
PROPOSTA PEDAGÓGICA

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A significativa parcela de alunos que apresentam defasagem de idade, em relação à série em que estão matriculados, mostra que a repetência e suas causas constituem um problema inadiável, a ser enfrentado pelas escolas e pela administração do sistema de ensino.

Na análise da defasagem, verifica-se que até a 4ª série os índices aproximam-se dos 30%, e passam de 40% a partir da 5ª série. Na sua distribuição pelo Estado, a maior incidência encontra-se nas regiões periféricas da Capital, em municípios da Grande São Paulo e em algumas regiões do Interior. Concentra-se nas regiões mais empobrecidas do Estado, o que evidencia relações com uma problemática mais ampla, bastante conhecida e muito complexa, cujos efeitos atingem a Rede Pública de Ensino.

A Secretaria de Estado da Educação entende que a Proposta *Classes de Aceleração* pode desencadear uma série de medidas que precisam ser acionadas para melhorar a qualidade do atendimento escolar oferecido à população. O que se pretende é recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem, através da criação de classes que desenvolvam uma Proposta de Aceleração da aprendizagem, que lhes possibilite avanços reais, reintegrando-os no percurso regular do Ensino Fundamental. Ainda que o foco inicial desta Proposta seja a clientela das primeiras séries, as modificações deverão atingir, gradualmente, as séries finais do 1º Grau. Assim, nas etapas seguintes, será preciso localizar as séries e disciplinas que apresentam congestionamento de fluxo, para construir uma nova proposta que seja um desdobramento das classes iniciais de aceleração.

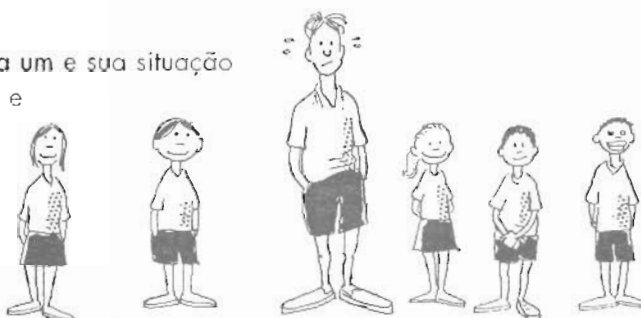
Para que esta Proposta atinja seus objetivos de forma competente e possibilite que os alunos sejam promovidos para séries mais adiantadas e adequadas à sua idade, é preciso que se parta de um entendimento claro a respeito dessa situação, no que se refere às condições dos alunos e ao contexto escolar.

Há que se observar cuidadosamente essas crianças e jovens, e o seu desempenho, procurando afastar possíveis rótulos que já carreguem, e compreender as suas dificuldades escolares de uma perspectiva pedagógica. Significa dizer que condições de vida, por exemplo, explicam determinadas atuações escolares desses alunos, mas não justificam um rendimento insatisfatório e, muito menos, um trabalho pedagógico insuficiente.

Condições desfavoráveis de vida já são, por si sós, fatores sociais suficientes para impedir o acesso a muitos benefícios e direitos, sem que seja necessário à escola reforçar estigmas e criar novos obstáculos aos projetos de vida de sua clientela e de suas famílias. Com todas as adversidades de sua história, essas crianças e jovens conseguiram chegar à escola, sabendo comunicar-se, correr e brincar, tendo desenvolvido recursos pessoais que lhes permitem enfrentar dificuldades, resolver muitos problemas e até trabalhar, contribuindo para o sustento das famílias.

Por isso, é muito importante **compreender cada um** e sua situação para localizar necessidade de atendimento e adequar o processo pedagógico, a fim de que todos possam receber ensino de boa qualidade e ter chances reais de sucesso.

É sabido que a escola faz parte das instituições criadas ou mantidas pela sociedade para acolher



e formar as novas gerações, que deverão preservar as suas conquistas e o seu patrimônio cultural, e, ao mesmo tempo, produzir transformações necessárias à melhoria de vida do grupo social. Para esse esforço coletivo, não se justificaria deixar de lado e sem o devido atendimento um número considerável de crianças e jovens que, por direito, são sujeitos, isto é, partícipes da construção e reconstrução sociais.

Os grupos sociais mais pobres, que constituem a maioria de nossa população, buscam formação escolar para seus filhos, contando com o trabalho da Escola Pública como parte de um projeto de melhoria de vida. Na escola, índices alarmantes de exclusão e seletividade atestam que a resposta a essa busca tem confirmado o “destino” socialmente produzido destas pessoas, pelo qual ficam reduzidas as suas aspirações e expectativas.



Uma instituição como a Escola Pública, aberta à população, não poderia desistir de seus alunos, ainda quando não apresentem as condições tidas como facilitadoras da aprendizagem escolar. O que se verifica, entretanto, é uma relevante perda de alunos, ocasionada, principalmente, pela repetência.

Ano após ano, muitos dos repetentes deixam a escola, diminuindo o número dos que conseguem chegar até a 8ª série do Ensino Fundamental, enquanto outros continuam a frequentá-la pela merenda, pela convivência e por um pouco de esperança de que alguma coisa melhor lhes possa acontecer. Estes alunos repetentes, que permanecem, congestionam o fluxo, prejudicando o processo de atendimento; ao mesmo tempo, expõem a fragilidade do sistema de ensino, que produz o seu próprio fracasso, inviabilizando a realização da função social que lhe cabe. Sem desconsiderar as questões estruturais mais amplas, pode-se afirmar que a produção do fracasso também tem origem no interior da escola, e um de seus focos é a não-adequação da proposta de ensino à clientela.

