria
Formação	Magistério e História
Tempo no magistério	15 anos (PEBI – 6 anos e História – 9 anos)
Carga horária semanal	12 horas/aula +20 horas/aula de coordenação pedagógica no período noturno.
Livros lidos/adotados	Textos dos autores: Jean Piaget; Vygotsky; John Dewey (A escola ideal).
Cursos realizados	Encontro sobre discriminação e racismo (Biblioteca Pública Municipal de Piracicaba – oferecido pela Diretoria de Ensino de Piracicaba); Palestras sobre Piaget e Vigotsky e Palestras sobre ética profissional.

Fonte: Dados recolhidos durante o período de Capacitação, por meio de questionário.

A referida professora e coordenadora-pedagógica exerce sua função no período noturno, trabalhando por 20 horas semanais. Para completar sua carga horária de 32 horas semanais, ela necessita de mais 12 horas aulas, isto é, um total de 6 salas de aulas no período diurno. A função de coordenador pedagógico requer a participação em muitas reuniões na Diretoria de Ensino, pois esse profissional é responsável por vários projetos pedagógicos e também por receber orientações e capacitações das diversas disciplinas e retransmiti-las aos demais professores de sua escola. No período desse projeto de correção de fluxo, essa professora acabou trabalhando muito pouco com sua Classe de Aceleração e também na sua função de coordenadora, pois quando não estava na capacitação do projeto, estava participando de outras reuniões e atividades na Diretoria de Ensino. Vê-se que muitos dos objetivos propostos pela SEE/SP encontram como obstáculos para o sucesso do projeto os próprios critérios de atribuição de aulas.

QUADRO 3 - Perfil dos professores com mais de 10 anos na rede pública

	Messias	Maria	Cezarina	Valdomiro
Formação	Filosofia e História	História	História	História e Pedagogia
Tempo no magistério	15 anos	14 anos	14 anos	13 anos
Carga horária semanal	20 horas/aula + 40 horas de serviço na Secretaria de Trânsito da cidade de Piracicaba	32 horas/aula	32 horas/aula	32 horas/aula
Livros lidos/adotados	Uma administração humana para nossas escolas (Padre Ferreira); História Geral e do Brasil (Cláudio Vicentino); História da América (Cáceres); Formação Econômica do Brasil colonial (Caio Prado Junior).	História da Educação; Ética e Educação; Vários Paradidáticos	Jean Piaget; História da Sociedade.	-A era dos extremos (Eric Hobsbawm); -Freud (Peter Gay); -História da vida Privada (Paul Veyne); -A construção do Brasil (Jorge Couto); -A nação crioula (José Avertusa); -Cidadania em Preto e Branco (Maria Bento); -Rituais da escola (Peter Melever); -Família e escola (M.A.Nogueira); -A construção do Afeto (Celso Antunes); -Educação, Projeto e valores (Nelson Machado); -Cidadania e educação (Nelson Machado).
Cursos realizados	História e Cotidiano, Diretoria de Ensino de Piracicaba /Universidade Estadual de Campinas.	Vários cursos pela Diretoria de Ensino de Jundiá e Itu.	Cursos de Literatura e História pela Diretoria de Ensino de Piracicaba.	Cursos pela Diretoria de Ensino de Piracicaba; Palestras sobre Educação na Universidade Metodista de Piracicaba; Palestra com o Rubens Alves.

Fonte: Dados recolhidos durante o período de Capacitação, por meio de questionário.

QUADRO 4 - Perfil dos professores com 10 anos ou menos na rede pública

	Marcel	Rosely	Luciana	Waldemar
Formação	História	História e Geografia	História	História
Tempo no magistério	10 anos	5 anos	4 anos	1 ano
Carga horária semanal	32 horas/aula + 15 horas/aula na escola privada.	32 horas/aula	32 horas/aula	32 horas/aula
Livros lidos/ adotados	Os fundamentos básicos para Educação do futuro (Edgar Morin); Quer ouvir uma história (Vários autores); Mitologia Primitiva (Chambell).	História e Vida; História Integrada; História da Sociedade	Haward Gardner; Cipriano Carlos Luchesi; Celso Furtado; Eric Hobsbawm; Libâneo e Ciro Flamarion Cardoso.	Autores: Nelson Pilette; Visentini; Boris Fausto; Elza Nadai; Eduardo Galeano. Livros: O Queijo e os Vermes; As veias abertas da América Latina; Era das Revoluções.
Cursos realizados	Brasil 500 anos, palestras diversas e História e Cotidiano, Diretoria de Ensino de Piracicaba/ Unicamp.	Não respondeu	História e Mentalidades; Novas Perspectivas no Ensino de História; Olhando para os telhados (cursos em Bauru)	Curso de Legislação e de História para o Concurso Público para professor de História.

Fonte: Dados recolhidos durante o período de Capacitação, por meio de questionário.

O perfil dos professores nos Quadros 4 e 5 apontam que os professores de História que assumiram a Classe de Aceleração em 2001, formavam um grupo de 4 mulheres e 4 homens, a grande maioria com mais de 10 anos de experiência no ensino fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª série). Efetivos (concursados) apenas 3, enquanto 7 professores são contratados (não- concursados). O fato da grande maioria não ser efetivo foi um dos aspectos negativos, pois como o Projeto tem dois anos de duração, houve a troca dos professores contratados e outros assumiram a classe. Esse fato acabou atrasando ainda mais o Projeto, visto que os professores novos, além de passarem pela mesma situação dos primeiros no que diz respeito a inserção no Projeto, também passariam pelo mesmo processo de capacitação para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula.

Os professores que assumiram a sala no segundo ano de desenvolvimento do Projeto encontraram muitos obstáculos, tais como: a adaptação ao material; proposta de trabalho por meio de eixos temáticos; falta de informações que garantissem a continuidade dos trabalhos em sala, pois os professores, ao finalizarem o trabalho na primeira etapa do Projeto, acabaram não deixando registros e informações que pudessem orientar o novo professor, havia apenas algumas atividades com os professores coordenadores-pedagógicos e que muitas vezes foram insuficientes para que o atual professor desse continuidade aos trabalhos. Isso demonstra a falta de acompanhamento das escolas em relação às atividades desenvolvidas na primeira etapa Projeto, por parte da equipe pedagógica e da própria Diretoria de Ensino.

O perfil encontrado possibilita um questionamento sobre a formação inicial e continuada do professor de História e sua relação com a utilização do material Ensinar e Aprender. Há que se observar ainda a falta de cursos de formação continuada dos professores, pois estes acabam se limitando apenas aqueles oferecidos pela própria Diretoria de Ensino, que são realizados durante o período de aula e demandam recursos financeiros pessoais. Outro ponto interessante a ser mencionando é a falta de conhecimento dos professores da proposta de trabalho para a disciplina de História por meio de eixos temáticos.

Durante as capacitações, houve muita dificuldade por parte dos professores em adaptar-se à nova proposta, visto que esse trabalho exige mais conhecimentos históricos. A História Temática fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, isto é, uma relação do todo com as partes, realizando um vai e vem da História. A formação dos professores de História envolvidos no Projeto não garantiu que essa forma de pensar o estudo da disciplina fosse garantida. Isso foi possível de ser

verificado durante as capacitações por meio das entrevistas bem como pelo próprio perfil apresentado que não mostra nenhuma referência bibliográfica que apresente o estudo da História por meio de eixo temático. As leituras realizadas pelos professores nos remetem a livros lidos e/ou trabalhados durante a graduação, como é o caso de “Formação Econômica do Brasil Colonial” – Caio Prado Junior, “A era dos extremos” – Eric Hobsbawm, “A construção do Brasil” – Jorge Couto, “O queijo e os vermes” – Carlo Ginsburg , “As veias abertas da América Latina” – Eduardo Galeano, entre outros.

Talvez as poucas indicações de leitura e frequência a cursos se dêem pelo excesso de trabalho, esses professores possuem um grande número de classes para completar sua carga horária, o que geralmente não se dá apenas em uma escola e em um único período. As escolas, até final de 2004, mantinham em sua grade curricular duas horas-aulas semanais de História; para um professor completar sua jornada de trabalho e ganhar por 40 horas semanais ele precisava de, no mínimo, 14 salas de aulas.

De acordo com a proposta de trabalho para as Classes de Aceleração o professor deve trabalhar conteúdos, conceitos, habilidades, noções, organizar as atividades em grupos, acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno através de registros próprios e reorganizar suas atividades a partir de uma auto-avaliação. A proposta pressupõe a mediação constante do professor como eixo fundamental para o bom aproveitamento de estudo dos alunos. E adverte que, apesar de fornecer material de apoio, não significa que este seja suficiente, e que, portanto, o professor é o grande responsável por dinamizá-lo através de sua interação e motivação com o aluno. Dessa forma acaba colocando o professor como total responsável pelo sucesso ou não do Projeto. É irônico constatar que em nenhum momento perguntou ao professor se ele foi preparado para essas condições de trabalho. Questiono também a escolha dessa metodologia, do ensino da História por meio de eixos temáticos, sabendo que até mesmo os professores que dominam fatos, data, nomes têm dificuldade em criar relações de tempo e espaço problematizando os temas estabelecidos no material. O aluno, apresentando dificuldades de leitura e escrita, não poderia desenvolver a contento atividades que exigiam domínio do conteúdo, criação de relações entre temas e utilização de recursos diversificados.

No capítulo a seguir verificaremos a constituição da disciplina de História no Brasil, a formação do professores e a constituição do trabalho por meio de Eixo Temáticos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a proposta de trabalho para disciplina de História no Projeto de Classes de Aceleração.

3 . ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA ATRAVÉS DE EIXOS TEMÁTICOS EM CLASSES DE ACELERAÇÃO

3.1. A constituição da disciplina de História no Brasil

A disciplina de História efetivou-se no Brasil com a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, e seguindo o modelo francês para a formação de seu currículo, conferiu a predominância da História Universal a ser ensinada e manteve também a História Sagrada.

Após 1855, foi introduzida no ensino secundário a História do Brasil, mas, ao lado desta também apareceu a História Sagrada, que utilizava do conhecimento histórico como a catequese, um instrumento de aprender a moral cristã.

No período que se seguiu a 1870, outras mudanças ocorreram nos programas curriculares das escolas elementares, sendo eles: ampliação das disciplinas de ciências físicas, de História Natural e inclusão de tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional. O objetivo para o ensino de História era manter a leitura com temas menos reflexivos e fortalecer o senso moral de seus alunos. Ao final deste período, o ensino de História compreendia História Civil articulada à História Sagrada e os conteúdos passaram a ser divididos de forma a garantir a formação moral e conhecimentos sobre grandes feitos heróicos. O ensino era baseado na memorização de textos escritos.

No final do século XIX, novamente houve reformulações nos currículos. Mudanças que ganharam força com o advento da República e também com as idéias positivistas acabaram contribuindo para que a escola e o ensino deixassem de contemplar as idéias constituídas pela monarquia. O ensino de História tinha como objetivo fundamentar essa nova nacionalidade para atender a República e requeria um cidadão patriótico. A História Universal foi substituída pela História da Civilização, houve um completo afastamento entre o laico e o sagrado. O Estado seria o principal agente condutor de seu povo para aquilo que chamavam de processo civilizatório. Os conteúdos passaram a enfatizar o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, estes identificados como berço da civilização. A História Nacional identificava-se com a História da Pátria e estavam ligadas a História da Civilização, com o objetivo de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental.

Nas primeiras décadas do século XX, apesar das mudanças realizadas pelos governos republicanos, a escola pública continuava, de certo modo, com a mesma estrutura e objetivos. Outras propostas surgiram como alternativa de mudanças ao ensino oficial, como as

escolas anarquistas, com currículo e métodos próprios de ensino. A História priorizava momentos de lutas sociais.

A partir de 1930, através da Reforma de Francisco Campos, o Estado reafirmou ainda mais seu domínio sobre o ensino. O ensino de História passou a ser o mesmo em todo o País, priorizando o ensino de História Geral e a História do Brasil. Foi nesse contexto de mudanças que a educação brasileira passou a adotar a proposta do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana. Uma das mudanças que essa pedagogia propunha era a introdução do Ensino de Estudos Sociais no currículo em substituição as disciplinas de História e Geografia.

O ensino de História, nessa concepção, acentuava-se como instrumento na formação e desenvolvimento do patriotismo, da moral, da ética, pensados para o Brasil. Nesse período, a idéia de uma nação una e sem discriminações surgiu como forma de caracterizar a formação do povo brasileiro civilizado. Muitos dos livros que circulavam por toda a sociedade passaram a reforçar a idéia da democracia racial.²³

A proposta dos escolanovistas, de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos mais dinâmicos, não se consolidou totalmente em sala de aula, no caso do ensino de História ele continuou a reproduzir os fatos históricos, nomes e datas comemorativas, priorizando somente conteúdos que contemplassem o bom desempenho dos alunos nos exames.

A consolidação da disciplina de Estudos Sociais em substituição às de História e Geografia ocorreu a partir da Lei nº. 5692/71, sob o governo militar. Com essa substituição, os conteúdos de História foram esvaziados, ganhando contornos ideológicos de ufanismo nacionalista destinados a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no Brasil a partir de 1964. Os conteúdos de Estudos Sociais passaram a contemplar um ensino de acordo com o nível de ensino e a faixa etária do aluno, desconsiderando qualquer história que fosse distante do aluno, limitando-se à história local, evitando a história do mundo e de outras sociedades.

Da maneira como foi constituída a disciplina de Estudos Sociais para substituir a de História, fica evidenciada a intenção de sua dissolução como formadora de espírito

²³ Foi durante a década de 1930, quando o Brasil iniciava seu processo de industrialização, que intelectuais brasileiros começaram a discutir sobre a identidade cultural brasileira e que Gilberto Freyre lançou seu famoso livro “Casa-Grande e Senzala”. Esse livro, para muitos, desenvolveu o conceito de ‘democracia racial’, que viria, inclusive a constar de livros didáticos, ocultando o preconceito, discriminação e racismo que aconteciam na sociedade brasileira. Para maiores detalhes sobre livro didático e orientações sobre não questionamentos de regime político, luta de classes e raça presentes no decreto-lei federal nº 1006/1938 ver FRANCO, Maria Laura P.B. O livro didático e o Estado. **Revista da Associação Nacional de Educação**, n.5, p.19-24, 1982.

crítico. O professor passou a ser uma das preocupações dos governos e a sua formação também deveria garantir a manutenção de leis para o ensino. Os governos militares, receosos do poder e autonomia dos professores, procuraram controlar sua formação e foram responsáveis pelo crescente número de professores formados em licenciaturas curtas e em cursos superiores de estudos sociais por entidades privadas, desqualificando e redirecionando os profissionais da educação. Foram mantidas as mesmas formas de pensar o ensino de Ciências Humanas no País. Isto é, os conteúdos de História continuavam desvalorizados e era ignorada a possibilidade de uma formação mais crítica para seus estudantes. Os conteúdos de Estudos Sociais, juntamente com as novas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) abordavam temas que fortaleciam ainda mais o projeto do governo militar.

No período que se seguiu, final de 1970, houve lutas por parte de educadores, historiadores e geógrafos pela volta das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e também pela extinção dos cursos de licenciatura de Estudos Sociais. Essa luta prosseguiu até meados da década de 1990.

No início da década de 1980, novas mudanças continuaram a ocorrer no ensino de História e com o processo de democratização do País ocorreram debates e discussões para repensar os conhecimentos escolares. O Brasil passava por um processo de migração interna de pessoas vindas do campo para a cidade, forçando as mudanças ocorridas no sistema educacional. As disciplinas de História e Geografia passaram a fazer parte novamente do currículo escolar.

A disciplina de História ganhou novos rumos nesse contexto de mudanças. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional (BRASIL. MEC, 1998, p. 28).

Dentre as várias correntes historiográficas, surgiu, no Brasil, a proposta de se estudar História por meio de Eixos Temáticos, quebrando com a linearidade e o determinismo no estudo de História. Essa forma de pensar o ensino de História foi inspirada no movimento da historiografia contemporânea, especialmente na historiografia social inglesa e na nova história francesa. Nessa visão busca-se romper com a linearidade e se defende um estudo das múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. O trabalho por meio de eixos temáticos propõe que o conhecimento histórico se faz a partir das ações do homem sob vários aspectos, que os documentos históricos, para a elucidação e

compreensão dessas ações podem ser múltiplos e que a abordagem delas deve considerar o cotidiano, numa visão geral da realidade (LE GOFF, 1998, p.19).

Com as mudanças que ocorreram no modo de se pensar a disciplina, foi elaborada uma nova Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau, no Estado de São Paulo.

Em 1986, foram editadas três versões preliminares da Proposta destinada ao primeiro grau, elaboradas por professoras que no momento compunham a Equipe Técnica de História da CENP. Depois de anos de discussões e análises, em março de 1991, uma nova versão foi apresentada aos professores de História da rede estadual paulista. Muitas sugestões e críticas foram então levantadas, como: maior problematização nas últimas séries; introdução de novos temas; ampliação bibliográfica. Uma nova versão, em 1992, procurou considerar as sugestões e críticas, trazendo inclusive alguns tópicos e atividades constantes das propostas anteriores.

Em 1992, a Proposta Curricular chegou a algumas escolas da Rede Estadual através do Projeto Educacional Escola-Padrão²⁴ e também foram distribuídas as Práticas Pedagógicas²⁵ de Ciclo Básico (1º grau), Volume 1 e 2.

Todo o período de elaboração e distribuição das versões preliminares da Proposta de História, de 1986 a 1992, foi acompanhado por conflitos e muitas polêmicas, algumas delas fruto de discussões acadêmicas e políticas tornadas públicas pela imprensa no período²⁶.

A proposta Curricular de História do Estado de São Paulo, elaborada a partir de eixos temáticos, fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade. Não significa visão global (típica das análises por períodos), mas uma relação do todo com as partes. Essa concepção que pensa a História através do estudo de temas está

²⁴ O programa de Reforma Educacional instruído pelo Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 e revogado pelo Decreto nº 40.510, de 04 de dezembro de 1995. Esse projeto incluía a implantação de um Plano Diretor, horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, coordenação, Caixa de Custeio e Conselho de Escala, 30% de acréscimo aos salários dos que adotassem um regime de dedicação profissional exclusiva, 20% de acréscimo aos salários dos que tivessem carga noturna. Os Diretores das escolas com mais de 1.500 alunos também tinham 40% acrescidos a seus salários. As salas de aula das Escolas-Padrão continuaram repletas de alunos, apesar de o projeto prever, no máximo, 30 alunos no Ciclo Básico e 35 nas séries subseqüentes. A qualidade do ensino e a participação da comunidade na escola permaneceram praticamente as mesmas. Houve resistência de diversos professores “antigos de casas” em adotar as diretrizes reformadoras que visavam principalmente o trabalho interdisciplinar, com conteúdos planejados e discutidos coletivamente e que não seguiam necessariamente a ordem colocada pelo livro didático. Os professores dessas escolas, em sua maioria, apesar de tantos cursos, viagens, reformas, não modificaram a concepção de aula e avaliação que tinham até então.

²⁵ Práticas pedagógicas são publicações da SEE/CENP que objetivam subsidiar o trabalho dos professores por meio de sugestões de atividades práticas e considerações teóricas sobre determinado conceito/tema.

²⁶ Não é propósito neste capítulo discutir os conflitos e polêmicas que envolveram a elaboração da Proposta Curricular de História pela Secretaria de Educação de São Paulo. Para tanto, consultar FENELON, SILVA e FUNARI, 1987.

presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁷, em muitos livros didáticos que circulam na rede pública e em vários projetos da Secretaria da Educação, como é o caso das Classes de Aceleração. Porém, essa Proposta não é trabalhada em sua totalidade e os professores acabam utilizando apenas alguns temas sugeridos por ela, sem a complexidade necessária para o trabalho por meio de eixos temáticos. Não havendo a contextualização, os conteúdos acabam sendo reduzidos a breves tópicos. Mais uma vez justifica-se isso pelo excesso de trabalho, pela falta de cursos que poderiam subsidiar um trabalho por meio de eixos temáticos e discussões coletivas a respeito dessa metodologia.

Muitas escolas que não faziam parte do programa Escola-Padrão não haviam recebido as propostas curriculares; as Diretorias de Ensino possuíam um pequeno acervo mas a procura era muito pequena. Um outro problema que levou a não incorporação do trabalho por temas foi o fato de muitos livros didáticos oferecidos às escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não contemplarem trabalhos por temas, não disponibilizarem informações para o uso de fontes diversas, como também não apresentarem atividades que explorassem tais questões.

O PNLD se comprometia a distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos de escola pública de ensino fundamental, sendo a escolha dos livros realizada pela escola e seus professores. Essa prática de que os professores escolhem seus livros muitas vezes não é correspondida, pois o PNLD é realizado por meio de licitação. Sendo assim vence a editora que tiver melhor oferta, e os livros escolhidos pelos professores muitas vezes acabam sendo ignorados.

Desde 1994, há uma comissão responsável por avaliar a qualidade dos livros didáticos oferecidos às escolas e pela distribuição de um guia de orientação que classifica as obras de acordo com a avaliação de especialistas. O guia de 2000, com relação à disciplina de História, apresentou um total de 16 coleções das quais apenas três contemplavam a proposta de um trabalho por meio de eixos temáticos. Paradoxalmente, o Guia foi utilizado normalmente pela SEE/SP e os professores da rede pública puderam escolher qualquer título entre os 16 apontados pelo MEC.

²⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são publicações do MEC e têm por objetivo auxiliar no trabalho do professor, apresentando princípios, conceitos, orientações para atividades e referências de conteúdo básico a ser desenvolvido no ensino fundamental e no ensino médio.

3.2. A proposta de trabalho para disciplina de História nas Classes de Aceleração

O ensino de História proposto no material “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” parte do pressuposto de que a escola ainda não reconhece a diversidade de grupos sociais que existe dentro de seu espaço e que ela deve ser repensada como um lugar de transformação.

