

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELA CHUVAS NASCHOLD

O SUPERVISOR, O PROFESSOR E  
O FRACASSO ESCOLAR.  
O CASO DO BRASIL, DA ARGENTINA E DO CHILE

211875

PORTO ALEGRE  
JANEIRO DE 1997

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANGELA CHUVAS NASCHOLD**

**O SUPERVISOR, O PROFESSOR E  
O FRACASSO ESCOLAR.  
O CASO DO BRASIL, DA ARGENTINA E DO CHILE**

**ORIENTADOR: DR. AUGUSTO NIBALDO  
SILVA TRIVIÑOS**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL,  
COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO  
DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO**

*M.S.*  
**PORTO ALEGRE  
JANEIRO DE 1997**

N244s Naschold, Angela Chuvas  
O supervisor, o professor e o fracasso escolar:  
o caso do Brasil, da Argentina e do Chile/ Angela  
Chuvas Naschold. - Porto Alegre: UFRGS/FACED,  
1997.  
239 p.

Dissertação (Mestrado ) - Universidade Federal  
Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Progra-  
ma de Pós-Graduação em Educação.

1. Fracasso escolar-Brasil. 2. Fracasso escolar-  
Argentina 3. Fracasso escolar-Chile. 4. Supervisão  
escolar. 5. Prática pedagógica. 6. Alfabetização.  
I. Título.

CDU: 371.212.7(8/7=6)

---

Catálogo na Publicação  
UFRGS/Biblioteca Setorial de Educação

*Este estudo está concebido dentro da problemática geral do projeto, que conta com o apoio do CNPq, da FAPERGS e da UFRGS, intitulado "A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL - CONE SUL (ARGENTINA, BOLÍVIA, BRASIL, CHILE, PARAGUAI E URUGUAI): PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, MODALIDADES. PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E GERAL", do qual participam professores pesquisadores dos seis países mencionados. Coordenador geral do projeto, Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*

*Vice-coordenadora, Prof<sup>a</sup> Elizabeth Diefenthaeler Krahe - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*

## **COMISSÃO JULGADORA**

**Prof. Dr. Augusto Silva Triviños**  
Prof. Orientador  
Presidente da Comissão

**Profª Drª Dinorá Fraga da Silva**  
UFRGS

**Profª Drª Malvina do Amaral Dorneles**  
UFRGS

**Profª Drª Maria Inés Solar Rodrigues**  
Universidade de Concepción - Chile

**PARA:**

***Carlos Ernesto, Carlos Henrique e Guilherme, meu marido e filhos, meus maiores amigos e incentivadores que compreenderam minhas esperanças, angústias e sonhos de concretizar este estudo e que, em alguns momentos, colocaram suas necessidades de minha presença em suspenso, para que eu pudesse concluir o trabalho.***

***Nilza, minha mãe, exemplo de tenacidade, limpidez e dedicação incondicional.***

***Carmen e Henrique continuidade de minha família sempre presentes e amigos.***

***Vera, cuja amizade e identidade intelectual tem me iluminado os caminhos.***

***Ana, cuja solidariedade da amizade proporcionou apoio para que este trabalho se efetivasse.***

***Meus alunos da Faculdade de Educação das Faculdades Integradas Ritter dos Reis pelo quanto me ensinaram com seus questionamentos.***

***Os participantes da pesquisa nos três países, e que devo manter no anonimato, que me acolheram solidariamente e com sua sinceridade me entregaram suas verdades, suas opiniões e que com isso contribuem para busca de soluções aos problemas educacionais e para a integração educativa no Cone Sul - Mercosul.***

## **AGRADECIMENTOS:**

*Ao Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, orientador comprometido e amigo pelas orientações inestimáveis, pelo apoio e pelo entendimento notável que me proporcionou ao acompanhar atentamente o trabalho dando-lhe luz, sentido, criticando-o e avaliando-o. A ele devo os acertos deste trabalho.*

*À Profª Drª Antônia da Silva Medina, profissional crítica e competente, professora que desde os tempos de graduação, sempre se mostrou interessada por minha trajetória acadêmica, por ter sido a primeira pessoa que me impulsionou para a pesquisa e que trouxe valiosas colaborações a este respeito.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, pela sua organização e excelência do corpo de professores.*