Adequar a proposta significa não o rebaixamento das expectativas, mas a organização de um enfoque nítido; que parta das necessidades dos alunos, da criação de condições favoráveis e de uma sistemática de avaliação do trabalho desenvolvido que não considere apenas a quantidade de informações devolvidas em provas de verificação. Tradicionalmente, entretanto, vem sendo observado um desequilíbrio nesse aspecto, como mostram estudos da história das disciplinas escolares. Sabe-se da importância de considerar a realidade e as diferenças entre os alunos; afirma-se a possibilidade de toda criança aprender; no entanto, ao selecionar a programação e os parâmetros de promoção, a escola determina um nível ideal de aquisições possível de ser alcançado somente por uma parte dos alunos.¹

Assim, se por um lado temos os alunos e suas possíveis dificuldades, por outro temos um contexto escolar que precisa ser alterado, no sentido de adequar a sua proposta e tornar-se mais estimulante, para favorecer a ocorrência de aprendizagens, acolhendo e acreditando nas possibilidades de avanço desses alunos.

Como transformar, então, crianças estrangeiras à cultura escolar em alunos motivados, ativos e produtivos, com bom rendimento, atingindo e até superando expectativas? Se esse desafio for vencido, a escola não será mais a mesma, pois aprenderá a trabalhar as questões de conhecimento e aprendizagem de forma viva e realmente adequada às condições dos alunos — gente jovem, que não consegue aprender ficando sentada horas a fio, sem conversar, sem perguntar, sem entender o nexos que liga sua vida à situação escolar e aos conteúdos de ensino. Importa lembrar que a organização necessária para que ocorram as aprendizagens escolares — aprendizagens que não são espontâneas, isto é, exigem condições especiais — não pode significar opressão, peso, memorização de coisas sem sentido, formalismo, rigidez.

¹ André CHERVEL. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 20, p. 208, 1990.



Ao contrário, ela deve ser flexível, permitir descontração, estimular esforços e tentativas, desenvolver o espírito de persistência, os sentimentos de autoconfiança e cooperação; deve, enfim, estar a serviço de um clima estimulante ao trabalho intelectual, que é próprio da escola.

Com clareza a respeito de seu trabalho específico, do que podem oferecer como resposta às expectativas e necessidades da clientela real de cada uma de nossas escolas, os seus educadores poderão organizar e realizar um trabalho novo, a favor de **todos** os alunos. O trabalho da escola é trabalho com o conhecimento, e isso é mais do que fornecer ferramentas para entender o mundo, porque conhecer é também um processo de fortalecimento, de ampliação de visão e de possibilidade de atuação das pessoas no meio físico e social.

Uma proposta com este referencial precisa ser clara e planejada em suas várias dimensões, para que consiga eliminar, em suas raízes, os obstáculos que vêm impedindo o fluxo de 1ª a 8ª série, desmontando a cultura da repetência e instalando definitivamente a cultura da aprendizagem escolar.

2. LINHAS GERAIS

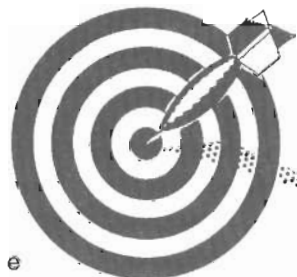
*“É preciso juntar objetividade e sonho, para que se possa ver cada aluno com um olhar novo, percebendo-o como alguém que está hoje conosco, mas pertence ao futuro. E tem o direito de aproveitar ao máximo este seu tempo de escola para adquirir ferramentas que o ajudem no processo de compreensão do mundo, de participação social e construção de uma realidade **que ainda não existe**.”²*

Assumir o compromisso com a aprendizagem dos alunos que estacionaram no percurso significa que a escola passa a se empenhar para que eles adquiram os instrumentos que ela guarda, os quais podem contribuir para que consigam uma inserção mais satisfatória em seu tempo, em sua realidade.

Se é assim, esses instrumentos, concretizados na proposta curricular da escola, constituem um núcleo privilegiado para a revisão do que seria realmente indispensável assegurar nesta retomada do percurso de aprendizagem com os alunos em defasagem idade—série. Por esse caminho, serão inevitavelmente encontrados alguns pontos de chegada, bem claros, como parâmetros primeiros, necessários mas não suficientes para estruturar uma proposta pedagógica significativa e relevante.

Será preciso:

- *priorizar princípios* e delinear um certo padrão metodológico favorável à mobilização de interesses e participação no processo de ensino—aprendizagem, de forma a enfatizar processos de conhecimento e desenvolver sentimentos de segurança e auto-estima nos alunos;
- *detalhar alvos ou pontos de chegada*, explicitando os conteúdos em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos ou valores, e também especificando as diferentes dimensões ou níveis de sua aquisição;
- *conhecer os alunos* em suas semelhanças e especificidades, para organizar formas de trabalho que possam atendê-los individualmente, em pequenos grupos e no conjunto do grupo-classe.



² SÃO PAULO (Estado). Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. *Raízes e asas*. São Paulo: CENPEC/UNICEF, 1994.