A escola, geralmente, concebida como um centro “civilizador”, isto é, um espaço de afirmação e difusão de valores da cultura dominante. Nesse sentido, a memória perpetuada acaba sendo única, excluindo, muitas vezes, a experiência de outros grupos sociais. Repensar e transformar o papel da escola e, particularmente, do ensino da História implica trabalhar com uma concepção que leve em conta as experiências dos diversos grupos e seja capaz de dialogar com diferentes culturas (CENPEC, 1998, p.29)

Nesse sentido, um dos papéis do ensino de História é trabalhar com uma concepção que leve em conta as experiências dos diversos grupos e seja capaz de dialogar com diferentes culturas, priorizando a recuperação de alunos na sua capacidade de aprender, proporcionando um desenvolvimento de autonomia necessária para que os alunos continuem os estudos, entendam o mundo em que vivem e se insiram nele de forma crítica. (CENPEC, 1998, p. 29). Considerando a História como uma disciplina que deve traduzir uma prática social enquanto conhecimento e enquanto vivência, constam como objetivos da disciplina, no Impulso Inicial:

- Recuperar a experiência vivida pelos homens nos diferentes momentos da História como necessidades, desejos, realizações, idéias. Os sujeitos sociais, em seu cotidiano, improvisam, buscam soluções, resistem e se submetem, em relações muitas vezes contraditórias;
- Recuperar a ação dos diversos sujeitos, procurando entender por que o processo histórico tomou um rumo e não outro, que desafios e conflitos se colocam para os homens em cada tempo e lugar;
- Ter em mente que relatar o acontecimento é sempre uma representação, dos próprios sujeitos da ação, tal como expresso em documentos de época, ou dos autores de textos historiográficos; há, portanto, diferentes versões para o mesmo acontecimento histórico;

- Rever a noção de cultura, agora pensada enquanto todo um modo de vida e luta; daí a importância de compreender a maneira como os sujeitos organizam suas formas de representar o cotidiano – vida, trabalho, festividades.

Nessa perspectiva, o conhecimento histórico estabelecido para os alunos de Classe de Aceleração é orientado no sentido de levá-los a indagar a sua relação com os seus objetos de conhecimento, provocando questionamentos e posicionamentos diante do mundo em que vivem. Considerando que o conhecimento histórico desses alunos será produzido, por meio das relações sociais, é necessário que o trabalho através da disciplina de História priorize diferentes leituras ou versões das experiências vividas. Para atender a esse conhecimento, o trabalho foi organizado a partir de eixos temáticos. Consta na apresentação do material de História que:

a opção por eixos temáticos permite partir de questões levantadas no presente, tendo como referencial os dados da realidade dos alunos, coletados e analisados pela classe. Esses eixos traduzem recortes feitos em determinados tempos e espaços, com a finalidade de apreender um conjunto de experiências e refletir sobre o seu significado. Tal opção exige, ainda, um deslocamento por diferentes tempos e espaços, “fugindo da linearidade e da camisa de força representada pela direção única que a relação linear com o tempo acaba por impor” (Montellato e Cabrini, apud CENPEC, 1993, p. 30).

A metodologia proposta visava instalar uma dinâmica na sala de aula que favorecesse as interações, estimulasse a participação, mobilizasse interesses; partindo sempre da realidade do aluno. Desse modo o aluno deveria investigar os conhecimentos prévios a respeito do que vai ser estudado, problematizar esse conhecimento, apresentar diferentes desafios para ampliá-lo ou transformá-lo, sistematizando sempre, ao final de cada unidade, as idéias e conceitos considerados mais adequados (Anexo III).

O material apresenta três eixos temáticos para o desenvolvimento dos conteúdos: Cultura, Terra e Poder. A partir dos eixos, foram selecionados Unidades Temáticas e Temas, constituindo o material em:

Impulso Inicial - Unidade Temática: *Construção da identidade e vivência histórica*; Temas: *História de Vida e História da Família*;

Volume 1- Unidade Temática: *Encontro entre culturas*; Temas: *Sociedades indígenas; Sociedades Europeias nos Séculos XV e XVI; As grandes Navegações; Os dois mundos se encontraram*.

Volume 2 - Unidade Temática: *Terra: uso e apropriação, resistência*; Tema: *Questões da Terra no Paraná atual: conflitos e resistências; Terra e trabalho no Brasil, séculos XVI a XIX; Questões da terra no Contestado: relações com a Idade Média.*

Volume 3 – Unidade Temática: *Cidadania e Trabalho: caminhos e descaminhos*; Temas: *Criança, jovens, mulheres: em busca da cidadania; Trabalho no Sistema de fábrica.*

Volume 4 - Eixo Temático: *Ambiente: Residência e conquistas*; Unidade Temática, *Capitalismo: conflitos sociais e relações ambientais*; Temas: *Lei ambiental no Brasil atual, As transformações ambientais e os movimentos sociais no Brasil e na África.* (Anexo IV).

Para que a proposta seja realizada pelo professor de História é necessário que haja o desenvolvimento dos conteúdos históricos de modo a possibilitar a compreensão de noções e conceitos fundamentais para análise histórica – tempo, espaço, semelhança, diferença, permanência, mudança, dominação e resistência – além de outros referentes aos temas ou conteúdos enfocados. Deve possibilitar também o desenvolvimento de habilidades básicas, principalmente de leitura e produção de textos em diferentes linguagens e da expressão oral.

O estudo de um determinado conteúdo, nesta proposta, leva em conta o seguinte percurso: introdução ao assunto, desenvolvimento (contextualização, confronto de visões e opiniões, contraposição de projetos, ampliação de informações) e sistematização; a escolha dos recursos deve levar em conta esse percurso e, também, a situação dos alunos e seus diferentes ritmos de aprendizagem; a organização das atividades deve priorizar momento de estudo individual, de trabalho em duplas, em pequenos grupos e coletivos, favorecendo as trocas e interações professor-aluno, aluno-aluno e conteúdos estudados (Anexo V).

A proposta de um trabalho por meio de eixos temáticos exige uma mudança na prática do professor. Segundo Tararam (2000, p. 89),

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

Evidenciando a pouca clareza sobre os critérios de admissão no Projeto Classes de Aceleração e os graves problemas de leitura e escrita dos alunos, a SEE/SP escolheu equivocadamente uma metodologia de ensino que dificilmente alcançaria seus objetivos. Os alunos participantes do Projeto, mal sabendo ler e escrever, não possuíam autonomia para pesquisa, não sabiam refletir historicamente nem mesmo sobre fatos contemporâneos, não conseguiam debater, formular hipóteses e perceberem-se membros de um importante grupo social.

As Avaliações nas Classes de Aceleração na disciplina de História contempla orientações gerais, orientações sobre avaliação diagnóstica e em processo. Define a apropriação dos alvos de aprendizagem dos alunos (conteúdos e habilidades) e subsidia reflexões sobre o trabalho do professor em cada tema. As diretrizes estão centradas em três momentos:

- Introdução do tema - tem a função de problematizar o presente, é quando se discute o conhecimento prévio dos alunos e se faz o levantamento de hipóteses;
- Desenvolvimento do tema - é quando se pretende verificar as habilidades de observação, interpretação, análise e estabelecimento de relações. Essas atividades propiciam também a aprendizagem de procedimentos, como leitura, produção de textos, pesquisas, e a realização de debates (com argumentação);
- Sistematização do tema - neste ponto os alunos devem se aproximar dos marcos de aprendizagem estabelecidos.

A avaliação feita pelo professor deve ser feita por meio de um registro organizado e contínuo contendo: anotações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno e da classe; reflexão sobre seu próprio trabalho; intervenções propostas e realizadas. Desta forma, são consideradas como registro as anotações dos professores e as produções dos alunos e não apenas documentos oficiais. Nessa visão de História Temática, prioriza-se o trabalho com fontes de natureza diversas (fotos, objetos, cartas, periódicos, monumentos, pinturas e filmes) a qual considera que a memória da experiência humana é traduzida em diferentes registros (Anexo VI).

Segundo os professores das 10 escolas pesquisadas, esse trabalho com fontes diversas também encontrou obstáculos para seu desenvolvimento. Logo nos primeiros encontros com os professores envolvidos no Projeto, por meio de leituras, análises e discussões dos Planos de Ensino, constatou-se que o estudo de História ainda era voltado para o que os livros didáticos ofereciam, sendo assim, alguns professores trabalhavam, na 5ª série, a História do Brasil enfocando temas como: A cultura, organização social dos indígenas

brasileiros e seus contatos com os europeus; A ocupação do território e modalidades de exploração econômica; a escravidão negra e os movimentos de resistência; Mulheres e crianças na Colônia; A organização colonial e o processo de independência. Outros professores, por sua vez, utilizando-se de outros livros, abordavam nas 5^a séries: Surgimento da espécie humana; Os seres humanos em sociedade. Transformações ao longo do tempo; Primeiras comunidades; Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma; Sociedade feudal; Ciência histórica, cronologia e periodização histórica.

Além de um distanciamento entre os conteúdos propostos pelo material e o conteúdo trabalhado pelo professor, um segundo ponto de distanciamento estava na metodologia desenvolvida pelos professores. Estes não estavam acostumados com a utilização de várias fontes; quando o livro didático propunha a utilização de músicas, fotos, documentos, esses eram utilizados apenas como fontes de forma ilustrativa. A forma proposta pelo material das Classes de Aceleração chamou bastante a atenção dos professores no sentido de dinamizar as aulas dando um outro sentido que não fosse só a utilização dos textos, com isso os alunos passaram a participar um pouco mais das aulas. No entanto, segundo relatos dos professores, esse interesse não se manteve durante muito tempo, visto que deixou de ser inovação e passou a ser repetição.

Esse distanciamento entre conteúdo proposto pelo material e aquilo que foi trabalhado em sala de aula resultou na ausência de avaliações escritas. Assim a SEE/SP mais vez uma se contradizendo adotou as provas dos SARESP para avaliar as Classes de Aceleração. O SARESP é organizado levando-se em consideração conteúdos e metodologia de classes de ensino regular; ignorou-se assim a metodologia diferenciada, o ritmo de aprendizagem dos alunos e os conteúdos trabalhados nas classes de aceleração. Os resultados das avaliações do SARESP foram enviados as escolas em forma de relatórios e contemplam as séries envolvidas, porém, nas escolas investigadas, tais resultados não se transformaram em diagnósticos para futuras ações.

Na escola pesquisada, Hélio Nenhring, comparando-se as provas objetivas das 8^a séries noturnas regular com as provas dos alunos da Classe de Aceleração, verificou-se que, embora a média da prova objetiva (12,3) tenha se aproximado da média tanto da Diretoria (13,3) quanto da média do Estado (13,2), nas médias das redações houve um diferencial de 2 pontos. A média da Diretoria nas redações foi de 4,7; do Estado foi 5,4 e dos alunos da classe de aceleração foi de 3,4. Exemplificando mais uma vez os problemas dos alunos na produção de textos.

A avaliação educacional é um assunto em destaque nas discussões atuais, inclusive na mídia, e a avaliação de monitoramento serve como um instrumento importante para prestar contas à população dos recursos que foram confiados a órgãos públicos, principalmente aos usuários mais próximos, ou seja, alunos e pais. A SEE/SP afirma que o SARESP visa à melhoria da qualidade de ensino, mas não há consenso sobre o que vem a ser uma educação de qualidade, principalmente quando essa qualidade estrutura-se em modelos de eficiência econômica e em uma racionalidade própria da produção industrial.

Para as correções das redações produzidas para o SARESP, montaram-se grupos de professores. Esses grupos são formados por professores de 3ª e 4ª séries do Ciclo I do ensino fundamental e por professores de 5ª a 8ª série do Ciclo II do ensino fundamental. Tais grupos são formados preferencialmente por professores de Língua Portuguesa; na falta destes, qualquer professor até mesmo estudantes de graduação de diversos cursos podem ser contratados para esse trabalho extracurricular. No período de 1999 a 2001, os profissionais da região de Piracicaba receberam R\$1,00 a cada redação corrigida e passavam por um treinamento de oito horas com especialistas em Língua Portuguesa. Como havia grande interesse dos professores em participar de tais correções, a diretoria de ensino, por meio de seus supervisores, fazia a seleção para contratação dos professores e/ou graduandos. De 2002 a 2005, as correções das redações ficaram a cargo dos próprios professores das escolas, sem remuneração. O professor-coordenador de cada escola avaliada recebia as orientações para a correção das redações e as retransmitia para os demais professores.

Analisando o teor da produção dos alunos nas redações do SARESP e comparando-o à nota atribuída pelo grupo corretor, questiona-se a seriedade de tais avaliações. Convém observar que as orientações da própria Diretoria, de certo modo, ignoravam os diversos estágios de alfabetização e níveis de argumentação dos alunos. Uma justificativa para esse procedimento pode ter sido a preocupação com o bônus salarial²⁸ (14º salário) a ser recebido no início do próximo ano, mais uma vez gestores e professores procuraram manter um padrão de aceitação quantitativa que mantivesse o recebimento do

²⁸ Os critérios para o cálculo do bônus do professor e gestores são: assiduidade, participação da escola nos projetos oferecidos pela Secretaria, grêmios estudantis, participação em cursos de formação continuada, atuação da Associação de Pais e Mestres (APM), número de alunos evadidos e/ou retidos, rendimento nas provas do SARESP. Um professor inicial com carga horária semanal de 32 horas/aula recebe aproximadamente R\$1.100,00 (um mil e cem reais) por mês. Atendendo aos critérios estabelecidos pela SEE/SP, no início do próximo ano, esse professor receberá cerca de R\$5.500,00 (cinco mil e quinhentos reais).


bônus, a discussão sobre o fracasso escolar dos alunos ao qual muitos se referiram anteriormente, acabou sendo deixado de lado²⁹.

As orientações que fizeram parte da Avaliação do SARESP/2003 para a elaboração da redação por alunos que cursam as 8ª séries podem ser visualizadas na Figura 6, a seguir:

PROVA DE REDAÇÃO

Instrução específica para a Redação:

1. Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
2. Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
3. Como você sabe uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também uma história e criar diálogos que tornem o seu texto mais rico.



(Terra especial. Grandes Imagens. Editora Peixes, nº 6)

4. Escreva uma história que termine com o lance da foto acima.

18SARESP-Prova C-8ª Série-P

Figura 1 – Prova de Redação –SARESP/2003

²⁹ Para os professores, fracasso escolar tem relação direta com o ensino-aprendizagem, com as notas e rendimento nas provas mensais e bimestrais, e também nas avaliações do SARESP, SAEB, ENEM e no exame de PISA. De acordo com os depoimentos dos professores, o projeto da classe de aceleração possibilitou a inclusão desses alunos dentro da escola, garantindo a quantidade que é cobrada hoje, mas não considerou as reais necessidades dos alunos, ou seja, não garantiu a efetivação da aprendizagem. É importante considerar que os professores reconhecem que a parcela garantida no bônus (14º salário) não justifica as reais condições de trabalho que enfrentam, isto é, almejam sua incorporação ao salário e não simplesmente como uma gratificação. Do modo como é concedido, o bônus induz a equipe escolar de modo geral a se tornar conivente diante de tais estratégias políticas. Muitos dados acabam sendo ‘camuflados’ e até distorcidos, garantindo assim o dinheiro a receber e o número de alunos promovidos esperados pela Secretaria.

Dentre as diversas habilidades exigidas nas provas do SARESP, encontram-se as de *inferir uma informação implícita no texto, identificar a tese de um texto, estabelecer a relação entre as partes de um texto, reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados*. No entanto, por meio das redações dos alunos de Classe de Aceleração, vê-se claramente que muitos deles não estavam completamente alfabetizados, não eram capazes de estabelecer relações, comparar, criticar, opinar a respeito de temas atuais e rotineiros. Mesmo freqüentando a 8ª série, a produção dos alunos apresenta erros básicos quanto à ortografia, acentuação, paragrafação, coerência e coesão e, principalmente, os alunos têm dificuldades para identificar e expressar o conflito gerador de sua história, os elementos que constituem uma narrativa e identificar a finalidade de um texto de acordo com seu gênero. A seguir, produções de textos de alunos de 8ª série de Classe de Aceleração da EE Hélio Nehring, ao final de 2003.

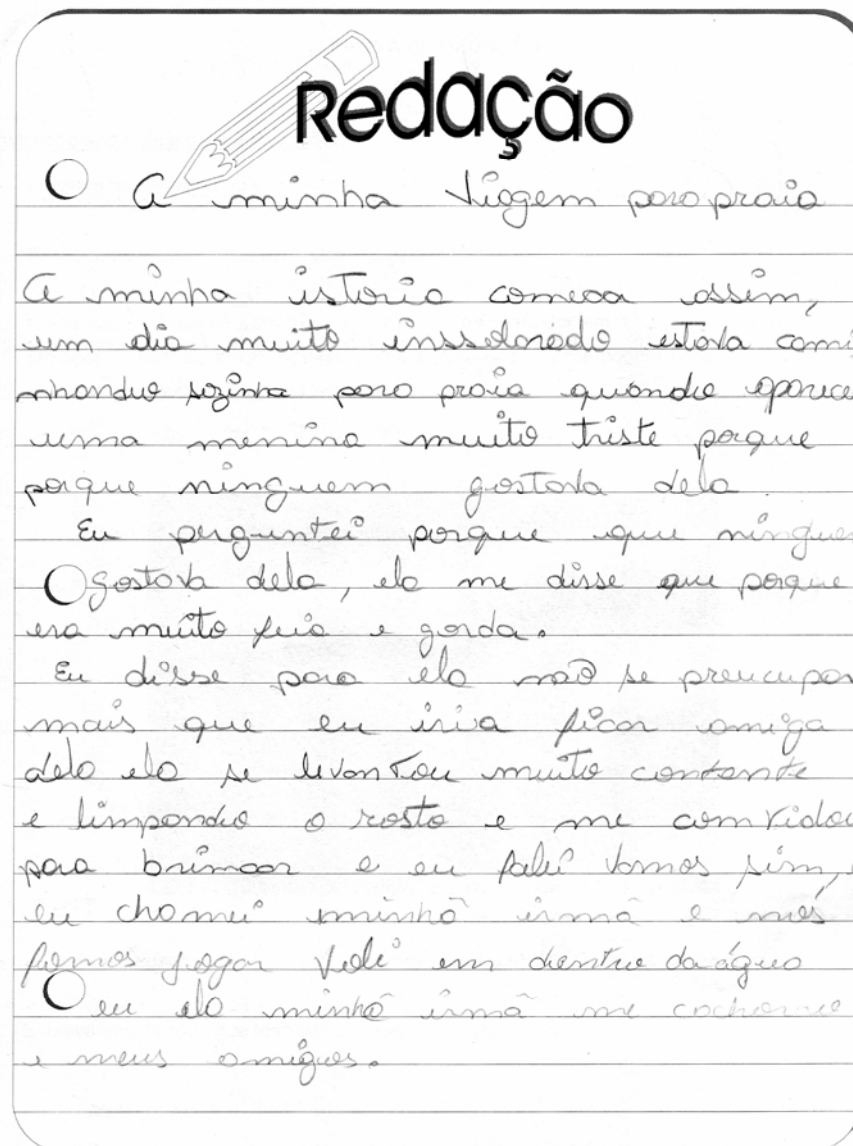


Figura 2. Redação Saesp/2003. “Minha viagem para praia”

Texto foi digitado para melhor compreensão.

Redação: Minha viagem para praia

A minha história começa assim, um dia muito insolarado estava caminhando sozinha para praia quando apareceu uma menina muito triste porque ninguém gostava dela

Eu perguntei porque que ninguém gostava dela, ela me disse que porque era muito feia e gorda.

Eu disse para ela não se preocupar mais que eu iria ficar amiga dela ela se levantou muito contente e limpando o rosto e me com vidou para brincar e eu falei vamos sim, e eu chamei minha irmã e nos fomos jogar vôlei em dentro da água eu ela minha irmã me cachorro e meus colegas.

Os problemas quanto à alfabetização não são raros entre os alunos que freqüentam a Classe de Aceleração. Podem ser encontrados nas diversas produções de textos realizadas.

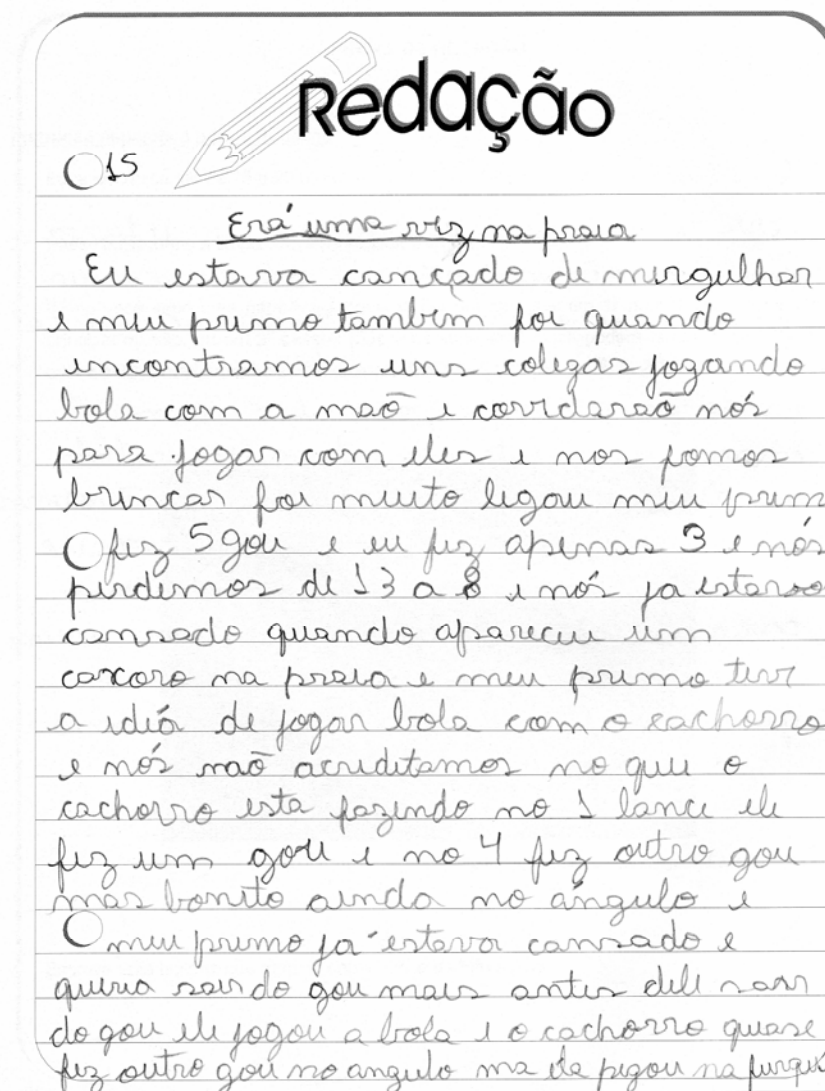


Figura 3. Redação Saesp/2003. “Era uma vez na praia”

Texto digitado para melhor compreensão:

Redação: Era uma vez na praia

Eu estava cançando de mergulhar e meu primo também foi quando encontramos uns colegas jogando bola com a mão e convidarão nós para jogar com eles e nos fomos brincar foi muito legau meu primo fez 5 gou e eu fiz apenas 3 e nós perdemos de 13 a 8 e nós ja estava

cansado quando apareceu um cachorro na praia e meu primo teve a idéia de jogar bola com o cachorro e nós não acreditamos no que o cachorro estava fazendo no 1 lance ele fez um gou e no 4 fez outro gou mas bonito ainda no angulo e meu primo sar do gou mais antes dele sair do gou ele jogou a bola e o cachorro quase fez outro gou no angulo mas ele pegou na furquilha.

