

PROJETOS INOVADORES: CONTEXTUALIZANDO O CASO DO PARANÁ

INNOVATIVE PROJECTS: CONTEXTUALIZING PARANÁ'S CASE

Mara Regina Lemes De SORDI¹
Valderice Cecília Limberger RIPPEL²

RESUMO

Objetiva-se problematizar o Projeto Correção de Fluxo (PCF) desenvolvido em Toledo Paraná no período de 1997/1998 por meio da análise de entrevistas realizadas com os professores envolvidos na execução da proposta pedagógica. A centralidade da avaliação no projeto inovador é debatida e constata-se que ela é afetada pela forma de organização do trabalho pedagógico. Discute-se a formação dos professores que são colocados como ponto estratégico para reverter a rota de fracasso dos alunos – a capacitação e a inovação contida na proposta. As contradições presentes no PCF são objeto de reflexão pelos professores que se interrogam sobre as reais possibilidades de inclusão social dos alunos participantes do projeto. E analisa-se esta problemática frente às políticas educacionais no contexto neoliberal.

Palavras-chave: Banco Mundial, Classes de Aceleração, Avaliação, Inclusão/exclusão.

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss the Flux Correction Project, developed in Toledo, Paraná, between 1997 and 1998, through the analysis of interviews made with teachers involved in the execution of a pedagogical proposal. The centralization of the evaluation in the innovative project is discussed and it can be noticed that it is affected by the organizational way of the pedagogical work. It is also discussed the formation of teachers, who are placed as a strategic point in order to revert the failure route of students- the capacity and innovation in the proposal. The contradictions presented in this project are an object of teachers' reflection and an opportunity for them to wonder about the real

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e PUC-Campinas.

⁽²⁾ Doutoranda em Educação UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

possibilities of social inclusion of the students who have been participating in the project. This problem is analysed considering the educational policies in the neoliberal context.

Key words: *World Bank, Acceleration Classes, Evaluation, Inclusion/Exclusion.*

Introdução

Pensar a educação, na realidade atual brasileira reporta-nos a um discurso de democratização de ensino, discurso que é genericamente levado à população por meio de programas governamentais tanto na esfera nacional quanto estadual e municipal, com o suposto empenho em garantir acesso e permanência a um maior número possível de crianças, no sistema escolar.

Assim, frente ao alto índice de evasão e repetência, visando reverter o quadro estadual de defasagem idade-série, o CEE (Conselho Estadual de Educação) autorizou a SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) a desenvolver e implantar o PAI-S (Programa Adequação Idade-Série), denominado PCF (Projeto Correção de Fluxo). O objetivo é proceder à adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de ensino do ensino fundamental (antigo 1º grau), para alunos em defasagem, desenvolvido nobiênio 1997/1998. Destinou-se, exclusivamente aos alunos com defasagem de idade-série de, no mínimo, dois anos em relação à série em que estão matriculados, a partir da 5ª à 7ª série do ensino fundamental, observando-se a idade legal de sete anos para a 1ª série.

Como recorte temático deste artigo, elegemos a “avaliação” que é o cerne da mudança proposta na metodologia inovadora do PCF, pois, entende-se que não adianta tentar investir em mudanças metodológicas, na forma de ensinar, se, no momento da avaliação, se apostar no “tudo ou nada” e, de repente, o que deveria ser um processo acaba ocorrendo de forma estanque, apartado de todo um contexto de fatos e situações que envolvem e, quase sempre, determinam o sucesso ou fracasso.

Este texto é organizado em três subtítulos, inicia-se contextualizando o Banco Mundial frente

às reformas das políticas educacionais. Em seguida, é apresentado o discurso dos professores pesquisados, enfatiza-se a concepção que os mesmos tem sobre a avaliação, pois compreendemos que ela é o elemento central de mudança no projeto inovador, afetando e sendo afetado pela forma de organização do trabalho pedagógico. Logo após, discute-se a formação dos professores que são colocados como ponto estratégico para reverter a rota de fracasso dos alunos – discute-se, também, a capacitação e a inovação contida na proposta. Tenta-se explicitar como os professores se posicionam frente ao projeto, se este inclui ou exclui o aluno do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do mundo do trabalho, e o conhecimento ou não de seus macrodeterminantes.

Do Global ao Local: um esforço de contextualização

É consideravelmente divulgado que o fracasso escolar representa elevados custos humanos, sociais e financeiros. Desta forma, visando reverter o elevado quadro de retenção e evasão e criar condições para que a escola possa cumprir efetivamente sua função social administradores em diversos pontos do país vêm tomando iniciativas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e, ao mesmo tempo, redirecionar a utilização dos recursos públicos. Criam-se, então, contextos especiais para atender alunos atingidos por várias repetências. Assim, sob os auspícios e orientações do Banco Mundial ou BIRD (*Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento*), diversos programas na área educacional foram desenvolvidos no Brasil, sendo que o PCF (Projeto Correção de Fluxo) é um deles, o que torna interessante realizar aqui alguns comentários sobre a influência desta

entidade no estabelecimento de programas e metas de ordem educacional no mundo e no Brasil.

Pode-se perguntar qual a grande diferença entre o BIRD e os demais órgãos financiadores internacionais. A resposta é a de que essa diferença reside no fato de que o Banco Mundial abrange, em suas negociações, todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo. Isto lhe permite influir em cada país sobre as decisões que afetam o setor em seu conjunto. Isso, segundo Torres (*apud* CAPPELLETTI et al., 1999, p.111), pode ser comprovado em seu relatório sobre educação de 1995, quando demonstra seu propósito:

Melhorar o acesso, a equidade e a qualidade do ensino implica em mudanças no financiamento e na gestão de um sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com educação é freqüentemente ineficiente e injusta. A cada dia as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de se financiar, na medida em que se expande o número de matrículas do setor público. Da mesma forma, a maior parte do sistema educativo é diretamente dirigida por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares.

Dentro dessa perspectiva, através de seu grande instrumento de ação, o FMI e o BIRD exercem grande influência na política macroeconômica dos países, muitas vezes direcionando a política educacional dos mesmos. Isso porque, além de conceder créditos, também presta assistência técnica aos países membros, realizam pesquisas e relatórios periódicos, pois conta com competentes especialistas na preparação de projetos e na negociação com os governos. E, como é um organismo de ação multilateral internacional, muito hábil na condução e contratação dos referidos estudos, bem como

na forma de veicular os resultados, via de regra, “positivos”, direciona de forma evidente a concessão e a justificação dos empréstimos.

Desse modo, por meio de ajuda técnica e financeira, molda, por exemplo, o sistema educacional, no sentido de forçar o país e estados na direção do processo de globalização, impondo a reestruturação neoliberal, tão em voga, por meio de políticas de ajustes estruturais, eis que as reformas educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil se inscrevem nas orientações gerais dessa política – caso também do Projeto Correção de Fluxo, no Estado do Paraná.

O governo do Estado do Paraná buscou recursos do Banco Mundial para financiar a implantação de um parque de montadoras de automóveis, que só os obteve quando atingiu as metas (os indicadores) propostas pelo BIRD – demonstrativos do desenvolvimento que desejam, ou demonstrou a existência no Estado de programas e/ou políticas capazes de permitir que tais índices fossem alcançados.

Assim, o que se verifica é que, no Estado do Paraná, se adotaram nos últimos anos, posições políticas estabelecidas para: “(...) adequar as políticas educacionais ao esvaziamento das políticas de bem-estar social; estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica” (TOMMASI et al. *apud* CAPPELLETTI et al., 1999, p.113).