*Aos colegas integrantes do Grupo de Pesquisa "A Formação de Professores no Mercosul - Cone Sul, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo desprendimento com que dividiram comigo suas descobertas, por me permitirem caminhar junto, pelo respeito às minhas idéias, pela valorização do meu trabalho. E, especialmente, aos colegas **Alexandro Claveria** e **Mariano Palamidessi**, que leram partes dos originais e contribuíram com críticas e sugestões.*

*À Facultad de Educación Humanidades y Artes da Universidade de Concepción no Chile, por ter contatado e tomado possível a abertura da escola à pesquisa no Chile, bem como pelo envio de materiais de consulta, especialmente pela Profª Drª **Maria Inés Solar Rodrigues**.*

*Ao Departamento de Educación da Universidad Nacional de Luján, na Argentina, pelo envio de materiais valiosos.*

*À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, na pessoa da Supervisora de Educação, na época de realização da pesquisa, **Maria de Fátima Baierte** e à Municipalidade de Buenos Aires, na pessoa do Supervisor Geral do Distrito Escolar 21, **Luís Maria Rodriguez** por propiciarem a abertura das escolas sob sua supervisão à pesquisa.*

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### PARTE I PESQUISA E FENÔMENO

1. A TEMÁTICA ESCOLHIDA .....	09
2. O CAMINHO PERCORRIDO .....	13
3. CONTINUIDADE DO CAMINHO .....	25

### PARTE II LOCALIZANDO O CONTEXTO

1. ESTRUTURA DO ENSINO BÁSICO NOS TRÊS PAÍSES .....	34
2. TRÊS PAÍSES, TRÊS REALIDADES .....	46
3. TRÊS CONTEXTOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO .....	64
4. AS ESCOLAS .....	74

### PARTE III O FRACASSO ESCOLAR ENTRE O GERAL E O PARTICULAR

1. O FRACASSO ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS EMPÍRICA E TEÓRICA .....	80
2. ALTERNATIVAS DE SUPERACÃO DO FRACASSO ESCOLAR	
2.1 PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO .....	108
2.2 A PARTICIPAÇÃO .....	111
2.3 CURRÍCULO COMO CONHECIMENTO .....	116
2.4 COMPROMETIMENTO DA DIREÇÃO COMPARTILHADA .....	118
2.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	120
2.6 ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA .....	129
2.7 ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO ESCOLAR .....	131

### PARTE IV O FENÔMENO EM MOVIMENTO

1. AS SALAS DE AULA PESQUISADAS .....	136
2. SUPERVISORES E PROFESSORES NOS TRÊS CONTEXTOS .....	170
2.1 O TRABALHO DE ACOMPANHAMENTO DA SUPERVISÃO .....	182
2.2 CRÍTICAS OU EQUÍVOCOS TEÓRICOS? .....	187
3. SUPERVISOR, O PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR .....	198

CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES FUNDAMENTAIS FRENTE AO ESTUDO .. 221

ANEXOS .....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DE APROVADOS REPROVADOS E EVADIDOS DO BRASIL E CHILE .....	50
GRÁFICO 2: POPULAÇÃO DE 25 ANOS OU MAIS COM PRIMÁRIO COMPLETO. TOTAL DO PAÍS/GRANDE BUENOS AIRES - 1980-1991 .....	53
GRÁFICO 3: PERCENTUAL DE ALUNOS NO ENSINO BÁSICO BRASIL, ARGENTINA E CHILE .....	54
GRÁFICO 4: PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO DA GRANDE BUENOS AIRES E CAPITAL FEDERAL NO TOTAL DO PAÍS .....	69

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESTRUTURA E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL .....	36
QUADRO 2: NÍVEIS EDUCACIONAIS, CURSOS E IDADES: ENSINO BÁSICO E MÉDIO DO CHILE .....	39
QUADRO 3: ESTRUTURA DA "ESCUELA GENERAL BÁSICA (EGB) NA ARGENTINA .....	40
QUADRO 4: NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO E POR REGIÃO (URBANA E RURAL) NO BRASIL .....	121