Tendo em vista que no Volume Inicial - Ensinar e Aprender a primeira atividade das fichas individuais era produzir um texto contando a própria história de vida, de acordo com os elementos constitutivos da narração e em uma seqüência cronológica, vê-se que tal objetivo não foi alcançado. Ao produzir a narração pedida pelo SARESP, muitos alunos desconsideraram tais elementos, tempo e lugares não são considerados por eles, não há um fato desencadeador das demais ações. O simples relato de um fato é confundido com uma narração. Como pode ser visto no texto a seguir:

Nome: Ronaldo de G. meiro n.º 30 0080

A historia do minho vido camuço
 arrim. desde quando eu mais gestora de papa
 bolo eu pensou ~~que~~ que a vido era sempre
 Hincadeis mas eu ~~foi~~ foi varemelo e ai que
 a vido é diferente.

Li vi que a poder se viron sajinfu
 Por que minho mãe se separou muito
 tempo eu arrimeei um serviço de vidente
 de Pedreiro até o . hoje esteu trabalhando de
 vidente.

Figura 4. Produção de texto recolhida durante o desenvolvimento do Projeto em 2003, na EE Helio Nehring.

A produção de texto do aluno não localiza fatos significativos de sua própria história de vida, não faz referência ao tempo e nem mesmo de outros tempos, não tem pontuação adequada, possui erros ortográficos e sintetiza sua vida sem fazer referência a seus familiares. O referido aluno, frequentou a Classe de Aceleração entre os anos de 2002 a 2003, ao final do Projeto foi encaminhado para Classe de Recuperação de Ciclo II (RC) em 2004,

pois não tinha atingido os objetivos do Projeto e também não conseguiu um bom desempenho no SARESP. Frequentou por mais um ano a RC, sempre presente nas aulas o que garantiu sua permanência na escola. Em 2005, estava cursando o 1º ano do ensino médio; no entanto, o aluno passou a ficar disperso em sala de aula, faltava muito e quando aparecia não fazia as atividades propostas por seus professores. Em meados do mês de Maio, começou a faltar e até o final do mês de junho havia deixado de frequentar a escola.

Nem tudo no projeto é completamente negativo, há alunos que conseguem se expressar de maneira razoável, se comparado aos demais alunos da sala.

O exemplo a seguir é de um aluno que está frequentando o 1º ano do ensino médio e vê-se pela produção de texto que o aluno apresenta conceitos mínimos, tais como: noção de tempo, espaço e apresenta um fato significativo de sua vida, faz relação de sua vida com pessoas de sua família. Porém, é importante ressaltar que, apesar de o aluno atender aos conceitos mínimos, seu texto é infantil; considerando que está com 16 anos de idade, ele deveria estar produzindo um texto mais crítico, colocando-se como um sujeito inserido no contexto social em que vive, porém, não consegue organizar suas idéias e nem contextualizar seu relatos.

Daniel Messias n:02 8ºC

Quando eu tinha 7 anos eu ficava na casa do meu primo Edriane nós jogava bola e video game

Quando eu cheguei de casa do meu primo eu ia andar de bicicleta, e ainda me lembro que eu tinha uma bicicleta e fui andar na frente da casa da minha vizinha, lá tinha ele e o pneu esmagou e machuquei o joelho, mas com o tempo sarou.

Por um dia, no ano de 2002, quando eu tinha 13 anos eu precisava ir trabalhar então eu fui pedir para o meu pai para me arrumar um emprego com o meu tio na horta. No dia seguinte eu já fui trabalhar, aprendia a molhar, a plantar e pesar os legumes. Eu só fiquei trabalhando durante um ano, depois fui trabalhar na fábrica de Massaras, cujo o nome é Massaras Verdadeiras, onde trabalho atualmente.

Figura 5. Produção de texto recolhida durante o desenvolvimento do Projeto em 2003, na EE Helio Nehring.

A mesma superficialidade na produção de texto pode ser encontrada em outros alunos. Se a disciplina de História tem como um de seus objetivos tornar o aluno um cidadão crítico, consciente e participativo, não será com simples recolhimento de redações e o processo de reescrita enfatizando os aspectos gramaticais que esse objetivo será alcançado.

HISTÓRIA DA MINHA VIDA

Eu Breia fatima de Lima, tenho 16 anos sou filha de maria opreido de Lima e de geraldte tixena de silva nasci em Piracicaba Estado de S/P.

Eu tenho pouca coisa para falar de minha vida, bom a minha vida no começo era só brigar com a minha familia, eu pensava que a minha mãe e a minha avó não gostava de mim mas eu aprendi uma coisa na vida, que nós as vezes tem pensamento errado, porque a minha mãe sempre gostou e continua gostando de mim.

hoje eu sou um pouco feliz, na parte de tristeza e que eu sofri muito, mais em algumas parte eu sou feliz

Eu sou um tipo menina que e dentida com as pessoa que gritam comigo, eu nunca gostei todos falam que eu sou uma ~~boa~~ mantiga develida, quando tinha meus 14 anos eu trabalhava de bobô, hoje esta não consigo arrumar emprego nenhum, porque de serviço hoje ~~esta~~ em dia está muito difícil.

Figura 6. Produção de texto recolhida de aluna egressa do Projeto em 2004, na EE Helio Nehring.

Texto digitado para melhor compreensão:

Redação: História da minha vida

Eu Erica fatima de Lima, tenho 16 anos sou filha de Nadir aparecida de Lima e de geraldo teixeira da Silva nasci em Piracicaba Estado de S/P.

Eu tenho coisa para falar da minha vida, bom a minha vida no começo era só brigas com a minha família, eu pensava que a minha mãe é a minha avó não gostava de mim mas eu aprendi uma coisa na vida, que nós as vezes tem pensamento errado, porque a minha mãe sempre gostou e continua gostando de mim.

hoje eu sou um pouco feliz, na parte de tristeza é que eu sofro muito, mas em algumas parte eu sou feliz

Eu sou um tipo menina que é sentido com as pessoa que gritam comigo, eu nunca gostei

Todos falam que eu sou uma mantega derretida, quando tinha meus 14 anos eu trabalhar de babá, hoje essa não consigo arrumar emprego nenhum, porque serviço hoje em dia está muito dificil.

O texto acima apresenta dados pessoais da aluna e de seus familiares, mas, não faz referências significativas a tempo e a lugar, não contextualiza os fatos históricos de sua vida, apenas expõem relatos de seu cotidiano, e nenhum momento se coloca como sujeito da história de um grupo, simplesmente acaba produzindo um texto infantil, sem criticidade. A aluna está com 17 anos e freqüentando regularmente o ensino médio.

Analisando os textos acima, vê-se que não houve um avanço de estudos na disciplina de História proposto para os alunos, considerando que a disciplina deve traduzir a prática social, formar um pensamento histórico a partir de experiências vividas. De acordo com a SEE/SP, o material proposto contempla essas questões para a formação de alunos mais conscientes de sua realidade e é capaz de formar alunos conscientes de seu valor enquanto sujeito de sua história, mas, o que vemos são alunos com vários problemas de alfabetização, não conseguem produzir um texto capaz de expressar suas idéias e não se colocam enquanto parte integrante do mundo em que vivem. Esses alunos fazem parte de uma proposta política que os reconhecem enquanto alunos presentes e permanentes na escola, porém não considera que estes estão saindo da escola sem condições até mesmo de ler seus próprios documentos pessoais de identificação.

Percebe-se ainda que o fato de o professor não ter utilizado o material na sua totalidade, acabou fragmentando ainda mais os conteúdos. Por meio de seus relatos, constatou-se a falta de interesse dos alunos principalmente nas atividades que eram exigidas a busca de informações fora da sala de aula. Com isso, os professores foram trabalhando com as fichas que eram possíveis em sala de aula.

O Projeto de Classes de Aceleração se apresenta à sociedade como uma maneira positiva de solucionar os problemas de qualidade de ensino, isto seria uma forma de

democratização, na qual se busca promover o sucesso de alunos fadados à exclusão precoce. No entanto, como bem observa Patto (1999, p. 195),

Tudo indica, portanto, que democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subseqüentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido.

As Classes de Aceleração, na forma como são apresentadas pela SEE, deveriam sanar problemas causados pelo próprio sistema educacional. Os documentos do Projeto contêm o reconhecimento do histórico fracasso escolar no atendimento das camadas mais marginalizadas da sociedade. A escola, em tais documentos, é considerada a grande culpada por esse histórico na medida que, ao abrir suas portas às camadas mais populares, acabou não acompanhando sua clientela. O rendimento insatisfatório dos alunos estaria vinculado totalmente aos problemas originados na própria escola.

As formas de avaliação apresentadas pelo Projeto deveriam estar centradas na observação da integração do aluno com seus pares, no preenchimento de fichas com atividades propostas pelo material, participação oral do aluno, produções de textos que contavam com a intervenção do professor. Em momento algum contemplava avaliações de forma convencional como eram aplicadas nas classes regulares ou nos moldes do SARESP, com questões objetivas.

Não tendo um modelo único para o registro dos avanços, das dificuldades dos alunos e de possíveis encaminhamentos, cada professor optou por um modelo. A falta de notas e/ou conceitos dificultou a avaliação final dos alunos. Seguindo as orientações da SEE/SP, a simples frequência em 75% das aulas garantia aos alunos a promoção automática para a próxima série. Além da frequência mínima exigida, um importante critério de aprovação dos alunos da 8ª série – Classe de Aceleração - foi a nota obtida nas provas do SARESP.

3.3. Material Didático Ensinar e Aprender: construindo uma proposta - o dito e o feito

O material didático que compõe o projeto de Correção de Fluxo do Ciclo II é denominado “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, é constituído de quatro

volumes para professores e alunos sendo divididos em: Impulso Inicial, Volume 1, Volume 2, Volume 3.

Os livros abordam o conteúdo básico das disciplinas do núcleo comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Nas disciplinas de Arte e Educação Física houve distribuição de apostilas com sugestões de atividades que foram elaboradas pela equipe do CENPEC.

O conteúdo do material didático das classes de aceleração fundamenta-se em uma proposta pedagógica que define conteúdos, conceitos, habilidades e valores a serem trabalhados visando que todos os alunos avancem e retomem o percurso regular de escolaridade (CENPEC, 1998).

De acordo com Melo (2003, p. 119), em relação ao material Ensinar e Aprender,

A visão de História adotada por seus idealizadores, opõe-se a uma história tradicional, centralizada na figura do herói, geralmente descritiva de fatos políticos, num esquema explicativo baseado em causas e conseqüências de forma linear; também opõe-se a uma história tida como “crítica”, baseada na sucessão linear dos modos de produção. Acredita que a História é uma prática social e sua construção é feita por sujeitos, em diferentes presentes, recuperada na perspectiva de um campo de ação-reflexão (o pensar e o fazer histórico, através do resgate das experiências sociais). Redimensionando a relação com o tempo através da adoção de eixos temáticos que, partindo do presente, vivenciando, refletindo e sistematizando, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço. Assume claramente a opção pelo resgate das experiências sociais, lutas e conflitos das pessoas comuns, no seu cotidiano, onde estas experiências se traduzem em termos de dominação e resistências, tornando-se mais visíveis e possíveis de serem recuperadas. Acredita em uma história mais próxima da realidade do aluno-trabalhador, possibilitando, no exercício do pensar histórico, a construção da sua própria identidade, como sujeito, no presente.

Corroborando as observações da autora acima em sua dissertação, constatei que a carga horária semanal da disciplina de História fez com que muitas das fichas de atividades fossem recusadas, em parte, pois os textos eram complexos, exigiam um aprofundamento do conteúdo por parte do professor para garantir ao aluno a apreensão do proposto e não permitia que houvesse resgate das experiências sociais, das lutas e dos conflitos do povo brasileiro.

Na proposta curricular de classes de aceleração, o ensino e a aprendizagem são considerados processos articulados, dinâmicos e significativos. A premissa fundamental é que, para que ocorra aprendizagem é necessário que o ensino faça sentido para o aluno, requerendo não só situações de aprendizagem significativa como a existência de conteúdos

contextualizados, que respeitem os valores e os hábitos dos alunos, além das características do espaço em que vivem e a sua história. Nessa perspectiva, sugere-se a realização de atividades problematizadoras que possam enriquecer e ampliar a capacidade de interação dos alunos com o meio sociocultural em que vivem.

O material de História não contemplava esses objetivos no que se refere aos textos selecionados, pois seus temas estão diretamente ligados aos problemas específicos do Estado do Paraná, exigindo do professor a preocupação em adaptar as fichas para um estudo mais significativo ao aluno.

O Impulso Inicial trazia de forma explicativa a constituição e organização do material e instrução para seu melhor uso, isso em todas as disciplinas. Trazia também uma justificativa para a implantação do Projeto pautada no fracasso escolar vivido ao longo da história da educação no país. Apontava, por meio de dados próprios da Secretaria, que uma das causas desse fracasso está na retenção do aluno por uma ou várias vezes na mesma série, levando-o a abandonar a escola. Apresentava a situação do Estado do Paraná (1996) com relação ao fracasso escolar, justificando ainda que, em 1995, o programa de Correção de Fluxo tornou-se uma das alternativas no combate a defasagem idade-série na Rede Estadual de Ensino, apresentando resultados positivos.

É irônico constatar que na página 14 desta publicação, na seção “A seleção dos conteúdos de ensino”, justificando a organização dos conteúdos por agrupamento, aparece a seguinte afirmação: *“Como em qualquer seleção, a proposta vai priorizar determinados conteúdos e deixar, neste momento, outros sem tratamento. A seleção de conteúdos adotada, partindo de uma clara concepção de cada uma das disciplinas, tem como referência central o Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná”* (CENPEC, 1998, p.14).

Isso na reprodução feita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na qual apenas a capa do material e a carta de apresentação foram trocadas. Nas orientações e referências constam os créditos da equipe do Paraná e até mesmo quando a discussão sobre currículo é colocada, por descuido (ou seria descaso) aparece a seguinte afirmação: *“Numa direção bastante simples, o material enfoca concepções do ensino das disciplinas coerentes com o currículo do Paraná (...)”* (CENPEC, 1998, p. 15). Apesar de constar nesta mesma publicação que o ensino deve *“ser organizado para que os alunos se apropriem de novos conhecimentos e experiências, de modo a gradativamente ampliar, aprofundar e articular sua compreensão da prática social e que terá como ponto de partida o saber que o aluno elabora em seu cotidiano”* (CENPEC, 1998, p. 14), o que se notou em relação ao material trabalhado

com os alunos é que ele se limitou a abordar aspectos e fatos diretamente relacionados à realidade do Paraná.

Um bom exemplo disso pode ser visto no Impulso Inicial de História, nas reproduções de fotografias de imigrantes nenhum negro é representado. O mesmo se dá em relação ao índio quando o assunto é quadro de gerações e reflexão sobre a história de vida dos alunos. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2000, realizado pelo IBGE e considerado como o mais completo já realizado no Brasil, a população do Estado de São Paulo é constituída por 26.185.687 brancos, 63.789 indígenas e 10.083.985 negros (pretos e pardos). Contraditoriamente aos dados do Censo, o material a ser trabalhado com os alunos afrodescendentes e moradores da periferia apresenta apenas personagens e pessoas brancas e descendentes de europeus, não respeita as características do espaço em que vive o aluno e suas histórias de vida.

Segundo Fonseca (2003, p. 163),

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmico e flexível.

Desse modo, e sabendo que as imagens alimentam nossa imaginação, tornando-nos mais habilitados a criticar e compreender um texto, Fonseca acrescenta que *“Uma vez selecionados os documentos, os alunos devem ser motivados ao trabalho, construindo, juntos, atividades de leitura, interpretação, criação e sistematização de novos conhecimentos que levem à ‘superação das obviedades’ e à ‘superação da cadeia normatizadora do conhecimento’*”. (FONSECA, 2003, p. 218).

No volume I do **Ensinar e Aprender**, a ficha individual número 10 – *Trabalhando com gravuras* – propunha examinar duas gravuras, reproduzidas em branco e preto de modo não muito nítido, e observar as diferenças entre a aparência de um europeu e a de um índio; solicitava que essas impressões fossem registradas em um pequeno texto explicando essas diferenças. Por meio das impressões escritas pelos professores sobre o material utilizado, pode-se verificar que eles próprios tiveram dificuldades em examinar as imagens, não conseguiram identificar o sexo das pessoas retratadas, não souberam distinguir a pintura no corpo do indígena de plumagens. Os alunos, por sua vez, também tiveram dificuldades em realizar a tarefa. A escolha das imagens a seguir se deu exatamente por elas

terem suscitado muitos questionamentos entre professores e alunos. Essas imagens constavam de uma ficha com atividades que tinham por objetivo levar os alunos a ampliarem seus conhecimentos sobre as diferenças culturais entre portugueses e indígenas, bem como o processo de dominação do índio pelo branco.



Figura 7 e 8 – Trabalhando com Gravuras

Fonte: Ensinar e Aprender – volume I – História – ficha individual 10.

A seguir, as produções de textos realizadas por um aluno e uma aluna de 6ª série referentes às imagens acima. Os textos foram transcritos de acordo com a grafia dos mesmos, servindo também como exemplo dos problemas citados pelos professores em relação às falhas na alfabetização e ortografia:

Os índios viviam na floresta em matas, amdam nu sem roupa alguma. Os índios machos, vão caçar, enquanto as mulheres cuidam da toca e dos seus filhos. Os índios usam penas na cabeça e pelo corpo amdam com os rostos maquiados com tintas e suas armas é o arco e flexa etc.

O homem vive em cidades povoadas, amdam vestidos com roupas de tecido caro, Os homens trabalham para comprar o alimento para sua família, sua mulher e seus filhos, enquanto as mulheres preparam seus alimentos limpa a casa e cuidam de seus filhos. O homem branco amda armado com espingardas e espadas são armas que os índios não tem. (aluno 1, 6ª série)

é diferente Porque o índio trabalha com gravura e por causa da roupa que ele usam na cabeça ele usa pena no lugar do chapéu a roupa são tudo de pena Eropou são diferente ele usa chapéu mesmo. (aluna 1, 6ª série)

As tarefas realizadas pelos alunos foram apenas recolhidas pelos professores, não foram realizadas intervenções escritas por parte destes, nem mesmo sobre os erros ortográficos apresentados nos textos, pois nas capacitações centrais e descentralizadas deu-se ênfase à aplicação superficial de tarefas constantes das fichas. Não houve, de acordo com relatos dos professores, a contextualização das imagens e, assim, não foram convenientemente exploradas. Há, nas produções dos alunos, a existência de estereótipos e de simplificações explicativas que banalizam o conhecimento que eles têm da História.

As reproduções e desenhos constantes no material *Ensinar e Aprender*, por diversas vezes não apresentam os créditos, não estão totalmente integrados ao assunto tratado pelo texto que as antecede ou acompanha e acabam não auxiliando adequadamente na compreensão e na leitura dos textos escritos. São todos eles reproduzidos em branco e preto ou em tons de azul. Ainda em relação às imagens, há que se observar que todos os negros retratados no material encontram-se em situação de miséria, em situação de exploração, em trabalhos braçais. A maioria dos negros no Brasil realmente encontra-se nessas situações, porém há negros em condições de vida melhores que também deveriam ser mostradas no material. Na escola pesquisada, cerca de 80% dos alunos das classes de aceleração eram afrodescendentes. A seguir reproduções de imagens constantes no livro e nas fichas do material **Ensinar e Aprender**:



Figura 9 - Trabalho infantil, “Negros vendedores”.

Ensinar e Aprender - Volume 3, p. 22.



Figura 10 – Trabalho Independente “Ser ou não ser Cidadão?”

Fonte: Ensinar e Aprender - Volume 3 – ficha para trabalhos em grupos

Silva (1987, p. 31), ao realizar uma pesquisa a respeito das discriminações presentes nos livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa constatou que "em todos os livros analisados, o branco foi o personagem predominante, quer nas ilustrações quer nos textos, enquanto que o negro apareceu como minoria, de forma distorcida e desumanizada, estereotipada e inferiorizada". O mesmo problema em relação às imagens estereotipadas pode ser encontrado no material Ensinar e Aprender.

O livro didático é um instrumento muito utilizado para ensinar e transmitir os conteúdos pedagógicos; portanto, além de apresentar o conteúdo curricular, deveria ter a preocupação de evitar qualquer tipo de preconceito e discriminações quanto a origem, gênero, etnia, idade ou religião disseminados por meio de textos ou ilustrações que compõem estes livros.

Além das imagens, também podem ser encontrados no material utilizado pelos professores e pelos alunos problemas relacionados aos textos, mapas, poesias, músicas, tabelas e gráficos (Anexo VII). No volume I, a primeira lição, ao tratar de sociedades indígenas, mitos, terra, família e governo mais uma vez apresenta dados do Estado do Paraná. Esse tratamento se repete nos outros volumes e materiais (fichas individuais, fichas para se trabalhar em grupo e dupla, cartazes).

Em substituição a uma tabela de distribuição de terras no Paraná, a equipe central da SEE/SP distribuiu uma fotocópia de uma tabela referente aos dados do Estado de São Paulo, de 1985. Os dados, portanto, defasados, exigiram mais uma vez uma complementação por parte dos professores. Mesmo sendo substituídos, as figuras e quadros, em alguns casos, não eram muito legíveis conforme se vê na figura 5, a seguir.