Percebe-se, assim, que a importância do BIRD, como agência internacional, justifica-se, também, pela sua atuação para além da chamada assistência econômica, a qual é concretizado pela concessão de créditos a projetos de infraestrutura, como energia, transporte, saneamento, urbanização.

Percebe-se que, segundo a concepção do problema assumido pelas autoras, a quantidade e a qualidade do apoio e dos financiamentos direcionados para os setores educacionais dos distintos países associados ao BIRD são definidos

mediante os interesses do modelo global de produção vigente e, segundo Fonseca (1997, p.62), isto implica, via de regra, a não participação efetiva das sociedades afetadas. O que, segundo ela, delimita o setor educacional e intensifica a sua dependência em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento.

De tal modo tem-se dado o processo, que temos assistido, nos últimos anos, em todo o mundo, no Brasil e, especificamente, no Estado do Paraná, a implantação de diversas reformas educacionais e de variados programas de ensino gerados a partir do receituário do Banco Mundial que, via de regra, é o mesmo no mundo inteiro, não importando as peculiaridades de regiões, estados ou países em questão e que consiste no seguinte arcabouço geral: a) Descentralização (leia-se municipalização) das questões de ensino. b) Criação de novos padrões, novas orientações curriculares. c) Implantação de programas de capacitação dos professores. d) Projetos de elevação dos índices de desempenho (com políticas de recuperação dos alunos em defasagem idade-série, e redução de gastos). e) Criação e implementação de programas de ensino a distância e de avaliação de desempenho, etc.

Este arcabouço, guardadas as proporções, é base de sustentação do PCF, implantado no Paraná, pois, neste sentido, visando reverter o quadro estadual de defasagem idade-série, é que foi implantado o projeto.

No entanto, a problemática da defasagem idade-série não é uma realidade presente apenas no Estado do Paraná, pois este problema atinge o país como um todo, segundo relatórios anuais do MEC. Tanto é que outros estados, tais como, São Paulo e Rio Grande do Norte, também desenvolveram programas no sentido de fazer a adequação idade-série, portanto, iniciaram o processo de correção de fluxo de primeira à quarta série do ensino fundamental. O Paraná

não poderia ignorar a média de 36,6% de distorção nas matrículas de quinta a oitava série, com um 'pico' de 39,81% nas quintas séries do ensino fundamental, por isso estendeu o projeto de forma pioneira nestas séries (SEED, 1996).

A LDB abre a possibilidade, ou por outra ótica, impõe que se crie, sempre que possível ou que seja necessário, classes de aceleração de alunos. É importante fator que vem ganhando relevância entre as iniciativas que visam eliminar a "cultura da repetência".

Profere-se de um lado, que a repetência normalmente condena os alunos ao fracasso e à evasão, de outro que ela garante a qualidade do aprendizado. Anuncia-se que as classes de aceleração pretendem, como premissa fundamental, assegurar o direito da criança à educação, que a lei reconhece a todos, inclusive aos que não puderam estudar na idade esperada, recuperando o tempo perdido, com o uso de metodologias e condições de trabalhos diferenciados.

Entretanto, seria absolutamente ingênuo acreditar que um único projeto, como o PCF, pudesse dar conta de todos os problemas que atingem nossa sociedade como um todo, e que ultrapassam a própria questão da educação. Mas, como bem adverte Freitas (2002, p. 22): *"(...) procura-se resolver os problemas da escola de dentro da própria escola, autocontidos no limites de seu funcionamento, ocultando as raízes históricas e sociais destes problemas"*.

Note-se que, é relevante reconhecer e admitir que existem causas estruturais no problema da desigualdade e da distorção idade-série, que ultrapassam o nível da estrutura educacional. Com certeza são causas relativas às políticas sociais e à questão básica da distribuição de renda do país. Entretanto, estes projetos são uma das propostas, uma das regras da política educacional estabelecida pelo Banco Mundial para todos os países que almejam financiamentos do mesmo.

Avaliando o Projeto

Interessados em melhor compreender a lógica do PCF, realizamos pesquisa³ com os professores de matemática envolvidos no processo, visto que esta disciplina é historicamente apontada pelos alunos como sendo a mais “difícil”, com poucas exceções, e sendo indicada pelas estatísticas como responsável por um grande percentual de reprovações, criando assim, de antemão, nos alunos um sentimento de rejeição do conteúdo e da matéria, o que muitas vezes leva ao bloqueio mental resultante do medo do fracasso (reprovação) dos alunos.

Por meio das entrevistas⁴ tentamos captar as seguintes dimensões – avaliação da aprendizagem – a proposta metodológica – o material didático – a inserção dos professores.

Discutindo a inovação se percebe que boa parte dos professores entende que este projeto é inovador por colocar como aspecto principal à eliminação das provas e teoricamente impor uma “ressignificação” ao processo da aferição da aprendizagem dos alunos, pois o objetivo é romper com o padrão sistemático da avaliação tradicional, marcada pelo cunho classificatório, e seletivo que tem por efeito hierarquizar e classificar os alunos.

Importa, colocar, que o PCF, em hipótese alguma, extingue a figura da avaliação, mas, sim, ao invés disso, traz o desafio de vivenciá-la em seu sentido mais amplo, remetendo-a a necessidade de uma conceituação precisa das funções que deve desempenhar no processo de escolarização.

Um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar é a avaliação centrada em provas que se realizam e que condenam o aluno à repetência. Eliminar as provas, a reprovação parece ser a solução encontrada para corrigir a distorção série/idade. Luckesi já sinaliza o risco de

praticarmos a pedagogia do exame ao invés da pedagogia da aprendizagem. Lembramos que a pedagogia da aprendizagem reclama pela presença da avaliação como norteadora das discussões e regulações necessárias para o progresso do aluno e da redefinição do trabalho pedagógico. O uso equivocado do termo avaliação quando se pratica o exame, parece induzir professores e alunos a construir relações enviesadas com a avaliação. Esta, quando plenamente utilizada torna-se instrumento altamente educativo/formativo e, portanto necessário ao trabalho desenvolvido nos cenários educativos.

Outro aspecto a ser detectado é que a avaliação não se restringe apenas à dimensão instrucional, mas envolve também a dimensão disciplinar e o campo de valores. Estes ainda quando se assume a mudança de forma de apreensão do cognitivo, ou o que é pior, a suposta eliminação da dimensão formal da avaliação, continuam subliminarmente presentes, podendo impactar favorável ou desfavoravelmente a construção da identidade e subjetividade dos estudantes, evidenciando a dimensão informal da avaliação. Aliás, parece que quanto mais se afirma que a avaliação desapareceu da cena pedagógica, mais ela reina absoluta valendo-se do recurso da invisibilidade.

De acordo com o testemunho dos docentes pesquisados, foi-nos possível coletar dados que demonstram como é realizada a avaliação no PCF, e no que ela difere do método tradicional. Pois, segundo a colocação dos Professores:

“No método tradicional, a avaliação visa medir o conhecimento mediante aplicação de provas. No projeto, a avaliação inclui toda a produção do aluno” (Professor Q).

“Mudou a avaliação. Hoje eu considero todas as atividades feitas em sala de aula como parte do processo de avaliação.(...) A partir do PCF, comecei a considerar mais

⁽³⁾ O estudo referido constitui-se em nossa Dissertação de Mestrado, intitulada: Os Caminhos da Educação – Projeto Correção de Fluxo: um estudo de caso de Toledo – Paraná – 2002 (disponível na PUC-Campinas).

⁽⁴⁾ Entrevista semi-estruturada aplicada na coleta de dados na realização da pesquisa de campo junto a 17 professores de matemática que atuaram no projeto nos anos de 1997/98.

a avaliação diária, contínua e diagnóstica” (Professor A).

