

A PASSAGEM PARA A 5ª SÉRIE: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO*

Sérgio Antonio da Silva Leite
da Faculdade de Educação/UNICAMP

RESUMO

Índices de insucesso escolar são observados em todas as séries da escola pública brasileira mas, no ensino de 1º grau, observam-se dois "picos" de reprovação, o maior deles nas primeiras séries (agora, no final do Ciclo Básico); o segundo, que tem recebido pouca atenção dos pesquisadores, ocorre ao final da 5ª série e, ao que tudo indica, é mais grave e complexo nas escolas de periferia. O presente trabalho relata um projeto desenvolvido na Delegacia de Ensino de Caieiras (SP), que objetivou avaliar o repertório de alunos das 4ªs séries, introduzir programas de revisão e propor a continuidade do trabalho nas 5ªs séries. Os resultados obtidos demonstram progressos relevantes no desempenho acadêmico dos alunos, discutindo-se as dificuldades específicas intra-escolares encontradas.

ENSINO DE 1º GRAU - FATORES INTRA-ESCOLARES -
FRACASSO ESCOLAR - REPETÊNCIA - EVASÃO

ABSTRACT

FROM 4TH TO 5TH GRADE: A PROJECT TO AVOID SCHOOL FAILURE. High rates of school failure are observed in all levels of Brazilian public schools, but at two moments are highest: after the first grade (now, after the two grades of *Ciclo Básico*) and at the end of 5th grade; the latter, seemingly more serious and complex in urban peripheries, has received lesser attention by research and literature. This paper reports a project developed in a school district in the outskirts of the Great São Paulo, to assess the repertoire of 4th grade pupils, introduce revision programs, and suggest continuity procedures for the pedagogical work at 5th grade, discussing the intraschool problems met. Results obtained show relevant improvements in student achievement.

* O projeto que deu origem a este artigo foi parcialmente financiado pelo CNPq.

A partir da década de 70, observou-se uma crescente preocupação com a questão do fracasso escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no do 1º grau da rede pública. Uma série de trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, analisando o fenômeno sob vários ângulos, seja a partir de uma análise histórica do sistema educacional brasileiro (Freitag, 1977; Romanelli, 1978; Cunha, 1977), seja a partir da análise do efeito de setores específicos, cujos exemplos podem ser observados no levantamento realizado por Brandão, Baeta e Rocha (1983).

Deve-se ressaltar, no entanto, que grande parte desses estudos têm focado a questão da reprovação e evasão principalmente nas primeiras séries do ensino de 1º grau, período em que, sem dúvida, o problema se apresenta quantitativamente mais agudo.

Tradicionalmente, grande parte dos educadores têm explicado o fenômeno do fracasso escolar através de fatores que acabam por colocar no aluno a "culpa" (Mello, 1983; Leite, 1988), isentando a escola de qualquer responsabilidade na produção e/ou manutenção do problema.

No entanto, vários estudos vêm demonstrando a relação entre o fracasso escolar e fatores extra-escolares, como experiência de vida em *background* social desfavorável (Brandão, Baeta e Rocha, 1983), nível sócio-econômico inferior (Gatti *et al.*, 1981; Arns, 1978; Isaac, 1977; Ferrari, 1975; Bonamigo e Firme, 1980; Rosenberg, 1981), indicando que a escola não tem tido sucesso com uma clientela que não corresponde aos modelos estabelecidos em função de uma população de faixa média (Almeida *et al.*, 1979).

Em contraste, estudos têm mostrado que, nos países desenvolvidos, o efeito positivo da escola é maior, principalmente, para os alunos de origem humilde, apesar de serem pressionados, já a partir dos 10 anos, para o exercício de uma atividade produtiva, em detrimento da vida escolar (Rosenberg, 1981).

Por outro lado, é relevante a quantidade de estudos que demonstram também a relação entre os níveis de repetência e evasão e os chamados fatores

intra-escolares, tais como: distância cultural entre a escola e sua clientela majoritária, destacando-se o material didático, conteúdos e práticas desenvolvidas (Brandão *et al.*, 1980; Gatti *et al.*, 1981; Rosenberg, 1981; Noronha, 1977); formação inadequada de professores (Leite, 1988; Nidelcoff, 1978); baixa motivação do corpo docente, em função, principalmente, dos salários e rendimento escolar dos alunos (Brandão *et al.* 1980; Penin, 1980); condições inadequadas de trabalho dos professores (Mello, 1983); estereótipo negativo dos professores em relação ao aluno carente (Brandão *et al.*, 1980); rotatividade dos professores (Wolf, 1978); falta de livros e textos; uso de ameaças e punições (Brandão *et al.*, 1980), além da questão da burocracia pedagógica (Tragtenberg, 1976; Penin, 1980).

As duas soluções tradicionalmente apresentadas — a repetência e a promoção automática — têm-se mostrado inadequadas, provavelmente porque, na maioria das vezes, não vêm acompanhadas por medidas que alterem também os objetivos e as práticas educacionais vigentes (Brandão, Baeta e Rocha, 1983; Leite, 1988).

Embora o fracasso escolar afete todos os níveis de ensino, os dados nacionais e regionais sobre os índices de insucesso têm demonstrado dois "picos" de reprovação no ensino de 1º grau: o maior deles, nas primeiras séries ou ao final do Ciclo Básico, nas regiões onde este foi adotado (Andrade, 1992); o segundo "pico", na 5ª série.

As percentagens de evasão e retenção por série, no ensino de 1º grau da rede pública estadual do Estado de São Paulo, de 1983 a 1988, permitem confirmar essas informações (Tabela 1). Observa-se que os índices de retenção seguem os dois "picos" acima mencionados: o maior, no final do Ciclo Básico, seguido pelo índice da 5ª série; com relação à evasão, observa-se que os maiores índices concentram-se na 5ª série, seguidos pelos índices da 6ª à 8ª séries. Deve-se ressaltar que, nestas séries, os maiores índices de evasão ocorrem no período noturno.

Tabela 1

Percentagens de evasão e retenção no ensino de 1º grau, por série
Rede pública estadual, São Paulo, 1983-1988.

ANO SÉRIE	EVASÃO						RETENÇÃO					
	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1983	1984	1985	1986	1987	1988
1ª	9,79	8,84	—	7,02	6,2	8,9	27,85	—	—	—	—	—
2ª	5,94	6,76	12,3	7,69	6,0	7,3	19,15	20,53	31,75	31,87	32,0	28,95
3ª	6,06	6,95	6,76	7,27	5,5	6,0	15,12	15,63	16,47	18,74	18,4	14,9
4ª	5,97	6,97	6,76	7,51	5,7	6,1	10,72	11,17	11,75	12,57	13,1	10,7
5ª	17,87	21,42	20,67	22,51	17,6	17,9	25,66	28,95	27,58	25,74	26,5	22,4
6ª	15,61	18,04	17,93	19,55	15,3	15,2	22,15	22,92	21,89	20,24	20,7	17,0
7ª	15,01	17,01	16,70	18,40	14,4	14,2	18,41	18,59	17,46	15,44	16,2	12,7
8ª	11,53	12,49	11,94	13,15	11,0	10,8	11,56	10,83	10,03	9,0	9,8	7,2
Total	10,43	11,55	11,01	11,87	9,27	10,33	20,29	15,10	18,42	18,22	18,58	15,86

Fonte: Fundação SEADE, 1989-1991, 1989a.