Analizando tabelas da distribuição de terras em São Paulo

□ Leia com atenção os dados das tabelas abaixo:

Tabela 1
distribuição dos estabelecimentos rurais
EVOLUÇÃO DA ESTRUTURA FUNDIÁRIA, SÃO PAULO 1970/1985

Extensão do estabelecimento	1970		1985	
		%		%
até 50 ha	261025	80%	214163	76%
com mais de 50 ha	65722	20%	67666	24%
total	327747	100%	281829	100%

Fonte: IBGE, Censo econômicos 1985- Censo agropecuario São Paulo

tabela 2
Evolução da estrutura fundiária, São Paulo 1970-1985
área total dos estabelecimentos rurais

Extensão do estabelecimento	área total			
	1970		1985	
		%		%
até 50 ha	3719053	30%	3235242	16%
com mais de 50 ha	8696972	70%	17010045	84%
total	12416025	100%	20245287	100%

Fonte: IBGE, Censo econômicos 1985- Censo agropecuario São Paulo

O professor vai ajudá-lo a fazer a leitura das tabelas. Descrever a *estrutura fundiária* de uma região significa descrever como se distribuem as propriedades de terra: se há poucas fazendas enormes, se há muitas propriedades médias e pequenas, enfim, como a terra é dividida nessa região. Ao observar como varia a estrutura fundiária ao longo do tempo, podemos obter informações importantes sobre a população: por exemplo, se o número de pequenos proprietários rurais diminui, isso pode significar que muitos tenham sido obrigados a migrar. (Nas fichas A e B de Geografia, a classe estará aprendendo mais sobre o fenômeno das migrações no Brasil.)

Lembre-se de que esses números de propriedades na verdade também representam números de famílias, proprietárias de terras: se sua família, ou a de algum conhecido, tinha propriedade rural, grande ou pequena, em 1985, então era uma das 281829 da tabela 1...

Depois de analisar as tabelas, observe com atenção os gráficos do verso desta ficha e responda:

- que está representado no gráfico A: a área (tamanho) dos estabelecimentos rurais (propriedades) ou a quantidade de estabelecimentos rurais? Coloque o título que você acha adequado para esse gráfico.

Depois, faça a mesma coisa quanto ao gráfico B: anote se o gráfico representa a área dos estabelecimentos ou a quantidades, dando-lhe um título.

Figura 11 – Tabela de distribuição de terras em São Paulo – 1985.

Fonte: Fotocópia distribuída pela SEE/SP, durante a capacitação e 2002.

Analizando o material por completo, vê-se que houve uma simplificação dos conteúdos e dos processos históricos complexos, além da seleção de alguns conteúdos e a exclusão de muitos outros.

Durante as capacitações que ocorreram em São Paulo, houve muitas reclamações por parte dos assistentes pedagógicos da disciplina de História em relação ao material. A equipe de São Paulo, capital, sob orientação do CENPEC criou o Volume IV composto pelos eixos temáticos Ambiente – Resistência e Conquistas Sociais, e Lei Ambiental no Brasil Atual. A elaboração deste material não contou com a participação de

professores do interior. Nesse material, constavam ilustrações ilegíveis. Em vista de tantos problemas e reclamações, o CENPEC orientou que fossem utilizados, em substituição parcial do material Ensinar e Aprender, dois livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático.³⁰

Um desses livros é *Brasil: uma História em construção*.³¹ Na avaliação realizada pelo MEC, esse livro obteve apenas uma estrela no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2000. O outro livro indicado foi *História Temática*³², que, por sua vez, foi indicado no PNLD com duas estrelas. O fato de um livro ser indicado com uma ou duas estrelas significava que ele apresentava ressalvas, por parte da comissão técnica e avaliadora, quanto à adoção em sala de aula³³. Entretanto, de acordo com o pessoal da SEE/SP eram os dois livros que mais se aproximavam da linha de trabalho proposta para as Classes de Aceleração.

Na análise de ambos os livros, havia a recomendação explícita de que o professor necessitaria *‘ter uma boa formação acadêmica e pedagógica, além de sólido domínio de conteúdo, saber discutir e explorar as ilustrações que acompanham o texto e propor a realização de exercícios que demandem a produção de textos’*.

No Guia de Escolha de Livro Didático de 2000, a análise dos avaliadores trazia a seguinte ressalva para o livro *História Temática*:

Como há várias propostas de atividades interdisciplinares, a utilização da coleção demanda um trabalho conjunto com outras áreas do conhecimento a fim de que alguns temas possam ser trabalhados de forma adequada. Esse procedimento é especialmente necessário na 5ª série, cujo volume traz capítulos que utilizam conceitos específicos de outras áreas. (BRASIL, 2000b, p. 305).

Observou-se, dentre o grupo de professores investigados, que essa proposta de trabalho coletivo encontra obstáculos para seu desenvolvimento, pois a integração entre os

³⁰ Sobre a relação de livros didáticos, mercado livreiro e PNLD no Brasil, ver FONSECA (2003, p. 49-57).

³¹ MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. *Brasil: uma História em construção*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

³² MONTELLATO, Andréa; , Conceição; CATELLI, Roberto. *História Temática*. São Paulo: Scipione, 2000.

³³ Para maiores detalhes, ver Guia de Escolha de Livro Didático. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries – PNLD 2002**, Brasília: MEC/SEF, 2001.

professores acaba esbarrando na carga horária individual, na autonomia profissional, na não existência de horários que permitam encontros, leituras e discussões pedagógicas³⁴.

As capacitações em São Paulo foram conduzidas pelos autores da coleção *História Temática*. Os livros da coleção são uma versão melhorada do material *Ensinar e Aprender: construindo uma proposta de História*. Todas as escolas que participaram do Projeto de Correção de Fluxo ou que, de alguma forma, tiveram contato com o material, optaram pelo livro de História Temática em suas escolas através do PNLD 2001. Neste período, os autores do livro, , Catelli e Montellato, com aval dos órgãos centrais, visitaram diversas Diretorias do interior de São Paulo para a divulgação de seu livro.

Nesse sentido, faz-se necessário observar que durante as capacitações, tanto as centrais como as regionais, tais livros não foram analisados, apenas tomou-se conhecimento deles. Não se discutiu se estavam concebidos e organizados segundo uma metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao projeto em questão e às diferentes características dos alunos. Também o fato de a Secretaria de Educação, através da CENP, ter se prestado ao papel de vendedor e divulgador de livros de duas editoras acabou ‘camuflando’ certa imposição ou até mesmo um modo de ignorar a participação do professor no processo de escolha do livro didático.

Conseqüentemente, a maioria das escolas paulistas recebeu o livro *História Temática*, mesmo aquelas escolas que não tinham escolhido o livro, ou seja, as escolas que optaram por outra coleção, acabaram recebendo metade da escolha feita e a outra metade contendo os livros de “História Temática”.

Segundo os professores, muitos não conseguem utilizar o livro de forma adequada, pois ele propõe uma estrutura de conteúdos em grandes eixos, exigindo do professor uma maior apropriação do conteúdo, um acompanhamento na articulação dos temas, seleção e realização das atividades. Em muitas escolas os livros são poucos utilizados sendo substituído por coleções mais antigas ou com a “velha e boa” cópia de textos na lousa.

Como bem denuncia Höfling (2000), em um artigo em que relata sua análise do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil,

³⁴ Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que acontecem semanalmente nas escolas, de acordo com a carga horária semanal de cada professor não proporciona tais trabalhos, visto que não são reunidos todos os professores de uma mesma escola em um único período. Dependendo do número de docentes da escola, essas reuniões podem ocorrer até três vezes na mesma semana, com grupos distintos de professores. Cada reunião dura, em média, uma hora para tratar dos assuntos burocráticos e pedagógicos.

a estreita relação entre Estado e grupos editoriais privados no planejamento e na implementação de um programa considerado essencial no interior da política pública de educação se dá por meio de compras de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período (Höfling, 2000, p.164).

Em 1993, Höfling havia notado a acentuada centralização da participação de certos grupos editoriais no PNLD que se repetiu nos anos de 2000 a 2004.³⁵

Outro problema, além do material, foi a carga horária de trabalho semanal da maioria dos professores participantes do Projeto que era de 32 horas/aula, com cerca de 560 alunos. Os professores não conseguiram trabalhar os conteúdos na sua totalidade, desenvolver atividades individuais e em grupo, aplicar avaliações, fazer os registros nos diários de classe e montar os portfólios exclusivos da Classe de Aceleração adequadamente e de modo a atender as necessidades de alunos multirrepetentes, sem maturidade emocional e cognitiva para acompanhar o Projeto.

Os alunos retidos na 8ª série, tanto os de turmas regulares quanto os de Classe de Aceleração, foram encaminhados para uma nova turma chamada de Recuperação de Ciclo (RC). Essa classe utiliza o mesmo material das Classes de Aceleração. O material composto pelos 4 volumes e preparado para ser desenvolvido em 2 anos de Projeto, foi mais uma vez ‘recortado’, isto é, temas e conteúdos essenciais seriam trabalhados.

Denotando total desinteresse por aqueles que estavam em idade-série regular, a SEE/SP orientou que ao terem apenas alguns alunos retidos/evadidos no Projeto, a escola mesmo possuindo uma única 8ª série, deveria torná-la RC mista. Nessa classe haveria alunos de 5ª a 8ª série, oriundos de classe de aceleração e alunos de 8ª série regular, utilizando-se do mesmo material que havia sido trabalhado no ano anterior.

Como também observou Melo (2003, p. 88), as famílias foram chamadas desde o início da implantação do Projeto, mas sua simplicidade quanto ao que significa o processo de aceleração da aprendizagem é constatada nas reuniões de pais e mestres. Nas escolas aqui pesquisadas, a participação dos pais em reuniões e em atividades extracurriculares é mínima, geralmente os pais que necessitam vir à escola não aparecem. Os que receberam informações sobre o Projeto aceitaram, justificando que era uma forma mais rápida do filho conseguir um trabalho.

³⁵ O número de vendas de livros didáticos no País aumenta ano a ano. Segundo dados do Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Diretoria de Administração e Produção – no ano de 1999 foram vendidos 86.514.327; em 2000, 60.164.529 e em 2001, 89.301.950 livros didáticos. Em 2000, não houve escolha de livros, somente reposições. Para maiores detalhes.

No material de História, três eixos temáticos são fornecidos para o desenvolvimento junto aos alunos: **Cultura, Terra e Poder**. A justificativa para se trabalhar com eixos temáticos é a de permitir partir de questões levantadas no presente, tendo como referencial a realidade dos alunos. O trabalho, dessa forma, acaba priorizando apenas alguns recortes, em um determinado tempo e espaço, fugindo da linearidade temporal, o que, de acordo com a SEE/SP, tornaria o estudo mais significativo.

Essa proposta de trabalho encontrou obstáculos para o seu desenvolvimento. De acordo com os professores, os modelos e exemplos fornecidos não eram suficientes para a compreensão do trabalho a partir de eixos temáticos e gerou um menor aproveitamento em determinados temas.

Exemplo disso está no eixo **Cultura**, que foi o primeiro a ser desenvolvido por meio dos estudos do Impulso Inicial. Nos temas *História de Vida e História de Família*, o ponto de partida é a realidade do aluno, por meio dos quais passariam a ter contato com a metodologia de pesquisa histórica, documentos pessoais e familiares para compor sua história. Além dos documentos, os alunos utilizariam entrevistas com familiares, fotos, objetos, documentos variados, como, carteira de vacinação, certidão de nascimento. Segundo seus idealizadores, “esse trabalho permite ao aluno refletir sobre a dimensão histórica do cotidiano”. (TARARAM, 2000, p. 88).

A proposta de trabalho com o eixo está baseada nas concepções do historiador inglês Edward Palmer Thompson. No perfil dos professores é possível verificar que em nenhum momento o professor teve contato com as leituras do referido autor. Os professores, nas capacitações, apenas aprenderam a aplicar as atividades, não discutiram metodologia nem aspectos teóricos.

Os resultados desse não aproveitamento de estudos pelos alunos já no Impulso Inicial são possíveis de ser verificados nos depoimentos dos professores:

Houve grande dificuldade para que os alunos trouxessem várias pesquisas solicitadas, pois a grande maioria dos alunos não conseguiu obter informações de seus familiares, porque estes não tinham informação e nem documentos, também possuem muita dificuldade em leitura e interpretação do texto. Já a produção de textos foi caótica, pois muitos não têm domínio total de escrita. (Profª. 4).

Os alunos não estão acostumados com este sistema de pesquisa, ou mesmo de estar trabalhando as coisas íntimas, pessoais que interferissem no entendimento do seu passado, e mesmo o professor estava se adaptando ao novo método de trabalho. Em alguns momentos, eu tive que contar dados da minha própria vida, para que os alunos também se abrissem para a sua. Em

alguns nota-se um certo interesse geralmente os mais estruturados familiarmente. No caso de muitos notou-se a resistência em estarem trabalhando a vida íntima e pessoal. Eu acho que para o nível do material, os alunos da Classe de Aceleração não estavam preparados, pois eles tem muita defasagem de aprendizagem e o trabalho com pesquisa foi muito profundo, exigindo muito desta classe. (Prof. 11).

Vê-se pelos depoimentos dos professores que os alunos possuíam grandes dificuldades em produzir textos relacionados a sua história e que a realidade vivida pelos alunos difere daquela idealizada por muitos professores. Um bom exemplo é a noção de família que muitos professores trazem consigo: pai, mãe, irmãos, avós, tios. Por diversas vezes, a família dos alunos é composta por padrastos, madrastas, companheiros ou companheiras; alguns moram com tios ou avós, desconhecendo o pai e/ou não convivendo com as mães. O que é chamado de desestrutura familiar muitas vezes serve para justificar o fracasso do professor em atingir seus objetivos.

Apesar do modo com que foi implantado nas escolas e apresentado aos professores e gestores, o Projeto conseguiu que professores acreditassem no seu desenvolvimento e se envolvessem pessoalmente nas atividades:

Organizei através de fotos minha história de vida, apresentei a sala e falei de cada foto, pois são fotos de infância, adolescência, casamento, filhos. Conteí alguns acontecimentos. Pedi a eles que fizessem o mesmo na próxima aula, ou seja, resgatar suas lembranças. Solicitei o registro de nascimento, porém, nos primeiros momentos houve resistência. Também muitas fichas ficaram sem preenchimento, pois a maioria dos alunos possuem dificuldade na escrita. (Profª. 12).

As dificuldades encontradas foi à interpretação dos documentos, a falta deles. Houve a necessidade constante do professor estar trazendo aos alunos as próprias fontes para estimulá-los no trabalho. Houve resistência dos familiares em resgatar sua história, e foi preciso chamar os pais para uma reunião para incentivá-los a participar da vida escolar dos seus filhos. Os alunos nesses temas não se mostraram muitos receptivos e estes possuem muita dificuldade na escrita e leitura o que dificulta um trabalho para significativo. (Prof. 13).

Mesmo tentando envolver os familiares, a maioria dos alunos não trazia seus documentos para análise; não possuía fotos; quanto à elaboração do roteiro de entrevista, este só ficou no papel para a maioria dos alunos, pois os familiares não dispunham de tempo/segurança para colaborar com a atividade; quanto ao quadro de gerações a maioria não respondeu por não ter conhecimento sobre avós, bisavós e muitas vezes até mesmo sobre quem era o pai ou a mãe; a produção de texto solicitada ao final dos trabalhos para

sistematizar o Volume Inicial, não atingiu toda a classe. De acordo com os professores, mesmo disponibilizando um roteiro para a produção do texto, muitos alunos não produziram, alguns não sabiam escrever e outros não contavam com informações necessárias sobre suas vidas e seus familiares.

As produções de textos realizadas por alunos da 8ª série exemplificam bem as críticas dos professores³⁶ :

Quando eu tinha 5 anos eu o meu pai ficava na casa de dos colegas dele e o colega dele sofrece para ele um copo de piga mais o meu pai não queria beber a piga mais ele isitia ate que ele pegou o copo de piga pasadou dosi dia depois o meu pai falou para o colega de vamos para o bar do tonio o colega fou vamos pera ai ele foi dentro da casa dele foi por uma camisa ate ai tudobem segado la no bar o meu pai pediu refrigerante de dois lintos o colega dele fou eu não quero refígerante meu pai fou eu não vou corpo piga tudo bem ele tomou o refígerante ele quase toumou tudo eu tomei 1 copo o meu pai tomou 3 copos e o colega de tomou 5 copos ai nos fomos para casa o meu pai foi para mia casa e colega do meu pai foi amosou e deitou e o colega de já estava deitado de poi de de diz minutos depôs o colega dele já tia saído.(aluno 2).

A minha vida as vezes para por muitas História A minha família e grande e bonita gosto muito da minha família do meu pai da minha mãe. Meus amigos eu não tenho muito por calsa que eu não fico muito na Rua. Eu nao gosto de fica muito na Rua gosto mais de fica em casa aveze fico na rua na casa do meu colega.(aluno 3).

Meu nome e CJ, tenho 14 anos, nasci no dia 01 de novembro de 1987, moro no Bairro Jardim são Pedro, Rua José delecio nº 94. tenho olhos pretos, cabelos enrolados, mina pele e morena. Gosto de estudar, eu estou estudando numa classe de asseleração por causa da minha idade. Espero daqui pra frente encontre bom caminho. A comida que mais gosto e de arroz, macarronada, polenta, e farrofa. Na minha família eu encontro dificuldade porque meu pradasto trabalha na miltilisa e não recebe. So meu irmão trabalha e ganha poua e não da pra nada. Minha mãe, e uma dona de cada, meus irmãos todos estudan tirando os dosi menorzinhp; são um garoto muito esforssado de manhã eu ajudo minha mãe a olhar meu dois rimãos zinho, que ainda e pequena. Eu não tenho tempo para nada só para fazer meu dever, e ajuda minha a arrumar a casa. Eu não gosto de muita bagussa, sou um garoto muito Educado. Na minha vida que importa para mim, e meus pais meus irmãos e minha educação. Sim minha família o que seria de mim nesse planita. Eu amo muito minha mãe, meus irmão e principalmente meu pais que deus abensoi. Ele morre faz bastante tempo eu gostava muito dele e sinto muito falta dele. As coisas que eu fazia para ele a bom memo que esteja lá no céu eu ainda te amo. Espero que ele esteja ouvindo o que eu estou escrevendo e me da força p\ara seguir em frente e não deis as, e enas. Eu li pesso agora um faliz dia dos namorados para todos os apaixonando. Fin Thal Obrigado. (aluno CJ).

³⁶ Como algumas produções foram redigidas a lápis ou fotocopiadas, encontram-se aqui digitadas.

Mesmo os professores que utilizaram o recurso de reescrita, após a primeira produção, admitiram não ter havido um avanço significativo. A reescrita consiste na intervenção do professor nas produções dos alunos. Após a correção e as observações feitas, os alunos reescrevem seus textos com base nas orientações do professor.

Em média, os professores levaram quase seis meses para concluir esse trabalho com o Impulso Inicial; o número de aulas disponíveis também dificultou em muito o desenvolvimento das atividades. Os alunos em sua maioria não conseguiram relacionar sua experiência de vida com os demais e o pensamento histórico que deveria ser formado por fatos significativos acabou fragmentado (Anexo IX).

O Projeto não encontrou somente obstáculos em seu desenvolvimento, segundo os professores, houve a aceitação por parte dos alunos com relação aos temas abordados no início dos trabalhos; imagens e músicas atraíram a atenção de modo geral, o que garantiu de certa forma a participação; os trabalhos desenvolvidos em grupo contribuíram para a integração dos alunos. Os professores apontaram que uma pequena parte dos alunos apresentava avanço com relação à leitura e interpretação dos textos, conseguindo assim adquirir os conceitos de tempo, espaço, diferenças, permanências, mudanças e atribuíam opiniões sobre determinados assuntos; as atividades que priorizavam as discussões ganhavam força, pois a participação era muito maior.

Os registros apresentados pelos professores, ao final do ano de 2001, relatavam não terem conseguido terminar o volume I, faltando os dois últimos temas. Essa demora em desenvolver as atividades acabou resultando em uma certa apatia dos alunos com relação às atividades, dificultando ainda mais o trabalho.

Se a dificuldade no Volume Inicial foi a falta de dados para a construção de um texto, no Volume I as dificuldades passaram a ser ainda maiores, pois os problemas não estavam mais na falta de material, mas sim, no distanciamento das atividades da realidade dos alunos, impossibilitando os alunos de se posicionarem diante de alguns textos de forma crítica. Dessa forma, os professores consideraram a participação pouco significativa, não ocorrendo a aquisição dos conceitos propostos para a disciplina de História.

Após os primeiros diagnósticos feitos pelos professores de História em relação à leitura e escrita, os alunos que apresentavam maiores dificuldades foram encaminhados para o reforço; no entanto, em sua maioria eles não o freqüentaram, visto não ser obrigatório.

Nos dois anos do Projeto, as 10 escolas envolvidas conseguiram terminar o Volume I e dar início ao Volume II, mas neste volume só chegaram a desenvolver os dois primeiros temas.

Os professores, em seus relatos, apontaram o material como sendo significativo para o estudo de História; no entanto, alertam que a proposta exige um maior domínio de leitura e escrita por parte dos alunos e maior compreensão pelos próprios professores. Os alunos encaminhados para o Projeto, em sua maioria, não possuíam habilidades básicas de leitura e escrita. Os professores e gestores afirmaram que o fato de eles possuírem mais idade não garantiu uma aprendizagem significativa. No processo final, os professores fizeram a avaliação de seus alunos e registraram que esses deveriam ser acompanhados na série subsequente, alertando ainda que os conteúdos não foram significativos, pois fogem ao currículo trabalhado em nossa rede e não são suficientes para que possam dar continuidade ao programa.

Apesar dos problemas apontados, o estudo mostrou que os professores assumiram parte da responsabilidade. Ao lado de justificativas de ordem social e pessoal - que isentam a escola - aparecem falas dos professores e gestores sobre fatores relacionados A SEE/SP, tais como: a) curso superficial não abordando a prática de ensino utilizada para a disciplina de História, pautada na História Temática; b) a organização dos temas estabelecidos para estudo da disciplina; c) a falta de recursos para adaptação do material à realidade dos alunos; d) a defasagem de aprendizagem dos alunos em relação a leitura e escrita.

Para lidar com esses problemas, os professores procuraram trabalhar os assuntos menos complexos e que permitiam a leitura e o diálogo de forma oral. Os textos acabaram por não serem trabalhados em sua totalidade, prejudicando o acompanhamento dos conteúdos de História nas séries subsequentes.

