

Classes de aceleração: conquistas e percalços

Acceleration classes: troubles and conquests

Maria Léa Cristino Cardozo*

RESUMO: Esta pesquisa objetivou analisar a síntese das conquistas e dos percalços existentes no percurso do programa compensatório denominado Classes de Aceleração, tendo por população alvo alunos considerados os “problemas” da escola, com histórico de múltiplas repetências e defasagem em relação idade/série, como proposta de correção do fluxo escolar. Trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico, com uma amostra constituída de 17 alunos e 10 professores envolvidos neste programa em uma escola pública estadual, no município de Florianópolis. No espaço contraditório dessas classes, pré-julgadas como inviável por muitos educadores, se intentou ultrapassar os limites do que é explicitado e buscou-se desvelar a parte oculta contida nas práticas escolares, que têm-se constituído em obstáculos no desempenho escolar e de alguma forma têm corroborado para que um número significativo de alunos provenientes da população menos favorecida, considerados inaptos para cursarem a série seguinte, sejam reprovados, fator esse que tem contribuído para o abandono e a conseqüente evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar. Fatores de exclusão. Fatores de inclusão.

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze the synthesis of successes and difficulties encountered in a compensatory program called Acceleration Classes. The target population was composed of so-called “problem” students who had histories of being left back and were old for their current grade. The idea was to correct the “school flow”. It involved an ethnographic case study, with a sample of 17 students and 10 teachers involved in the program in a state public school in Florianópolis - SC, Brazil. In the contradictory environment of these classes, considered unfeasible by many educators, an effort was made to go beyond the boundaries of the explicit to reveal hidden aspects of school practices that represent obstacles in scholastic development and contribute so that a significant number of students, from the less favored population, are considered unable to go on to the next grade. This factor is a leading cause for students to abandon and permanently leave the school.

KEYWORDS: Scholar Failure, exclusion factors, inclusion factors.

1 Percurso metodológico

* Mestre em Educação e Cultura – UDESC. Especialista em Alfabetização. Pedagoga atuante na área de Orientação Educacional. Formadora do Curso PROFA, Florianópolis/SC. E-mail: marialea@brturbo.com

A questão do fracasso escolar e dos motivos, que levam alguns alunos a não conseguirem se apropriar dos conhecimentos sistematizados, aliada às possíveis falhas da educação dentro do contexto atual, parece se encontrar, ainda, longe de uma solução satisfatória.

O projeto de pesquisa, do qual faz parte o estudo aqui registrado, não tem pretensão de ser conclusivo a respeito do assunto, de criar de alguma forma uma apologia em torno das Classes de Aceleração, apontando-as como salvadoras do sistema educativo. Nem tampouco de buscar, através de juízos avaliativos, uma maneira de condená-las, classificando-as como uma política pública voltada apenas para camuflar resultados estatísticos.

Mesmo sem desprezar essas hipóteses, registradas, em muitos momentos, como parte integrante do discurso de alguns educadores, este estudo se esforça por superar a superficialidade discursiva e quantitativa e avançar além desses resultados, indo ao cerne da questão, procurando analisar as diferentes formas de caminhar de todos os envolvidos no programa das referidas classes.

Este trabalho foi realizado no decorrer de três anos consecutivos, período este compreendido entre os anos de 1998 e 2000. Sendo que, no ano de 1998, foram acompanhados e pesquisados os alunos matriculados na Classe de Aceleração nível 2, correspondente às 3ª e 4ª séries. Estas classes eram compostas por alunos com idade mínima de 11 anos, todos com histórico de, pelo menos dois anos de repetência. O funcionamento dessas classes, devido ao objetivo a que se propunham, era de caráter emergencial e transitório. Entretanto, sua prática cotidiana deveria servir como um laboratório de pesquisa, onde todo o ensino regular pudesse visualizar, nos resultados obtidos, um motivo para uma prática educativa diferenciada, um novo jeito de caminhar.

Durante todo o ano de 1998, foi constante a luta estabelecida contra o despreparo e a falta de consciência política da maioria dos educadores, os quais não conseguiam vislumbrar que essa nova forma de entender e praticar educação pudesse conter uma mudança tão significativa, capaz de superar muitos obstáculos, inclusive no comportamento dos alunos considerados os “maus elementos” existentes na escola. Apesar dos percalços, muitos desafios foram vencidos, muitas conquistas realizadas, podendo-se considerar que foram grandes os avanços nesta caminhada.

Dos vinte e quatro alunos inscritos na turma da Classe de Aceleração no início de 1998, dezessete ingressaram na 5ª série no ano de 1999. Duas alunas da turma foram transferidas da escola, por motivo de mudança com os pais, para outra cidade. Quatro deles, por serem alunos da 3ª série e por apresentarem uma grande defasagem na apropriação dos conceitos científicos, embora apresentassem um avanço significativo, segundo avaliação da professora e da equipe pedagógica não teriam condições de acompanhar os conteúdos de 5ª série, e precisaram retornar para a Classe de Aceleração no ano de 1999, não sendo, entretanto, este retorno considerado como repetência já que os mesmos estariam acompanhando os conteúdos da 4ª série.