Esses parâmetros possibilitam elaborar uma nova programação para essas classes, que só será inovadora se partir realmente das condições e aprendizagens prévias dos alunos, integrando tais características e seus interesses no processo de ensino—aprendizagem. Isto ainda não se fez, certamente, de modo consistente e organizado. Os professores partirão de uma referência conhecida, uma vez que esta se apóia no referencial das posturas curriculares em vigor na Rede.

A escolha dessas propostas como referências centrais respeita o caminho de reformulação curricular, percorrido pelo sistema estadual de ensino, considerando desnecessário reinventar e recomeçar, uma vez que já se conta com bons instrumentos para nortear o trabalho curricular no Ensino Fundamental. Além das propostas dos componentes curriculares, consideram-se os parâmetros presentes no documento da proposta pedagógica para a Pré-escola³ e as orientações curriculares da atual administração⁴.

3. DETALHAMENTO

3.1. Princípios teórico-metodológicos

Para chamar e atrair os alunos, incluindo-os no processo pedagógico, com probabilidade significativa de sucesso, esta Proposta tem como pressupostos uma visão positiva das possibilidades dos alunos e uma aposta no crescimento da competência da escola.

Identificadas as necessidades dos alunos, o trabalho deverá desenvolver-se de maneira flexível, mas sem desvios de rumo, dentro de um padrão metodológico que se sustente em princípios norteadores claros. Assim, mobilizar interesses, ativar a participação, desafiar o pensamento, instalar o entusiasmo e a confiança, possibilitar acertos, valorizar os avanços e melhorar a auto-estima passam a ser diretrizes da atuação do professor, numa busca de tornar significativo o processo de ensino—aprendizagem.

Como se sabe, clima de entusiasmo e realização de atividades variadas não garantem alterações profundas no trabalho da sala de aula. Se estiver presente uma concepção de conhecimento e aprendizagem baseada apenas em transmissão e memorização, o ensino se encaminha nessa direção. Podem ocorrer discussões ou trabalhos em grupo, mas continuam com peso maior os pontos na lousa, os questionários e os resumos prontos dos livros didáticos.

O processo ensino—aprendizagem só se modifica de fato quando se compreende o conhecimento como um processo dinâmico, vivo, de interações entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido; trata-se de relações em que intervêm o sujeito, com seu conhecimento anterior, e mais todo o ambiente social, incluindo as outras pessoas e os dados novos. Nesse movimento de relações, modificam-se o sujeito e seu equipamento cognitivo, assim como se modifica o que já existe, uma vez que o objeto de conhecimento passa a ter significado, não é mais o mesmo, tem a marca do sujeito conhecedor.



³ Idem. Secretaria da Educação. *Proposta pedagógica para a pré-escola*. São Paulo: FDE, 1994.

⁴ Idem. *Mudar para melhorar — reorganização das escolas da Rede Estadual: o currículo no ensino fundamental e médio*. São Paulo: FDE, nov. 1995.

Também o conhecimento socialmente acumulado e sistematizado tem marcas de seu tempo e das necessidades do grupo social que o construiu. A simples transmissão trata esses dados como prontos e absolutos, externos ao aluno: conseqüentemente, estimula apenas a memorização, o desinteresse, a passividade e a submissão, criando obstáculos ao pensamento criador. A transmissão e os livros didáticos têm o seu lugar no processo, mas não são suficientes, assim como os procedimentos técnicos que, embora necessários, não realizam milagres no ensino.

E mais, não basta apenas saber que a aprendizagem se dá por construção e interação. O professor tem de ser também um conhecedor, buscando compreender a interação dos fenômenos da realidade e a construção do conhecimento sistematizado como um processo histórico-social, que o leva a apreender as ciências não mais como blocos fechados de verdades prontas; ele tem de realizar o seu próprio movimento de elaboração, apropriando-se dos aspectos relevantes dos assuntos, ordenando a compreensão da realidade com a ajuda do novo conteúdo, dando maior sentido a seu próprio repertório de significados ou a aspectos da realidade mais ampla. Aí o conteúdo é seu, e ele sabe selecionar, dosar e propor.

Ao proporcionar reais interações com o conhecimento nas situações de ensino—aprendizagem que organiza, o professor possibilita um caminho de elaboração e apropriação aos alunos, realizando na prática a ligação que se afirma existir entre conteúdo e forma no tratamento do currículo.

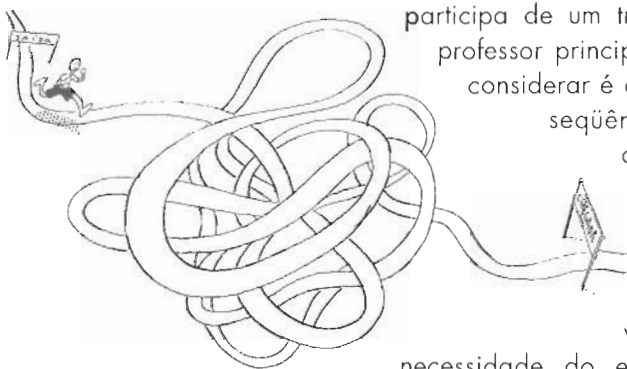
Estes princípios gerais deverão nortear a organização das situações de aprendizagem para as Classes de Aceleração, possibilitando que os alunos vivenciem situações vivas e ricas de conhecimento, com múltiplas oportunidades de diálogo e expressão, interação grupal, experimentação e manipulação de materiais, e possibilidades de observar, indagar, tirar conclusões, organizar dados, discutir regras de trabalho e normas disciplinares.