4. UM PROJETO ACELERADO

4.1. Os alunos egressos de Classe de Aceleração das escolas pesquisadas.

Apesar de esse estudo ter abordado o processo de implantação do Projeto de Correção de Fluxo do Ciclo II, sob a ótica dos professores de História, de 10 escolas na cidade de Piracicaba, de 2001 a 2002, para comprovar os dados colhidos e ampliar a compreensão sobre o assunto, foi analisada especificamente a participação da Escola Estadual Hélio Nehring envolvida nesse Projeto no período de 2003 a 2005. A escolha desta instituição deu-se, principalmente, por dois motivos: primeiro, o fato de ser professora efetiva de História nesta escola propiciou uma situação favorável à pesquisa; em segundo lugar, a escola investigada possui ensino médio freqüentado por alunos egressos da Classe de Aceleração da mesma instituição. As questões que serão discutidas adiante originaram-se na coleta de informações junto a secretaria da escola e seus professores.

A escola Estadual Prof. Hélio Nehring está sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba e localiza-se em uma região periférica da cidade, aproximadamente 5 km da região central. Conta com cerca de 1.458 alunos distribuídos em Ensino Fundamental (Ciclo I e Ciclo II) e Ensino Médio. O quadro administrativo é composto por 1 Diretora, 1 Vice-Diretora e 2 Coordenadoras Pedagógicas. O corpo docente é composto de 68 professores entre efetivos e ACTs. A escola não possui infra-estrutura adequada para atender esse grande número de alunos dentre os quais muitos são provenientes de uma favela. Em sua maioria, os alunos pertencem a famílias muito pobres, um vez que mais de 80% delas não tem renda fixa.

O Projeto Correção de Fluxo II foi implantado nessa escola no período de 2002 a 2003, possuindo uma classe no período noturno com 36 alunos. Todos esses alunos possuíam matrículas na própria escola e freqüentavam a 5ª e 6ª série do ensino fundamental. Durante o primeiro ano do Projeto, houve na escola algumas mudanças, de professores e da própria Diretora. Esse processo também aconteceu nas outras escolas pesquisadas, pois foi um ano de efetivação dos professores e diretores que foram aprovados no último concurso. No segundo ano do Projeto, apenas um professor permaneceu com a classe. Essa mudança se deu pelo fato da escola não possuir um quadro de professores efetivos. A professora coordenadora responsável por acompanhar o Projeto saiu de licença saúde e pediu o afastamento da função. Até mesmo a Diretoria de Ensino, por problemas políticos e burocráticos, teve seu quadro de assistentes-técnicos modificado, havendo a mudança nas áreas de História, Português e

Ciências. A Diretoria, após a substituição dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), convocou apenas mais três reuniões durante o ano todo, fato este que acabou prejudicando o acompanhamento do Projeto em todas as escolas. É importante ressaltar que este não foi um ato isolado da escola Prof. Hélio Nehring, pois em muitas delas as condições de mudanças eram as mesmas.

As escolas, que agora estavam com novos professores, acabaram sendo prejudicadas pela falta de orientação e acompanhamento da DE. Verificou-se também que alguns professores ao escolherem suas aulas no início do ano, se recusaram a participar das reuniões de capacitação, alegando não terem recebido informações sobre a existência dessa sala em suas escolhas. Essa situação ocorreu em sete escolas, inclusive na escola Prof. Hélio Nehring, que teve problemas com os professores de Português, História, Geografia e Matemática. Os referidos professores justificavam sua ausência com atestado de frequência de outros empregos.

A SEE/SP e a equipe do CENPEC, ao constatarem tais problemas, enviaram um comunicado para as DEs exigindo que os professores coordenadores fossem os responsáveis por frequentar as capacitações das áreas, substituindo os professores da sala, e de repassar o material recebido, além de toda a orientação nos HTPCs. Mais uma vez, percebe-se que a SEE/SP ignorava a maneira com que esse coordenador faria esse repasse de informações, visto que ele não é um polivalente. Em nenhum momento houve indagação por parte da SEE/SP das condições em que essa orientação e/ou material chegaria aos professores. Em muitas conversas informais durante as entrevistas, os professores coordenadores admitiram que não conseguiram repassar as informações e apenas entregaram o material, solicitando que cada professor cumprisse as tarefas exigidas pela DE. Conseqüentemente os professores acabaram trabalhando muito pouco, só realizaram as tarefas exigidas, não se preocuparam com o registro e menos ainda com o portfólio, pasta onde são guardadas as atividades realizadas pelos alunos, que era exigido pela Diretoria de Ensino.

Ao final do ano letivo de 2003, essas escolas estavam com dificuldades em encaminhar seus alunos, visto que a avaliação do Projeto recomenda que sejam feitos os registros de desempenho durante o desenvolvimento de cada atividade e que o professor registre todo o seu processo de aprendizagem. A opção das escolas foi a de utilizar o desempenho obtido pelos alunos no SARESP e as avaliações realizadas pelos professores.

QUADRO 5 - Evolução dos alunos da Classe de Aceleração da Escola Prof. Hélio Nehring.

	Matriculados	Freqüentes	Evadidos	Transferidos	Retidos	Encaminhados para Recuperação para Recuperação Reforço	Encaminhados para a recuperação de recuperação de	Encaminhados para o ensino médio
Nº. de alunos em 2002 matriculados em Classe de Aceleração	39	31	1	5	2	31	-	-
Nº. de alunos em 2003 matriculados em Classe de Aceleração	36	23	1	5	7	17	6	23
Nº. de alunos em 2004, na Recuperação de Ciclo II	44	31	5	8	-	18	-	31
Total	119	87	7	18	9	66	06	54

Fonte: Lista de Presença e Registro de controle e rendimento escolar dos alunos.

De acordo com os dados, podemos perceber que os alunos evadidos e retidos foram poucos (16). É importante considerar, de acordo com os documentos da escola³⁷, há um excesso de faltas dos alunos nessa sala. O que também chama atenção no Projeto é a opção de encaminhar os alunos para a Recuperação de Ciclo II. Uma maneira de garantir o acesso e permanência dos alunos que não conseguiram terminar o Projeto, por motivo de evasão ou retenção, foi matriculá-los automaticamente na 8ª série RC II.

³⁷ Foram verificadas as freqüências desses alunos no “**Registro de Controle do Rendimento Escolar**” utilizado para registrar as notas e a freqüência de cada aluno, em cada bimestre letivo.

De acordo com a SEE/SP, a Recuperação de Ciclo (RC) acontece a cada final de Ciclo, isto é, ao final das quatro primeiras séries (4ª série) e ao final das quatro últimas séries do Ensino Fundamental (8ª série); quando o aluno não atinge um desempenho satisfatório ao final do Ciclo, ele é encaminhado para a mesma série a qual estava cursando formando assim as Classes de Recuperação de Ciclo, que devem ter um planejamento diferenciado para atender a demanda dos alunos com dificuldades de aprendizagem. No caso da escola Prof. Hélio Nehring, que contava no período noturno, no ano de 2003, com 5 classes de 8ª séries, incluindo a Classe de Aceleração, os alunos retidos e evadidos dessas 8ª séries, bem como os alunos da Classe de Aceleração, foram encaminhados para Recuperação de Ciclo II. Entretanto, o fato de encaminhar os alunos para Reforço e Recuperação durante os dois anos do Projeto não surtiu efeito algum, ou seja, eles não compareceram e a classe precisou ser fechada.

Ainda no ano de 2004, essa classe de Recuperação de Ciclo permaneceu no período noturno, com 44 alunos matriculados, sendo que apenas 28 deles freqüentavam regularmente as aulas. Todos possuíam dificuldades de leitura e escrita, sendo que 5 não escreviam quase nada, ou seja, a maioria era copista, isto é, apenas copiavam o que está na lousa ou em um livro e dificilmente produziam algum texto ou realizavam atividades sozinhos. Como as dificuldades na aprendizagem permaneceram, logo nos dois primeiros meses de aula estes alunos foram encaminhados para a recuperação paralela no primeiro semestre, mas também não a freqüentaram. A recuperação paralela é uma oportunidade oferecida aos alunos que apresentarem baixo rendimento nas avaliações mensais e/ou bimestrais. As aulas são ministradas em período distinto daquele freqüentado pelo aluno e a cargo de um professor contratado para a realização de atividades e trabalhos que visam diminuir as dificuldades apresentadas no bimestre. Como a freqüência às aulas de recuperação paralela não são obrigatórias, muitos dos alunos não comparecem.

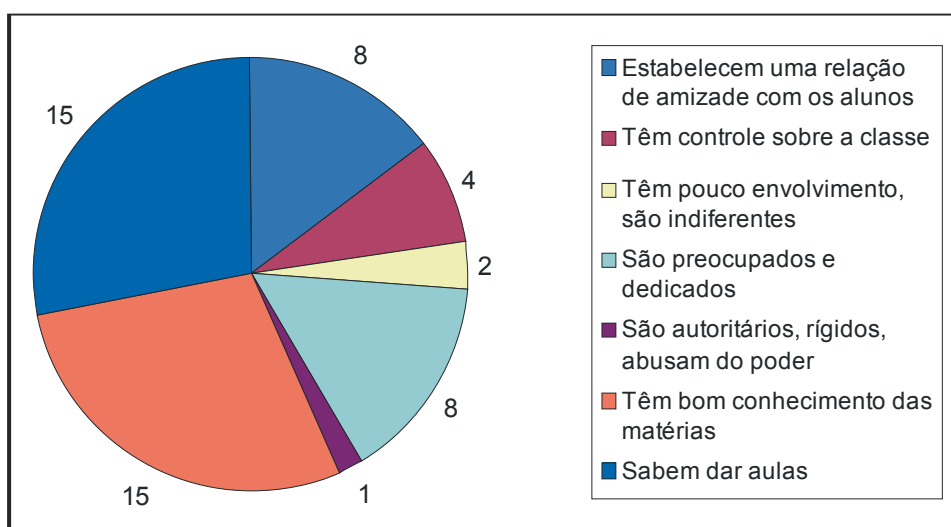
Os alunos que foram encaminhados para RC II passaram a trabalhar com o mesmo material do Projeto Classes de Aceleração, visto e desenvolvido por muitos deles. Verificou-se junto aos professores e a coordenação que a maioria dos alunos não tinha interesse nas atividades e, com isso, não houve nenhum avanço em relação à aprendizagem. Essa insatisfação com relação ao avanço na aprendizagem dos alunos foi possível de ser verificada no relatório encaminhado pelos professores a Diretoria de Ensino no mês de julho.

Ao final do ano de 2003, 23 alunos foram encaminhados para o Ensino Médio e agrupados em uma mesma série (1º Colegial B). De acordo com os dados fornecidos pela escola em 2004, apenas 1 aluno foi transferido e 16 estavam freqüentando as aulas

regularmente. A grande maioria da classe contava com os egressos das Classes de Aceleração e Recuperação de Ciclo II, sendo que estes já nos 1º e 2º bimestre estavam com o rendimento insatisfatório em todas as disciplinas e o número de faltas tinha aumentado.

Os professores que ministraram as aulas no Ensino Médio para os alunos egressos de Classes de Aceleração não receberam nenhuma orientação específica nem mesmo os registros de acompanhamento do processo de aprendizagem. Mesmo tendo verificado que os alunos, em sua maioria, sempre estudaram nesta mesma escola e que citam como positivo o relacionamento que há entre eles e os professores, o que poderia proporcionar facilidades para o desenvolvimento de sua aprendizagem, isso não garantiu o alcance do objetivo principal do Projeto que era reintegrá-los às classes regulares de modo a prosseguirem os estudos com qualidade.

FIGURA 14- Relacionamento entre professores e alunos



Fonte: Questionário do SARESP 2003 (Anexo IX).

Participaram desse questionário 25 alunos e as respostas confirmaram o depoimento dos professores que ressaltaram o bom relacionamento existente entre estes e seus alunos³⁸. Essa dedicação dos professores foi o que garantiu a boa aceitação dos alunos na sala desde sua inserção no Projeto.

³⁸ Apesar do número freqüente de alunos na sala de aula ser de 23, dois alunos que estavam considerados evadidos compareceram para fazer a prova, numa tentativa de garantir a vaga para o ano seguinte. Isto também corre em outra séries regulares.

4.2. A avaliação do Projeto pelos professores de História

Por meio dos depoimentos, os professores de História avaliaram o Projeto Correção de Fluxo do Ciclo II em seus dois anos de desenvolvimento, considerando as seguintes questões: 1) houve uma adaptação dos alunos inseridos no Projeto ao longo desse período, o que permitiu a integração entre professores e alunos, resultando em um bom relacionamento; 2) quanto às atividades propostas para a disciplina de História, ressaltaram as dificuldades que os alunos encontraram em compreender o enunciado de situações problemas, em sintetizar suas idéias por escrito e a falta de envolvimento em trabalhos que exigiam a pesquisa extra-classe; 3) os professores sentiram dificuldade em adaptar os textos que apresentavam questões ligadas diretamente ao Estado do Paraná; 4) consideraram ainda a importância da integração entre os professores durante as capacitações e a possibilidade de se trabalhar com o material em classes regulares, pois acreditam que os alunos que não possuem defasagem de aprendizagem diretamente ligada à escrita e a leitura, aproveitariam melhor o material.

Para mim foi o primeiro ano de trabalho com o projeto Correção de Fluxo e contribuiu muito para meu crescimento profissional e relacionamento com os alunos inclusive de outras séries. Utilizo os registros para avaliar não só o desempenho do aluno, mas o meu próprio, pois antes eu fazia meus registros de forma abrangente, hoje já tomo o cuidado de observar detalhes antes despercebidos. A metodologia é ótima, mas a minha maior dificuldade foi quando necessitava de que os alunos trouxessem algum material pessoal para realização de alguma atividade. Durante o desenvolvimento do projeto o que chamou mais a minha atenção foi quanto aos sentimentos que envolviam cada pessoa dentro da sala de aula. O mais significativo foi ver os alunos que não produziam nem uma linha escrever sobre si mesmo e sobre sua família. Durante o desenrolar do projeto houve muitas críticas, mas quando se quer realmente algo tudo se torna possível. No início achei o projeto uma loucura, mas quando comecei a participar das capacitações tudo começou a clarear e se tornar possível de realizar. Na minha opinião o meu trabalho foi bom, mas sinto que posso melhorar minha postura como pessoa e como profissional. (profª. 10.)

Vê-se pelo depoimento da professora que, apesar de considerar a metodologia ótima, teve dificuldade em realizar as atividades que exigiam a pesquisa dos alunos. E ainda sente necessidade de aperfeiçoamento, pois não conseguiu atingir todos os objetivos da proposta.

Esse depoimento nos faz refletir sobre o sentimento de culpa que o professor carrega ao longo dos anos. Pois quando um projeto é estabelecido pela SEE/SP, e não atinge um resultado satisfatório, muitas vezes o professor é tido como o principal responsável.

Porém, é importante ressaltar que o material foge à realidade dos alunos de Classe de Aceleração, pois esses trazem uma grande defasagem de aprendizagem, o que dificulta o trabalho do professor.

A proposta de História pressupõe um aluno capaz de: interpretar fatos de seu cotidiano e ainda relacioná-lo a um contexto mais amplo, capaz de perceber-se como sujeito crítico. Isso é possível sim, desde que o aluno tenha passado por um processo contínuo de alfabetização e apreendido as noções essenciais de leitura e escrita, o que viria a garantir um melhor aproveitamento. Os idealizadores do material ainda alertam que esse não “é mágico” e não é receita pronta e que o professor é o grande responsável pelo seu sucesso.

Outros professores apontaram o debate e a interpretação de documentos como sendo novidade para os alunos, mais uma prova de que muitos docentes de História, em geral, não desenvolvem atividades apresentadas na proposta curricular. Um dos professores do grupo pesquisado afirmou que esse projeto de correção de fluxo é mais eficiente para alunos apenas com problemas de idade/série e não com problemas de aprendizagem:

Sim, contribuiu bastante, devido à riqueza dos materiais didáticos e opções de novas técnicas a serem executadas nas salas de Aula. Os registros utilizados foram: diário de classe, o diagnóstico da classe no diário de anotações de todas as atividades realizadas nas salas e no diagnóstico avaliando todos os desempenhos e rendimentos e conceitos dos alunos. Nem sempre as metodologias utilizadas tiveram o êxito esperado, devido ao costume das aulas que o aluno estava acostumado. Debate, interpretação, documentos, tudo isso foi novidade para a maior parte. Em outras vezes a metodologia conseguiu atingir o objetivo e a participação total. Os alunos com apenas defasagem etária, não tiveram dificuldades em relacionar as atividades e cresceram com elas; mas os alunos com dificuldades de alfabetização e concentração, tiveram poucos ou nenhum avanço. O excesso de faltas foi o principal motivo pela morosidade do andamento das tarefas solicitadas. Seria ótimo a irradiação do Projeto para as outras salas, porque utiliza diferentes técnicas dentro sala e incentiva o aluno a procurar um novo ângulo dentro do mesmo contexto, e no seu cotidiano. Espero que esse projeto possa realizar o que foi proposto e que auxiliem aos alunos. Espero chegar ao final do projeto identificando melhoras e avanços nos alunos. Espero que possa se estender a todos os professores da área e isso facilitaria entendimento e o trabalho realizado nas escolas. (prof.11.)

Reiterando a possibilidade de uso em outras séries regulares, houve relatos nesse sentido e a crítica quanto a temas específicos do Paraná. Também foi constatado que o uso de diversas fontes tais como fotos, músicas, documentos, filmes, entre os outros recursos, contribuiu para o desenvolvimento de uma metodologia que chamou atenção dos alunos tornando a aula mais atrativa e dinâmica. Essa forma de trabalhar o conteúdo utilizando

recortes e por meio de eixos temáticos requer um professor melhor preparado para trabalhar com alunos indisciplinados, faltosos, com uma herança de fracasso escolar como foram aqueles que freqüentaram as Classes de Aceleração das 10 escolas envolvidas.

Segundo documento da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE, 1998. p. 7)³⁹, o Projeto de Correção de Fluxo do Ciclo II, têm os seguintes objetivos:

- Combater a defasagem idade-série na rede estadual de ensino, possibilitando que alunos multirrepetentes possam retornar com sucesso o percurso regular da escolarização e freqüentar a série prevista para seu grupo etário.
- Melhorar a qualidade de ensino, reduzindo os índices de repetência e evasão.

Estabelecido o objetivo, fica visível que se esperava que os alunos recuperassem sua trajetória escolar e se reintegrassem ao percurso escolar regular. Porém, os alunos passaram por uma prática de ensino padronizada e imutável, pautada no desenvolvimento de ensino através de um programa com pontos determinados em início e fim. Um programa de ensino distante da realidade do aluno e que desconsiderou as aprendizagens básicas para seu acompanhamento, gerando muitas dificuldades no trabalho dos professores que, em sua maioria, não sabiam como substituir os textos sem fugir do estabelecido pelo material. A concepção de fracasso escolar que permeia a proposta de aceleração da aprendizagem atribui a origem do fracasso à escola, especificamente devido à inadequação da metodologia de ensino em relação ao público atendido. O que visivelmente não ocorreu com a reprodução do material e muito menos atentou para adequação do ensino aos alunos com altos índices de defasagem idade/série. Adequar a proposta pedagógica à realidade do aluno não significa nivelar por baixo o ensino, mas sim a elaboração de uma proposta que realmente forneça condições melhores para que os alunos possam desenvolver habilidades necessárias para dar continuidade a sua vida escolar.

Nas dez escolas pesquisadas o número de matrícula para o Projeto de Classe de Aceleração foi de 384 alunos e o número alunos freqüentes durante o período de aula foi de aproximadamente 310. Isso confirma que houve evasão dos alunos, apesar de o Projeto ter como objetivo o retorno e a regularização dos estudos de alunos defasados em idades série (Anexo XI).

³⁹ São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração; proposta pedagógica curricular. 3. reimpr. São Paulo: FDE, 1998.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a implantação do Projeto de Correção de Fluxo do Ciclo II, posso considerar algumas evidências que indicam a real necessidade de se produzir mudanças dentro da escola não apenas por políticas educacionais impostas. A Secretaria da Educação apresentou uma política educacional fortemente alicerçada no discurso da universalização da educação básica para toda a população, mostrando por meio de dados que a escola pública hoje ampliou a permanência de seus alunos, reduziu a retenção, estabilizou o índice de evasão, ao mesmo tempo em que passou a garantir que seus alunos pudessem prosseguir com seus estudos sem interrupção. Entretanto, o grande problema do Projeto Correção de Fluxo ou Classes de Aceleração diz respeito à qualidade de ensino.

A pesquisa apontou que foi notório a falta de acompanhamento do Projeto por parte da Diretoria de Ensino e, que por parte dos gestores escolares, e suas dificuldades na implementação, acabou prejudicando o seu desenvolvimento de forma eficiente e não contribuiu para a aprendizagem dos alunos que ingressaram no Ensino Médio. Também foi possível verificar que os próprios professores por vezes não se sentiram seguros quanto ao processo ensino-aprendizagem. O estudo revelou professores direcionados a cumprir tarefas e limitados em sua autonomia, induzidos a cumprir as determinações planejadas tecnicamente e a serem meramente executadas.

A pesquisa mostrou, por meio da disciplina de História, que a Classe de Aceleração não contribuiu para que os alunos em defasagem idade-série adquirissem conhecimentos básicos para dar continuidade aos seus estudos. Os resultados desses alunos nas provas do SARESP e nas atividades realizadas durante as aulas evidenciaram que eles não se apropriaram de conceitos fundamentais para construir seu conhecimento histórico, tais como: tempo, lugar, mudança, permanência, simultaneidade, dominação e resistência, úteis para serem utilizados na produção de um texto narrativo. Também, verificou-se que a falta desses conceitos fundamentais, acabaram por impedir os alunos a compreender as relações básicas do processo histórico e se perceber como um sujeito da História.

A SEE/SP, ao implementar o Projeto de Correção de Fluxo na rede pública aos alunos defasados em idade-série, apenas considerou que esses alunos estariam ganhando uma chance de acelerar sua aprendizagem. A implementação do Projeto se deu de maneira precária, e acabou gerando muitos problemas. Porém há o lado positivo do Projeto que é o reconhecer a existência do fracasso escolar no sistema educacional.