O fenômeno, no entanto, não é típico da rede pública estadual. Na realidade, a tendência repete-se nas redes municipal e particular, embora com menor intensidade, enquanto é mais agudo nas escolas públicas de periferia.

Deve-se notar, entretanto, que o problema específico do fracasso na 5ª série tem recebido pouca atenção dos pesquisadores, sendo o mesmo geralmente analisado dentro do contexto geral de toda a rede, pelos órgãos centrais das Secretarias de Educação. Entretanto, encontram-se na literatura alguns estudos sobre o fracasso escolar na 5ª série (Ranzani, 1976; Chagas, 1977), cujos resultados sugerem que o problema, embora diga respeito à escola como um todo, apresenta algumas características específicas, em função da estrutura e organização do sistema escolar brasileiro.

Por sua vez, nos diversos projetos desenvolvidos junto a escolas públicas, temos identificado uma série de fatores intra-escolares que parecem contribuir para os altos índices de evasão e repetência na 5ª série.

O primeiro deles é a falta de seqüência intra e entre séries, na estrutura e organização do plano curricular da escola, o que provoca despreparo do aluno para atender às exigências acadêmicas da 5ª série. Tal quadro é agravado pela utilização de atividades de ensino inadequadas em sala de aula, pressão para o professor cumprir o programa e um sistema de avaliação cujos resultados acabam sendo utilizados contra o aluno. Analisando tal realidade, Feldman (1981) concluiu que a Lei 5692/71, ao eliminar o exame de admissão, causou uma expansão real do número de matrículas na 5ª série, o que provocou um aumento significativo nos índices de retenção, ou seja, a lei não superou a antiga divisão entre os ensinos primário e ginásio. Esta dicotomia foi analisada mais recentemente por Domingues (1985) que, ao pesquisar a passagem da 4ª para a 5ª série, concluiu tratar-se de dois mundos distintos, marcados por profundas diferenças quanto à estrutura, organização, conteúdos e práticas desenvolvidas em sala de aula.

O segundo fator, mudanças bruscas nas relações professor-aluno, em termos quantitativos e qualitativos, seria provocado pela introdução, na 5ª série, do sistema de grade curricular baseada na organização hora-aula, intercalando diferentes disciplinas, com diferentes professores e uma contrastante diversidade na qualidade das relações de sala de aula. Na 5ª série, tais relações, segundo Domingues (1985), são marcadas pela impessoalidade. Uma possível consequência deste quadro é apontada por Almeida (1986): a expectativa dos alunos da 5ª série que, se no início do ano é marcada pelo otimismo, após algum tempo sofre profunda mudança, passando a 5ª série a ser vista como uma etapa difícil e complicada, sendo a repetência, freqüentemente, o preço pago pela novidade.

Um outro fator seria a ausência do trabalho de coordenação pedagógica, função que deveria ser essencial à atuação do diretor. Os professores da 5ª série iniciam o curso pressupondo que os alunos

aprenderam a maioria dos conteúdos desenvolvidos da 1ª à 4ª série, o que freqüentemente não acontece. Com isso aprofunda-se a descontinuidade curricular, que já vinha ocorrendo desde a 1ª série. O agravante, na 5ª série, é que determinados conteúdos básicos são mais exigidos, como por exemplo as habilidades de leitura e produção de textos, freqüentemente mal desenvolvidas até a 4ª série.

Finalmente, também contribuiriam as condições de trabalho inadequadas dos professores, principalmente os contratados não-efetivos. Estes, que representam a maioria docente nas escolas de periferia, para manterem um nível salarial digno, em geral, submetem-se a vários empregos.

Obviamente, a resolução do problema do fracasso escolar pressupõe amplas mudanças sócio-econômicas no país, como defende Gadotti (1978). Entretanto, também exigirá mudanças a nível dos fatores intra-escolares, o que implica sugerir soluções. No que se refere aos altos índices de evasão e reprovação na 5ª série, devem-se propor procedimentos, no sentido de melhorar a eficiência do ensino desenvolvido em todo o 1º grau, garantindo a continuidade do processo curricular.

Neste sentido, defendem-se duas características para o desenvolvimento de projetos educacionais: a) é necessário que o trabalho seja planejado e desenvolvido em torno de diretrizes pedagógicas comuns a todo o corpo docente; b) e, para tanto, é necessário que se criem novas formas de organização docente, de modo a resgatar o caráter coletivo da ação educacional na escola. É nesta perspectiva que o presente projeto foi realizado, a partir de 1987.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto, aqui relatado, originou-se de contatos realizados entre o autor e os educadores da Delegacia de Ensino de Caieiras, município situado na periferia da Grande São Paulo, em função de um dos graves problemas enfrentados pelas escolas da região: os altos índices de evasão e repetência observados na 5ª série.

Devido ao interesse e às condições oferecidas pela Delegacia de Ensino para o desenvolvimento de um projeto na área, formou-se um grupo de trabalho¹ composto inicialmente pelo autor e três supervisores.

Seus objetivos foram: avaliar o repertório dos alunos das 4ªs séries, no segundo semestre do ano letivo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com relação aos conteúdos considerados básicos e que, teoricamente, deveriam ser de domínio dos alunos; a partir dos resultados dessa avaliação, propor

1 Quase todos os supervisores da Delegacia de Ensino de Caieiras participaram, em algum nível, do projeto. No entanto, o autor destaca a atuação das seguintes supervisoras, com quem compartilha o presente trabalho: Élide Helena Furian, Isaura Cadelca e Sakae Teshima.

programas de revisão relacionados com as duas áreas, ainda no segundo semestre, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à continuidade do processo de ensino na 5ª série.

A metodologia adotada baseou-se na proposta de Spink (1979) conhecida por pesquisa-ação. Segue-se a descrição de cada etapa.

As decisões iniciais referiram-se à organização de uma equipe de coordenação, à elaboração do plano de trabalho e à escolha das escolas. Na primeira reunião com a DE - Delegacia de Ensino e alguns supervisores, formou-se um núcleo básico, que realizou um primeiro encontro, ocasião em que se discutiu o problema. Tal equipe delineou os objetivos gerais e as estratégias iniciais. Propôs, numa primeira fase, a realização de uma descrição do repertório dos alunos das 4ªs séries, seguida da apresentação de programas de revisão aos professores, a partir dos resultados observados.

Outros pontos ficaram definidos desde o início do trabalho: ampliar e fixar uma Equipe de Coordenação para o projeto; definir o plano geral de trabalho e, posteriormente, escolher estratégias com toda a Equipe de Coordenação, que exerceria continuamente as atividades de avaliação e planejamento de cada etapa; garantir sempre procedimentos democráticos de participação, baseados na livre escolha de cada escola e dos coordenadores envolvidos; e garantir encontros quinzenais das equipes.