Constatamos também que os professores acreditam demasiadamente na aplicação de provas:

“No tradicional tinha semana de prova, tinha teste. O aluno aprendia muito mais (...)” (Professor C).

“(...) A prova é fundamental. Temos que ter uma avaliação, alguns subsídios em mãos, para que se possa dizer se este aluno aprendeu ou não. Através da prova é como se o aluno estivesse mostrando se é capaz ou não. No tradicional, o aluno tem que provar se sabe fazer e que está apto a desenvolver aquilo que foi solicitado” (Professor E).

“A avaliação era feita nas fichas. O professor se sentia um repassador de conteúdos, (...) não existia rigor nesta avaliação e ninguém estava interessado em fazer isto aí (...). O sistema de avaliação sem prova não serve, não substitui. Eu acredito que a prova deve continuar. Só que tem que ser uma prova que se faça. Tirou uma nota baixa, possa reprovar” (Professor I).

Aprovar ou reprovar pela prova, ou retirar a prova do processo avaliativo, será que resolve os problemas? Sordi ressalta que simplesmente atribuir a solução dos problemas da avaliação à mera eliminação das provas seria um certo reducionismo:

Estas podem e devem continuar a ocorrer, desde que não sejam a única e nem sequer a mais relevante forma de diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes. Não se trata, também, de decidir como devem ser elaboradas as questões (...). A preocupação deve incidir no quão inteligente elas são para promover e reafirmar os princípios pedagógicos que estão em jogo ao optarmos por um ensino compatível com os desafios de uma sociedade submetida a processos de mudança acelerada (2000, p.243).

Note-se, então, que o mal não está na forma, na técnica utilizada na elaboração da prova escrita. Sua positividade ou negatividade vai depender do olhar que o avaliador estabelecer sobre ela no momento de fazer sua apreciação. A partir de um olhar ético com embasamento teórico, o docente conseguirá jogar luzes sobre o instrumento avaliativo, extraindo deste vantagens que podem auxiliar na construção da aprendizagem significativa. Se o professor fizer uso da prova apenas para verificar acertos e erros e quantificá-los, ela se esvaziará de sentido para os discentes/docentes e não acrescentará avanços no processo ensino-aprendizagem, que deveriam ser o seu fim. Servirá aos fins historicamente conhecidos de examinar para classificar, classificar para excluir, excluir sem culpa, diga-se de passagem.

Tenta-se, contudo, ampliar a avaliação tanto do projeto como do ensino tradicional, mas o objetivo oculto do processo avaliativo, qual seja, a construção da nota, prevalece sendo o alvo maior, embora o projeto tenha retirado a nota e no ensino tradicional ela seja assumida. Esse fato nos permite pensar que os professores avaliam nos dois modelos fazendo a avaliação “formal e informal”.

Para entender tais conceitos, apoiamo-nos na definição apresentada por Freitas (1995, p.145), que escreve:

(...) estamos entendendo por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.

Tanto que, de conformidade com as afirmações, vê-se que os instrumentos de avaliação do modelo tradicional são marcados pelo uso da prova escrita, fato que indica o uso da

avaliação formal, e que, a nosso ver, muitas vezes pode ser utilizada pelos professores para pressionar o aluno com o intuito de gerar aprendizado, mas que também pode ser utilizada para demonstrar (no sentido amplo da palavra) o seu poder. Isso porque, através dela, pratica ameaças, controla e disciplina os educandos.

Entretanto, apesar destes pontos negativos, esta sistemática avaliativa – dita tradicional – possibilita em parte ao aluno a vantagem de poder contestar, se não concordar com o resultado emitido pelo professor. Isso é perceptível, diferente da sutíliza com que a dimensão informal da avaliação vai interferindo e deixando suas marcas nos alunos, influenciando o olhar avaliativo do professor.

Isso também é evidenciado por Freitas (1995), quando admoesta que um dos pontos mais cruciais da avaliação é o desenvolvimento do conceito de “bom aluno”, que o professor faz em sua práxis, na medida em que tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve.

Então, de acordo com os depoimentos:

“(…) os alunos são problemáticos não querem nada com nada” (Professor I).

“(…) no tradicional, o aluno realmente estuda” (Professor J).

“(…) Dava uma olhada na cara do aluno e lembrava se ele era mais o menos, ou na hora da chamada era bom/mau. Bom/mau, isto significa que, num mês, todos os alunos que eram bons tinham uma boa avaliação e os que eram maus tinham uma má avaliação” (Professor I).

Note-se, deste modo, que, através da avaliação informal, o professor produz seu juízo, estabelecendo a distância entre o ponto de partida e o de chegada, segundo seus desejos e, mormente, ainda compara dois extremos entre o “melhor e o pior” aluno da classe, fazendo, assim, a construção do valor “nota”.

Parece-nos que a avaliação informal pode ser mais perversa e cruel que a avaliação formal, pois o aluno não pode interferir ou contestar. Assim, o aluno é levado a portar-se como bem nos revela Perrenoud - é levado a exibir um comportamento que agrada o professor, ao qual o autor denomina “ofício de aluno”, ou seja, ao aluno cabe saber ser agradável no momento certo, fazer o jogo do bom aluno, saber falar ou mesmo calar quando for conveniente, fingir dominar o conteúdo, mesmo não sabendo, pois o professor faz seu juízo partindo do aluno ideal que ele estabelece segundo seus princípios subjetivos.

Neste sentido, Freitas (1995, p.226) adverte que “a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal”. Parece-nos, então, que o problema entre a avaliação formal e informal é que o próprio professor elabora as provas e pode, partindo do seu julgamento/ interpretação, elaborar a mesma apenas para comprovar o que já determinou na avaliação informal, alguns talvez vejam como paradoxal esta situação, isto porque, há uma preferência de muitos discentes por prova escrita, pois a vêem como uma espécie de documento que é contestável quando lhes convier. No entanto, um exame mais cuidadoso do problema apontará as razões dessa “preferência”.

Percebe-se então que, o PCF, ao “retirar do cenário avaliativo” a avaliação formal “prova”, refreou a motivação de muitos alunos que se sentiam desacreditados e desiludidos, pois tinham consciência do valor daquele tipo de avaliação e procuravam, através da prova, medir seus conhecimentos e atestar seu valor. É compreensível que os alunos sejam dependentes da questão da avaliação pela cultura que existe, pois desconfiavam que nos estudos posteriores, fora do projeto, seria ela que voltaria a ter o peso maior a decidir o seu lugar na escola e no mundo do trabalho.

Nisto, a nossa sociedade terceiro-mundista, dita (por um sofisma) “em desenvolvimento”, reproduz de forma evidente os preceitos estruturais de um sistema de produção altamente

competitivo – o liberalismo/capitalismo, no qual vale mais quem tem melhores resultados em termos de produtividade.

Esse modelo é imposto ao mundo do trabalho, e pressupõe que aqueles indivíduos minimamente preparados e habilitados permitem que deles se extraíam maiores valores em termos de mais-valia. É o caso dos indivíduos que concluem ao menos o ensino fundamental, pois podem acompanhar determinados passos evolutivos do sistema produtivo, sem, no entanto questionar muito.

Isto permeia as premissas do PCF, que nada mais são do que objetivos pré-determinados pelo sistema e que impõem que os alunos atingidos pelo programa sejam justamente aqueles que podem atender às demandas do sistema produtivo, detendo um volume maior de conhecimentos elementares. São conhecimentos, na verdade, básicos e que não lhes permitem desenvolver, de forma mais acurada, um senso crítico, que seria capaz de permitir-lhes intervir de forma mais contundente na sociedade e no sistema produtivo. Tais alunos, tais indivíduos constituem-se no alvo maior do PCF, os excluídos de ontem ou os pseudo-incluídos de hoje.