A respeito da prática docente dos professores de História, percebe-se que, apesar de terem incorporado parcialmente os pressupostos teóricos da proposta pedagógica das Classes de Aceleração, isso não se reverteu em prática na sala de aula. Os professores relataram suas dificuldades em trabalhar com os alunos que possuíam defasagem de aprendizagem em leitura e escrita, porém, não culpavam seus alunos pela situação encontrada. Isso confirma mais uma vez que nós ainda não temos professores preparados para trabalhar com alunos multirrepetentes, com defasagem de aprendizagem e com a heterogeneidade. Os encontros de capacitação abordaram problemas de escrita, reescrita, métodos de alfabetização, porém não foram suficientes para um professor reverter a situação em que se encontravam os alunos. Além do fato de que muitos dos professores de História continuam a utilizar os livros didáticos que estão pautados em um ensino de História mais linear e evolutiva, eles não estão capacitados profissionalmente para alfabetizar.

Os professores de História acabaram por utilizar a metodologia apresentada para a Classe de Aceleração nas salas de ensino regular, utilizando principalmente a orientação dos pressupostos teóricos da História Temática. Ao mesmo tempo, apontaram que o material não está adequado para ser trabalhado na Classe de Aceleração, pois demanda muita leitura e muitas produções de textos e que os alunos do projeto não tinham os pré-requisitos básicos de leitura e escrita para desenvolver as atividades. É interessante ressaltar que o professor achou o material adequado para as outras salas, isto significa que as sugestões de atividades que estão no material passaram a ser utilizadas e manipuladas por outros alunos. Isso prova que o professor não recusou a metodologia, apenas a achou inapropriada para alunos que não tinham domínio da leitura e escrita.

A pesquisa também apontou uma grande falta de compreensão dos alunos nos estudos de História. Nesse sentido, o ensino de História como construção, aberta a múltiplas e variadas interpretações, acabou dando lugar aos esquemas simplificadores e reducionistas. Essa possibilidade de pensar o ensino de História apresentada na proposta de Classes de Aceleração acabou proporcionando aos professores descobrir o trabalho por meio de Eixos Temáticos que, apesar de ser sugerido pela SEE/SP em sua Proposta Curricular de Ensino para a Disciplina de História desde 1986, era desconhecido pela maioria dos professores.

Para os professores sujeitos da pesquisa, o trabalho em equipe e a integração entre seus pares teria contribuído para seu melhor desempenho e propiciado sua própria valorização profissional. No entanto, a pesquisa também mostrou que, apesar do empenho dos professores em adaptar sua prática pedagógica por meio da proposta, esse empenho não foi

suficiente para transformar as condições de aprendizagem dos alunos no Projeto Classe de Aceleração.

Mesmo tendo regularizado o fluxo escolar dos alunos em defasagem idade/série, a pesquisa mostrou que esses alunos, em sua maioria, não superaram suas dificuldades básicas com a leitura e a escrita. Caberia perguntarmos se tais políticas não estariam contribuindo com a exclusão desses alunos dentro da própria escola, impossibilitando uma verdadeira formação.

O Projeto atingiu o seu objetivo que é o de acelerar e garantir a regularização do fluxo escolar de alunos multirrepetentes existentes na rede estadual de ensino; porém, essa regularização não garantiu a qualidade de ensino ou até mesmo condições para que esses alunos dêem continuidade aos estudos, conseguindo, assim, atender às exigências quantitativas estabelecidas pela SEE/SP.

Avaliando a qualidade do Projeto para os alunos multirrepetentes, confirma-se ainda mais o seu insucesso, pois eles foram promovidos para o ensino médio sem ao menos estarem alfabetizados, o que, conseqüentemente, poderá levar esse aluno a abandonar seus estudos, por não conseguir acompanhar as séries subseqüentes. Prova disso é que, dentre os 31 alunos encaminhados para a 1ª série do ensino médio em 2005, o número de alunos evadidos chegou a 15, representando 45% dos alunos freqüentes em 2002.

Muitas questões permearam a implantação do Projeto Classe de Aceleração do Ciclo II, sendo elas: 1) falta de adequação do material a realidade dos alunos do Estado de São Paulo, pois esse foi emprestado do Estado do Paraná e mantido na íntegra, contemplando assuntos relacionados a sua realidade; 2) o distanciamento entre a proposta do material e as reais condições de aprendizagem dos alunos; 3) troca de professores, equipe escolar, equipe pedagógica durante o Projeto; 4) processo de atribuição de aulas, que acabou seguindo as orientações legais, impondo a participação dos professores no Projeto; 5) a falta de conhecimento dos professores sobre o estudo de História por meio de eixos temáticos, o que conseqüentemente acabou gerando ainda mais a fragmentação do conteúdo; 6) capacitações que acabaram se tornando apenas mera reprodução do material; 7) o número excessivo de capacitação em dias letivos, prejudicando o aproveitamento de todos os temas; 8) ausência de verbas para garantir os recursos didáticos para o Projeto; 9) alunos não assíduos e descompromissados com atividades extra-classe, dificultando ainda mais o trabalho dos professores; 10) heterogeneidade de alunos encontrados em sala de aula e apresentando: apatia, rebeldia, falta de interesse, indisciplina e problemas de aprendizagens básica como

leitura e escrita; 11) professor com carga horária semanal excessiva; 12) falta de dedicação exclusiva do professor ao Projeto.

Em relação ao material de História, verificou-se que, além dos fatores antes citados, os professores de História, em sua maioria, não assimilaram a concepção de ensino por meio de eixos temáticos apresentada para o trabalho em Classes de Aceleração. Constatou-se, na pesquisa, que os professores têm uma concepção de História linear e evolutiva e ainda estão cercados por materiais didáticos que contribuem para essa prática em que o ensino é apresentado em uma seqüência lógica; dificultando o trabalho o trabalho por meio da metodologia proposta pela SEE/SP.

O Projeto acabou sendo utilizado principalmente para cumprir as exigências estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação, que estabelece como meta a conclusão do Ensino fundamental por no mínimo de 80% da população em idade escolar até o ano de 2006. Para a Secretaria Estadual de Educação, acelerar os alunos do ensino fundamental em dois anos para o ensino médio foi considerado positivo, visto que o Projeto continua sendo implantado em diversas cidades paulistas. As Classes de Aceleração existentes ainda hoje continuam sofrendo com o descaso da SEE/SP, desenvolvem o projeto, mas acabam por não ter o apoio das Diretorias de Ensino, responsáveis pelo acompanhamento nas escolas de sua jurisdição.

Na cidade de Piracicaba, nas classes que ainda restaram durante o ano de 2005, os ATPs, chamaram os professores responsáveis pelas salas apenas no início do ano para um breve orientação sobre os trabalhos. Ao conversar com alguns professores, eles me relataram estarem perdidos, sem apoio dos ATPs que não explicaram nada sobre a metodologia, e que alguns dos professores que já haviam participado do Projeto em seu ano de implantação eram os colaboradores, isto é, eles é que estavam passando-lhes as informações.

É interessante a constatação do descaso instalado pela SEE/SP, visto que no ano de implantação a propaganda dentro das escolas foi intensa, as capacitações eram de 32 horas no mês. Isto só ocorreu porque a SEE/SP tinha uma parceria com o CENPEC, que recebia para implantar o projeto na rede pública estadual entre os anos de 2001 e 2002. Parece-nos que a SEE/SP não se preocupou com a rotatividade que ocorre em sua rede pública, em piracicaba, por exemplo, atualmente não contamos com os mesmos professores, diretores, coordenadores que haviam do período de implantação do projeto. A Secretaria Estadual continua implantando seus outros projetos do mesmo modo, isto é, a cada projeto novo, muitas capacitações, passada a fase de implantação acaba também o compromisso.

Quanto as Diretorias de Ensino, responsáveis pela irradiação dos trabalhos, seguem o ritmo ditado pela SEE/SP, só se comprometem quando são chamados para implantação. Os setores responsáveis por esse trabalho, a Oficina Pedagógica e a Supervisão, só vêm se preocupando com o tempo estabelecido para cada projeto. Durante o período de implantação do Projeto em 2001 e 2002, mesmo se comprometendo a acompanhar, deixaram de resolver muitas questões, como foi o caso dos professores que não se comprometeram totalmente com as atividades, abandonaram as classes, não cumpriram com as atividades propostas pelo material; o diretor que não aceitou o Projeto em sua escola; o coordenador que pediu afastamento; os ATPs que acabaram saindo da DE; a falta de material e a falta verba para a implantação adequada do Projeto entre outros casos que foram citados na pesquisa. Com tantos problemas acontecendo e nenhuma providência sendo tomada por parte dos Supervisores de Ensino, as Oficinas Pedagógicas também acabaram mantendo o mesmo ritmo de trabalho, não conseguiram avançar de forma mais significativa na parte pedagógica.

Não aponto aqui culpados isolados para os resultados finais, mas silenciamentos coletivos de gestores escolares e da Diretoria de Ensino, que, juntamente como os professores, viram-se coagidos a acatar as determinações do órgão central. O que acredito acaba por gerar certo comodismo em todo o sistema. A SEE/SP determina o Projeto ou Programa, estabelece as normas e o tempo de execução, a Diretoria acata e mantém o mesmo ritmo sendo ele positivo ou negativo.

A escola, diante desse caos procura apenas cumprir com as tarefas solicitadas, pois está sim será cobrada, inclusive com reprimendas por atraso de qualquer trabalho. Se a escola não tem e/ou não recebeu verba suficiente para desenvolver um projeto, provavelmente fará rifa de algum produto, venderá cachorro-quente, os professores acabarão vendendo e comprando pizzas para que o trabalho seja cumprido a contento. Diferentemente da política, onde muitas vezes tudo termina “em pizza”, na escola pública muitos projetos começam com pizza.

Todos esses problemas recaem sobre os muitos alunos, apesar de ter hoje o prazer do acesso a escola pública, ele também sofre com as conseqüências de ações confusas impostas pela SEE/SP, como é o caso das Classes de Aceleração. Confuso sim, pois, como pensar em “pular” séries, se até então tinha que estudar muito para passar de ano? “Agora é só fazer parte de um projeto que eu sigo em frente?” – comenta um aluno de 5ª série no início de 2002. Esse mesmo aluno foi retido na Classe de Aceleração por falta, freqüentando a Recuperação de Ciclo, em 2004, foi encaminhado para o ensino médio, mas abandonou a escola logo no início do primeiro bimestre. Juntamente como ele, outros 15 que também

acreditaram que o Projeto lhes daria além do certificado, condições de obter empregos melhores. Ao abandonar a escola, o aluno pode estar tentando evitar um constrangimento com mais uma retenção; desistindo pode ter a falsa impressão de que agiu livremente.

Como citado anteriormente, os pais acreditaram que o projeto viria contribuir para que seus filhos conquistassem seu espaço no mercado de trabalho. Podemos perceber que em nenhum momento houve uma preocupação dos pais e dos próprios alunos sobre quais conhecimentos iriam adquirir e se esses conhecimentos serviriam para alcançar o emprego desejado, o fator mais importante foi o tempo ganho. Diante dessa preocupação básica e importante que é o trabalho que os sustenta, a qualidade do ensino transmitida na escola nunca é questionada. É compreensível isso por parte de uma população pobre de recursos financeiros e com baixo nível de escolaridade, mas o que poderá justificar o mesmo silêncio por parte dos sindicatos dos professores e por parte dos órgãos descentralizados da Secretaria de Educação?

Durante todo o tempo em que exerci a função de ATP de História, ouvia de alguns professores que eu havia ‘mudado de lado’, significando que agora estava do lado dos opressores. É interessante ver a educação como tendo dois lados. Agora, analisando o comportamento de supervisores, dirigente, diretores e até mesmo a minha enquanto coordenadora e professora atuando em sala de aula, entendo melhor a expressão ‘mudar de lado’. O cumprimento de questões burocráticas toma-nos tanto tempo que relegamos o pedagógico. Mesmo sentindo-nos oprimidos, também calamos diante das ações ditatoriais da Secretaria da Educação.

Em relação a qualidade de ensino no Projeto Classe de Aceleração e alcance de seus objetivos, sugiro os seguintes itens:

- Curso de média duração sobre História Temática direcionado aos professores;
- Seleção de professores interessados em trabalhar no Projeto;
- Metodologia do Projeto discutida com os professores envolvidos no processo;
- Dedicção exclusiva do professor durante o desenvolvimento do Projeto, com carga horária semanal de 20 horas/aulas com salário equivalente a 40 h;
- Diagnóstico das causas do fracasso escolar dos alunos com defasagem idade/série;

- Frequência dos alunos em projeto paralelo de alfabetização, ministrado por professora alfabetizadora;
- Projeto em período integral;
- Número de alunos limitado a 25 por sala;
- Material que respeite os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem e valorize a experiência do aluno, com conteúdos que tenham significado para alunos multirrepentes.

Ao final dessa pesquisa após ter ampliado a minha visão de professora e de coordenadora para uma visão mais crítica e de pesquisadora, concluo que, diante das atuais políticas públicas da SEE/SP, o professor, com problemas de formação, currículo defasado, falta de tempo para aprimorar seus conhecimentos é o que ainda vem sustentando a escola pública com toda a sua precariedade e sua grande diversidade. Vendendo pizza, lutando contra o tempo, o pouco salário e não acreditando em seu próprio trabalho a ponto de colocar seus filhos em escolas particulares. A forma rápida e eficiente de agir por parte da Secretaria, baseada na autoridade, manipula a todos por meio de dados oficiais que levam em conta apenas valores numéricos e não qualitativos, por meio da mídia cada vez mais desqualifica o profissional da educação e acaba conquistando muitos adeptos de seus projetos e programas.

Fontes Consultadas

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 1-39, 2001.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. “Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País”. Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem. **Fórum de Debates**, São Paulo, p. 158-159, 2002.

BITAR, H. A. F. et al. (Coord.). **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998. 252 p. (Séries Idéias, 30).

BRANDÃO, Z. et al. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. “Plano Nacional de Educação”. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 144p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Guia do livro didático**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.

BRASIL. **Guia de livros didáticos – 5ª a 8ª séries – PNLD 2002**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. (Biblioteca Básica).

_____. **A escola dos annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CABRINI, C. (Org.). **O ensino de história - Revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CENTRO DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Ensinar aprender: construindo uma proposta - História**. São Paulo: Cenpec; Curitiba: SEED/PR, 1998.

_____. Educação: uma construção coletiva. **Informativo**, São Paulo, n. 2, p. 4out. 2002.

COSTA, V. L. C. (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001.

CLASSES de aceleração. Garantindo a todos o direito de aprender. Brasília: SEE, FDE, 1997.

CHARLOT, B. Relação com saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

ENSINAR e aprender: Corrigindo o fluxo do Ciclo II. Educação: uma construção coletiva. **Informativo**, n. 2, p. 1-4, out. 2002.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FENELON, D. R.; SILVA, M. A. da; FUNARI, P. A. “Ensino de História: opções em confronto”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 231-248, mar./ago., 1987.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

FUNDO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades 2001**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: agosto 2005.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 70, abr. 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/básica/censo>. Acesso em: agosto 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: maio 2005.

LE GOFF, J. História. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Memória-história**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. p. 158-259.

_____. **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEVIN, H.; SOLER, P. **Escolas / aceleradas**: podem elas serem bem sucedidas no Brasil? Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1992. (Série Documental. Estudos de Políticas Governamentais, 1).

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 11-36, mar. 1997.

LÜCK, H.; PARENTE, M. **Correção do Fluxo Escolar**: O caso do Paraná. Brasília: IPEA, 2002. (Texto para Discussão, 925).

MACEDO, J. R.; OLIVEIRA, M. W. **Brasil**: uma História em construção. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

MELO, L. **Da retórica à prática**: estudo da proposta de história em classes do Projeto Ensinar e Aprender (Correção de Fluxo escolar – da SEE/SP, 1999 – 2001). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**; desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

MICELI, P. C. Por outras histórias do Brasil. In. PINSKY, J. (Org.). **O ensino da história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 31-42.

MONTELLATO, A. R. D.; CABRINI, C.; CATELLI, R. J. **História temática**: diversidade cultural e conflitos, 6ª série. São Paulo: Scipione, 2000. (Coleção História Temática).

NEUBAUER, R. Classes de aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.

NEUBAUER, R. “Descentralização da educação no Estado de São Paulo”. In: COSTA, V. L. C.; GÓMEZ, A. S. (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001.

NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, 53).

NUTTI, J. Z. **Professores e especialistas diante do fracasso escolar**: um estudo no cenário das classes de aceleração. 2000. 250 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Custos e benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 32, p. 305-342, jul./set. 2001.

_____. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 1999.

OLIVEIRA, S. R. F. de. **Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PATTO, M. H. S. **Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, S. T. de S. “Qualidade de ensino e progressão continuada”. In: KRASILCHIK, M. (Org.). **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 23.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção Repensando o Ensino).

RIBEIRO, S. C. Educação e cidadania. In: VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. **Educação e modernidade**. As bases do desenvolvimento moderno: Fórum nacional. São Paulo: Nobel, 1993.

RIBEIRO, S. A. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 84, 1993.

SAMPAIO, M. M. F. **Colóquio sobre programas de Classes de Aceleração**. São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. (Série Debates, 7).

_____. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 67, jan. 2000.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história no 1º. grau**: São Paulo: SE/CENP, 1992. 51 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história no 2º. grau**: 2ª versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1996. 61 p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Ajudando o professor a ensinar pra valer nas classes de aceleração**. Documento de Implementação - 1996. São Paulo: SE/CENP, 1997. 20 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história – ensino fundamental**: 5ª a 8ª séries. 2. ed. São Paulo: SE/CENP, 1997. v. 1, 78 p. (Prática Pedagógica).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. A Defasagem entre Série/Idade regular de matrícula e o Projeto ‘Classe de Aceleração’. **Revista Idéias**, São Paulo, v. 28, p. 10, 1997, p.10.

SÃO PAULO. **Progressão continuada**: compromisso com a aprendizagem. Fórum de Debates. São Paulo: 2002.

SÃO PAULO. **SARESP** - Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo. Resultados da Avaliação. 2003 e 2004. São Paulo.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMED, 2000.

SAVIANI, D. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. 5. ed. Tradução de Moura Iglesias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 10).

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).

SAUL, A. M. A avaliação educacional. **Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 61-68, 1994.

SETÚBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, p. 9-19, jan. 2000.

SILVA, A. C. da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do 1. grau - Nível I. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 96-98, 1987.

SILVA, J. A. **Salas de correção de fluxo**: a percepção dos do professor de História. 2005. Dissertação Tese (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Editora Marco Zero, 1985.

SILVA, T. R. N. da. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C.; GÓMEZ, A. S. (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. 2. ed. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 1999. p. 168-187.

_____. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? . **Revista de Educação e Informática**, São Paulo, n. 14, p. 11-18, dez. 2000.

SOUSA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de Aceleração da aprendizagem. **Cardemos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 81-99, nov. 1999.

STIGLITZ, J. **Globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura, 2002.

TARARAM, M. S. B. et al. “Organização curricular para Projeto de Aceleração de Estudos”. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 89, jan. 2000.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998 (Ação Educativa).

VIEIRA, N. P. **Indo mais rápido**: para onde? Um estudo do Projeto Classes de Aceleração da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANEXOS

Anexo I

DESENHO DO PROJETO



Desenho do Projeto

1) Público – alvo

Alunos das 6^ª séries da rede estadual de ensino com no mínimo 2 anos de defasagem idade-série. (a partir de 14 anos). *no ano em curso até 12/ma*

2) Duração do projeto

Considerando que o tempo de terminalidade do ensino fundamental para esses alunos é de 2 anos, propomos que o desenvolvimento do Projeto se constitua num ciclo de 2 anos de aprendizagem.

- **Atendimento:**

- **1998:** 100 Escolas
- **2000:** 37 Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, 10 escolas cada e aproximadamente 38.000 alunos
- **2001:** 52 Diretorias Regionais de Ensino de São Paulo atendidas diretamente atendendo assim o estado como um todo.

Previsão de atendimento: 10 escolas por DE., com 03 salas em cada unidade, estimando-se um total de 93.450 alunos.

Continuidade do atendimento do grupo das DEs. do ano anterior com possibilidade de ampliação para novas turmas nas escolas atendidas e ou em novas unidades, dependendo da demanda.

- **Destino dos alunos**

Ao final de um ano nas classes de aceleração de aprendizagem, os alunos deverão ser reclassificados para a 8^ª série em continuidade.