O período correspondente ao ano de 1999, engloba a segunda etapa deste trabalho, onde foram escolhidos, para sujeitos da pesquisa, os 17 alunos provenientes da Classe de Aceleração nível 2, que comporiam uma turma de 5ª série junto com outros alunos provenientes da 4ª série do ensino regular.

No início do ano letivo de 1999, já se apresentavam os primeiros percalços a serem vencidos. Alguns professores negavam-se a lecionar para a 5ª série da qual faziam parte os alunos provenientes da Classe de Aceleração, por julgarem serem os mesmos ainda “malandros e indisciplinados”. O rótulo que esses alunos tinham adquirido durante a trajetória escolar, não conseguia ser apagado, mesmo com eles demonstrando que já possuíam uma outra postura em relação aos estudos. O estigma que os acompanhava, parecia ser como uma marca registrada, imutável e sem condições de ser trabalhada. Também os alunos, que no ano anterior faziam parte do ensino regular, sentiam-se menosprezados por terem que fazer parte da 5ª série com alunos que vinham da Classe de Aceleração. Mas, afinal, por que razão eram tão rejeitados? Qual o perfil desses alunos?

Na grade abaixo, procurou-se aproximar o leitor do perfil daqueles que eram o objeto da pesquisa. Dos dezessete alunos, treze são afro-descendentes, podendo, isso também, servir de base para uma análise mais detalhada e profunda de todo o contexto, onde estão inscritas suas vivências e suas afirmações. Na tentativa de preservar a identidade dos alunos, optou-se, para identificação dos mesmos, substituir seus nomes por outros fictícios. O nível sócio-econômico foi considerado pela renda mensal familiar dos alunos, que consistia entre um e dois salários mínimos.

Perfil dos alunos.

NOME	CARACTERÍSTICA MAIS MARCANTE	NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	IDADE	SÉRIE ANTERIOR
Álvaro	Dispersivo	Baixo	15	4ª
Carla	Agressiva	Baixo	15	3ª
Décio	Agressivo	Baixo	16	4ª
Edson	Tímido	Baixo	14	4ª
Gisele	Falante	Baixo	14	3ª
Hermes	Agressivo	Baixo	15	4ª
Ivo	Tímido	Baixo	14	4ª
Jaderson	Dispersivo	Baixo	15	3ª
Jéssica	Agressiva	Baixo	14	4ª
João	Tímido	Baixo	15	3ª
Júlio	Tímido	Baixo	15	3ª
Keila	Agressiva	Baixo	15	3ª
Lourival	Dispersivo	Baixo	16	4ª
Osmar	Tímido	Baixo	16	4ª
Priscila	Tímida	Baixo	18	4ª
Rogério	Agressivo	Baixo	14	4ª
Samuel	Dispersivo	Baixo	16	4ª

Durante o primeiro mês de aula, todos acompanharam com certa facilidade os estudos, sendo o desempenho deles elogiado por alguns professores; mas, aos poucos, o cenário foi se

transformando, e timidamente foram desvanecendo o empenho e a vontade de estudar, que pareciam ter sido reacendidos no ano anterior. Possivelmente, o clima gerado na sala de aula, ao sentirem que de certa forma, estavam sendo rejeitados, tornava o ambiente quase sempre muito tenso e de alguma forma, contribuía para o estado de dispersão e desinteresse em relação aos estudos e, também, para que qualquer discussão ou desentendimento acabasse se transformando num campo de batalha. Goleman (1995, p. 251), analisando a agressividade contida em alunos como eles, explica que: "Nem todas as crianças iradas são valentões; algumas são marginalizadas sociais retraídas, que reagem com exagero às provocações ou ao que encaram como ofensas ou injustiças".

Quando eram chamados para uma reunião, assumiam uma postura séria e de responsabilidade. Só não aceitavam, em hipótese alguma, o argumento de que a bagunça e as desavenças existentes na sala eram geradas apenas pelo grupo proveniente da Classe de Aceleração. Segundo eles, embora quase todos os alunos da 5ª série sempre participassem das brincadeiras e da bagunça, a culpa sempre recaía apenas neles. Quando eram solicitados a fazer uma auto-análise, reconheciam que estavam agindo erroneamente quando conversavam durante as aulas ou deixavam de fazer algum exercício proposto pelos professores. Questionados pela mudança de postura frente aos estudos, quase todos tinham a mesma resposta que era enfática: *“Os professores não gostam da gente. Porque a gente é negro e pobre”*.

Apesar dos muitos desencantos, o desempenho de alguns alunos foi considerado muito bom. Inclusive três dos alunos que no início de 1998, cursavam a 3ª série e eram apontados pela professora como prováveis repetentes naquela série, concluíram a 5ª série no ano de 1999 com ótima performance.