As seguintes atividades foram desenvolvidas, após esta fase inicial:

- reunião com todos os supervisores e diretores de escolas da DE, quando a proposta foi apresentada e aprovada. Decidiu-se que o estudo deveria envolver as duas áreas, Língua Portuguesa e Matemática, e que, para a escolha das escolas, cada diretor discutiria a proposta com seus docentes das 4ª e 5ª séries;

- na reunião seguinte, compareceram apenas os diretores e/ou representantes das escolas que concordaram em participar: 14 escolas (de um total de 55), envolvendo 36 classes de 4ª série, com cerca de 1.100 alunos. Nesta reunião fixou-se o coordenador de cada escola, que passou a ser o responsável por todas as questões do projeto relacionadas com a respectiva escola, incluindo o trabalho de acompanhamento pedagógico previsto. Tais coordenadores, juntamente com o autor e os supervisores envolvidos, passaram a constituir a Equipe de Coordenação, que se reunia quinzenalmente;

- na etapa posterior, houve uma reunião com todos os professores das classes de 4ª série, quando a proposta foi reapresentada e discutida. Uma questão muito enfatizada foi que, como diretriz metodológica do projeto, todos os professores participariam ativamente do planejamento de todas as etapas, cabendo à Equipe de Coordenação encaminhar sugestões e propostas, sendo que a decisão final caberia ao grupo na escola. Sanadas as dúvidas, na mesma ocasião, solicitou-se aos docentes, reunidos em peque-

nos grupos, que identificassem todos os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que julgavam fundamentais, sobre os quais os alunos deveriam demonstrar pleno domínio até aquela data (meados de junho). Decidiu-se que a Equipe de Coordenação montaria uma proposta inicial do Instrumento de Avaliação (IA), a qual seria apresentada aos docentes para análise.

O instrumento de avaliação

O Instrumento de Avaliação (IA), baseado nos conteúdos indicados pelos professores, foi planejado pela Equipe de Coordenação, no final do semestre, envolvendo conteúdos e atividades com os quais os alunos estavam familiarizados em sala de aula.

Na sua forma final, o IA apresentou a seguinte estrutura:

- a) ditado de palavras, envolvendo as chamadas "sílabas simples" (16 famílias) e 24 casos de dificuldades ortográficas. Cada família ou tipo de dificuldade aparecia quatro vezes. No total, foram 72 palavras que, após escolhidas, foram apresentadas às professoras para que verificassem se os respectivos significados eram de domínio dos alunos; as que não fossem seriam substituídas;

- b) interpretação de texto: o texto escolhido foi "O Pato Vaidoso", de Idalina Ladeira Ferreira, acompanhado por cinco questões abertas a serem respondidas pelos alunos;

- c) Gramática, envolvendo 11 conteúdos, cada um correspondendo a um item no IA, composto de quatro subitens. Os conteúdos avaliados foram os seguintes: 1) redação de orações, a partir de uma palavra dada; 2) idem, a partir de duas palavras dadas; 3) divisão silábica; 4) classificação silábica; 5) classificação quanto à tonicidade; 6) pontuação (uso do ponto final, travessão, pontos de interrogação e exclamação, vírgula); 7) concordância nominal artigo-substantivo; 8) concordância nominal substantivo-adjetivo; 9) concordância verbal (tempo e pessoa); 10) plural de orações; 12) antônimos;

- d) composição de texto: o tema escolhido foi: "o que eu gosto e não gosto na minha escola", sobre o qual os alunos deveriam escrever livremente;

- e) Matemática, envolvendo 27 conteúdos, cada um correspondendo a um item no IA, a maioria, composta de quatro subitens. Os conteúdos foram os seguintes: 1) escrita de numerais por extenso; 2) escrita de numerais em algarismos arábicos; 3) números pares e ímpares; 4) antecedente/sucessor de numerais; 5) ordem crescente de numerais; 6) composição de numerais; 7) decomposição de numerais em casas decimais; 8) emprego dos sinais de igual e diferente; 9) emprego dos sinais de maior e menor; 10) operação inversa adição/subtração; 11) operação inversa multiplicação/divisão; 12 e 13) adição com e sem reserva; 14 e 15) subtração com e sem reserva; 16 e 17) multiplicação com e sem reserva; 18 e 19) divisão com e sem reserva; 20) identificação de fração; 21)

representação da fração; 22) problemas de vida prática envolvendo adição; 23) idem, com subtração; 24) idem, com multiplicação; 25) idem, com divisão; 26) idem, com adição e subtração; 27) idem, com multiplicação e divisão.

Uma vez montada a primeira proposta do IA, cada coordenador apresentou-a aos professores das 4^{as} séries de sua escola, que a analisaram e deram algumas sugestões, as quais, no entanto, não alteraram a estrutura inicial. De modo geral, todos os docentes gostaram da proposta, afirmando que estava fiel às sugestões por eles apresentadas.

O período de aplicação ocorreu na segunda quinzena do mês de agosto e foi dividido em quatro dias. A avaliação foi aplicada pelo coordenador e respectivos professores, e tabulada em seguida pelo grupo, incluindo a confecção de tabelas de resultados por classe.

Os critérios de correção do IA foram inicialmente definidos pela Equipe de Coordenação e discutidos pelos coordenadores com os respectivos grupos nas escolas. Foram definidos critérios gerais para todos os itens do Instrumento, baseados na proposta de Leite (1984a,b), com a utilização de cores. O desempenho de cada aluno, em cada item, era representado por uma das cores abaixo, de acordo com o seguinte critério:

Azul - se o aluno acertasse todos os subitens do item (geralmente quatro);

Verde - se o aluno errasse até 50% dos subitens (um ou dois);

Vermelho - se o aluno errasse mais de 50% (três ou quatro).

A utilização desses critérios foi facilitada porque a maioria dos itens apresentava quatro subitens. Quando isto não ocorreu, a Equipe propôs um critério complementar.

Seguem algumas especificações dos critérios utilizados:

a) ditado de palavras - a aplicação dos critérios foi direta, dado que cada família ou tipo de dificuldade aparecia um número constante de vezes ($n=4$). Desta forma, o resultado final era dado por cores, por aluno, em cada uma das categorias avaliadas — famílias silábicas ou dificuldades ortográficas. Os resultados eram transpostos para uma tabela cujas caselas eram pintadas com uma das três cores, possibilitando a fácil leitura: horizontalmente, as informações sobre o desempenho de cada aluno, por categoria; verticalmente, as informações sobre o desempenho da classe como um todo, em cada categoria;

b) interpretação de texto e gramática - os critérios foram semelhantes. Na interpretação, não se consideraram os erros formais, mas apenas aspectos relacionados com a compreensão do texto. O aluno recebia Azul se acertasse as cinco perguntas; Verde, se errasse uma, duas ou três; Vermelho, se errasse

quatro ou cinco; tabelas também foram construídas para cada classe;

c) composição de texto - foram utilizadas nove categorias, quatro, relacionadas com o aspecto "forma" e cinco, com o "conteúdo". Para cada categoria, foram definidos os critérios para as três cores. Categorias relacionadas com a forma avaliavam: "períodos" — se os alunos utilizavam adequadamente períodos simples e compostos; "vocabulário" — se os alunos utilizavam adequadamente palavras de diferentes categorias morfológicas; "parágrafo" — se os alunos utilizavam adequadamente o parágrafo; "estética" — se os alunos apresentavam um texto limpo, legível e organizado. Categorias relacionadas com o conteúdo avaliavam: "clareza" — se os períodos estavam claros quanto ao sentido; "identificação" — se os alunos identificavam os aspectos sugeridos pelo tema; "justificativa" — se os alunos justificavam os aspectos indicados; "proposição" — se os alunos apresentavam propostas para os aspectos negativos apontados; "lógica" — se o texto apresentava seqüências de identificação, justificativa e proposição, de forma compreensiva.