3) Pessoal envolvido

- Secretaria
 - equipe de coordenação
- Diretorias Regionais de Ensino
 - equipe de coordenação
 - . 1 responsável pelo Projeto na DE
 - . Supervisor
 - . ATP de Aceleração
 - equipe de Assistentes Técnico Pedagógicos - ATPs por área
- Equipe escolar
 - diretor
 - professor coordenador pedagógico
 - professores
 - alunos
 - funcionários
 - comunidade

4) **Material**

- composição:
 - livro do professor: 4 por disciplina: Impulso Inicial, Volumes 1, 2 e 3
 - fichas dos alunos
 - cartazes
- estrutura dos volumes:
 - sumário
 - apresentação (proposta pedagógica do Projeto e da disciplina)
 - quadro-síntese
 - introdução da disciplina
 - unidades temáticas, temas ou projetos
 - atividades
 - * orientações detalhadas sobre o desenvolvimento
 - * o porquê das atividades
- adequação do material ao contexto do Estado de São Paulo
- disponibilização do material de apoio
 - O material deverá estar disponível para os professores por ocasião das capacitações.
 - A equipe coordenadora do projeto cuidará para que o material seja impresso e distribuído em tempo hábil para as escolas.
- distribuição
 - Cada professor deverá receber:
 - um conjunto completo dos 4 volumes (Impulso Inicial, Ensinar e Aprender 1, 2 e 3) de sua disciplina
 - um conjunto completo de fichas individuais, fichas para trabalho em grupo, cartazes e jogos de sua disciplina
 - Cada classe deverá receber:
 - um conjunto completo de fichas individuais de todas as disciplinas para todos os alunos
 - 6 conjuntos de fichas para trabalho em grupos e jogos de todas as disciplinas
 - 1 conjunto de cartazes de todas as disciplinas
 - Cada escola deverá receber:
 - 2 kits completas contendo:
 - Impulso Inicial – (livro de professor de todas as disciplinas e o conjunto completo de fichas, jogos e cartazes de cada disciplina)
 - Volumes 1, 2 e 3 – (livro do professor de todas as disciplinas e o conjunto completo de fichas, jogos e cartazes de cada disciplina)

5) **A Capacitação – encontros sistemáticos:**

- estudo do material
- concepção da proposta pedagógica
- concepção do ensino da área
- processo: ensino/aprendizagem ; avaliação e acompanhamento
- reflexão sobre a prática
- produção dos alunos (*guardar o material do ano inteiro) Comparar o aluno c/ ele mesmo*)
- o desenvolvimento da proposta da disciplina na sala de aula
- oficinas de trabalho: vivência das propostas

a) **Capacitação Centralizada**

- 6 encontros de 32 horas
- agrupamento por disciplina – 24 horas
- agrupamento dos responsáveis pelo Projeto nas DEs-
24 horas
- agrupamento dos coordenadores do Projeto nas DEs com os ATPs, para o planejamento e acompanhamento das ações de multiplicação na região - 8 horas

b) **Capacitação Descentralizada**

- 6 encontros de quatro dias: 32 horas
 - * 24 horas – agrupamentos por disciplina e agrupamentos de técnicos (diretor e professor coordenador pedagógico) *de mútuo benefício*
 - * 8 horas – grupo-escola – para planejar as ações do Projeto na escola e sistematizar o acompanhamento

6) **A Secretaria e o Projeto**

- coordenação geral do Projeto
- divulgação do Projeto para outras Secretarias e organizações da sociedade civil
- participação com as DEs na divulgação do Projeto nas regiões
- apoio logístico:
- impressão e distribuição do material; provimento de recursos materiais às DEs e escolas
- Com relação à capacitação centralizada: locação do espaço dos encontros, provimento do material audio-visual e reprodução do material quando necessário.
- acompanhamento: estabelecer fluxo de comunicação com DEs e Cenpec para atendimento às necessidades
- estabelecimento de parcerias com outras Secretarias de Estado para apoio ao Projeto

7) **As Diretorias de Ensino e o Projeto**

- coordenação do Projeto na região
- divulgação do Projeto para organizações da sociedade civil na região
- organização das equipes de ATPs
- organização da multiplicação das capacitações

- acompanhamento do Projeto nas Escolas e apoio (parceria) no que se refere:
 - ao controle da evasão
 - à aprendizagem dos alunos
 - aos recursos necessários: materiais e pedagógicos
 - à atuação dos docentes e técnicos
 - ao horário coletivo (HTPC)
- estabelecimento de parcerias com áreas de apoio social
- irradiação dos princípios e metodologia do projeto para as outras classes do ensino regular, classes do EJA presencial, grupos do reforço e recuperação da escola e de outras escolas

8) A Escola e o Projeto

- Participação
- Adesão das Escolas
- Divulgação do Projeto na própria Escola
- Divulgação do Projeto na comunidade
- Estabelecimento de parcerias com áreas de apoio social
- Divulgação do Projeto para os alunos
- Elaboração do contrato ético pedagógico com os alunos – Frequência às aulas e participação nas atividades pedagógicas
- Integração do Projeto à Escola (adoção, respeito, valorização, “troca”)
- Definição e organização de horário de trabalho coletivo
- Irradiação dos princípios e metodologia do projeto para as outras turmas da mesma unidade
- Organização das classes
- Formação de classes heterogêneas com 35 alunos provenientes das 5ª e 6ª séries e complementadas com alunos de 5ª
- Espaço físico adequado à proposta
- Recursos materiais (material de apoio) para suporte às disciplinas ↗
- Organização do horário: aulas duplas por disciplina
- Grade curricular: O projeto foi elaborado para atender a uma carga horária das disciplinas de História, Geografia e Ciências de, no mínimo 3 aulas semanais; Educação Física e Arte: mínimo 2 aulas.
- Definição de horário de trabalho coletivo

9) O Cenpec e o Projeto

- Autoria do material
- Coordenação da capacitação centralizada
- Algumas ações de acompanhamento

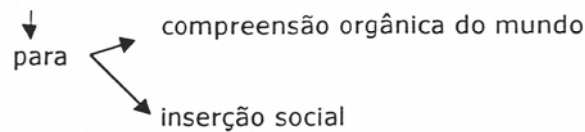
Anexo II

PROJETO ENSINAR E APRENDER



PROJETO ENSINAR E APRENDER

- Por quê?**
- ação política pela inclusão
 - concepção de que a função social da escola é possibilitar a todos a apropriação do conhecimento (patrimônio social)



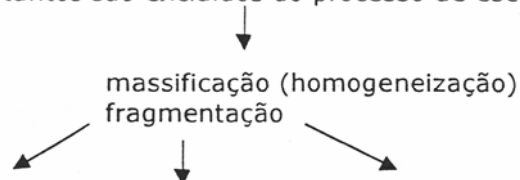
Para quê? Retomada da trajetória regular dos estudos / qualificação para a cidadania

- ✓ confiantes na capacidade de aprender (auto-estima)
- ✓ conscientes do que aprenderam e como aprenderam
- ✓ capazes de identificar, localizar, utilizar diferentes fontes de conhecimento (autonomia)

O quê?

Como? Essa definição exigiu uma reflexão sobre a função social da escola

- ✓ Por que a escola não consegue ensinar a todos?
- ✓ Por que tantos são excluídos do processo de escolarização?



Seleção e organização de conteúdos	Processos de ensino, Aprendizagem e avaliação	Organização da escola
<ul style="list-style-type: none"> - programas rígidos por série - conteúdos distantes da realidade dos alunos - conteúdos fragmentados 	<ul style="list-style-type: none"> - desarticulação entre ensino, aprendizagem e avaliação - uniformidade na forma e ritmo do ensino - expectativa de uniformidade de desempenho dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - tempos e espaços compartimentados - isolamento dos professor:as - administrativo dissociado do pedagógico

A Proposta

1. Em relação aos conteúdos:

Seleção dos conteúdos

(é sempre uma escolha/ recorte de conteúdos culturalmente relevantes)

- ✓ compreensão articulada e crítica da prática social
- ✓ o que os conteúdos propõem?
- ✓ a quem interessa saber?
- ✓ onde estão as contradições, os conflitos?
- ✓ quem tem voz?
- ✓ como entra o aluno, sua cultura, sua história?

- ✓ a condição dos alunos (aprendizagem)

- ✓ conteúdos centrais do ensino fundamental



- ✓ currículo oficial

Organização dos Conteúdos

- ✓ pela abrangência explicativa → questões amplas que explicam o mundo contemporâneo
- ✓ permitem mais relações → compreensão mais articulada da realidade
- ✓ dão mais significado à aprendizagem
- ✓ em torno de grandes eixos → apropriação de "chaves de leitura" do mundo e não o domínio de uma lista de conteúdos

- ✓ unidades temáticas
- ✓ temas
- ✓ projetos

Tratamento dos Conteúdos

- ✓ situações mobilizadoras para o conhecimento
- ✓ o respeito às especificidades de cada área
- ✓ concepção de ensino
- ✓ metodologia

2. Em relação aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação

a) Acolhimento à Diferença

Respeito às diferenças dos alunos (culturais, de conhecimentos, de formas e ritmos de aprendizagem)

- ✓ momentos individuais / grupos / coletivos
- ✓ diversificação das propostas de ensino

Voz e vez ao aluno

- ✓ investigação e valorização dos conhecimentos que já têm → ponto de partida
- ✓ respeito às diferentes contribuições de cada um

Previsão de níveis de avanço diferentes em relação aos pontos de chegada

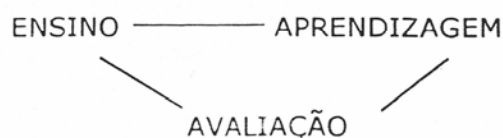
b) Articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação

- ✓ situações de ensino devem ser sempre situações de aprendizagem
- ✓ situações de ensino e aprendizagem
- ✓ devem fazer nexos com o repertório dos alunos
- ✓ partir dos conhecimentos que têm
- ✓ promover avanços para níveis mais elevados
- ✓ pelo questionamento
- ✓ busca de informações em diferentes fontes
- ✓ sistematizações constantes

A **avaliação** é um processo que regula "o andamento" do ensino pelo acompanhamento da aprendizagem.



- ✓ diagnóstica, contínua, processual → intervenção
- ✓ baseada nas produções dos alunos, registros e apreciações do professor
- ✓ exige domínio do professor quanto aos conteúdos específicos
- ✓ clareza dos pontos de chegada
- ✓ clareza das intervenções necessárias



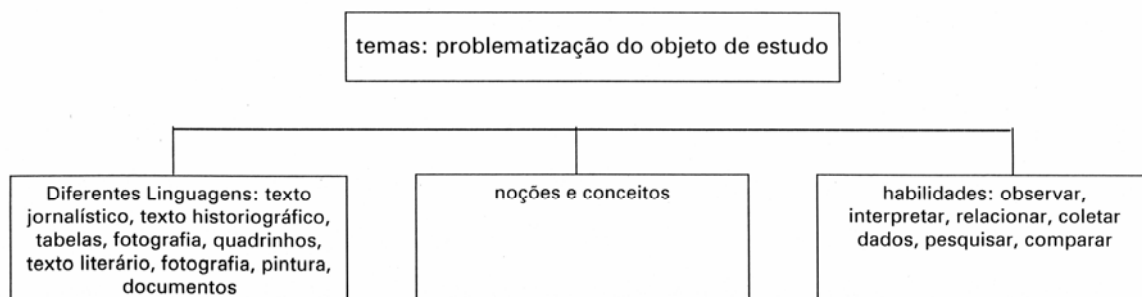
Anexo III

VISÃO ESTRUTURAL DA HISTÓRIA: EIXOS TEMÁTICOS



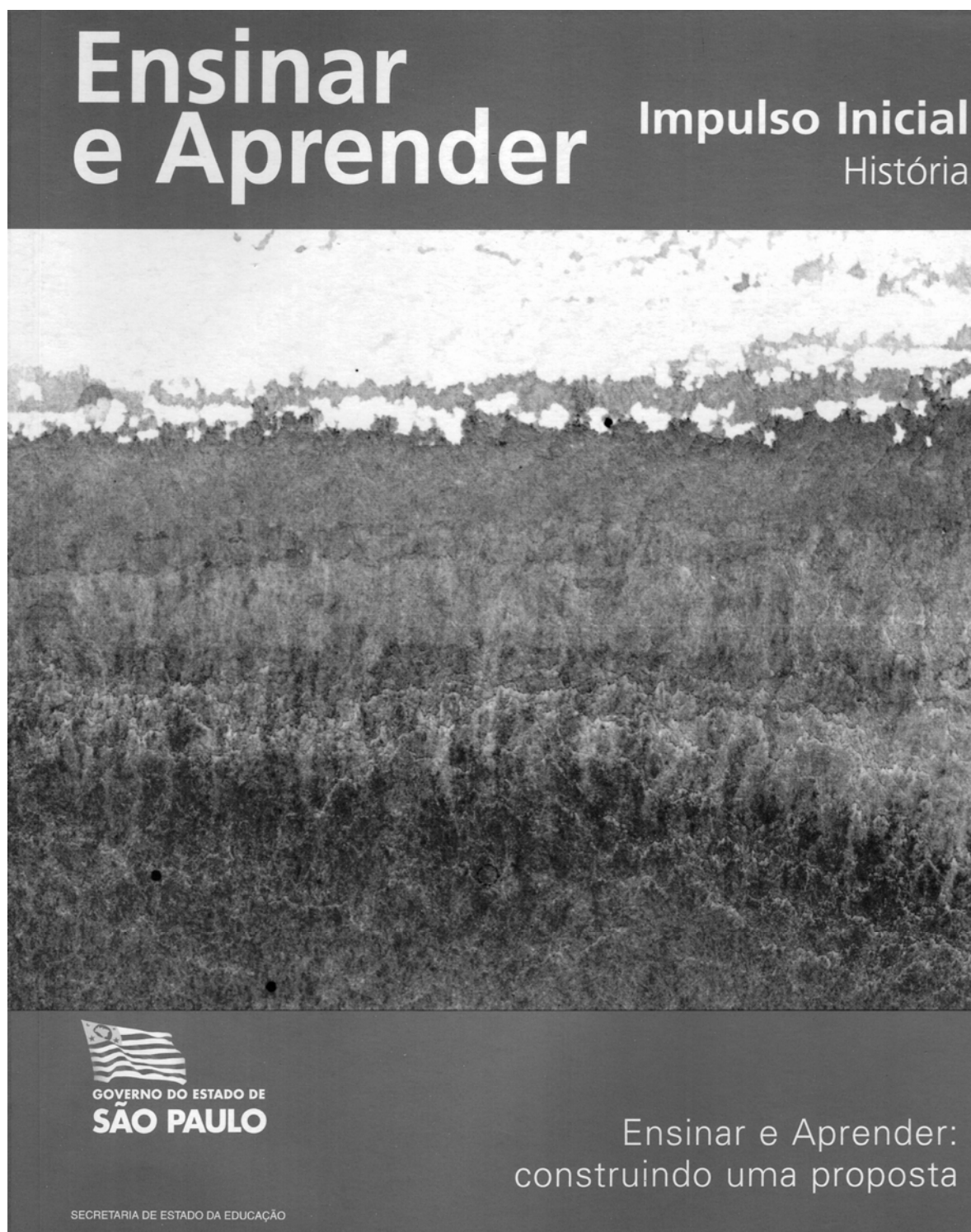
Texto de apoio para o 1º encontro - Turma Inicial - História

**VISÃO ESTRUTURAL DA HISTÓRIA:
EIXOS TEMÁTICOS**



Anexo IV

CAPAS REFERENTES AOS VOLUMES



Ensinar e Aprender

Volume 1
História



Ensinar e Aprender:
construindo uma proposta

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ensinar e Aprender

Volume 2
História



GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ensinar e Aprender:
construindo uma proposta

Ensinar e Aprender

Volume 3
História



GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ensinar e Aprender:
construindo uma proposta

Anexo V

MARCOS DE APRENDIZAGEM DOS VOLUMES 1 E 2

	ENSINAR E APRENDER: CORRIGINDO O FLUXO DO CICLO II	SEE/SP 2001
---	---	------------------------

Texto de apoio para o 2º encontro - Turma Inicial – História

MARCOS DE APRENDIZAGEM DO VOLUME 1

Tema 1 – Sociedades Indígenas

- Identifica a existência de grupos indígenas, no presente, com nomes e culturas específicas;
- Compara grupos indígenas entre si, reconhecendo diferenças e semelhanças;
- Reconhece diferenças entre as sociedades indígenas e a nossa sociedade;
- Percebe mudanças e permanências no modo de viver dos indígenas a partir do contato com o não-índio;
- Localiza no tempo e no espaço os grupos indígenas estudados;
- Compreende a razão dos conflitos que permeiam a relação índio/não-índio, no Brasil atual.
- Reconhece dominação e resistência na relação indígena/não indígena, em diferentes tempos;

Tema 2 – Sociedade europeia nos séculos XV e XVI

- Compreende as principais características de modo de vida europeu, nos séculos XV e XVI;
- É capaz de perceber diferentes usos e formas de propriedade da terra, na Europa do século XVI;
- É capaz de trabalhar com os referenciais do tempo cronológico, no estudo da sociedade europeia, nesse período;
- Identifica a noção de tempo histórico, situando a temporalidade dessa sociedade;
- Percebe permanências e mudanças no modo de vida europeu no período estudado;
- Localiza, no mapa da Europa, os países mencionados nos textos estudados;
- É capaz de trabalhar com textos historiográficos, identificando as principais idéias que contém;

Tema 3 – As grandes navegações

- Percebe as mudanças acarretadas no conhecimento e na forma de representação do mundo, a partir das grandes navegações;
- Compreende as razões e condições que impulsionaram Portugal e Espanha para a conquista de novas terras;
- Percebe que o processo histórico é resultado da ação de vários sujeitos;
- Reconhece elementos do cotidiano das navegações;
- Percebe traços da mentalidade medieval na visão de mundo dos navegadores da época estudada;
- Localiza no tempo e no espaço as viagens portuguesas e espanholas;

Tema 4 – Os dois mundos se encontram

- Compreende como foram os principais contatos entre portugueses e indígenas, no Brasil, no século XVI;
- Percebe diferenças culturais entre esses povos;
- Percebe dominação e resistência nas relações entre portugueses e indígenas;
- Percebe o choque cultural, resultante do contato índio/não-índio, nos primórdios da colonização e atualmente;
- Identifica mudanças na situação dos grupos indígenas, a partir da chegada dos portugueses;
- É capaz de trabalhar com fontes diversas, como documentos de época e gravuras, utilizando procedimentos adequados para a sua compreensão;

ALVOS DA APRENDIZAGEM DO VOLUME 1

- Percebe a natureza conflituosa das relações indígenas/não-indígenas, no passado e no presente;
- Compreende o choque cultural provocado pela conquista portuguesa no Brasil;
- Reconhece as características do modo de vida europeu e indígena, no momento da conquista;
- Percebe dominação e resistência nas relações índios/não-índios, no passado e presente;
- Localiza no tempo e no espaço os povos estudados;
- Percebe diferentes temporalidades nas sociedades estudadas;
- É capaz de trabalhar com fontes diversas, como documentos de época, textos historiográficos, gravuras e mapas, utilizando procedimentos adequados para a sua compreensão.

MARCOS DE APRENDIZAGEM DO VOLUME 2

Tema 1 - A questão da terra no Paraná atual: conflitos e resistências

- Identifica a desigualdade na distribuição de terras no Brasil;
- Reconhece um aumento da concentração das grandes propriedades nas mãos de poucos, a partir da década de 70;
- Identifica a existência do êxodo rural relacionado, entre outros motivos, à concentração das terras nas mãos de poucos proprietários;
- Consegue ler e analisar tabelas, identificando a evolução da população urbana e rural, no Paraná;
- Compreende aspectos da história das lutas pela terra no Brasil;
- É capaz de ler e interpretar poema, refletindo sobre a questão da Reforma Agrária;
- É capaz de perceber, através da leitura da charge, a relação entre latifúndio improdutivo, êxodo rural e a degradação das condições de vida no meio urbano.

Tema 2 - Terra e trabalho no Brasil, séculos XVI a XIX

- Compreende como eram distribuídas as terras no Brasil, durante a colonização;
- Reconhece a dominação dos senhores sobre os escravos e as diferentes formas de resistência destes à escravidão;
- Identifica a organização do trabalho nos engenhos a partir da leitura de documentos de época;
- compreende a transição do trabalho escravo para o assalariado, a partir da leitura de texto historiográfico;
- Consegue trabalhar com os referenciais do tempo cronológico, na longa duração, ao estudar a escravidão no Brasil.

Tema 3 - Movimento messiânico do Contestado situando o conflito

- Identifica o movimento messiânico do contestado no tempo cronológico;
- Relaciona o conflito do movimento do Contestado com o problema da terra no Brasil, a partir da Lei de Terras, 1850;
- Localiza no espaço a região de Contestado;
- Identifica as várias vozes do conflito do movimento messiânico do Contestado, através de depoimentos;
- Compreende o modo de vida nos “Quadros Santos da Monarquia Celeste” a partir do texto historiográfico;
- Relaciona no espaço os reinos formados a partir do século VI com os países na atualidade;
- Percebe a permanência de elementos da sociedade européia do tempo de Carlos Magno na mentalidade dos líderes e participantes do Contestado;

ALVOS DE APRENDIZAGEM - VOLUME 2

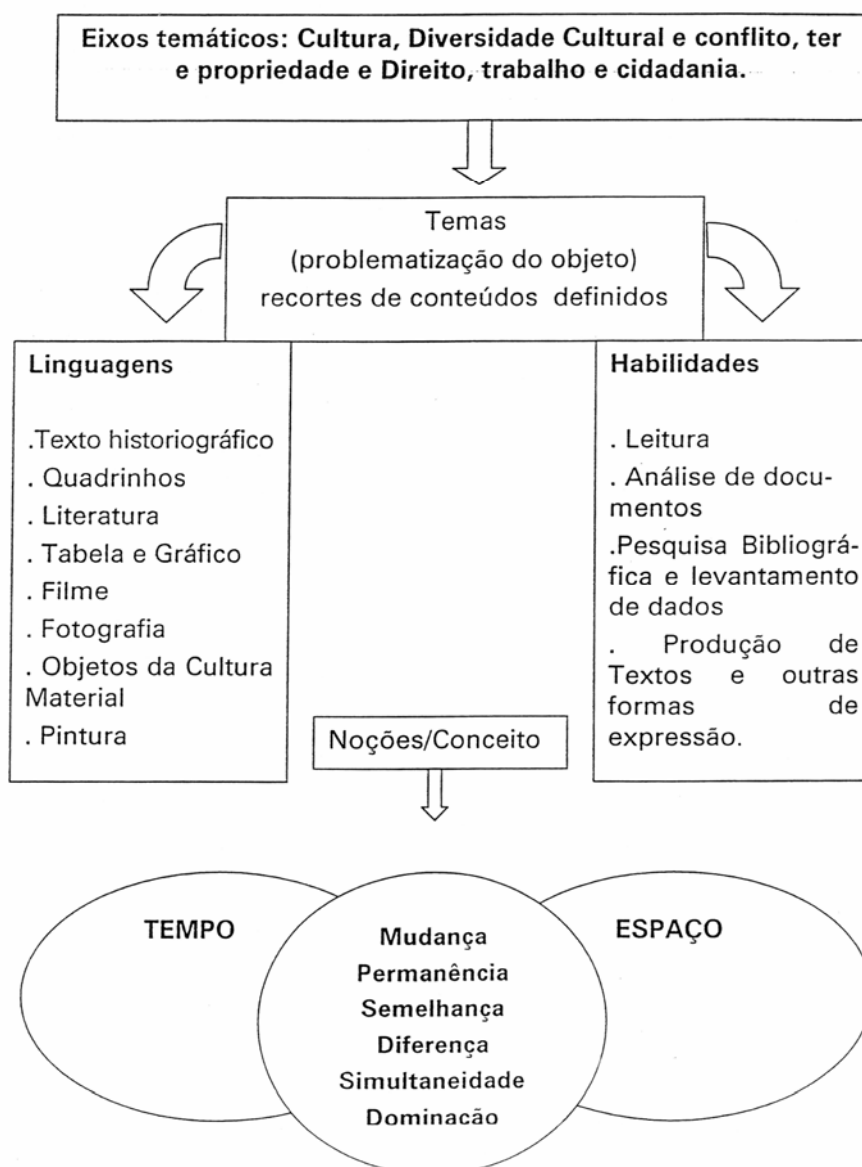
- ✘ • Percebe a permanência dos conflitos pela terra, no passado e no presente.
- ✘ • Compreende diferentes movimentos de resistência relacionados à distribuição desigual da terra, no Brasil;
 - Identifica dominação e resistência no Brasil escravista;
 - Identifica a permanência de elementos de uma sociedade na mentalidade de uma outra sociedade em tempo diferente;
 - Localiza no tempo e no espaço as sociedades e eventos estudados;
 - Amplia os referenciais de tempo e espaço;
 - É capaz de trabalhar com fontes diversas, como documentos de época, textos historiográficos, gravuras e mapas, utilizando procedimentos adequados à sua compreensão.