No ano 2000 foi implantada a Classe de Aceleração nível 3, sendo este espaço educativo destinado aos alunos com defasagem idade/série no período compreendido no ensino fundamental entre 5ª e 8ª série. Na instituição escolar, onde se desenvolveu a presente pesquisa, foram implantadas duas Classes de Aceleração nível 3. Uma no período matutino e outra, no período noturno, visando atender a demanda de alunos que já trabalhavam, durante o período diurno. Verificou-se durante o ano letivo, que existia uma grande diferença entre o desempenho dos alunos das duas classes. Professores e alunos se acusavam mutuamente. Na visão dos professores, o que atrapalhava a turma do período noturno era o fato de os alunos faltarem constantemente às aulas. No dizer dos alunos, as faltas eram ocasionadas por serem as aulas repetitivas e sem nenhuma motivação para eles. Já os professores justificavam a repetição das aulas, devido ao grande número de faltas dos alunos.

Durante o período decorrido nestes três anos, dentro de um espaço contraditório, composto de pontos positivos e negativos, é que foi inserida esta pesquisa qualitativa voltada para um estudo

de caso dentro de uma abordagem etnográfica. Este tipo de pesquisa se caracteriza, fundamentalmente, por um convívio freqüente do pesquisador e a situação pesquisada e é assim descrita por André (1995, p. 41):

Por meio de técnicas etnográficas e observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicações e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Optou-se como recurso metodológico à utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo, a qual está pautada na representação dos dados e na conseqüente interpretação dos resultados, sendo assim definida por Bardin (1997, p. 31):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A análise de conteúdo realizada através das entrevistas semi-estruturadas (gravadas em fitas) tiveram por objetivo desvelar os significados contidos na fala dos alunos e professores, compreender melhor os estereótipos contidos no papel dos alunos multirepetentes, no enredo da sala de aula, e encontrar o imaginário coletivo dos professores, contido por detrás da aparente incoerência nas práticas educativas.

Com o objetivo de dar um significado mais amplo às respostas obtidas através das entrevistas não diretivas e das falas de alunos e professores durante as reuniões, discussões e conversações e de desvelar os significados contidos na representação dos dados e a conseqüente interpretação dos resultados, buscou-se uma análise essencialmente temática. Bardin (1997) explica que:

A análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelhas de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a freqüência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis.

As entrevistas e foram gravadas e, posteriormente, transcritas e amplamente analisadas a partir da unidade de base, isto é, foram estudadas exaustivamente. Foram analisados, também, outros códigos semióticos no grupo como comportamentos diversos, regras estabelecidas e manifestações afetivas e emocionais. Uma grelha de categorias contendo os pontos mais em

evidência e encontrado em quase todas as unidades de base foi construída e usada para, finalmente, chegar-se aos temas que analisamos a seguir.

1.1 Fracasso escolar e a cultura da repetência

Contando com um sistema avaliativo ultrapassado e contraditório, aliado a falta de clareza teórica na prática pedagógica e dos objetivos a serem alcançados com a mesma, os educadores, de alguma forma, têm contribuído significativamente para que a superação do problema da reprovação encontre barreiras, muitas vezes intransponíveis, referentes ao fracasso escolar.

O pressuposto de que o fracasso escolar é produzido também pela escola e dentro dela é firmemente contestado por muitos professores que não vêem nas relações da sala de aula um espaço circunscrito de negação/afirmação do fracasso escolar. Ao contrário, defendida por um grande número de educadores como um mal necessário, a reprovação para eles, serve como um termômetro que fornece a medida exata de uma educação de qualidade. Alguns entrevistados chegaram, inclusive, a ressaltar que o *status* de bom professor estaria muito ligado ao número de alunos reprovados. Segundo afirmação de um deles: “*Os alunos têm medo da minha disciplina porque sabem que não dou moleza. Se não tirar boas notas nas provas, não passa mesmo*”.

Idéias como esta, são refutadas por autores como Assmann (1998, p. 20):

Às vezes, tem-se a impressão de que uma parte significativa do nosso professorado, especialmente do primeiro e segundo grau, não acredita que seja realmente possível eliminar nossos escandalosos índices de repetência (e da evasão, ligada a ela) basicamente mediante uma melhoria substancial dos processos de ensino e aprendizagem.

Outro fator que tem contribuído para a produção do fracasso escolar é a idéia da padronização e homogeneização como forma ideal para o trabalho pedagógico que ainda persiste nos meios escolares e é defendido enfaticamente por uma parcela de educadores. Sendo que, muitas vezes, o fato de não haver homogeneidade nas salas de aula é usado para justificar um desempenho considerado não satisfatório pela turma. Como o sistema educacional apresenta uma enorme dificuldade de acolher e trabalhar a diversidade, esses alunos, rapidamente, são considerados “*diferentes*” por não apresentarem um perfil acadêmico considerado “*normal*”.