Para Matemática, os mesmos critérios foram utilizados, sendo os resultados também transportados para uma tabela.

Resultados da primeira avaliação (pré-teste)

O período de aplicação do IA, incluindo correção das provas e montagem das tabelas, terminou no final do mês de agosto. Cada coordenador discutiu detalhadamente os resultados observados, em cada classe, com os respectivos docentes.

Com relação ao domínio das famílias silábicas e dificuldades ortográficas, os resultados dessa primeira avaliação demonstraram que, na maioria desses conteúdos, mais de 80% das crianças demonstraram acerto total (resposta Azul). As categorias que apresentaram percentagens médias de resposta Azul menores que 80% foram, em ordem decrescente: H inicial (79,5%), SS (78,4%), Ç (77,6%), CE/CI (67,4%), SC/NS (ex: piscina, instituto - 64,0%), família silábica do X (56,1%) e as variações do X (50,2%).

A Tabela 2 apresenta os dados com relação à interpretação de texto e gramática (nas colunas pré-teste). Observa-se que o item interpretação de texto apresentou 61% de respostas Azul e 37%, de respostas Verde. Deve-se ressaltar que o texto e as cinco perguntas foram consideradas de grande facilidade, o que surpreendeu a maioria dos docentes e coordenadores, pois esperavam um índice maior de respostas Azul.

Com relação às categorias envolvendo os conteúdos gramaticais, chamam a atenção os níveis de dificuldade observados na classificação tônica, uso de pontuação, concordância nominal substantivo-adjetivo e concordância verbal.

Tabela 2

Distribuição dos conceitos atribuídos aos alunos no pré-teste, segundo tópicos de gramática e interpretação de texto

TÓPICOS	CONCEITO	AZUL		VERDE		VERMELHO	
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Classificação tônica		20,4	51,7	47,5	35,8	32,1	12,7
Pontuação		23,1	55,3	47,2	35,0	29,7	9,7
Concordância nominal substantivo-adjetivo		67,5	79,9	20,0	17,0	12,4	3,1
Concordância verbal		40,1	60,6	48,7	34,0	11,2	5,4
Concordância nominal artigo-substantivo		80,8	90,0	9,8	7,5	9,4	2,5
Plural de orações		76,4	88,7	18,2	10,3	5,3	1,0
Classificação silábica		77,7	85,7	17,1	13,0	5,1	1,1
Redigir orações incluindo dois substantivos dados		76,8	93,9	20,5	5,6	2,7	0,5
Antônimo		92,5	96,5	5,1	2,7	2,4	0,8
Interpretação de texto		61,3	74,7	37,1	25,1	1,5	0,2
Divisão silábica		59,6	81,6	39,8	18,3	0,6	0,1
Redigir oração incluindo um substantivo dado		94,4	95,8	5,3	3,9	0,2	0,3

Os resultados relacionados com a composição de texto estão apresentados na Tabela 3. Foram as categorias onde se concentraram as maiores porcentagens médias de resposta Vermelho. Observa-se que as dificuldades aparecem mais nas categorias relacionadas com "conteúdo" (justificativa, proposição e lógica) e em certas categorias relacionadas com a "forma" (vocabulário e estética). Ressalte-se que, com relação ao tema proposto, considerou-se que todas as crianças teriam condições de desenvolvê-lo. Os dados desta área, juntamente com a categoria interpretação de texto, causaram certo impacto em todos os participantes, pois esperava-se um desempenho melhor dos alunos.

Finalmente, a Tabela 4 apresenta os resultados das categorias da Matemática, onde novamente observam-se níveis de dificuldade não esperados em algumas categorias, como ordenar numerais, problemas de vida prática envolvendo duas operações, composição e decomposição de numerais.

A partir dessa primeira avaliação, a Equipe de Coordenação propôs as etapas seguintes para o trabalho.

Na primeira quinzena do mês de setembro, foi realizado um dia de estudos com toda a equipe e com os docentes das 4^{as} séries. A reunião, coordenada pelo autor, apresentou a seguinte agenda: a) revisão

Tabela 3

Distribuição dos conceitos atribuídos aos alunos no pré e pós-teste, segundo as categorias de forma e conteúdo da composição de texto

CONCEITO	AZUL		VERDE		VERMELHO	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
FORMA						
Uso de períodos	41,8	64,0	45,5	31,5	12,7	4,5
Vocabulário	25,9	59,1	61,4	37,0	12,7	3,9
Uso de parágrafo	52,7	75,1	34,8	20,2	12,4	4,7
Estética	35,1	61,9	49,1	31,6	15,7	6,5
CONTEÚDO						
Clareza	42,5	70,4	50,3	23,8	7,2	5,8
Identificação	43,5	63,9	49,0	30,5	7,4	5,6
Justificativa	33,1	59,7	46,2	34,7	20,6	5,6
Proposição	19,6	58,4	37,4	36,4	43,0	5,2
Lógica	37,7	65,8	49,6	27,3	12,6	6,9

Tabela 4

Distribuição dos conceitos atribuídos aos alunos no pré e pós-teste, segundo os tópicos de Matemática