Constata-se, desta forma, que os instrumentos de avaliação do modelo tradicional servem para pressionar o aluno com o objetivo de produzir o aprendizado. Isto pode levar o aluno a ser reprodutor e não produtor crítico do saber. E, de acordo com os pesquisadores:

“(...) A avaliação, no modelo tradicional, é rígida. Você tem que alcançar isto, você tem que fazer aquilo (alcançar objetivos). Você tem que dar a resposta certa que está no livro didático” (Professos L).

“No tradicional, os professores faziam uma ou duas provas, trabalhos e calculavam a média” (Professor I).

“No tradicional, a avaliação é individual apenas pela prova” (Professor H).

De acordo com Sordi (2000:235), a avaliação praticada no ensino merece ser examinada, pois:

(...)tentando, ainda que tardiamente, reverter os malefícios de um tempo em que ela era usada unicamente como instrumento de reafirmação de conteúdos dogmáticos, apresentados para serem memorizados e não para serem problematizados pelos estudantes. As conseqüências desse modelo já são conhecidas. Marcas visíveis e invisíveis em nossa criatividade; instituição do silêncio e da vergonha; necessidade de aprender a dar respostas e, paralelamente, de desaprender a fazer perguntas; insegurança para experimentar raciocínios mais complexos e por vezes desestabilizadores.

Note-se, assim, que, no ensino tradicional, a avaliação é realizada visando verificar a quantidade de conteúdos apreendidos e oferecidos pelo discente ao docente, como forma de atestar o conhecimento assimilado. Visa-se, sobremaneira, obter o produto supremo “nota”, que passa a reger o processo, sendo focalizada univocamente, secundarizando o papel fundamental da aquisição do conhecimento.

Cabe ao docente estabelecer um clima favorável em sala de aula, que propicie confiança nos discentes, para que os mesmos se manifestem sem o pseudomedo de serem caçados como incompetentes, que os mesmos se sintam seguros para participar plenamente das problematizações que tanto enobrecem e fazem crescer. As discussões em sala de aula devem proporcionar criticidade e autonomia intelectual, requisito fundamental para sobreviver no atual mundo do trabalho.

Através das entrevistas constatamos também uma concepção, em viés, que leva os professores a entender que o projeto teria excluído a prova escrita do processo de avaliação, e enfatizam que, sem prova, o aluno não estuda, mesmo porque já sabem que no projeto não reprovam e que isto é uma norma imposta.

“(...) tinha alunos que não deveriam avançar tanto, porque a gente tinha feito avaliação diagnóstica, tinha tudo anotado, e aí, no final, houve uma espécie de aprovação automática. Todos foram conduzidos para a 8ª série, de forma imposta (...)” (Professor A).

“(...) Têm vários alunos que estão parados na primeira série do ensino médio. Se não houver uma interferência, um projeto especial, eles estão com a caminhada escolar deles comprometida. Dificilmente conseguem fazer um ensino médio de qualidade” (Professor A).

“A avaliação é muito vaga. Os alunos não são cobrados. Quase não existe cobrança. Os alunos não se preocupam em aprender, porque eles não reprovam, e não precisam provar para ninguém que aprenderam o conteúdo estudado” (Professor E).

“(...) o aluno sabia que, de qualquer forma, seria aprovado. Era uma norma do projeto que todos avançassem” (Professor F).

De acordo com os pesquisados, houve uma imposição para que todos os alunos fossem promovidos, segundo as afirmações dos professores:

“(...) Esta imposição ocorreu através das orientações que foram passadas para realizar o último conselho de classe” (Professor A).

“(...) Eles deixaram bem claro que se o professor quiser reter um aluno ele é chamado no núcleo e colocado contra a parede. Deixam ele sem saída. Então, para não criar problemas, acabava aprovando” (Professor M).

Tais afirmações dos diversos sujeitos entrevistados, sinalizando as diferentes e subjetivas concepções de cada professor, e manifesta formas diferenciadas de internalização da nova proposta de ensino. Para tanto, pode-se inferir que a tendência dos depoimentos aponta para a falta da motivação geral dos alunos numa sala, bem como falta de tempo e uma certa indiferença

em relação à importância que o estudo teria para suas vidas e, como ponto crucial negativo do projeto, enfatizam a promoção automática, pois no fundo a promoção é imposta e todos os alunos devem ser aprovados.

Assim, percebe-se nos depoimentos uma forte tendência em apontar que o aluno não estuda, porque é desmotivado, pois sabe que não vai reprovar. Este fator é apontado com maior frequência pelos pesquisados, como elemento negativo do programa. É que o projeto teria tirado a “prova e conseqüentemente a nota”, e o aluno, sem ela, a nota, incorpora que não precisa provar que sabe.

Analisando este tipo de ocorrência nos sistemas de ensino, Freitas nos auxilia a entender esta situação que leva o aluno apenas a ver sentido em estudar quando puder, em troca, receber uma nota, ao esclarecer a existência do “valor de uso” e “valor de troca”:

(...) A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. Conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações (1995, p.229-230).

Parece-nos, assim, que a “nota” tem dois focos que merecem ser analisados. Para o professor, o PCF, ao retirar a avaliação via prova e a nota, é lhe tirado seu poder de controle sobre o discente, pois aparece implícito nos depoimentos que, através da nota, ele tanto estimula o aluno a estudar, como faz uso dela para controlar, coagir e ameaçar. Em suma,

mantém-se no poder. Já para o aluno, através da avaliação via prova escrita, ou seja, da nota, ele troca seu conhecimento por pontos e conceitos, o que é uma forma de confirmar seu valor, sua auto-imagem, pois ele é doutrinado desde a escola elementar a buscar este símbolo que define seu valor dentro e fora da escola.

Então, o PCF, ao tirar a nota e colocar apenas uma apreciação diagnóstica do professor em relação ao aluno, mais especificamente, sem devolução mensurada dos pontos adquiridos pelo mesmo, perde sua credibilidade, pois, para o educando, a aprendizagem perde sua significação.

Alguns artifícios foram evidenciados pela nossa presença também como professora de matemática nos anos de 1997/98. Percebemos que há mecanismos que revelam à maneira que se dá a aprovação dos alunos, fato este detectado ao analisarmos a promoção proposta na Resolução 05/SEED que pode incorrer em sérios prejuízos para o discente, mesmo porque ela mascara a promoção.

Isto é perceptível, quando se analisa, que quando ocorria uma reprovação, ou seja, quando o aluno não avançava na correção, ele não era retido, ele avançava para uma série posterior a da origem ao ingressar no projeto. No entanto, ele era matriculado novamente no ensino regular e, por sua vez, no ano seguinte, ao começar o ano letivo, ele estava fora da faixa etária e automaticamente era posto no Projeto de Correção de Fluxo. Evidencia-se assim, que era efetuada uma promoção maquiada burocraticamente no papel, porque, na verdade, o aluno permanece na Correção Inicial.

Captamos diversas opiniões dos professores, fruto de suas observações empíricas, que sinalizam os limites do projeto em relação à promoção e a aprendizagem dos educandos em matemática, comportamento este que pode ser referenciado pelas declarações:

"(...) tenho alunos que foram para o ensino médio, e foram um sucesso na primeira etapa. Da mesma forma, eu tenho alunos

que foram para a 8ª série, depois para o ensino médio e nessa onda de passar o aluno quase que na marra, ele ter que avançar uma série, estes alunos estão parados, ou repetindo"(Professor A).