A reprovação, como elemento chave para a consolidação do fracasso escolar, começa a funcionar bem cedo. Na primeira série já se delimitam os inaptos para a aprendizagem. Neste período, algumas crianças começam a carregar o pesado fardo de serem consideradas incompetentes para o trabalho intelectual sendo, portanto, um fracasso no momento presente e alguém que se apresenta sem grandes perspectivas para o futuro. Aprendem a conviver com o desprezo dos

colegas de classe que passam a considerá-los como “*diferentes*” ou “*incapazes*”, com à intransigência da família que, quase sempre os rotula de “*burros*” e com, o que é mais triste, a indiferença dos professores, que muitas vezes não conseguem encontrar uma saída para resolver o problema, por omissão ou porque não sabem o que fazer. Por isso, é comum, na escola, ouvir as crianças que apresentam uma aprendizagem mais lenta dizerem: “*Não adianta professora, eu não consigo aprender, sou burro mesmo*”.

A condição de reprovação seriada deixa registrada no aluno uma sensação de incapacidade que resulta em duas possibilidades, ele desiste, temporariamente, da escola ou se evade por considerar-se, de alguma forma, excluído dela. Perguntado sobre o motivo da defasagem em relação idade/série, um dos alunos entrevistados relatou que só reprovou uma vez na primeira série, nas outras duas vezes explica ele, encabulado: “*Geralmente no mês de julho ou agosto a professora dizia que eu não tinha nota para passar no final do ano. Daí eu já desistia*”.

Convém notificar que abandono é o nome técnico dado para expressar o número de alunos que saem da escola e retornam no ano seguinte. Na situação de evasão, o aluno sai da escola e não retorna mais.

No decorrer do ano de 1999, segundo dados do Censo Escolar, o número assustador de 33.314 alunos abandonaram a escola. Este dado tem um impacto maior ainda, se o leitor conseguir transcender ao rótulo de “alunos” e visualizar esses números como seres humanos que estão abandonando a escola e que, devido às condições de pobreza da maioria, existe uma grande probabilidade de, no futuro, os mesmos engrossarem as colunas dos socialmente excluídos por duas situações: pela desigualdade social e a condição de analfabetos. Certamente, estes fatores contribuirão para afastá-los do mercado de trabalho e, o que é pior, passam a correr sério risco de engrossarem as fileiras da marginalidade.

Nas condições de abandono, registram-se duas hipóteses que, embora diferenciadas, estão intimamente ligadas entre si. No primeiro momento, o aluno abandona a escola, fundamentado no sentimento da não competência para poder superar os desafios lançados pela mesma; no segundo momento, a escola abandona o aluno por não ter a competência necessária para superar seus próprios desafios e conseguir reintegrá-lo.

A reintegração escolar desses alunos que, por algum motivo, tenham ficado em situação de defasagem em relação idade/série constituía-se no principal objetivo das Classes de Aceleração. Mas parecia que, em alguns momentos, a filosofia que norteava este objetivo se desvanecia diante de práticas pedagógicas completamente desvinculadas da teoria que, as fundamentava, e nesses momentos, a sala de aula como um espaço privilegiado de interação pedagógica parecia perder todo o seu significado real.

Neste sentido, possivelmente resida a necessidade do educador reeducar seu olhar, onde possa ver o interesse do aluno refletido no interesse do seu próprio olhar, para poder vislumbrar uma educação inclusiva, livre de todos os estereótipos e preconceitos que fazem com que seres na condição humana iguais, sejam considerados, de alguma forma, tão desiguais.

2 Fatores de exclusão – preconceitos, estigma, estereótipos, repetência

Em termos de relações estabelecidas na educação institucionalizada, os estigmas conferidos aos “diferentes” trazem consigo alguns conflitos, frutos do preconceito que ainda existe em nosso meio e gerados a partir de situações sociais em relação aos padrões étnico-raciais, sócio-econômicos, atributos físicos e outros. Esses preconceitos tiveram suas origens numa construção social que, através de padrões previamente estabelecidos por uma classe social que se julga de alguma forma superior, e que de maneira perversa tem contribuído, significativamente, para que uma parte da sociedade se sinta excluída de uma série de direitos, entre eles, inclusive, o direito à escolarização.

Este projeto educativo seletivo e excludente, idealizado para poucos, não faz parte apenas do momento vivido na história atual, ele se constituiu e se cristalizou num processo dinâmico, através da historicidade do homem.

Na atualidade, embora seja negado veementemente, o preconceito convive cotidianamente não só na sociedade com um todo, mas também dentro dos muros das instituições escolares, onde se professa a igualdade de direito para todos. Velado por esquemas que tentam escamotear toda uma gama de relacionamentos baseados em pré-concepções de categorias em que se dividem pessoas, as práticas pedagógicas vão se traduzindo no que alguns teóricos e estudiosos dos problemas educacionais identificam como “*currículo oculto*” o qual, implícito ou ignorado, pode se transformar numa força poderosa, capaz de constituir ou destituir seres humanos.