TÓPICOS	AZUL		VERDE		VERMELHO	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Divisão com reserva	33,3	57,5	40,6	30,7	26,1	11,8
Multiplicação com reserva	21,5	61,1	52,5	34,1	26,0	4,8
Escrever frações	66,0	83,9	8,4	3,9	25,6	12,2
Ordenar numerais	69,5	90,5	5,7	2,9	24,8	6,6
Probs. com multiplicação e divisão	64,7	82,9	11,9	7,5	23,4	9,6
Composição de numerais	39,3	74,0	38,3	21,5	22,3	4,5
Decomposição de numerais	58,0	85,2	21,4	10,2	20,6	4,6
Problemas com adição e subtração	61,9	79,8	18,1	10,2	19,9	10,0
Representação de frações	76,9	92,9	8,6	4,5	14,5	2,6
Uso de "maior" e "menor"	80,8	87,1	8,3	9,1	10,9	3,8
Divisão sem reserva	60,9	74,3	30,0	23,1	9,1	2,6
Problemas com divisão	83,3	96,5	9,8	2,2	6,9	1,3
Problemas com multiplicação	81,2	97,0	12,2	2,3	6,6	0,7
Subtração com reserva	61,5	75,7	32,4	21,2	6,1	3,1
Problemas com adição	86,5	91,8	7,9	5,3	5,6	2,9
Operação inversa multiplicação/divisão	61,1	76,7	34,5	21,1	4,4	2,2
Par/ímpar	83,7	88,8	12,0	7,2	4,3	4,0
Problemas com subtração	86,3	95,8	9,5	2,7	4,2	1,5
Operação inversa adição/subtração	55,4	75,3	42,5	24,4	2,0	0,3
Multiplicação sem reserva	72,8	87,9	25,3	11,6	1,9	0,5
Uso de \neq	83,0	92,1	15,1	7,5	1,8	0,4
Sucessor/antecessor	88,9	97,8	9,6	2,0	1,5	0,2
Subtração sem reserva	85,9	91,9	12,7	7,8	1,4	0,3
Escrever numerais	83,6	90,6	15,0	9,0	1,4	0,4
Adição com reserva	84,3	89,7	14,5	10,3	1,2	0,0
Adição sem reserva	90,5	94,4	8,6	5,4	0,9	0,2
Escrever numerais como se lê	90,5	95,7	8,6	4,1	0,9	0,2

de todo o trabalho realizado até então; b) análise e discussão dos resultados gerais da avaliação realizada; c) apresentação das diretrizes para o planejamento dos programas de revisão dos conteúdos envolvidos na primeira avaliação, ou seja, foram apresentadas diretrizes gerais para que cada professor, posteriormente, planejasse seus programas de revisão dos conteúdos.

Tais diretrizes referiam-se a aspectos básicos envolvidos no planejamento de programas de ensino, tais como definição de objetivos, identificação e organização de conteúdos, critérios para a escolha de atividades de ensino e alternativas para um processo de avaliação contínua². As principais orientações apresentadas aos professores foram as que se seguem.

Diretrizes para a revisão das dificuldades ortográficas

Sugeriu-se, como objetivo do programa, possibilitar aos alunos amplo domínio das dificuldades orto-

gráficas detectadas na primeira aplicação da IA. Cada professor, a partir das tabelas de sua classe, deveria decidir os conteúdos a serem trabalhados no programa, organizando-os numa seqüência de unidades, revendo cada um sistematicamente. Para tanto, sugeriu-se também que, na escolha das atividades de ensino, o professor partisse de palavras-chave, envolvendo o referido conteúdo da unidade, que tivessem um rico significado para as crianças. Após análise do significado e da estrutura ortográfica das palavras, deveria introduzir outras atividades, como pesquisa de novas palavras em textos, atividades de grupo etc.

Como procedimento de avaliação, sugeriu-se que o professor observasse continuamente o desempenho dos alunos e só avançasse para a próxima unidade quando a maioria não apresentasse dificuldades.

² Detalhes dessas diretrizes podem ser encontrados no segundo capítulo do trabalho de Leite (1988).

Diretrizes para a revisão dos conteúdos gramaticais

Com o objetivo de possibilitar aos alunos amplo domínio dos conteúdos gramaticais em que demonstraram dificuldade no IA, sugeriu-se que o professor escolhesse os conteúdos e os reorganizasse em unidades, selecionando aqueles onde os alunos demonstraram mais dificuldade. As unidades deveriam ser desenvolvidas uma por vez.

Como atividades de ensino, foi sugerido que os professores utilizassem situações funcionais de escrita, envolvendo principalmente textos; ressaltou-se a necessidade de retomar claramente cada conceito envolvido, discutindo-o com os alunos e, posteriormente, atividades que garantissem a utilização do referido conteúdo em situações aplicadas na escrita. Da mesma forma, foi proposto um procedimento de avaliação constante, baseado na observação contínua do desempenho apresentado pelos alunos nas atividades desenvolvidas; quando a maioria não mais apresentasse dificuldades, o professor deveria avançar para a outra unidade.

Diretrizes para o planejamento do programa de elaboração de textos

O objetivo aqui, era duplo, habilitar o aluno a elaborar textos narrativos a partir de temas e reproduzir textos, demonstrando sua compreensão. Para os textos narrativos, sugeriu-se que o professor escolhesse o tema, juntamente com os alunos, e iniciasse a tarefa sempre por um momento em que os alunos pudessem discutir sobre o assunto. Muitas estratégias neste sentido foram apresentadas.

Com relação à interpretação de textos, foi apresentada uma seqüência de 13 textos narrativos, com nível de complexidade crescente quanto à estrutura interna. Eles deveriam ser trabalhados, um por vez, sendo o procedimento iniciado por uma atividade que levasse os alunos a demonstrarem, oralmente, compreensão dos mesmos, possibilitasse a sua discussão em sala de aula e o confronto de diferentes interpretações, antes dos alunos reescreverem os textos.

Uma orientação fundamental foi apresentada aos professores com relação à "correção" dos textos elaborados pelos alunos: sugeriu-se que a prioridade fosse dada às dificuldades relacionadas com a comunicabilidade do texto, isto é, aos aspectos relacionados com a transmissão compreensiva de idéias, descentralizando o processo de correção das questões formais, como erros ortográficos etc. Enfatizou-se a utilização de formas de *feedback* coletivo, em que, por exemplo, o professor estimularia os alunos a buscar formas alternativas de reescrever um trecho, através de estruturas melhor elaboradas. Da mesma forma, incentivou-se a utilização de atividades de leitura de textos.

Diretrizes para o planejamento dos programas de Matemática

O referido programa teve como objetivo garantir pleno domínio dos conteúdos nos quais os alunos haviam demonstrado maior dificuldade. Igualmente, foi sugerido que os professores identificassem os conteúdos a partir dos resultados da avaliação de sua classe e os organizassem numa seqüência de unidades, onde cada conteúdo fosse revisto sistematicamente.

Como diretriz geral, sugeriu-se que em todas as unidades fossem utilizadas, de início, atividades envolvendo material concreto, explorando situações de vida prática, que possibilitassem ao aluno compreensão do conceito envolvido, para, posteriormente, incluir a representação matemática. Foi dada a mesma orientação sobre o processo de avaliação.

Após a apresentação dessas diretrizes, cada professor planejou seus programas de revisão, incluindo a distribuição temporal das atividades, discutindo-os posteriormente com seus colegas e coordenador, na escola.

Para surpresa da Equipe de Coordenação, a maioria dos professores resolveu desenvolver somente os programas propostos, durante todo o período de aula, até o final do ano letivo. Este período durou de meados de setembro até o final de novembro, quando foi aplicada a segunda avaliação (pós-teste), durante a qual desenvolveu-se um procedimento de acompanhamento das atividades docentes.

O processo de acompanhamento docente

O acompanhamento do trabalho dos docentes foi realizado através das reuniões quinzenais do grupo com o coordenador da escola, revezando-se com os encontros da Equipe de Coordenação. Nestes, a situação de cada escola era apresentada pelo coordenador, e os principais problemas enfrentados eram discutidos. Decisões eram assumidas, quando necessário.