(...) A gente percebe através da avaliação que ele não tem o conhecimento que deveria ter, percebe que ele está numa 8ª série, ou no ensino médio, e não tem a bagagem que deveria ter. É um aluno fraco que não sabe escrever, não consegue interpretar (Professor C).

"(...) temos alunos hoje no ensino médio que têm dificuldade com sinais e isso é um reflexo do projeto" (Professor I).

"Se pudéssemos avaliar para reter aqueles alunos que não têm condições de acompanhar, seria muito bom. Mas, no projeto, não se pode reter o aluno. Nós aprovamos alunos sem ter as mínimas condições e eles vão ter dificuldade sempre" (Professor M).

Diante desta problemática, podemos mais uma vez, nos apoiar no olhar crítico de Freitas, que nos esclarece esta ambígua relação que se estabelece entre escola e o interesse do sistema capitalista frente às políticas neoliberais, em suas palavras:

*(...) a cadeia de relações que se estabelece tem como ponto inicial o impedimento para que os professores efetuem uma **avaliação conclusiva** sobre os alunos. A avaliação final depende da opinião de outros na escola (...). O efeito é que, como as condições de recuperação estão dadas, a responsabilidade passa a ser em última instância do aluno (...) e o professor des-responsabiliza-se. Caso o aluno não aproveite as oportunidades a vida lhe reprovará (...). A ser reprovado na escola (e atrapalhar as estatísticas governamentais e gerar custos adicionais para o Estado) melhor que seja reprovado pela vida (por culpa dele mesmo, afinal). Com isso o Estado e a escola levam até o fim a idéia da des-responsabilização*

e note-se, sob a alegação contrária de que a escola deve ter a responsabilidade pela aprendizagem e pela qualidade da formação da criança. Um discurso que na verdade dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação. (2002b)(grifo do autor).

Assim, embora se visualize no PCF a existência de boas intenções na busca da inovação educacional, em contrapartida se constatou que o professor que não aprovasse todos os alunos estava sujeito a ser questionado, pois era cobrado, como na fala de algumas entrevistas, “é colocado contra a parede”, onde é obrigado a justificar-se. Neste ponto é jogada por terra toda avaliação diagnóstica feita pelo professor. Desautoriza-se o exercício legítimo de sua função avaliadora em nome de uma ação avaliativa comprometida com a fabricação dos resultados estatísticos e que menospreza o conhecimento como expressão legítima da ação educacional. A aceitação dessa ingerência do sistema nas microdecisões do professor é favorecida pela baixa capacidade organizativa da categoria, outro subproduto da política neoliberal.

Espaço e Formação dos Professores no Projeto

Um dos grandes problemas que se observa hoje no cenário político e que perpassa as reformas educativas definidas pelo Banco Mundial é a alegada crise na formação dos professores, tomados como ponto estratégico para reverter a rota de fracasso dos alunos. Neste sentido, os professores passam a ser treinados, capacitados, numa lógica que reinventa o tecnicismo produzindo a idéia de que os professores são culpabilizados pelo fracasso levando a uma reducionista análise dos reais determinantes da situação que, via de regra, estão fora da escola. Fato este pode ser observado nas proposições dos pesquisados, pois, captamos algumas manifestações favoráveis ao projeto, que referem vantagens do mesmo ao apontar o curso de capacitação. Assim exemplificamos:

“(...) A atuação do professor que passou pelo projeto é outra. É um professor mais sensível. Ele olha o aluno com outros olhos. Ele não se contenta em fazer as coisas como ele fazia” (Professor Q).

“(...) as capacitações enriqueceram os professores, para adquirir novos conhecimentos, até para mudar o método tradicional (...)” (Professor N).

Parece-nos que, pelas falas, podemos referir que o curso de capacitação foi positivo no sentido em que superou o método tradicional e propôs um método de trabalho voltado para o cotidiano dos alunos. Porém, mantemos uma indagação, não será a formação tão criticada a mesma desejada e induzida pelo sistema que hoje a condena. Se o projeto representa uma alteração tão positiva na atuação pedagógica dos docentes, por que não se investe mais e constantemente em sua formação? Por que não se melhora a formação dos professores que está em crise no modelo de escola que se faz necessário, se o professor tem que estar bem preparado se depende dele o sucesso educativo do aluno, se ele está sendo responsabilizado pela aprendizagem, como se compreender a desqualificação, a precarização do trabalho, ou o aligeiramento de sua formação? E por que tudo isto vale para o projeto e não é considerado no ensino tradicional?

Talvez uma leitura realizada por Miotto et al. (1999), sob a ótica do Banco Mundial em relação à formação dos professores possa auxiliar a compreender este processo:

Os professores são causadores de problemas em potencial. Como sempre, os recursos humanos são os maiores problemas de uma empresa, pois há as questões de aumento de salários, sempre impertinentes, e greves. Diminui-se a qualidade do ensino. Então, deve-se trabalhar para que a educação dependa o mínimo possível de recursos humanos. Daí o interesse pelo investimento em infra-estrutura. Os professores não são considerados como prioridade para o Banco Mundial; há,

portanto o sucateamento da profissão de professor, baseado na crença de que, se bem equipada, qualquer pessoa pode ensinar crianças, sem necessidade de maiores treinamentos”.

Para contrapor a ótica do Banco, bastam poucas palavras sintetizadas por Nóvoa (1992), que assim argumenta, não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

E como aspecto realmente inovador do projeto, os professores enfatizam a participação ativa do aluno na produção de seu conhecimento, o que vem a ser uma vantagem para os mesmos, através de preenchimento de fichas e avaliação cotidiana da produção de cada um deles. E, assim declaram:

“O ensino tradicional é centrado em temáticas ou em conteúdos principalmente no ensino fundamental, longe do aluno, até pela nossa tradição de ensino da matemática, que é muito abstrata, domínio de regras e não da compreensão de como se constrói o processo. A ‘grande inovação’ é mostrar para o aluno as diferentes possibilidades de resolver o mesmo problema. E isto não só para matemática, para a vida também” (Professor R).

“(…) O professor, ao invés de passar questões como efetuar, calcular e resolver, ele elabora questões, problematizando situações a partir do cotidiano da vida dos alunos” (Professor P).

“Os conteúdos são contextualizados para a vida dos alunos” (Professor G).

Note-se que a inovação do projeto é algo presente e interessante, diferenciador do modelo tradicional de ensino. No modelo tradicional, o professor segue normalmente um livro didático e explica o conteúdo seguindo a metodologia proposta pelo mesmo, com o principal objetivo de transmitir um volume grande de conteúdos, e visa sobremaneira o domínio homogêneo, sem considerar as peculiaridades individuais que levam

alguns alunos a não entender o conteúdo e, conseqüentemente, não acompanhar o processo.

Conforme a proposta da SEED a inovação do PCF propõe que se trabalhem as individualidades de cada educando, não se buscando homogeneizar o ritmo do aprendizado, pois o importante não é o discente dominar um grande rol de conteúdos, mas passar a ter habilidade de crescer na construção progressiva de seu conhecimento. No entanto, os conteúdos ainda não são objeto de avaliação. Porque estes são selecionados e com que ótica são trabalhados. Eis a pergunta que não quer calar!