Resultantes dos desencontros causados, principalmente pela incompreensão dos novos parâmetros que permeiam as relações sociais, se encaixam as freqüentes retiradas ou expulsão dos alunos da sala de aula. Na visão do professor é uma forma de se desvencilhar de um incômodo, ou fazer valer seu direito hierárquico naquele espaço. Para o aluno, uma forma injusta de vingar uma atitude que nem sempre corresponde ao que é ventilado, e do qual nem sempre é participante, mas que, de alguma forma, se encontra envolvido por já estar rotulado como “*bagunceiro*”. A ordem e o bem estar da escola é prioridade quando se busca camuflar uma situação de incompatibilidade de interesses e ações entre professor e aluno.

No dizer da aluna Jéssica, 15 anos, *“Eu já estou acostumada com esta situação. Cada vez que tem bagunça na sala, sobra pra mim, só porque tenho fama de ser muito faladeira e barulhenta, a professora nem presta muita atenção, já vai gritando pra eu sair da sala”*.

Outro aluno que se sente injustiçado por essa prática é Júlio, 16 anos : *“Eu já me conformei em ser tirado da sala de aula. Sei que a professora me manda pra fora porque, sou pobre, negro e estudo numa escola pública. Se eu estudasse num colégio particular e o meu pai fosse um doutor, eu queria ver se ela faria isso”*.

O estigma de *“mau elemento”*, aplicado geralmente aos alunos com mais idade, é de todos os rótulos existentes na escola, o mais pernicioso por marcar o aluno em todas as circunstâncias. Todos os olhares dirigidos a ele são carregados de críticas negativas e todos os atos depreciativos ocorridos no ambiente escolar são atribuídos a ele, sendo de sua autoria ou não.

Foi na Grécia que se originou o termo *“estigma”* destinado a evidenciar sinais corporais que depunham sobre o *status* moral de quem os apresentava. Esta marca era o sinal que os excluía da sociedade. Na atualidade, não contamos mais com rituais destinados a marcar pessoas consideradas inferiores, por serem escravos ou que, por algum motivo, tenham transgredido as leis da sociedade, mas o tipo de estigma e de exclusão conferido em nossos dias é muito mais violento simbolicamente falando, porquê discrimina e exclui não só os transgressores das leis sociais, mas, também, milhares de inocentes cuja única transgressão é não ter nascido no grupo social considerado superior. Seria muito difícil precisar se a marca impregnada no corpo, através da faca e do fogo, seria mais ou menos dolorosa do que a marca simbólica, como rótulo, definido a partir de padrões que rejeitam e excluem os que neles não se encaixam.

Por ser uma construção social, Goffman (1988, p. 11), explica que um estigma é, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, mas sempre usado em referência a um atributo profundamente depreciativo.

Na trama de relações existentes na sala de aula, o estereótipo determina o jogo de papéis, nele estão os “bons” e “maus” alunos representados pelos responsáveis e os irresponsáveis, os malandros e os estudiosos, os bagunceiros e os tímidos. Essas imagens, geralmente, são traduzidas no rigor dos papéis interpretados.

O trabalho da professora da Classe de Aceleração nível 2 (1998) quando foi implantado o projeto na escola, teve por objetivo primeiro fazer os alunos se desvincilharem dos papéis decorrentes dos estereótipos criados e cristalizados no ambiente escolar. Segundo a declaração da professora: *“Eles interiorizaram que eram malandros, irresponsáveis e bagunceiros e, enquanto não mudaram essa mentalidade, nada pôde ser feito. Esta foi a tarefa mais difícil, fazer com que acreditassem no potencial que tinham, e que estava escondido por representarem um outro papel que lhes tinha sido atribuído socialmente”*.

Goffman (1988, p. 27), alerta para o comportamento do indivíduo estigmatizado quase sempre, estar vacilando entre a agressividade e o retraimento. Um exame mais atento na grade onde se especifica o perfil dos sujeitos da pesquisa poderá ser constatado a triste realidade de verificar-se que todos se encaixam nesta perspectiva.

A violência e a agressividade manifesta na raiva das crianças e adolescentes, que se sentem à margem desta sociedade que os empurra a uma condição de inferioridade e insegurança, encontra em grande parte dos educadores um sentimento de rejeição e um impulso no sentido de reprimi-los e, sobre a forma de punição, afastá-los definitivamente da escola. Não conseguem visualizar o perigo que representa deixá-los entregues a própria sorte. Em alguns casos, não raros a escola é a única referência em relação a um projeto de vida, que não seja o da marginalidade.