## INTRODUÇÃO

---

O propósito desta pesquisa de estudar o trabalho de professores e supervisores em relação ao fracasso escolar na alfabetização em três redes municipais de países diferentes está estruturado em quatro grandes partes numa visão de totalidade com recorrências freqüentes, coerentemente à linha teórica escolhida. Na primeira parte é esclarecida a natureza do fenômeno estudado, justificado seu estudo e as características da análise realizada. Na segunda parte, o contexto é localizado na totalidade através de suas particularidades. Na terceira parte através da análise dos materiais coletados e da relação deles com a teoria, são buscadas as justificativas e as alternativas para o fracasso escolar. Na quarta parte da dissertação há uma continuidade do que foi sendo apresentado desde o início através de uma análise mais aprofundada e fina das observações e dos depoimentos dos supervisores, professores, alunos e pais em cada um dos contextos em relação ao fenômeno em estudo. Aqui são explicitadas, da forma mais clara

possível, as contradições encontradas no trabalho de professores e supervisores em relação ao fracasso escolar na alfabetização, para finalmente apresentar considerações e sugestões fundamentais em face do estudo realizado.

É importante dizer que no momento em que empreendi um estudo comparativo, envolvendo três países da América Latina, senti o peso de uma grande responsabilidade. Ao chegar o final da tarefa posta perante meu esforço, senti que, com modéstia e muita perseverança, havia atingido as metas, que no princípio, pareceram-me muito distantes e difíceis de realizar.

Em relação às dificuldades naturalmente encontradas para realizar um estudo envolvendo três realidades de país, é esclarecedor colocar que o trabalho de seleção das realidades estudadas seguiu um rigoroso exame das reais possibilidades de tempo que me foram proporcionadas e das possibilidades materiais para realizá-las.

Junto às possibilidades de tempo, o fato de ter recebido bolsa de estudos, em outubro de 1996, possibilitou-me dedicação exclusiva à pesquisa, podendo, então concretizar viagens ao Chile e Argentina. Pude também realizar uma análise mais demorada de livros, leis, documentos, currículos. No entanto, o ponto de chegada foi sempre o Brasil, pois como já havia me proposto na proposta de pesquisa, a ênfase na coleta de materiais foi realizada em meu país, subsidiando o trabalho no Chile e na Argentina. Desta forma, ao chegar ao Chile e Argentina já havia coletado e analisado em profundidade o material da pesquisa do Brasil, aparando arestas e me permitindo ser bem mais objetiva, em vista das dificuldades de tempo e finanças naturalmente encontradas em um estudo em realidades fora do país de origem do investigador.

Posso dizer que realizei um esforço redobrado relativamente às possibilidades materiais, considerando deslocamento aéreo, hospedagem, alimentação, compra de livros (voltava sempre das viagens com uma mala a mais, repleta de livros e materiais de consulta), fax, telefonemas internacionais, envio de correspondências via correio especial, entre outros gastos e providências. Considero relevante este investimento realizado a partir de uma bolsa normal de pós-graduação.

Os materiais coletados ao serem sistematizados nem sempre revelaram a mesma frequência nas três realidades, pois cada país prioriza assuntos, pesquisas e dados à sua maneira. Assim sendo, procurei compilar dados sempre que os obtivesse nos três países. No entanto, não deixei de registrá-los quando os considerei relevantes, mesmo que não os obtivesse nas três realidades. Justifico isto pelo fato de que, segundo meu conhecimento, este é um dos primeiros estudos apresentados, até o presente momento, nesta linha, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. Pelo fato de uma pesquisa nunca se esgotar em si, julguei que estes dados podem servir para outros alunos, pesquisadores que adotem a temática do Cone Sul, uma vez que esta apenas se inicia no meio educativo.

Cumpra, também, registrar as dificuldades de apropriação através da pesquisa de realidades de outros países. O pesquisador fica bastante vulnerável àqueles que lhe abrem o caminho, que podem mostrar-lhe somente o que lhes parece melhor, sendo necessário redobrado cuidado neste sentido. Certamente, no país de origem do pesquisador, isto não ocorre. Entretanto, pelo fato do investigador conceber estas situações como uma possibilidade, não lhe é impossível detectá-las e contorná-las.