Assim, a inovação do projeto reside em quebrar o compartimento matemático ‘número’ e fazê-lo ter sentido, ter novos significados para aquelas pessoas que, talvez, exatamente por não verem sentido no número, fracassam na operação numérica. Agora, na hora em que se aprende esta operação, ainda que se afaste da escolaridade, que não se avance nas séries seguintes, fica-se habilitado, instrumentalizado para sobreviver, tornando-se um sobrevivente. Se, na escola, a chance de sobreviver for mínima, como educador cabe-nos intermediar a realização desse processo de criar um sentido na aprendizagem, pois cabe a nós fazer com que o aluno entre mais aparelhado para enfrentar a vida fora da escola, porque matemática é vida e não é só para passar de ano na escola.

Assim, também, pode-se inferir que o projeto é inovador ao entender que qualquer que seja o nível deste sujeito, o grau de ensino, o homem por natureza possui uma potencialidade enorme, e esta potencialidade não pode ser resumida a um conjunto de técnicas instrumentais. Podem estas até ser um ponto de partida, mas nunca um ponto de chegada. Nisso poderia residir a inovação substantiva do projeto, educadores que assumem uma dimensão mais humana e ética de tentar fazer o melhor possível dentro da realidade vivenciada pelo discente, aproximando as situações de aprendizagem com as situações da vida real.

Mesmo sentindo-nos impotentes frente à nebulosidade do sistema, cabe-nos assumir uma

postura ética e crítica e procurar fazer alguma coisa. Como educadores cabe-nos acrescentar aos conteúdos os valores em que acreditamos, e isto nos torna inovadores. O PCF teoricamente não se resume em apenas corrigir o fluxo idade-série, pois, além de matemática, o aluno deve aprender matemática e vida, matemática e cidadania.

Neste sentido, o ensino de matemática deve ser organizado para adaptar-se ao nível de conhecimento e progresso de alunos com diferentes interesses e capacidades, para que possa criar condições de inserção dos alunos num mundo em constantes e aceleradas mudanças e, ao mesmo tempo, contribuir para desenvolver as capacidades que deles serão exigidas em sua vida social e pelo mundo do trabalho.

Assim, a matemática no ensino fundamental tem um evidente valor formativo, ajudando a estruturar o pensamento e a desenvolver diferentes formas de raciocínio, constituindo-se também numa ferramenta para a vida cotidiana dos indivíduos, desempenhando um papel instrumental. Deste modo, deve ser vista pelo aluno como um conjunto de técnicas e estratégias tanto para serem aplicadas a outras áreas do conhecimento, quanto para a atividade profissional.

Já, com relação ao material de subsídio do PCF, percebe-se, nos depoimentos, a existência de uma tendência positiva em classificar o material de subsídio como: bom, muito bom, ótimo.

“É um material excelente, muito bom, é ótimo. Inclusive não se deveria só trabalhar no projeto com este material, mas sim com todos os alunos. A forma como o material é elaborado auxilia na aprendizagem, auxilia e muito” (Professor D).

“O material é bom. Conseguiram abranger grande quantidade do conteúdo numa ficha e dar na mão do aluno” (Professor I).

“Bom. Trabalha com a realidade e isto chama a atenção do aluno, desperta o interesse” (Professor H).

Porém, constata-se um outro prisma, que o material é constituído por fichas nem sempre eficientes ou bem utilizadas, pois, conforme os pesquisados:

“O material é bom. Até mesmo o papel é muito bonito, ilustrado. É bom, mas têm falhas. Às vezes falta conteúdo. Ele pula de um assunto para outro, o que dificulta para o aluno entender a seqüência” (Professor J).

“(...) são fichas de matemática que podem ser usadas no ensino médio (...). Este aluno é semi-alfabetizado e pegar estas fichas que são de grau elevado, e passar para eles que não têm conhecimento para chegar a tal ponto” (Professor E).

“(...) o tempo era pouco (...). Ficam conteúdos para trás, que não estão nas fichas e o aluno passa sem ver este, conteúdo, e não vai ter este conhecimento” (Professor C).

“O material é bom (...). Só que não tinha uma seqüência (...). Se o aluno não consegue aprender as quatro operações, como que o professor vai ensinar para o aluno alguns cálculos? Se ele não sabe nada, como ensinar raiz quadrada? Se ele não sabe potenciação, se ele não sabe nem sinal positivo e negativo?” (Professor I).

Estas afirmações indicam que o material é bom, porém insuficiente, uma vez que, os conteúdos são abordados sem seqüência e está distante de ser apreendido pelo discente. Isto permite inferir que cabe ao professor fazer a mediação entre os conteúdos, cabe a ele provocar dúvidas, criando situações estimulantes de pensar os aspectos relevantes que podem ser abstraídos dos conteúdos propostos. Então, avançar para além do proposto depende do envolvimento e criatividade do professor e dos alunos. Cabe ao professor planejar e orientar os discentes no percurso, na busca de conhecer mais e sempre, para que a construção do conhecimento aflore e cresça.

O PCF, dada a modernidade pedagógica embutida em sua proposta, apesar dos problemas que foram apontados pelos professores, apresenta um horizonte pedagógico atualizado, que fornece ao aluno a possibilidade de uma melhor compreensão de sua realidade e de como nela interferir, pois as discussões, os problemas apresentados e trabalhados em sala de aula levam em consideração, de forma contextualizada, a cultura e o meio ambiente do discente, permitindo-lhe perceber, de forma mais prática, a utilidade de certos conhecimentos didático-pedagógicos que antes lhe eram muito distantes e sem significado.

Entretanto, no projeto o limite surge quando os pesquisados declaram que lhes parecia uma imposição, ou uma proposta elaborada com certo afastamento de algumas das situações da vida dos alunos e dos professores, tanto que o Professor E chega a afirmar que:

“Os alunos foram pegos a laço, não tiveram nenhuma preparação para estar ali, o material está muito além do conhecimento que eles têm. O projeto foi elaborado na perspectiva de que houvesse melhoras na aprendizagem. Mas, quando nos deparamos com a realidade, percebemos que foi um projeto de gabinete deslocado da realidade dos alunos. Quem o elaborou não tinha conhecimento suficiente da realidade dos alunos” (Professor E).

Isso é visível quando se percebe que alguns conteúdos propostos pelo projeto traziam dificuldades de uso e compreensão até mesmo para os professores, bem como para a equipe que implantou o projeto. Pois, de acordo com o depoimento,

“(…) falta alguma coisa. Mesmo os professores estavam perdidos. Os multiplicadores também não entendiam bem o projeto. Os próprios multiplicadores não entendiam bem os conteúdos ‘problemas’ para explicar para a gente e, no final, acabavam dando a resposta para nós, e nós só passávamos para o aluno o que tínhamos entendido. Como é que você

vai explicar uma coisa para o aluno que você mesmo não entendeu?” (Professor H).

Capta-se, pela leitura das falas, que algumas questões foram tratadas no curso de capacitação em nível teórico, de forma abstrata, e assim foram repassadas para os alunos, sem que pudessem produzir de fato o interesse e o conhecimento. Percebe-se que, há um jogo de faz de conta a começar pelos multiplicadores que nem sempre entendem a proposta e os conteúdos e assim a transmitem aos professores que a transmitem aos alunos, pois mesmo se dando curso de capacitação, ele não é suficiente, os professores continuam presos ao conteúdo temático do livro didático, isso evidencia a existência de formação deficitária que não os permite avançar e ir além do proposto, fato este permite inferir que o projeto neste âmbito não difere da educação tradicional.

Outra desvantagem identificada no projeto é a inclusão generalizada de todos os alunos defasados em idade-série, sem lhes proporcionar a devida preparação, que poderia trazer mais sucesso e melhores resultados. Assim, o PCF acaba por reproduzir um contexto educacional socialmente identificado por Bourdieu, que aponta que a escola conserva e perpetua a desigualdade social:

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (1998, p.53).