Conteúdo e forma serão planejados, portanto, em estreita articulação, a fim de garantir o domínio de conceitos e habilidades básicos, relativos ao processo de leitura e escrita, às operações matemáticas e à compreensão do meio ambiente e da realidade sociocultural, com auxílio dos parâmetros oferecidos pelos componentes curriculares do Núcleo Comum.

3.2. Alvos a atingir

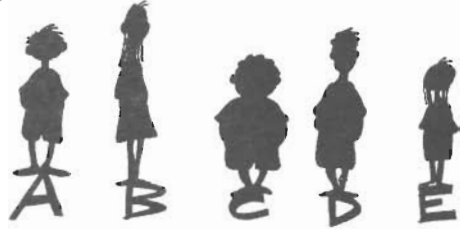
O estabelecimento de alvos de aprendizagem ou pontos de chegada exige a retomada do que se pretende atingir com o Ensino Fundamental, de oito anos, para propor, então, o indispensável a ser desenvolvido até o final do bloco de quatro anos, tempo em que o aluno participa de um trabalho pedagógico mais geral, articulado por um professor principal, que atua de forma polivalente. Outro aspecto a considerar é a necessidade de que se garantam possibilidades de seqüência, o que pressupõe o planejamento de aprendizagens facilitadoras do trabalho subseqüente e mais específico, por disciplinas; e, além disso, há implicações no trabalho das séries seguintes, com vistas a impedir que especificidade se traduza em total dissociação e fragmentação, como se verifica freqüentemente na prática. Por isso, há necessidade do envolvimento de toda a equipe escolar, para a elaboração de uma proposta integrada ao projeto da escola e direcionada à busca das aprendizagens fundamentais, partindo de fato do ponto em que os alunos estão, para daí prosseguir, dando impulso e continuidade ao processo de ensino—aprendizagem.



3.3. Os alunos a serem atendidos: o grupo-classe

A caracterização inicial do grupo de alunos deverá permitir o conhecimento daquilo que já conseguiram atingir, do que falta e ainda deve ser trabalhado, bem como das dificuldades de aprendizagem que apresentam. Esse grupo, provavelmente, será heterogêneo em termos de percurso escolar, aquisições realizadas, interesses e idade, e terá em comum o seu distanciamento em relação à proposta da escola e uma grande necessidade de estímulo e de confiança em suas possibilidades de aprender e avançar.

O grupo formado deve ser visto não como classe multisseriada, mas como uma classe bastante heterogênea e diferenciada, que deverá atingir novos patamares de conhecimento, através de um trabalho especial, de ensino intensivo e de estímulo ao processo de aprendizagem. É uma classe nova, sem rótulos ou classificações prévias, exigindo que se dê lugar ao aspecto lúdico e ao trabalho sério e exigente, que não infantiliza, não subestima, mas consegue acolher as diferenças e atender às dificuldades.



Considerando o grupo de alunos, a programação a ser elaborada pelo professor deve:

- ser única para toda a classe e, ao mesmo tempo, apresentar várias possibilidades de exploração e de aprofundamento, através de atividades diversificadas, que atendam às diferenças de aproveitamento dos alunos;
- constituir-se em torno dos aspectos nodais e essenciais a serem atingidos até o final das quatro primeiras séries, quando se desenvolve um nível de aprendizagem geral, básico, introdutório e sem exigência de muito rigor de sistematização;
- ter em vista a formação de conceitos e habilidades socialmente relevantes e necessários à reintegração dos alunos no processo regular;
- favorecer o tratamento articulado dos diversos componentes curriculares, estabelecendo eixos nítidos de estruturação dos conteúdos, de organização metodológica e de avaliação;
- possibilitar um trabalho vivo de conhecimento, sustentado na interação, construindo uma pedagogia envolvente, participativa, menos mecânica e mais humanizada.

Tudo isso recupera o sentido do ensinar, ou seja, do ato de organizar, articular e apresentar os conteúdos para que possam ser aprendidos realmente. Ensinar exige, ainda, criar situações para as crianças interagirem entre si e com os conteúdos de ensino, sob orientação do professor; significa prever e organizar tais situações, cuidando, inclusive, da utilização do espaço da sala de aula e da distribuição das atividades no tempo.

3.4. Vinculando as classes de aceleração às propostas curriculares

O que se espera do trabalho com o conhecimento realizado pela escola é que possa tornar as pessoas mais equipadas para decifrar e utilizar códigos e linguagens socialmente indispensáveis, para ampliar a compreensão e perceber-se no contexto sócio-espaco-temporal. Códigos, linguagens, informações, conceitos e habilidades cognitivas são instrumentos importantes para a decifração e compreensão integradas do mundo, que é muito mais complexo do que se apreende pelo senso comum, pelo raciocínio mágico ou pelo horizonte da opinião e do ouvir dizer.

Decifrar o mundo é um direito dos que chegam, de todos aqueles que são os mais novos e vão construir o futuro. Isso se traduz em tornar-se para sempre decifrador, curioso e investigador, ou seja, um conhecedor; alguém que dúvida, pergunta e busca respostas, que pode espantar-se, enfurecer-se e até maravilhar-se com a vida.