Durante esse período, alguns problemas ocorreram em várias escolas: falta de professores; "rotatividade" dos professores pelos mais variados motivos; dificuldades de envolver os diretores; dificuldades de manter o cronograma de reuniões quinzenais na escola etc. Para cada problema surgido, a Equipe tentava encaminhar uma sugestão.

Aplicação da segunda avaliação (pós-teste)

Na última semana do mês de novembro, o IA foi re-aplicado, após uma revisão dos procedimentos pelos professores e coordenador.

Com relação aos resultados do ditado no pós-teste, as médias de resposta Azul atingiram 80% em todos os conteúdos, exceto em três categorias: SS (75,2%), H inicial (68,5%) e as variações do X (68,2%).

Com relação à gramática e interpretação de texto, cujos dados estão na Tabela 2 (colunas pós-teste), observa-se também aumento das percentagens médias da resposta Azul e redução das percentagens médias de resposta Vermelho em praticamente todas as categorias. A média das percentagens de resposta Azul subiu de 60% para 79% no pós-teste, enquanto que a das respostas Vermelho caiu de 10% para 3,5%. A diferença média geral a favor das respostas Azul, no pós-teste, foi de 17,4%.

Entretanto, foi na composição de texto onde se observaram os maiores progressos dos alunos (Tabela 3). A média das percentagens da resposta Azul subiu de 34,5% para 65,3% no pós-teste, enquanto que a das respostas Vermelho caiu de 15,5% para 5,7%. A diferença a favor das médias de resposta Azul, no pós-teste, foi de 30,8%.

Também em Matemática observaram-se progressos em todas as categorias (Tabela 4). A média das percentagens de resposta Azul aumentou de 72% para 85,2% no pós-teste, enquanto que a das respostas Vermelho diminuiu de 8,3% para 3,1%. A diferença a favor das respostas Azul, no pós-teste, foi de 13,2%.

Os índices de aprovação das 4^{as} séries no final do ano

Em meados do mês de novembro, discutiu-se na Equipe de Coordenação a questão dos critérios que deveriam ser utilizados para decidir sobre os alunos que seriam aprovados no final do ano, para a passagem para a 5^a série.

A proposta majoritária foi que os critérios de aprovação deveriam ser baseados principalmente no desempenho dos alunos, observado nos pré e pós-testes, complementado por informações sobre o aluno no semestre anterior. As crianças que apresentassem progressos significativos deveriam ser aprovadas, uma vez que estava previsto no próprio projeto que os dados do pós-teste seriam apresentados e discutidos com os professores das 5^{as} séries.

Os resultados demonstraram que as escolas envolvidas pelo projeto tiveram uma média de reprovação nas 4^{as} séries de 6,9%, bem abaixo da média do ano anterior, que tinha sido de 17,8%.

Avaliação final do projeto feita pelos participantes

Na última reunião do ano, realizada com todos os participantes, foi realizada uma avaliação do projeto, através da indicação dos seus pontos positivos e negativos.

Com relação aos pontos positivos, as seguintes questões foram apontadas: a idéia geral do projeto e a perspectiva de trabalho comum; as sugestões dos programas de revisão; o entrosamento dos docentes nas escolas; a motivação dos alunos; a posição do autor e da Equipe de Coordenação, respeitando as

decisões docentes mas sempre propondo alternativas de ação; a avaliação feita com o IA ("trabalhosa mas muito útil").

Os pontos negativos foram: o excesso de mudança de professores (ocorreu em torno de dez escolas) durante o período de aplicação dos programas; o projeto começou tarde e com poucas escolas; dificuldades para realizar as reuniões quinzenais (em 50% das escolas); necessidade de escolher alguém da escola para atuar como coordenador (as escolas cujos coordenadores eram os supervisores da DE apresentaram mais dificuldade de organização, devido à falta de tempo destes); necessidade de envolver mais os diretores das escolas.

O PROJETO NO ANO SEGUINTE

No ano seguinte, o projeto ampliou-se nas 4^{as} e 5^{as} séries. O trabalho com as 4^{as} séries envolveu 12 (das 14) escolas que haviam participado no ano anterior, além de 11 novas escolas, num total de 23.

De modo geral, todo o procedimento do ano anterior foi repetido, embora o trabalho tivesse começado mais cedo, sendo a primeira avaliação realizada em abril e a aplicação dos programas iniciada em meados de maio; no entanto, deve-se ressaltar que, naquele ano (1988), houve uma greve de quase dois meses de duração na rede pública, no segundo semestre.

Os resultados nas 4^{as} séries foram praticamente os mesmos do ano anterior. Os dados do pré e pós-testes demonstraram progressos no desempenho dos alunos, em todas as áreas avaliadas. A comparação das médias das percentagens de resposta Azul mostrou aumentos favoráveis no pós-teste, da ordem de 15,3% na interpretação de texto e gramática, 26,7% na produção de texto e 16% em Matemática. No ditado, a incidência de mais de 90% de respostas Azul no pré-teste aumentou em 1,8% no pós-teste. No total, a média de reprovação das 4^{as} séries nas novas escolas, nesse segundo ano, foi de 9,7%, tendo sido de 16% no ano anterior.

No entanto, deve-se ressaltar que as mesmas dificuldades foram observadas: alto índice de "rotatividade" de docentes nas escolas, além de coordenadores, de supervisores e até da responsável pela Delegacia de Ensino, que se aposentou; dificuldades para manter o ritmo de reuniões nas escolas; falta de envolvimento dos professores das 5^{as} séries e de diretores.

O trabalho na 5^a série, por sua vez, envolveu 11 escolas onde o projeto havia sido iniciado no ano anterior (duas "saíram" devido à mudança total de direção e do corpo docente das 4^a e 5^a séries; em uma não havia 5^a série).

Os procedimentos, no entanto, foram diferentes. Os professores das 5^{as} séries não aceitaram um tipo de trabalho sistemático, como o desenvolvido nas 4^{as} séries. O que pôde ser realizado foi: reunião, no início do ano, com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, em que se apresentaram os dados do

pós-teste do ano anterior; um seminário, nas duas áreas, em que foram sugeridas alternativas de reorganização dos conteúdos e práticas de sala de aula, semelhante ao que havia sido realizado com os docentes da 4ª série; tentativa de organizar um esquema de acompanhamento do trabalho docente, através de reuniões quinzenais na escola, o que não foi aceito pelos professores por razões de "ordem prática"; os coordenadores das escolas tentaram manter contatos individuais com os professores das 5ªs séries, com intuito de acompanhar o trabalho; durante o ano foram realizados dois encontros com os docentes das áreas, separadamente, onde se discutiram questões de ensino; em outubro, foi possível reunir os professores das 5ªs séries, quando se discutiram critérios comuns para avaliação final dos alunos.