Note-se, então, que a igualdade formal que pauta a prática pedagógica do ensino tradicional, e também do PCF, serve como máscara e justificação para a indiferença que se pratica perante as desigualdades reais vigentes na sociedade, diante da cultura transmitida para, e exigida dos alunos.

Assim, compreende-se que não basta tratar o educando como igual. Para superar o problema, faz-se necessário trabalhar e mostrar as diferenças existentes, pois se considera que este seria o primeiro passo para despertar no aluno o desejo de saber, de apreender e de conquistar, através do conhecimento, a sua igualdade em termos de capital cultural individual, capital este que é a base necessária para a inclusão mínima dos indivíduos no mundo do trabalho e na sociedade.

Isto reverbera justamente as constatações que pesquisadores da área de economia chamam de *teoria do capital humano*, e ou *teoria do capital trabalho* (SHULTZ, 1992), mediante a qual a maior formação dos indivíduos possibilita aos mesmos o alcance de uma maior gama de instrumentos capazes de viabilizar de forma mais eficiente sua inserção no mundo do trabalho. O pressuposto é o de que uma maior formação educacional/cultural permite ao indivíduo alcançar um acréscimo equivalente de capacidade de trabalho.

Claro que a elevação do nível educacional do indivíduo, por si só, não é uma garantia de inserção tanto na sociedade como no mundo do trabalho, porém lhe fornece o acesso a mais um instrumento passível de uso para que obtenha um nível de compreensão dos eventos de que participa. E quem sabe isto o habilita a ler o mundo capitalista e suas contradições, condição imprescindível para pleitear e viver sua cidadania.

O PCF, para lograr mais êxito, precisa respeitar o contexto individual e familiar do aluno, postura com a qual diversos professores concordam. No entanto, causa-nos surpresa a concepção, em viés, que alguns docentes tem ao referirem-se ao projeto como se ele fosse uma

dádiva, uma chance, uma oportunidade dada aos alunos, e que a eles cabe aproveitá-la. Conforme pode ser atestado a seguir:

“(...) É uma oportunidade que é dada para o aluno, depende dele aproveitar ou não” (Professor B).

“(...) Estavam tendo uma chance, mas não aproveitaram” (Professor F).

“(...) o aluno e sua família não conseguem entender a oportunidade que lhe é oferecida para fazer a adequação idade-série” (Professor P).

Estas afirmações confirmam a des-responsabilização do Estado e do professor, a qual nos referimos anteriormente. Contudo, parece-nos que estas colocações podem ser vistas por outro ângulo, pois a pseudo-oportunidade de fazer a adequação idade-série não pode ser concebida, vista e aceita pelo docente como uma benesse do sistema. Ao olhar para o projeto, é necessário ter um pouco de ousadia e criticidade para perceber os interesses políticos que estão por trás, para ter um posicionamento firme e conseguir resgatar o humano dentro desta proposta. Entre o proposto pela reforma e no seu agir em sala de aula, é o professor que pode fazer a diferença na vida destes sujeitos. Cabe a ele mostrar aos discentes que a educação no seu sentido mais amplo, é talvez a única forma, de eles estarem no mundo e ser alguém na vida, ser respeitado. Lamentavelmente o sistema tirou-lhes esta oportunidade. Quando muito se propõe a instruí-los, segundo a cartilha do Banco Mundial. Ao tomar consciência desta contradição, os professores igualmente avançarão no caminho difícil da autonomia intelectual.

Os entrevistados apontam pontos negativos no projeto, pois os alunos avançam sem terem alcançado de fato o conhecimento necessário para tanto. Vejamos:

“(...) este aluno vai despreparado para o ensino médio e não consegue acompanhar os demais” (Professor A).

“(...) Então, eles sofrem muito, não conseguem responder, e quando chegam

no fim, os professores acabam resolvendo as questões para os alunos. O conhecimento mesmo não existe” (Professor E).

“(…) Passamos a mão na cabeça deste aluno, como se ele fosse bom, e entregamos ele deficiente pro mundo” (Professor I).

“(…) foi uma maneira de o Governo economizar. Deu um diploma do ensino fundamental para estas pessoas com dificuldades nos estudos e tirou elas da escola” (Professor N).

Diante destes depoimentos, e com a intenção de compreendê-los melhor, vamos nos apoiar em estudos realizados por Freitas (1995), que tratam de questões referentes à eliminação, que, no nosso caso, estão denominados como exclusão. Neste sentido, faz-se necessário entender o conceito de *eliminação*, para tanto o autor recorre a algumas contribuições desenvolvidas por Bourdieu & Passeron (1975). E, ulteriormente escreve:

(…) Eliminação explica-se pela manutenção, e manutenção explica-se pela eliminação. Uma não pode ser entendida sem o seu contrário. É, ao mesmo tempo, interpenetrada pelo seu contrário. Os opostos codefinem-se. Se todos fossem eliminados não haveria possibilidades para o conceito de manutenção: não haveria o próprio sistema. Se todos fossem mantidos, não haveria possibilidade para o conceito de eliminação. Mas a realidade se movimenta e a contradição é a base desse movimento. (...) Passam a interessar, ao campo da avaliação, portanto, não apenas os mecanismos de eliminação, mas, também, os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola (FREITAS, 1995, p.239).

Prosseguindo, citando Bourdieu & Passeron, Freitas pondera que:

(…) os alunos procedentes de classes populares terão mais oportunidades de

‘eliminar-se’ do ensino secundário, renunciando entrar nele, do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, em consequência, do que serem eliminados pela sanção expressa de um fracasso de um exame (...) os que não se eliminam no momento da passagem de um ciclo a outro têm oportunidades de entrar nas escolas (...) às quais estão ligadas as oportunidades mais fracas de ascender ao nível superior do curso (1995: 240).

Freitas cita, como exemplo, o curso noturno. Nós acrescentamos os supletivos e, mais especificamente, como é o nosso objeto de estudo as classes de aceleração; ou mesmo progressão continuada, da forma como tem sido praticada e que conduz a idéia de “promoção automática”.

Após recuperar estes conceitos, e contrapondo-os, o autor assim se expressa:

A ‘eliminação adiada’ proposta pelos autores é a interpenetração pelo seu contrário, a manutenção, e nada mais faz do que revelar esse seu contrário (a manutenção) no processo de seleção – ainda que manutenção em profissões menos nobres, dirigidas à pequena burguesia em fase de proletarização ou aos filhos dos trabalhadores. Revela nada mais que um momento em que a manutenção vence, ainda que provisoriamente. O oposto da ‘eliminação adiada’ é a ‘manutenção adiada’, vale dizer a evasão pura e simples do aparato escolar, por iniciativa própria ou por reprovação. A estas, devem-se somar as formas puras de eliminação por privação – em que os indivíduos nem chegam a ingressar no sistema de ensino e a manutenção propriamente dita – entendida como a presença dos indivíduos em profissões nobres ou que se preparam para governar, destinadas aos filhos da média e da grande burguesia (FREITAS, 1995, p. 241).

Qualquer identificação ou semelhança com o provável destino dos alunos do PCF não é mera coincidência. Podemos inferir que, neste sentido,

o projeto seria uma forma de postergar a eliminação, definida por Freitas como 'manutenção adiada', pois, como colocado nas citações apresentadas, se o aluno queima etapas essenciais, não terá base para acompanhar as seqüências, e estará de posse de um certificado sem valor formativo agregado, entre outros. Ele estará predestinado a auto-eliminar-se no percurso, por iniciativa própria ou por reprovação.