Não se está, aqui, afirmando que a escola seja a única determinante no processo da escolha de vida das pessoas que por ela passam. Tampouco que seja culpada pelos desmandos ocorridos na sociedade como um todo. Apenas busca-se despertar uma certa inquietação nos educadores, no sentido de chamar a atenção para o fato da escola, possivelmente, estar muito distante dos objetivos que poderiam se constituir num processo de diferenciação no imaginário excludente, estabelecido socialmente. Pois, querendo ou não, está a mesma, estreitamente, vinculada ao processo de formação de identidades sociais.

No dizer do filósofo Adorno (1995, p.117), esta se tornou uma questão das mais urgentes para a educação hoje em dia. Para ele, o único problema sobre o qual se questiona está em saber, se por meio da educação pode ser feito algo de transformador e decisivo em relação à barbárie. Sobre este assunto faz a seguinte inferência:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

E acrescenta...

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E, para isto, ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 1995, p. 155)

As colocações de Adorno, num primeiro momento, poderão parecer grotescas demais, mas analisando mais detida e friamente, diante da violência e das imagens, muitas vezes, indescritíveis do que acontece no dia a dia de uma escola pública, e os educadores que nelas atuam o sabem muito bem, se outro caminho não houver, se, num trabalho conjunto, não forem procuradas outras

saídas, pelo menos em termos educacionais, para poder se fazer frente aos descabros que hora se enfrenta e que se mostra ameaçador, é nesta direção que se estará caminhando.

Mudar o quadro que ora se apresenta, implica criar mudanças inovadoras no sistema educacional que possam ser transpostas para a ação pedagógica na sala de aula, num processo contínuo de inclusão, o que, conseqüentemente, vai se traduzir numa parcela de contribuição, ainda que muito pequena, para a transformação dessa sociedade excludente.

3 Fatores de inclusão: acreditar no aluno, recuperar a dignidade e auto-estima

Acreditar no aluno é criar no mesmo a possibilidade de poder vencer seus temores, suas dificuldades. Olhar o aluno como um ser humano em processo de desenvolvimento é ajudá-lo a dissipar os limites imaginários que podem inibir as possibilidades de novos conhecimentos, de novas competências e habilidades, visando sua emancipação e o possível vislumbre de novos horizontes.

A sala de aula, como um espaço complexo de relações interpessoais, necessita se abrir para o mundo, romper preconceitos e se transformar num universo de práticas inclusivas, propiciando interações sociais que promovam autonomia.

Durante o processo de crescimento de um ser humano que é colocado constantemente frente a múltiplas dificuldades da vida cotidiana, sem poder contar com o calor de vínculos afetivos fortes dos que lhe são mais próximos e sem uma ajuda efetiva, não são muito os fatores que possibilitam o desenvolvimento de um auto-conceito, assim definido por Epstein (apud, COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1981, p. 159):

As expectativas de auto-eficácia caem dentro do que, em geral, pode ser chamado de conceito de si mesmo ou auto-conceito. Esta designação, na realidade, é uma abreviatura para um conjunto bastante amplo de representações mentais, que incluem imagens e juízos e não somente conceitos que o indivíduo tem sobre si mesmo e que englobam seus distintos aspectos corporais, psicológicos, sociais e morais.

Podemos entender auto-conceito então, como sendo uma avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, através da representação que os outros fazem de si, e que, por intermédio da qual, ele vai construindo a representação de si mesmo, sua auto-imagem, traduzido por alguns autores como auto-estima.

Segundo Fierro (1996, p. 159), “O auto-conceito comporta juízos descritivos sobre a própria pessoa e também juízos avaliativos de autovalorização. Esses últimos compõem a auto-estima, freqüentemente confundida com auto-conceito e, efetivamente uma parte dele.”.

Podemos entender, então, a auto-estima como o sentimento de competência pessoal ou auto-confiança, somado ao sentimento de valor pessoal, ou seja, o auto-respeito. Podendo a auto-estima ser definida, então, como o componente avaliador do auto-conceito, ou seja, a imagem que o indivíduo faz de si mesmo.

A ausência de uma auto-estima positiva leva, muitas vezes, a criança, a jogar em outros, através de atos de violência, toda a raiva contida no sentimento de incapacidade e frustração que ela traz consigo e que prefere esconder atrás de uma máscara de agressividade, ou então, mostra-se apática, dispersiva e desmotivada. Infelizmente, a escola não se encontra preparada para lidar com estes problemas, nem os professores em buscar caminhos que implicam ir além das aparências.

No contexto investigativo desta pesquisa, todos os professores participantes foram unânimes no reconhecimento da falta de uma auto-estima positiva, em todos os alunos integrantes da Classe de Aceleração. Segundo a professora da classe nível 2 (1998) *“O trabalho de resgate da auto-estima desses alunos, precisou ser efetivado durante todo o ano. E acrescenta... Precisei liberar a energia humana de acreditar nesses alunos, só assim começaram a produzir. A maioria dos alunos da Classe de Aceleração, na realidade, não apresentava dificuldades de aprendizagem, eles tinham era criado um sentimento de incapacidade tão grande, que não conseguiam mais aprender”*.

