

# Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica

## Maria das Mercês Ferreira Sampaio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### As classes de aceleração: seu significado pedagógico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Currículo: conteúdos de ensino e organização didática

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Seleção dos conteúdos e lógica da proposta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Perigos da política de classes de aceleração

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referências bibliográficas

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

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