Os alunos que continuarem no projeto sem terem o domínio dos conteúdos mínimos para dar seqüência nos estudos posteriores, parece-nos que se encaixam no que o autor denominou "eliminação adiada". Note-se que uma sociedade capitalista funciona sempre selecionando e excluindo, preferencialmente de forma real. Por causa dos poucos postos de trabalho, a eliminação dos outros passa a ser a alma do negócio. Assim, estes alunos não terão condições efetivas, nem talvez as mínimas, para sobreviver neste perverso processo social e econômico.

Em relação ao trabalho, não terão as mesmas condições para competir e alcançar postos mais abastados, que lhes proporcionariam uma ascensão social. Poderão até estar no sistema, mas ocupando espaços menos privilegiados, prestando serviços sem muito ou quase nenhum valor agregado. No que se refere a dar seqüência nos estudos, provavelmente, se continuarem estudando, seu destino será o de procurar escolas que ofereçam cursos de menor exigência e, portanto, a qualidade será indubitavelmente inferior. Neste sentido, o projeto pode ser uma forma, infelizmente, de manter o sujeito no sistema, mas nivelando-o por baixo, mascarando e postergando a exclusão social e econômica.

Conseqüentemente, estarão condenados a ficar/continuar à margem. Porém que não se acuse o sistema de não lhes ter garantido o acesso, e do discurso da democratização e da permanência (discurso da progressão continuada). Quanto a qualidade, esta é uma questão que lhes pertence e para a qual deverão encontrar saídas.

Um fator que nos chamou a atenção, pela contundência do problema, é a discriminação que o aluno enfrenta pelo mercado de trabalho, que exclui os sujeitos que tenham cursado o PCF, não lhes permite nem sequer preencher um cadastro de solicitação de emprego em seu departamento pessoal. O fato contraria as premissas/fundamentos do projeto, que postula que, sem ter um certificado de conclusão do ensino fundamental, os sujeitos não teriam condições de preencher um cadastro de solicitação de emprego, dado que é um dos requisitos (de exigência) do atual modo de produção capitalista. Conforme nos relatam os professores,

"(...) uma das empresas maiores que avaliam nossos alunos em nível de município (...) quando os alunos chegam para pedir emprego e dizem que fizeram Correção de Fluxo, ou a empresa vê pelo curriculum, eles o recusam, não querem aceitar este profissional nem que seja para o serviço mais inferior. Por terem feito fluxo, ficam desacreditados como profissional. Como mão-de-obra são qualificados, mas eles não têm qualificação a nível de estudo. O estudo deles passou a não ter valor. Eles são pessoas que conseguiram terminar de 5ª a 8ª série, mas não têm embasamento e nem credibilidade diante da sociedade" (Professor E).

"Este projeto era um sonho de que estas pessoas pudessem ingressar na sociedade, ser aceitas nas empresas como alguém que terminou a 8ª série. A gente começou a ver que algumas empresas não aceitavam quem tivesse feito Correção de Fluxo" (Professor I).

"(...) Não foi quantificado e nem dado um retorno de quantos alunos da Correção de Fluxo conseguiram trabalho após a conclusão do projeto. Não foi nem pesquisado (...). Eu queria saber quantos alunos aproveitaram realmente este projeto para melhorar a sua condição social" (Professor I).

Choca-nos a perversidade da exclusão, o que nos faz recorrer à contribuição de Bourdieu (1998, p. 221), que pondera: “*Os alunos ou estudantes provenientes de classes mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim da escolaridade (...) um diploma desvalorizado; (...) e a exclusão é mais estigmatizante na medida em que, aparentemente, tiveram ‘sua chance’*”.

Note-se que promover o aluno para série seguinte, levando em conta somente a sua idade, desconsiderando a aquisição do conhecimento, ou seja, aprovando-o sem que efetivamente tenha aprendido, é uma forma perversa de exclusão, da condição de dar continuidade a seus estudos, e de sua real inserção no sistema produtivo.

A instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 1998, p. 221).

Há que se trabalhar nessa ambigüidade e ter consciência de que nem tudo corre bem no “país das maravilhas” – pois o PCF, mesmo quando promete inclusão, ainda que ilusória, a exclusão está à espreita logo à frente, sabendo-se que inúmeras vezes o mundo do trabalho no sistema capitalista o rejeitará, justamente por sua formação *deficitária*, que obviamente não será condizente com as qualificações exigidas, estas cada vez maiores dada a competitividade selvagem de que hoje somos todos reféns. Haverá saídas? Talvez quando se puder desmascarar esta rede de interesses que atravessa as reformas educativas levando à uma tomada de consciência mais lúcida de resistência atuante: a de quem sabe o que faz e como faz.

Considerações Finais

Percebemos em nosso trabalho a indicação de pontos desfavoráveis presentes no projeto, de

modo que é necessária uma efetiva revitalização da proposta pedagógica do PCF. Revitalização esta que leve mais em consideração, as demandas e as necessidades do educando, e menos os interesses econômicos – que tanto podem ser do Estado, do sistema produtivo ou de seu instrumento de atuação internacional, o Banco Mundial.

À luz dos testemunhos coletados, dos professores envolvidos no PCF, conclui-se que o projeto, apesar de apresentar pontos desfavoráveis, alcançou, via de regra, certo êxito, pois diversos entrevistados manifestaram claramente que atingiram uma nova visão, mais ampla, mais equilibrada e, por que não dizer, mais ética e justa do que é ser educador e, especificamente, do significado real do que é realizar uma avaliação mais correta dos alunos, seja no PCF, seja no sistema tradicional de ensino.

Neste sentido, podemos concluir que o projeto obteve certo sucesso, pelo menos na alteração estatística. Qualitativamente não somos capazes de referir se o projeto é realmente proveitoso, porque não almejamos e não temos neste trabalho a análise do que sucedeu com estes discentes depois, para divisar se os egressos obtiveram sucesso, ou se estão bloqueados atualmente no ensino médio e pelo mundo do trabalho, confirmando a exclusão branda apontada por Bourdieu.

Podemos inferir que a melhora das estatísticas não é sinônimo de que esta política pública do PCF deu certo, pois os dados podem ser maquiados, podem ser omissos, podem estar mal captados e podem comportar um grande desvio padrão – que estatisticamente gera análises e interpretações em viés e até, muitas vezes, equivocadas.

As estatísticas apontam que houve melhoras. Os professores, de alguma forma, também indicam essa conclusão. No entanto, o que está em jogo não é uma correção simples das distorções idade-série presentes no Estado do Paraná. O que está em jogo, na verdade, é a

inclusão dos egressos do programa na vida econômica, social e produtiva do sistema capitalista. E esta é uma questão que merece ser examinada com mais cuidado, se considerarmos que o sistema capitalista tem bagagem suficiente acumulada para não propor e subsidiar propostas educativas perigosas à sua sobrevivência.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação e reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs.). **Escritos e educação**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAPPELLETTI, I. F. *et al.* Fios e Tramas: a complexidade da avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 1999.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas,

SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação Trabalho Pedagógico).

_____. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. In: **Revista de Educação**, Trevozet. (09) fev 2002a, p. 18-25.

_____. **A progressão continuada e a democratização do ensino**. 2002b. (Trabalho em fase de publicação).

MIOTTO et al. **O banco mundial e a política da educação**. Disponível em: www.giocities.com/sociedadecultura/neoliberalismo.html; acessado em: agosto de 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal. Publicações Dom Quixote, 1992.

SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, Departamento de Primeiro Grau. **Projeto Correção de Fluxo Escolar: dados de identificação**. Curitiba, 1996.

SHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SORDI, M. R. L. De. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. (Orgs.). **Pedagogia universitária – a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.