A decifração do mundo se faz graças à leitura e à escrita, nesta sociedade que escreve o seu saber; depende do entendimento das quantidades, das medidas, dos índices e das formas que organizam a ciência e a sociedade; significa desvendar a organização da cidade, do país, do planeta, das relações de poder, dos vínculos e acordos entre as pessoas, e também chegar à compreensão integrada do meio ambiente, da vida, do papel da ciência e da tecnologia.

Para estabelecer e organizar a proposta nessa direção, é preciso considerar os demais parâmetros já existentes na escola. As orientações atuais da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental, no que se refere às séries iniciais, indicam que seu currículo deve garantir à criança as aprendizagens necessárias:

“... para compreender e utilizar o sistema alfabético da escrita, desenvolver a competência de produtor e leitor de textos; para realizar contagens, compreender e utilizar as operações básicas em situações-problema e desenvolver noções de espaço e forma; para compreender a organização funcional do mundo natural e a participação/interferência do ser humano nessa organização; para reconhecer que o espaço em que vive é produzido pela sociedade quando esta se apropria da natureza pelo trabalho; para compreender a organização social em que está inserida e a de outras épocas; para reconhecer, apreciar e produzir as linguagens visual, musical, corporal e teatral.”

As propostas curriculares da Rede Estadual, que se articulam a tais diretrizes, são direcionadas no sentido de possibilitar ao aluno o desvendamento do mundo, estimulando o seu processo pessoal de conhecimento. Nelas, a indicação de conteúdos revela uma escolha baseada em critérios de relevância social e no caráter histórico do conhecimento sistematizado; essa própria seleção se atrela a uma concepção de aprendizagem e de ensino que se sustenta na interação entre os agentes envolvidos, os dados da realidade e o conhecimento sistematizado. As metodologias de ensino sugeridas nas propostas consideram as relações entre os conteúdos trabalhados e o grupo de alunos, em seu contexto social e escolar.

É indispensável ter presente a necessidade de estreita articulação entre concepção de educação, objetivos, conteúdos de ensino e formas de ensinar, ao se organizar o trabalho com as Classes de Aceleração, para as quais se exige real integração curricular.

As propostas dos vários componentes, indicadas adiante, e que se apóiam nessas referências, devem ser relacionadas entre si, a partir de seus núcleos centrais, para auxiliar o professor na organização de uma proposta integrada de ensino. Todas elas apontam para onde se quer chegar e dão pistas para o acompanhamento do desempenho dos alunos, propondo trabalho interativo, rico e diversificado de aprendizagem. Apresentam uma concepção ampliada a respeito de conteúdos, incluindo no elenco do que se pretende ensinar aqueles que são específicos das disciplinas e uma série de habilidades cognitivas. Partem de núcleos conceituais ou eixos centrais, que assim se explicitam:

- Leitura e Produção de Textos. (Língua Portuguesa)
- Resolução de Problemas em Números, Medidas e Geometria. (Matemática)

⁴ Idem. *Mudar para melhorar — reorganização das escolas da Rede Estadual: o currículo no ensino fundamental e médio*. São Paulo: FDE, nov. 1995.

• O Ambiente, nos seus enfoques de matéria, energia, seres vivos e Terra como planeta, considerando os componentes, os fenômenos e as interações entre eles e com o homem. (Ciências)

• Espaço geográfico, nas suas relações com o homem, a natureza e o trabalho. (Geografia)

• Espaço social e a construção da História. (História)

• As Linguagens Expressivas — artes plásticas, teatro, música e dança —, considerando a produção artística e a prática ou criação/expressão nessas linguagens. (Educação Artística)

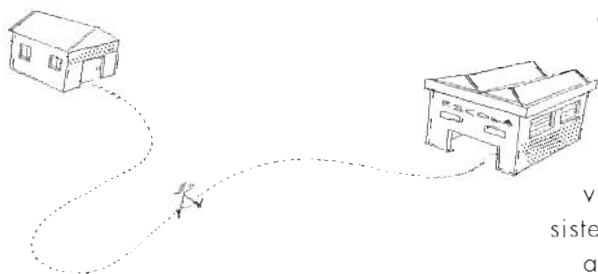
• A Cultura Corporal, enquanto conhecimento teórico-prático, em suas formas de ginástica, dança e, sobretudo, de esporte. (Educação Física)



Esses eixos permanecem como norte, detalhando-se em conteúdos e situações de ensino— aprendizagem, e estabelecendo sua estreita relação. Assim, por exemplo, no caso de Ciências, os itens de conteúdo sugeridos articulam-se na relação que guardam com a compreensão integrada e relacional do Ambiente; todos e cada um dos itens devem ser tratados nos enfoques ou modos inter-relacionados de sua organização no ambiente — como matéria, energia ou seres vivos, e na Terra como planeta. A seqüência ou complexidade da programação vai depender de sua evolução no grupo-classe, e as situações sugeridas para o trabalho com os conteúdos são coerentes com o modo de conceber sua aprendizagem.