Os únicos dados disponíveis das 5ªs séries referem-se ao índice de reprovação no final do ano: de 41% no ano anterior, caiu para 35%, progresso considerado tímido pelos participantes. Na avaliação final, destacaram-se os seguintes aspectos: a baixa disposição dos professores de 5ª série (P-3) para a realização de um trabalho pedagógico coletivo, como o realizado com os docentes das 4ª séries (P-1); ou seja, "P-1" e "P-3" configuraram-se, no caso presente, como profissionais muito diferentes quanto ao envolvimento com as questões pedagógicas. Na realidade, os professores de 5ª série foram pouco sensíveis às propostas, muito resistentes a mudanças, preocupados em desenvolver o programa independentemente de os alunos estarem acompanhando-no, não abriram mão da avaliação tradicional (provas bimestrais) e a maioria negou-se a um trabalho de revisão de conteúdos.

Embora tenha havido exceções, a Equipe de Coordenação concluiu que a estratégia utilizada não foi a mais adequada: a tentativa de reproduzir os procedimentos utilizados com os docentes das 4ªs séries não funcionou com os de 5ª.

COMENTÁRIOS FINAIS

O trabalho desenvolvido ao longo deste projeto permite algumas considerações sobre o problema do fracasso escolar e a passagem para a 5ª série.

Conforme alguns autores já haviam mencionado, a questão dos altos índices de evasão e repetência na 5ª série parece ser problema da escola como um todo. Entretanto, o presente trabalho confirma que algumas características são específicas dessa fase. De fato, ocorrem mudanças abruptas e radicais no processo de ensino desenvolvido até a 4ª série e o que se inicia na 5ª. Tais mudanças são visíveis no planejamento e organização curricular, nos conteúdos e práticas de sala de aula (diversidade de disciplinas sem que a seqüência de conteúdos seja respeitada), no sistema de avaliação, que é mais rígido (valorização da prova bimestral) e, principalmente, no tipo de relação professor-aluno que se estabelece na 5ª série

(relação impessoal, momento em que se passa a exigir que o aluno assuma total responsabilidade por seu desempenho).

A avaliação realizada através do IA (pré-teste) confirma o pressuposto de que o ensino desenvolvido até a 4ª série não garante a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades consideradas fundamentais para todo o processo escolar. Dois exemplos marcantes podem ser citados neste sentido: os resultados da avaliação demonstram que os alunos não apresentaram dificuldades no domínio dos aspectos formais da escrita (ditado); no entanto, apresentaram inúmeras dificuldades nos aspectos funcionais da leitura e escrita, principalmente em sua utilização como instrumento de transmissão de idéias, o que foi observado no item interpretação de texto e, principalmente, na elaboração de texto. Tais dados sugerem que essas crianças tiveram muito mais oportunidades para aprendizagem dos aspectos formais da escrita do que experiências para desenvolver as habilidades relacionadas com seu uso social. Em outras palavras, tais dados sugerem que a concepção de leitura/escrita naquelas escolas é caracteristicamente tradicional: ler e escrever como atividades de codificação e decodificação, em que o mais importante é o domínio dos mecanismos (convenções ortográficas).

Se esses alunos tivessem tido, em sua vida escolar, uma história de contato com a leitura e escrita, marcada pela contextualização e funcionalidade do processo, certamente teriam apresentado um desempenho bem melhor no IA. Tal hipótese é fortalecida pelos dados do pós-teste: bastaram dois meses de um trabalho de produção de textos mais contextualizados para que os alunos apresentassem progressos notórios na sua produção.

Obviamente não se está assumindo que os aspectos formais da escrita não devam ser trabalhados; o que se coloca, é que a escola tradicionalmente tem focado, basicamente, as questões formais: o resultado é que o processo de alfabetização escolar historicamente tem formado maus leitores e maus produtores de textos.

Com essa população envolvida no projeto observa-se que, ao ingressarem na 5ª série, as habilidades de leitura e escrita passam a ser amplamente exigidas, através, por exemplo, do livro texto; pressupõe-se, assim, que os alunos, por terem sido aprovados para a 5ª série, devem ter domínio, pelos menos, da leitura com compreensão, o que não acontece.

Outro exemplo típico da descontinuidade do processo de ensino é observado nos dados da avaliação em Matemática: as crianças, no pré-teste aplicado no final de agosto do primeiro ano do projeto, demonstraram muita dificuldade em conceitos considerados fundamentais para o aprendizado na disciplina. É o caso, por exemplo, dos conteúdos relacionados com as casas decimais, composição e decomposição de numerais, ordenação de numerais, problemas da vida prática envolvendo operações fundamentais etc. Tais dados revelam que, também no ensino da Matemáti-

ca, questões conceituais centrais não têm sido prioritárias, provavelmente em favor de aspectos mecânicos. Reforçando tal interpretação, colocam-se os dados do pós-teste: bastou um breve período de trabalho mais sistematizado e funcional, com os conteúdos de Matemática, para que os alunos demonstrassem grandes progressos.

Durante todo esse trabalho, o que chamou a atenção foi a alta frequência com que professores, e mesmo alguns coordenadores, explicavam os índices de reprovação através de causas determinantes situadas no aluno. Embora, no presente projeto, não se tenham coletado dados que permitissem avaliar as representações que educadores fazem sobre o fracasso escolar na 5ª série, nos encontros mantidos durante esse período era muito comum um tipo de postura resguardando as condições da escola, em detrimento do aluno. Fatores como pobreza, subnutrição, ausência de pais etc. eram muito utilizados pelos educadores para explicar o fracasso, principalmente pelos professores de 5ª série, o que dificultou muito o desenvolvimento dos planos no segundo ano do projeto.

Na realidade, foi marcante a diferença de postura entre o P-1 e o P-3. É possível que o curso de formação para o magistério ainda seja mais eficiente, no sentido de garantir uma postura mais favorável do professor às questões pedagógicas, fato que certamente tem sido muito mal desenvolvido nos cursos de licenciatura, em sua maioria, ministrados em faculdades particulares onde, com frequência, o único compromisso é com os lucros.

A fase de desenvolvimento dos programas de revisão dos conteúdos, neste projeto, também apresenta algumas questões para discussão.

Todo o projeto foi baseado em alguns pressupostos, dos quais os mais importantes foram: o trabalho educacional escolar deve ser desenvolvido coletivamente, em torno de diretrizes pedagógicas comuns, que polarizem a ação dos docentes. Para que isto ocorra, são necessárias algumas condições que, inevitavelmente, passam pela reorganização dos docentes na escola: é necessário criarem-se condições concretas para que a relação entre a ação e a reflexão coletiva ocorra continuamente, garantindo aos docentes amplas possibilidades de participação nas decisões pedagógicas da escola.

Entretanto, a fase de aplicação e desenvolvimento dos programas demonstrou a necessidade de reciclagem do corpo docente com relação aos conteúdos das próprias áreas de conhecimento envolvidas. Ou seja, é necessário que se planejem estratégias com o objetivo de possibilitar aos docentes acesso ao conhecimento acumulado em suas áreas de atuação, principalmente os relacionados com as propostas educacionais mais recentes. O autor tem defendido a idéia da reciclagem contínua e em serviço, de preferência na escola ou na DE, ao invés dos tradicionais cursos fornecidos pelas universidades ou órgãos centrais.