Anexo VI

**EIXOS TEMÁTICOS: CULTURA, DIVERSIDADE CULTURAL E CONFLITO,
TERRA E PROPRIEDADE E DIREITO, TRABALHO E CIDADANIA**



Visão estrutural – história



Anexo VII

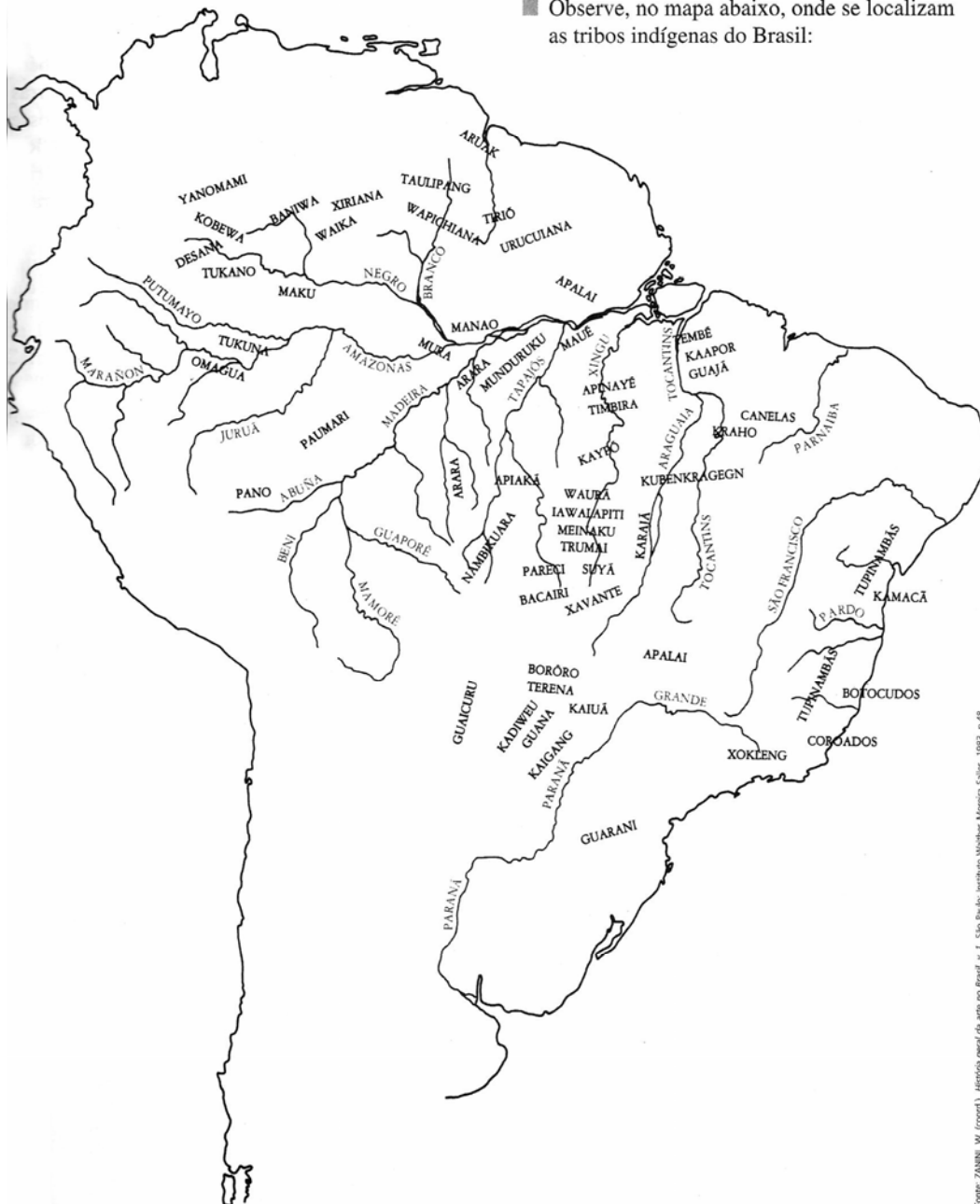
MATERIAL ADAPTADO E FICHAS DE TRABALHO

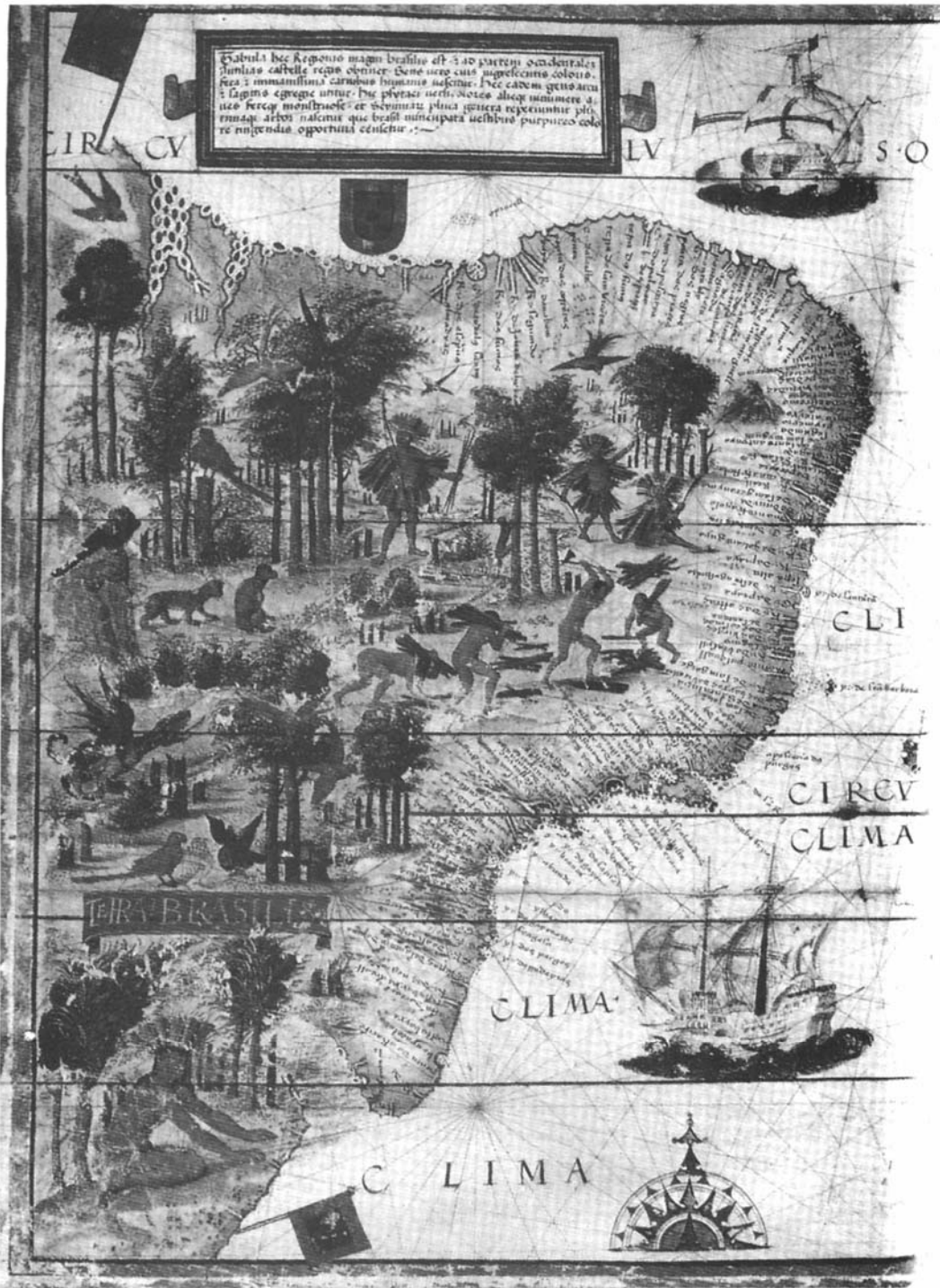
Ensinar e Aprender 1

História/Ficha individual 2 verso

Tribos indígenas

■ Observe, no mapa abaixo, onde se localizam as tribos indígenas do Brasil:





Fonte: Oswald Dreyer-Ernacke, O descobrimento da Terra, São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1992.

Atividade Econômica Industrial no Estado de São Paulo, segundo Segmento de Atividade – 1996

Segmento de Atividade	Total de Empresas (1)		Total de Unidades Locais (2)		Pessoal Ocupado (2)		Receita Líquida (2)		Valor Adicionado (2)	
	N. Abs.	%	N. Abs.	%	N. Abs.	%	R\$ milhões	%	R\$ milhões	%
Total	41.466	100,0	49.018	100,0	2.188.358	100,0	160.915	100,0	74.165	100,0
Indústria Extrativa	596	1,4	808	1,6	18.266	0,8	637	0,4	448	0,6
15 - Fab. de Prod. Alimentícios e Bebidas	4.081	9,8	5.950	12,1	271.526	12,4	25.856	16,1	9.545	12,9
17 - Fab. de Prod. Têxteis	2.044	4,9	2.457	5,0	148.559	6,8	6.768	4,2	3.246	4,4
18 - Confec. de Artig. do Vestuário e Acessórios	5.652	13,6	6.878	14,0	144.764	6,6	3.782	2,4	1.771	2,4
19 - Preparação de Couros e Fab. de Artefatos de Couro	1.549	3,7	1.672	3,4	65.977	3,0	1.748	1,1	715	1,0
21 - Fab. de Celulose, Papel e Produtos de Papel	942	2,3	1.147	2,3	71.350	3,3	5.761	3,6	2.652	3,6
22 - Edição, Impressão e Reprodução de Gravações	2.589	6,2	2.875	5,9	96.871	4,4	7.635	4,7	5.088	6,9
23 - Fabric. Coque, Refino de Petróleo, Prod. de Comb. Nucleares e Álcool	94	0,2	168	0,3	31.684	1,4	2.026	1,3	925	1,2
24 - Fab. de Produtos Químicos	1.857	4,5	2.484	5,1	154.333	7,1	22.263	13,8	10.425	14,1
25 - Fab. de Artigos de Borracha e Plástico	2.711	6,5	2.969	6,1	145.223	6,6	8.788	5,5	4.204	5,7
26 - Fab. de Produtos de Minerais Não-Metálicos	2.698	6,5	3.158	6,4	106.603	4,9	4.864	3,0	2.948	4,0
27 - Metalurgia Básica	1.253	3,0	1.411	2,9	80.764	3,7	5.475	3,4	2.885	3,9
28 - Fab. de Produtos de Metal (Exclusive Máquinas e Equipamentos)	4.402	10,6	4.641	9,5	164.060	7,5	7.186	4,5	3.890	5,2
29 - Fab. de Máquinas e Equipamentos	2.883	7,0	3.237	6,6	205.345	9,4	14.280	8,9	7.357	9,9
30 - Fab. de Máquinas para Escritório e Equipamentos de Informática	113	0,3	126	0,3	7.373	0,3	972	0,6	344	0,5
31 - Fab. de Máquinas, Aparelhos e Materiais Elétricos	1.186	2,9	1.305	2,7	79.214	3,6	5.429	3,4	2.513	3,4

Nome Elias de Souza Mendes na 4ª série 8^{av}
 Refletindo sobre os temas:
 Tema 1 de povos indígenas do Brasil.

1 - Explique o significado da frase: O Brasil tinha um densa sã

R: Porque o território brasileiro era ocupado por várias povos.

2 - Responda:

a - O território brasileiro era ocupado por várias povos quem era esse povos? (Cite exemplos (nomes)). O mapa mostra a distribuição dos povos indígenas em 1500, não território do Brasil atual. O mapa mostra a localização dos maiores grupos. Os tupi, guarani habitam a litoral e alguns pontos do interior.

b) - O que levou ao extermínio de grande número de indígenas, provocando o desaparecimento de muitas tribos?

R: Durante o domínio português e até os dias atuais, massacres, escravidão, doenças e pragas levaram ao extermínio de grandes números de indígenas e muitas tribos desapareceram.

Anexo IX

**QUESTIONÁRIO APLICADO NO SARESP: RELACIONAMENTO ENTRE
ALUNOS E PROFESSORES**

Na sua opinião, os professores:

	todos	alguns	poucos
40. estabelecem uma relação de amizade com os alunos.	a	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
41. têm controle sobre a classe.	a	b <input checked="" type="checkbox"/>	c
42. têm pouco envolvimento, são indiferentes.	a	b <input checked="" type="checkbox"/>	c
43. são preocupados e dedicados.	a <input checked="" type="checkbox"/>	b	c
44. são autoritários, rígidos, abusam do poder.	a	b	c <input checked="" type="checkbox"/>
45. têm bom conhecimento das matérias.	a <input checked="" type="checkbox"/>	b	c
46. sabem dar aulas.	a <input checked="" type="checkbox"/>	b	c

Anexo X

Tabela de Livros da escola Estadual Hélio Nehring

PNLD > Consulta ao Recebimento

ESCOLA: HELIO NEHRING PROF

CONSULTA AO RECEBIMENTO

◀ VOLTAR

CICLO I

TÍTULO	DISCIPLINA	SÉRIE	QTDE. PEDIDOS		QTDE. RECEBIDOS	
			Livros	Manuais	Livros	Manuais
<u>COLEÇÃO VITÓRIA-RÉGIA - LÍNGUA PORTUGUESA</u>	Língua Portuguesa	02	40	2	40	2
<u>COLEÇÃO VITÓRIA-RÉGIA - LÍNGUA PORTUGUESA</u>	Língua Portuguesa	03	40	2	40	2
<u>COLEÇÃO VITÓRIA-RÉGIA - LÍNGUA PORTUGUESA</u>	Língua Portuguesa	04	10	1	10	1
<u>VIVER E APRENDER CIÊNCIAS - 4S</u>	Ciências	04	20	1	20	1
<u>VIVER E APRENDER GEOGRAFIA - 4S</u>	Geografia	04	140	4	140	4
<u>VIVER E APRENDER HISTÓRIA - 3S</u>	História	03	40	2	40	2
<u>VIVER E APRENDER HISTÓRIA - 4S</u>	História	04	30	1	30	1
<u>VIVER E APRENDER MATEMÁTICA - 2S</u>	Matemática	02	40	2	40	2
<u>VIVER E APRENDER MATEMÁTICA - 3S</u>	Matemática	03	40	2	40	2
<u>VIVER E APRENDER MATEMÁTICA - 4S</u>	Matemática	04	15	1	15	1

CICLO II

TÍTULO	DISCIPLINA	SÉRIE	QTDE. PEDIDOS		QTDE. RECEBIDOS	
			Livros	Manuais	Livros	Manuais
<u>CIÊNCIAS - NOVO PENSAR NÃO-CONSUMÍVEL</u>	Ciências	05	205	6	205	6
<u>CIÊNCIAS - NOVO PENSAR NÃO-CONSUMÍVEL</u>	Ciências	06	165	5	165	5
<u>CIÊNCIAS - NOVO PENSAR NÃO-CONSUMÍVEL</u>	Ciências	07	125	4	125	4
<u>CIÊNCIAS - NOVO PENSAR NÃO-CONSUMÍVEL</u>	Ciências	08	165	5	165	5
<u>GEOGRAFIA CRÍTICA - GEOGRAFIA DO MUNDO INDUSTRIALIZADO</u>	Geografia	08	165	5	165	5
<u>GEOGRAFIA CRÍTICA -</u>	Geografia	07	125	4	125	4

<u>GEOGRAFIA DO MUNDO SUBDESENVOLVIDO</u>						
<u>GEOGRAFIA CRÍTICA - O ESPAÇO NATURAL E A AÇÃO HUMANA</u>	Geografia	05	205	6	205	6
<u>GEOGRAFIA CRÍTICA - O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO</u>	Geografia	06	165	5	165	5
<u>HISTÓRIA TEMÁTICA - DIVERSIDADE CULTURAL E CONFLITOS</u>	História	06	165	5	165	5
<u>HISTÓRIA TEMÁTICA - O MUNDO DOS CIDADÃOS</u>	História	08	165	5	165	5
<u>HISTÓRIA TEMÁTICA - TEMPOS E CULTURAS</u>	História	05	205	6	205	6
<u>HISTÓRIA TEMÁTICA - TERRA E PROPRIEDADE</u>	História	07	125	4	125	4
<u>PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 5</u>	Língua Portuguesa	05	205	6	205	6
<u>PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 6</u>	Língua Portuguesa	06	165	5	165	5
<u>PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 7</u>	Língua Portuguesa	07	5	1	5	1
<u>PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 8</u>	Língua Portuguesa	08	5	1	5	1
<u>TUDO É MATEMÁTICA - 5ª SÉRIE</u>	Matemática	05	205	6	205	6
<u>TUDO É MATEMÁTICA - 6ª SÉRIE</u>	Matemática	06	165	5	165	5

MÓDULOS

MÓDULO	TIPO DO MÓDULO	QTDE. LIVROS PEDIDOS	QTDE. LIVROS RECEBIDOS
NÃO FICÇÃO - 1ª a 4ª série		80	80



APÊNDICE

APÊNDICE 1

1 - TABELA DO Nº. DE ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO, NA CIDADE DE PIRACICABA

ENSINAR E APRENDER- CORRIGINDO FLUXO- CICLO II
 RELAÇÃO DE ESCOLAS INTERESSADAS EM PARTICIPAR DO PROJETO - 2000

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE PIRACICABA

Nº de Ordem	Nome da Escola	Cód. CIE	Município	Nº de Classes de 6º série	Nº de alunos	Suplência Presencial 5º e 6º nº de classes	Nº de alunos
01	Prof. João Chiarini	917898	Piracicaba	01	35		
02	Dr. Antônio P. de Almeida Ferraz	048343	Piracicaba	02	68		
03	Prof. Hélio Penteado de Castro	047375	Piracicaba	01	35		
04	Prof. Manassés Ephrain Pereira	048331	Piracicaba	01	35		
05	Dr. Dario Brasil	036473	Piracicaba	01	35		
06	Prof. Francisco M. da Costa	049955	Piracicaba	01	35		
07	Dr. João Sampaio	040435	Piracicaba	01	35		
08	E.E. Olivia Bianco	021052	Piracicaba	01	36		
09	E.E. Abigail de A Grillo	021246	Piracicaba	01	35		
10	E.E. Ademar Vieira Pisco	020734	Piracicaba	01	35		
Total	Escolas - 10						384

Supervisor responsável (Helena)

Dirigente Regional (Benetido Bicheli)

PÊNDICE 2

A - QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE CLASSES DE ACELERAÇÃO, RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.

- 1- Como você ficou sabendo do Projeto, e quando?
- 2- Como ficou a estrutura da sala e a orientação para os professores e alunos?
- 3- Como foi seu primeiro contato com a sala?
- 4- E o seu primeiro contato com o material?
- 5- Qual a sua relação com o material e o desenvolvimento com a sala?
- 6- Como se deu seu relacionamento com o material após a capacitação?
- 7- Como está fluindo o HTPC, após a implementação do Projeto em sua escola?
- 8- Outras considerações.

b) QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE CLASSES DE ACELERAÇÃO, RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.

- 1- Como ficou a classe com a implementação do projeto?
- 2- E o seu primeiro contato com a sala?
- 3- O que você achou do material para trabalhar com a sala?
- 4- Como está fluindo o diálogo entre os professores da sala em relação à metodologia?
- 5- A aceitação dos alunos quanto ao tema abordado foi positiva ou negativa?
- 6- O que você considera registro após o projeto?
- 7- Outras considerações que você considera importante.

c) QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROJETO DE CLASSES DE ACELERAÇÃO EM 2001-2002, RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.

- 1- No percurso de dois anos o que o Projeto Correção de Fluxo contribuiu para suas ações em sala de aula?
- 2- Quanto aos registros discutidos durante o processo o que você considera mais significativo? Como você tem utilizado?
- 3- Com relação à metodologia ela se tornou possível e viável, em que momentos da suas aulas?
- 4- No processo foi significativo o avanço dos alunos? Exemplifique.
- 5- Dê sua opinião com relação à irradiação do Projeto para outros grupos.

d) QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA QUE ATUARAM NO PROJETO DE CLASSES DE ACELERAÇÃO.

- 1- NOME:
- 2- ENDEREÇO:
- 3- TELEFONE:
- 4- D.E:
- 5- ESCOLA:
- 6- HABILITAÇÃO:
- 7- EXPERIÊNCIA NA ÁREA:
- 8- QUE LIVROS OU AUTORES DE HISTÓRIA E OU EDUCAÇÃO VOCÊ JÁ LEU?
CITE ALGUNS:
- 9- CURSOS REALIZADOS NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS NA ÁREA DE HISTÓRIA.

e) QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA, EM RELAÇÃO A UM DOS TEMAS ABORDADOS NO VOLUME 2 “A QUESTÃO DA TERRA NO BRASIL”.

- 1- O que você sabe sobre o Movimento dos Sem Terra (MST)?
- 2- Você tem visto pela Tv notícias sobre o MST?
- 3- Você já visitou um acampamento um assentamento, onde?
- 4- Existe apoio por parte do Governo para Reforma Agrária no Brasil?
- 5- Existe violência com reação a essa questão?

f) QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES POR MEIO DO REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM POR TEMA TRABALHADO, DOS ALUNOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO PROJETO DE CLASSES DE ACELERAÇÃO.

- 1- APRENDIZAGEM DO ALUNO QUE VOCÊ CONSIDEROU SIGNIFICATIVA;
- 2- DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES;
- 3- INTERVENÇÕES FEITAS;
- 4- HOVE INTERESSE DOS ALUNOS NESSE TEMA? COMENTE.
- 5- COMO FOI FEITO O TRABALHO DE REESCRITA E LEITURA EM SALA. QUAIS OS RESULTADOS?
- 6- APÓS O TERMINO DO TRABALHO VOCÊ SENTE NECESSIDADE DE REESTRUTURAR SUA METODOLOGIA? COMENTE.
- 7- SUGESTÕES PARA APRIMORAR ESSE TRABALHO EM RELAÇÃO AO MATERIAL E AS ATIVIDADES.