Língua Portuguesa, como veículo de expressão e comunicação de todos os conteúdos, acaba por ganhar uma posição importante na organização didática, uma vez que o professor estará sempre trabalhando com a língua, mesmo quando se detiver em aprendizagens mais específicas dos outros componentes. Nesse sentido, Língua Portuguesa deve constituir um importante articulador do trabalho de sala de aula, proporcionando a realização de atividades de larga abrangência. Ao mesmo tempo, o professor deverá estar atento para perceber nesse trabalho as possibilidades de desenvolver integradamente a aprendizagem dos vários componentes, sem precisar cortar tempos ou “mudar de assunto”.

É preciso assegurar os nexos articuladores das propostas, expressos em seus núcleos centrais e em outros pontos comuns de sustentação. Enfatiza-se muito, por exemplo, o que se refere aos pontos de partida da aprendizagem escolar — o cotidiano das crianças, o seu espaço, a sua linguagem e as suas formas de entendimento, as relações sociais de que participa. O tratamento dado a essas questões deve ser de ponto de partida, indo muito além do que seria apenas um estudo do que está próximo do aluno; interessa ressaltar as relações entre esses elementos mais próximos e os fenômenos ou processos globais. Assim, quando a proposta de Geografia recomenda tomar o percurso do aluno, de casa à escola, ou observar as atividades comerciais que acontecem próximo da escola, o que está em jogo não é uma simples constatação do que já se sabe, mas um reconhecimento desses dados, no contexto de aprendizagem da localização espacial e da circulação e produção relacionadas ao espaço urbano. Descolar-se do senso comum, da apreensão imediata, para atingir uma visão mais integrada, com base no conhecimento sistematizado, exige que se estabeleçam nexos de articulação e significado com as condições de partida dos alunos.



Faz sentido acentuar esses pontos, pois se está defendendo um ensino que parta com os alunos, do seu real contexto de aprendizagem, sem permanecer apenas em torno do cotidiano. Nesse sentido, as propostas indicam caminhos para tomar o mais próximo e imediato como referência inicial, o que é indispensável nas

Classes de Aceleração, com alunos que precisarão estabelecer vínculos e descobrir significados novos, em relação à situação escolar. Sua reintegração ao processo de ensino—aprendizagem pede integração pessoal, o que requer, inclusive, trazer o que já conhecem para ser retomado e reconhecido.

Além disso, a chamada dos dados imediatos deve ser compreendida e contextualizada no quadro de formação dos conceitos, distribuída ao longo do Ensino Fundamental, de oito anos. Os alunos devem ser reencaminhados para uma fase em que a sistematização e a formalização dos conceitos estarão em início de processo. Isso exige que a passagem do contexto imediato para o mais amplo seja trabalhada nas Classes de Aceleração.

Essa passagem pode ser esclarecida nas propostas dos vários componentes curriculares. Na de Ciências, conceitos como densidade, por exemplo, são tratados, de início, através de comparações entre massa e volume de diferentes objetos conhecidos; posteriormente, experimentando fazer afundar e flutuar uma série de objetos na água, seguindo-se de previsões e explicações provisórias; nas séries finais é que se chega a estabelecer e formalizar a relação entre massa e volume dos objetos.⁵

Nessa ótica, entende-se que o processo de conhecimento, que não é linear, cresce em complexidade, sendo acompanhado pela seqüência de programação que se desenha para as oito séries. Organizar a aprendizagem escolar como um processo de entendimento em complexidade crescente tem produzido algumas interpretações equivocadas, como a necessidade de pré-requisitos associados à seriação, o que estabelece padrões rígidos de seqüência, dificultando o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Uma interpretação mais coerente associa aumento de complexidade à idéia de continuidade dos alunos no processo, recomeçando do ponto em que pararam, o que torna o processo pedagógico mais inteiro e competente.

Esta modalidade de organização curricular também pode ser compreendida de modo confuso, quando a seqüenciação dos conteúdos e seus níveis de complexidade são mecanicamente referidos a necessidades das fases de desenvolvimento cognitivo, em que supostamente estariam os alunos. Com os alunos das Classes de Aceleração, melhor não partir de suposições em nome de sua idade ou dos anos na escola. Suas reais condições deverão ser conhecidas no trabalho pedagógico, de modo que a complexidade crescente, colocada inicialmente como exigência lógica de disposição dos conteúdos, seja operacionalizada e significada nas condições reais, diante do grande parâmetro didático representado pelos alunos, suas características e necessidades concretas.

As propostas dos componentes específicos são apresentadas como parâmetros ou referenciais a serem flexibilizados e vivificados no trabalho de sala de aula, oferecendo pistas de caminho e de chegada, para orientar o planejamento e a avaliação. Sabendo-se aonde se quer chegar, torna-se possível dosar a seqüência, acompanhar o percurso e fazer correções de rumo, quando necessário. Nesse sentido, a programação será organizada a partir de seus eixos centrais, que se integram no parâmetro mais geral, que é o de reintegração dos alunos no processo de aprendizagem e a sua compreensão cada vez mais relacional e integrada da realidade.

O que constitui a realidade é o ambiente, o espaço, o tempo, as relações sociais, as quantidades, as formas, as linguagens. O professor é chamado a realizar a sua aventura de conhecedor junto com os alunos, inaugurando caminhos e perguntas, valendo-se dos diferentes conteúdos. Nesta perspectiva, trabalhar em cada componente curricular significa não retalhar o conhecimento, mas deter-se para a análise diferenciada de questões suscitadas por perguntas reais, do professor e dos alunos, em sua busca de sentido para o que está presente neste mundo.