O resgate e a reconstrução da identidade do aluno, principalmente dos alunos com histórico de múltiplas repetências e seu reconhecimento como ser humano, com direitos e deveres de cidadão do mundo, só poderá acontecer tendo como “pano de fundo” a dimensão da valorização pessoal do aluno, através de uma prática pedagógica que procure elevar sua auto-estima e o estimule à ter atitudes positivas diante dos estudos e da vida.

Para a professora “L”(1998), este foi um desafio que a Classe de Aceleração conseguiu superar. *“Acreditar nesses alunos e, conseqüentemente, fazê-los acreditar em si mesmos; aceitá-los como seres humanos dignos de serem respeitados, penso que foi o ponto central deste trabalho de reintegrá-los aos estudos. Na verdade, os alunos viam que alguém acendeu uma chama de esperança e que esta chama iria brilhar no coração de cada um”*.

A capacidade de olhar e conseguir ver no “outro” ser humano o valor que lhe é devido, implica em conseguir ver a si próprio como valor e ter consciência da sua própria identidade e este fator é colocado por alguns autores, Adorno (1995), Goleman (1995), Freire (1999), como essenciais para nos conduzir a uma condição de autonomia e emancipação. Para eles, o nó que amarra a densa rede que enreda toda a humanidade, possivelmente, possa ser, em parte, desatado a partir da compreensão de que é preciso lutar contra esse mundo brutal e desumano, através de identidades fortes, marcantes, onde a auto-estima e o auto-conceito sejam considerados pontos relevantes, para que o futuro das crianças não seja o caminho da barbárie. Mas sim, a partir do

respeito a seu semelhante, lutar contra a frieza que tudo destrói e anula e construir um mundo onde possa existir entre as pessoas o tão almejado calor humano.

Vencer a barreira da indiferença é lutar por esses alunos, lutar por novos dias, por novas oportunidades e diferentes possibilidades, buscando e resgatando, para eles uma nova identidade, que não seja a dos excluídos, mas dos que têm novas opções de vida e muitas outras chances. Isto significa não perder de vista a condição humana como fator relevante no processo de inclusão na escola e na sociedade.

4 Considerações finais

No discorrer das análises temáticas, já foram inseridas considerações no âmbito dessa pesquisa, no sentido de dar mais visibilidade ao objetivo do estudo. Entretanto, ainda se faz necessário um exame mais atento sobre alguns pontos cruciais que pontuaram este trabalho composto por muitas conquistas e por alguns percalços que permearam esta caminhada.

Buscou-se focalizar, primeiramente, uma série de desafios que foram superados e, ainda, possibilidades abertas aos novos parâmetros educativos. Esclarecendo que este trabalho não trás consigo a ilusão ingênua de apresentar o projeto Classe de Aceleração como “*solução*” dos muitos problemas educacionais, nem eleger os professores como culpados pelos fracassos da escola pública. Mas sim, de levantar questões e discutir os resultados obtidos a partir de uma visão multidimensional do ser humano e de um embasamento teórico mais consistente, traduzido nas ações pedagógicas voltadas para uma aprendizagem efetiva, e a superação das supostas “dificuldades” dos alunos que dela faziam parte. Questões estas que poderão contribuir para uma reflexão no sentido de se encontrar para esse novo tempo que se apresenta como uma incógnita, as alternativas viáveis para um novo olhar educativo e a conseqüente mudança de rumo nos moldes atuais.

Entre as muitas conquistas, o destaque e o reconhecimento do trabalho relevante e incansável das professoras das Classes de Aceleração, que transcendendo ao simples ato de repassar conteúdos e informações, constituíram e fizeram da arte de ensinar, um ato capaz de resgatar alunos considerados (IN)-disciplinados e que já não respondiam satisfatoriamente ao apelo educativo. Um trabalho que longe de buscar apontar os culpados e as vítimas, buscou na interdependência de seres humanos e, portanto sociais, um vínculo que venceu preconceitos e estigmas, contidos na ordem social predominante. Acreditando nos alunos e imprimindo inovações na prática educativa, essas professoras possibilitaram a abertura de um novo caminho a ser percorrido por aqueles que, já de alguma forma, faziam parte dos que se encontravam à margem do processo educativo.

Os fatores de inclusão, como o resgate da auto-estima dos alunos que não conseguiam ver em si mesmos a competência necessária para a aquisição do saber sistematizado, foram repensados, sistematicamente, durante todo o ano de 1998. No ano de 1999, quando os alunos da Classe de Aceleração nível 2 faziam parte da 5ª série, desvelou-se, com a interrupção deste trabalho, o quanto fazia falta. Alguns alunos retornaram à condição de desânimo e desinteresse que se encontravam anteriormente. Ficando evidenciado na pesquisa que, acreditar no aluno, recuperar a dignidade e auto-estima dos mesmos são fatores imprescindíveis para que as crianças emocionalmente fragilizadas possam, realmente, conquistar um espaço de confiança e tranquilidade, onde desenvolver seus potenciais.