Porém, pode-se dizer que, apesar das imensas dificuldades enfrentadas, o trabalho inicial com as 4ªs séries foi muito positivo, o que é demonstrado pelas avaliações através do IA, bem como pelas opiniões dos docentes ao final do ano. Dentre as dificuldades enfrentadas, a mudança freqüente de pessoal foi uma das mais agudas, o que dificulta qualquer proposta pedagógica da escola. Outros fatores dizem respeito à falta de envolvimento de alguns especialistas: a burocracia pedagógica ainda possibilita que cargos de chefia sejam preenchidos por profissionais, nem sempre comprometidos com questões pedagógico-educacionais, centrais e prioritárias, no processo de educação escolar. É nesta perspectiva que se interpreta o fato de algumas escolas terem abandonado o projeto por falta de profissionais interessados.

A Equipe de Coordenação não concordou com a participação de escolas onde não houvesse um coordenador do trabalho a ser desenvolvido. Isto, por entender que a coordenação pedagógica é fundamental para a organização de qualquer escola, não como exigência deste ou de outro projeto específico. Não se entende como é possível a organização pedagógica de uma escola sem o trabalho de coordenação, que deveria ser prioritariamente função do diretor. No entanto, é muito comum que delegados de ensino, supervisores e mesmo diretores afirmem que "não gostam" das questões pedagógicas, como se estas não fossem centrais ao trabalho educacional.

No presente projeto, procurou-se criar uma organização básica que possibilitasse ampla participação de todos os envolvidos, através de reuniões quinzenais da Equipe de Coordenação e dos coordenadores nas escolas. Este foi um ponto muito valorizado na avaliação final dos participantes.

No entanto, as dificuldades enfrentadas no segundo ano de implantação do projeto junto aos docentes das 5ªs séries, levaram a Equipe de Coordenação a rever toda a proposta. Na realidade, o processo de organização docente estava ocorrendo através da atuação direta da Delegacia de Ensino, ou seja, estava todo centrado na DE, inclusive utilizando seu espaço físico para as reuniões, além de recursos materiais e humanos. Para um projeto que está sendo implantado, isto pode ser uma boa estratégia, mas não se pode esquecer que o *locus* principal da ação educacional, portanto, também do processo organizativo, é a escola; esta é o cenário principal da ação. Se a escola não tem condições iniciais, é possível prever uma "ajuda" externa (via DE), mas é preciso que se criem condições intra-escolares para que tal organização ocorra, mantenha-se e desenvolva-se, condição para a construção de qualquer proposta educacional numa escola democrática. Neste sentido, é fundamental que o diretor esteja realmente capacitado para assumir a liderança desse processo.

Tal crítica só pôde ser feita no final do segundo ano de implantação do projeto. No entanto, isto não tira o mérito do trabalho desenvolvido pelo grupo, de-

monstrando que é possível melhorar a ação educacional da escola pública junto a seus alunos, pela alteração dos chamados fatores intra-escolares, embora isso não solucione o problema amplo do fracasso escolar, posto que é determinado parcialmente por fatores extra-escolares. No entanto, os educadores não podem se omitir nesta luta pela melhoria das condições internas da escola pública.

Neste sentido, a alternativa que se coloca, e este projeto corrobora, é o fortalecimento da unidade escolar, possibilitando a melhoria das condições de tra-

balho, da própria qualidade dos profissionais envolvidos e facilitando novas formas de organização docente, como condição para o planejamento e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Com isto, resgata-se a idéia de que a educação é um processo fundamentalmente coletivo e, como tal, deve ser planejada, construída e continuamente avaliada por todos os profissionais que atuam efetivamente no contexto escolar. Entende-se que este é um caminho efetivo para a construção da escola pública eficiente e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Lenira M.C. Evasão e repetência nas 5^{as} séries no 1^o grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.56, p.106-10, fev.1986.
- ALMEIDA, Romeu N. et al. Causas da retenção escolar na 1^a série do ensino de 1^o grau: uma nova abordagem. In: Reunião Anual da SBPC, 31. *Anais*. Fortaleza, 1979.
- ANDRADE, Irene R. *Ciclo Básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. Campinas, 1992. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação/UNICAMP.
- ARNS, Otilia et al. *A comunicação lingüística paranaense: evasão e retenção escolar no 1^o grau*. Curitiba: UFPR; INEP, 1978.
- BONAMIGO, Euza, FIRME, Teresa P. *Repetência na 1^a série do 1^o grau: uma nova perspectiva de análise*. Porto Alegre: UFRGS; INEP, 1980. mimeo.
- BRANDÃO, Zaia, BAETA, Annamaria B., ROCHA, Any D.C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRANDÃO, Zaia et al. *Elaboração de um programa de formação de professores para as primeiras séries do 1^o grau*. Rio de Janeiro: PUC; CEAR, 1980.
- CHAGAS, Ma.Eulina P. *Estudo da dificuldade do aluno da 5^a série em relação à escola*. Rio de Janeiro, 1977. Dissert. (mestr.) PUC-RJ.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- DOMINGUES, Ma.Hermínia M. S. *Escola de 1^o grau: passagem da 4^a para a 5^a série*. São Paulo, 1985. Tese (doutor.) PUC-SP.
- FELDMAN, Marina G. *A integração vertical no sistema escolar estadual paulista: da proposta à realidade*. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- FERRARI, Alceu. *Fatores escolares e não-escolares no rendimento do ensino de 1^o grau*. Ijuí: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1975. mimeo
- FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: EDART, 1977.
- FUNDAÇÃO SEADE - SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. *Anuário estatístico do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989 a 1991.
- _____. *Educação em São Paulo: uma análise regional*. São Paulo, 1989a. (Coleção Realidade Paulista).
- GADOTTI, Moacyr. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.1, p.5-16, 1978.
- GATTI, Bernardete A. et al. A reprovação na 1^a série do 1^o grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, ago.1981.
- ISAAC, Neyde J. et al. *Diagnóstico discriminativo do escolar com dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro: FGV; ISOP; INEP, 1977.
- LEITE, Sérgio A.S. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon, 1988.
- _____. *Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização*. São Paulo: Edicon, 1984a.
- _____. *Preparando a alfabetização*. São Paulo: Edicon, 1984b.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério do 1^o grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983.
- NIDELCOFF, Ma.Teresa. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- NORONHA, Ma.Olinda. *Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: IE-SAE/FGV, 1977.
- PENIN, Sonia T.S. *A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de 1^a e 4^a série da rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo, 1980. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- RANZANI, Isa S.L. *Contribuições ao diagnóstico da evasão escolar das 4^{as} para as 5^{as} séries em Vargem Grande do Sul*. São Paulo, 1976. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROSENBERG, Lia. *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual do 1^o grau da Grande São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; FINEP, 1981.
- SPINK, Peter. Pesquisa-ação e a análise de problemas sociais e organizacionais complexos. *Psicologia*, São Paulo, v.5, n.1, p.31-44, 1979.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. (org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- WOLF, Lawrence. Um estudo das causas da reprovação no 1^o ano das escolas primárias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.3, p.67-105, 1978.