⁵ Idem. *Proposta curricular para o ensino de Ciências e Programa de Saúde — 1º Grau*. São Paulo: CENP, 1988. p. 21.

4. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

A experiência do professor conta muito no planejamento e na condução desta Proposta. É a sua prática que irá indicar as melhores pistas, é a sua reflexão que tornará a Proposta um instrumento adequado e eficiente. Contudo, mesmo o professor mais experiente precisa prever e organizar, acompanhar e retomar, isto é, planejar e avaliar o trabalho com as Classes de Aceleração, levando em conta a sua complexidade e cuidando para que não se improvise nenhum de seus aspectos.

Não se tem uma fórmula de planejamento, mas é preciso tratar da organização de aspectos importantes, conhecendo a situação dos alunos que serão recebidos e as metas a atingir, para escolher e preparar as ações a serem realizadas. É preciso também registrar essas decisões, de forma que se possa acompanhá-las, verificando se o trabalho caminha na direção adequada ou se deve ser replanejado.

O grupo de alunos e a Proposta a desenvolver constituem o centro do planejamento. Para iniciar o seu próprio plano de ação, o professor das Classes de Aceleração deve ter certa referência sobre os alunos que vai receber, e também precisa conhecer a Proposta em seu conjunto, em seus pontos principais e nas metas pretendidas.

Com clareza sobre tais dados, que representam os pontos de partida e de chegada, o professor pode prever e organizar as condições necessárias e o trajeto a percorrer. Acredita-se que as condições do ambiente escolar representam um fator importante na aprendizagem e devem ser modificadas, no sentido de se criarem situações estimulantes e de se aproveitar o tempo para um trabalho motivador e proveitoso de conhecimento. É preciso, portanto, preparar esse clima de acolhimento e confiança, cuidando de seus detalhes: distribuição da Proposta no ano letivo, organização das rotinas semanais e diárias, uso do tempo e do espaço da sala, atividades significativas para os alunos e recursos necessários.

Tempo, espaço e atividades relacionam-se na reorganização do ambiente, que deverá buscar o equilíbrio das situações planejadas. O tempo diário que a escola fica com os alunos é o tempo central de sua aprendizagem e de seu estudo, não podendo ser desperdiçado. Eles devem participar de sua organização, aprendendo a planejar seu dia na escola, seu tempo de lazer e de estudo em casa, a fazer revisões do que aprendeu, para registro e estudo, ou para retomar alguns pontos mais obscuros com o professor ou com algum colega.



O planejamento de situações e atividades inclui a organização das rotinas diárias, tornando possível oferecer um programa flexível, que combine momentos de trabalho coletivo, tarefas diferenciadas em pequenos grupos e atendimento individual, com o cuidado de realizar acompanhamentos contínuos, para replanejar em função do avanço das crianças. Importa equilibrar essas modalidades de trabalho e sua distribuição no tempo diário de aula, favorecendo a ocorrência de situações de interação, de orientação e de ajuda do professor, e escolhendo-as de acordo com as finalidades que se tem em vista.

A condução do processo ensino—aprendizagem se estende desde o levantamento do que já é conhecido, a problematização inicial, a aproximação e o trato do assunto novo, a organização das aprendizagens realizadas, até a aplicação, as tarefas complementares e o estudo em casa, o acompanhamento e a avaliação do progresso dos alunos.

As atividades coletivas são mais favoráveis a lançamento de assuntos ou problemas novos, integração de aspectos semelhantes entre as várias disciplinas, organização contextualizada de assuntos estudados, orientações gerais de trabalho ou estudo, debates, apresentações de alunos para a classe. Já a organização de pequenos grupos e o trabalho individual podem revelar melhor o processo de aprendizagem, os avanços e as dificuldades dos alunos, possibilitando atendimento específico. Estas são

as formas de trabalho mais indicadas, portanto, para a realização de exercícios de aplicação ou fixação, busca de informações, organização e registro de dados levantados, estudo e revisão das próprias tarefas.

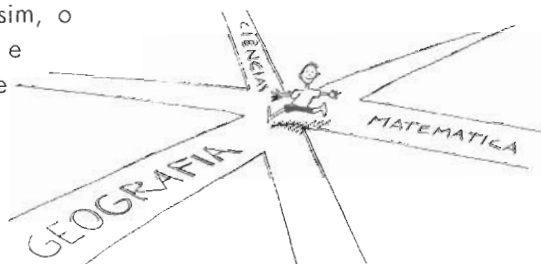
O agrupamento de alunos para atender a ritmos variados ou para realizar tarefas relativas a dificuldades específicas certamente criará situações de trabalho diversificadas, exigindo do professor o acompanhamento simultâneo de atividades diferentes. Considerando desníveis de aprendizagem no processo de leitura e escrita, por exemplo, alguns alunos poderão necessitar que se retome com eles a proposta de alfabetização, enquanto outros já estarão à frente, podendo realizar tarefas indicadas para desencadear leitura e produção de textos. A diversificação de tarefas exige organizar e orientar os alunos, além de prever as possibilidades de acompanhamento pelo professor, para não multiplicar demais as solicitações, equilibrando a formação de grupos mais autônomos com aqueles que precisam de maior acompanhamento.

O professor precisará organizar o horário semanal e diário de sua turma de alunos, considerando os momentos mais favoráveis para atividades mais movimentadas e para as que exigem maior concentração, além de prever uma distribuição proporcional de tempo do trabalho com os vários componentes curriculares.