O resgate e a inclusão no cotidiano da sala de aula de valores como respeito ao outro, solidariedade, cooperação e espírito de grupo, deram às Classes de Aceleração uma conotação diferente e uma ênfase toda especial à formação de um ser cidadão. A forma de relacionamento vivenciada no cotidiano, entre professores/as e alunos e a busca de um relacionamento que evidenciasse os valores acima citados entre aluno/aluno, era constantemente ressaltada pelos entrevistados como a grande diferença entre a Classe de Aceleração e as classes regulares.

Os percalços encontrados nessa caminhada fazem parte do cotidiano da maioria das escolas públicas. Os problemas aqui arrazoados estavam presentes em muitos momentos no desenrolar desta pesquisa, tanto nas entrevistas, como nas vivências com os alunos. Portanto, não se trata de estabelecer julgamentos, mas de não aceitar, como “natural” e plenamente justificável, a convivência com práticas educativas ultrapassadas e retrógradas que, muitas vezes, limitam e/ou impedem os alunos que, por alguma razão ou causa, não conseguem atingir os parâmetros julgados serem necessários para a escalada estudantil.

Entre outros percalços, o desamparo econômico por que passam os profissionais da educação, foi um dos pontos mais referidos pelos professores pesquisados. A falta de uma política salarial, que os valorize substancialmente, faz com que vivam o sufoco de lutar pela sobrevivência submetendo-se a uma luta diária com uma carga elevada de trabalho e excesso de turmas. Lutar sem esmorecer por uma condição de vida mais favorável sem usar, no entanto, a condição desfavorável como desculpa para não lutar ao lado e a favor daqueles que nada tem, e de defender os direitos daqueles que não tem nenhum é um dos desafios que os profissionais da educação têm encontrado nas últimas décadas.

O individualismo exacerbado que, além de dificultar a convivência social, desconhece a dinâmica do fazer coletivo, fazendo do espaço público, um espaço limitado para fazer valer, suas ansiedades e frustrações, foi outro assunto bastante ventilado por todos os educadores participantes da pesquisa.

Também, a baixa receptividade a novas idéias, a falta de cooperação e de apoio para as mesmas, na opinião deles, tem prejudicado, em muito, as práticas inovadoras que tentam encontrar saída para os descaminhos das escolas públicas. A tendência ao conformismo e a acomodação são outros fatores de resistência ao novo, que impedem, de certa forma, mudanças necessárias nas práticas pedagógicas.

Mas, principalmente, os estreitos limites contidos num ato educativo pautado em pré-conceitos, que mantém vivos os estigmas, os rótulos e os estereótipos na escola, foram reconhecidos como fatores primordiais para a manutenção de grande parte dos alunos provenientes das classes menos favorecidas da sociedade, fora do espaço escolar.

A Classe de Aceleração, quando tornada um espaço de novos referenciais, como um laboratório em busca de novos rumos, pôde diminuir incertezas e tornar o amanhã de muitos alunos mais radiante. Acredita-se que, à partir deste ponto, o aluno considerado “problema”, possa ser olhado e trabalhado como um ser humano altamente suscetível às muitas formas de relacionamentos. Poderá também ser vislumbrado um novo fio condutor da história educacional, o qual, sendo tecido dia a dia num trabalho de equipe por todos os integrantes da comunidade escolar, se projeta como raio de esperança na vida dos alunos que se sentem à margem do processo educacional.

O desafio que se coloca é crucial e conduz a profissão de educador a uma escolha, ou se tenta vencer os percalços que impedem o avanço da escola pública rumo a um futuro promissor, onde as crianças da população menos favorecida sintam que são tão importantes como qualquer criança das escolas particulares ou, provavelmente, perde-se a batalha. Mas como educação é ousadia, se ousar for colocado como meta de todos os educadores das escolas públicas, não importando as muitas adversidades, provavelmente as conquistas superarão os percalços.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da orática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a Educação*. Piracicaba: Unimep, 1998.
- _____. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Unimep, 1993
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1977.
- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- CASTELLS, Manuel (org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Tradução Juan Acuna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico da educação*: Psicologia da educação. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Vol. 2.
- DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes*: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FERNANDEZ, Alícia, *A inteligência aprisionada*. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990
- FERREIRO, Emília (org.). *Os Filhos do analfabetismo*. Tradução: Maria Luiza M. Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo leitura da palavra. Tradução: Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI, Bernadetti et alii. *A reprovação na primeira série do primeiro grau*: um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, 1981.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia B. de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.
- GUMPERZ, Jenny Cook (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo: Plexus, 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- SANTA CATARINA. *Apostila Classe de Aceleração – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação /Coordenadoria de Ensino, 1998.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Tempo de aprender*: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 1999.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.
- VYGOSTKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