Planejamento e avaliação nesta proposta apresentam-se não como trabalhos separados e que possam ser realizados em momentos especiais do ano letivo, mas sim como processos integrados e necessários durante todo o percurso de seu desenvolvimento. A escola como um todo deverá organizar-se para acompanhar regularmente o trabalho com o professor da classe, discutindo os dados levantados e as dificuldades encontradas para auxiliar o replanejamento, ou seja, a retomada de rumos, quando se fizer necessário.

Nas primeiras semanas de trabalho, será possível conhecer melhor os alunos e dimensionar a Proposta de modo mais realista. Esta é a fase de avaliação diagnóstica ou de mapeamento inicial da situação dos alunos. Procedimentos previamente selecionados poderão, então, ser redimensionados para atender a essa caracterização da classe.

Esta é, também, ocasião para tomar a Proposta em seu detalhamento, a fim de organizar a programação e distribuí-la no tempo. Assim, o professor irá articular os componentes através de seus eixos e localizar possíveis cruzamentos entre temas ou assuntos que podem ser trabalhados simultaneamente. Algumas noções integram claramente vários componentes, como as de medidas e escalas, necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem de Geografia, Matemática e Ciências; seqüenciação e temática bastante semelhantes são apresentadas em História e Geografia, ambas partindo da exploração do espaço próximo, ainda que sob enfoques diferentes; a observação inicial do ambiente, indicada em Ciências, pode compor com História e Geografia a primeira unidade da programação. As propostas também incluem aprendizagens que se referem à aquisição de habilidades básicas, como a da escrita, implicando procedimentos que integram o ensino de todas as disciplinas. As muitas combinações possíveis entre os componentes curriculares favorecem a realização de um trabalho integrado, sem forçar relações e sem necessitar de artifícios.



A avaliação diagnóstica inicial será o grande parâmetro da programação, pois deverá possibilitar ao professor informações sobre as aquisições atingidas ou não, sobre as facilidades e dificuldades dos alunos, a fim de tornar possível um plano de trabalho que relacione os alvos pretendidos e as necessidades reais.

Ainda que sejam necessários instrumentos especiais como textos ou exercícios para efetuar esse trabalho, todas as situações de conversas com a classe, de brincadeiras e jogos devem ser aproveitadas

pelo professor para conhecer e localizar os alunos. Os parâmetros das propostas, neste momento em que começam a ser implementadas, podem ser um bom guia nessa observação.

Avaliação de caráter diagnóstico não se refere apenas ao momento inicial, mas é indicada sempre, pois durante todo o percurso será necessário localizar os alunos em termos de progressos e dificuldades, com o objetivo de orientar a escolha de procedimentos favoráveis a seu avanço e melhor aproveitamento.

O trabalho consistente em torno da aprendizagem deve permitir que a avaliação deixe de se pautar por verificações do que o aluno cumpriu de uma lista de itens; é preciso acompanhar não só o crescimento do aluno na direção do que se pretende atingir, mas também a adequação do trabalho que está sendo desenvolvido.

A avaliação considerada como diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem é um processo contínuo e a favor do aluno, respeitando seu ritmo. Se a aprendizagem não é fato repentino, mas processo que se dá no tempo, a avaliação não se pode deter em resultados ocasionais, mas deve acompanhar a aprendizagem, o que leva à necessidade de se observarem o caminho, as tentativas, as dúvidas e os progressos, assim como os resultados alcançados. Nesse contexto, os erros dos alunos têm seu lugar, pois fazem parte da aprendizagem e podem ser transformados em situação de retomada e de impulso para a frente no processo.

Nas propostas dos componentes, identificam-se conteúdos indicados como pontos de chegada, representando um quadro do que pode ser desenvolvido com os alunos. Esses alvos, entretanto, não podem significar unidades de medida para verificar o tamanho do conhecimento do aluno; eles representam horizontes de aproximação, podendo ser alcançados e até superados. Todos os alunos devem caminhar nessa direção; quantos passos serão dados, quantas informações e quais conceitos serão atingidos, tudo isso vai depender de seu crescimento, considerando as condições iniciais e o processo de evolução. Nesta Proposta de Aceleração não cabe um novo estacionamento, uma vez que o aluno só poderá caminhar para a frente, deslocando-se, modificando-se e progredindo, a partir de sua situação inicial. Ao final do ano letivo, ao ser avaliado globalmente, deverá estar mais próximo dos parâmetros anunciados, podendo acompanhar um trabalho mais complexo.

Para que o professor e cada um dos alunos possam realmente acompanhar a aprendizagem, o registro do trabalho torna-se um instrumento indispensável. O professor organizará o seu registro de forma a reunir observações regulares a respeito de cada aluno, referentes a suas produções e a resultados de avaliações

individuais. Esses elementos reunidos serão utilizados, inclusive, nas ocasiões em que será preciso sintetizar esses dados e formular pareceres sobre o aproveitamento dos alunos, considerando conjuntamente o processo de trabalho e os resultados atingidos por bimestres e em cada semestre.



Outro registro indispensável refere-se ao percurso de trabalho do professor. Buscas e tentativas, caminhos que deram certo, inadequações ou desvios e formas de retomada podem constituir pistas importantes para a escola adequar o processo pedagógico a todos os seus alunos.