Escrever esta dissertação foi um exercício crítico e um grande desafio, sobretudo foi um exercício que exigiu muito de mim pelo fato de ter sido feito por alguém que se situa dentro do que foi pesquisado, uma vez que minha trajetória profissional foi construída, predominantemente, através do trabalho na supervisão de escola pública, e da participação como pesquisadora de um grupo de pesquisa do Cone Sul e, também, na minha inserção em pesquisas e estudos no campo da supervisão ao longo do tempo.

Posso dizer, sem sombra de dúvida, que se grande parte do que aprendi sobre o que seja ensinar e aprender foi construído através de meu trabalho junto aos professores como supervisora na escola, com a pesquisa aprendi que é necessário desvelar a prática cotidiana, limpar as situações ocorridas, interpretá-las para assim livrá-las de um senso comum muitas vezes reacionário e preconceituoso. Assim sendo, buscar a essência do fracasso escolar consiste em identificar as suas contradições.

No momento que escrevo estas palavras, recordo de uma das entrevistas realizadas, na qual uma das perguntas girava em torno da busca da essência do fracasso escolar. A professora entrevistada, entre confusa e convicta, respondeu-me que não existia uma única causa. Ao que lhe expliquei que essência não significa uma única causa. Naquele diálogo vislumbrei isto com clareza e argumentei que para chegar à essência do fracasso de uma criança é necessário considerar as categorias do geral e do particular, representadas, por exemplo, pelas justificativas da sociedade injusta e das dificuldades do aluno e da escola e que da análise desta contradição seria possível chegar à essência. É lógico, disse, existem muitas justificativas, mas que precisam ser desveladas num exercício metódico,

daí advindo a essência do fracasso daquele aluno investigado, não existe uma única causa, mas uma delas é a preponderante.

No momento em que termino a pesquisa sinto-me com uma sensação de vazio e de plenitude. Vazio, porque ela ocupou meus dias, preencheu meus pensamentos e minhas preocupações para colocá-la em prática e, agora, ela finda. Plenitude, porque ela me indicou, esclareceu e contribuiu definitivamente, para minha formação intelectual e pessoal, assim sendo, ela na verdade não se vai, ela fica em mim para sempre.

Não serei mais a mesma supervisora nem a mesma professora.

Realizar este caminho intelectual de percorrer o cotidiano de salas de aula de três países, decifrando sua fundamentação, buscar sua natureza e o porquê, identificando ali as contradições e o que recebe o aval dos intelectuais, fazer o caminho de volta, proceder ao enfrentamento da produção intelectual com a realidade, confrontá-la com a literatura e pedir-lhe explicações foi uma caminhada instigante.

Pesquisar é algo apaixonante, creio que depois de termos sido contaminados pelo “vírus” da pesquisa nunca mais nos livramos dele.

Gostaria de realizar mais uma viagem de retorno aos que participaram da pesquisa, não só para entregar-lhes os resultados (o que certamente farei), mas para discutir seus posicionamentos, desvendar o que não ficou claro, buscar novos entendimentos, agora mais ricos, mais verdadeiros, porque a pesquisa, queiramos ou não admitir, é um exercício de busca da verdade ou para não sermos tão precisos é um exercício de busca de verdades, mesmo que estas verdades nos levem interminavelmente a novas verdades que não podem cristalizar e petrificar nunca.

Percebi, muito mais ao desenvolverem-se as etapas do estudo, que meu trabalho se ancorava, concretamente, numa das principais idéias do capitalismo moderno: a instauração de uma sociedade global. Minha experiência cotidiana mostra que o mundo atual está se globalizando sob a égide do sistema capitalista em uma dimensão planetária. Nada escapa aos mercados internacionais. Desaparecem fronteiras, surgem novos países e a aparente homogeneidade do capitalismo revela em seu bojo, profundas desigualdades. O estremecimento de ideologias e de idéias reconhecidas faz com que hoje elas estejam mergulhadas entre a dúvida e a esperança de sua concretização.

Minha presença nesse gigantesco movimento, em que a história se refaz vertiginosamente, constitui uma resposta à necessidade de tomar consciência do que está ocorrendo para participar na cota de responsabilidade que cada um de nós deve ter na (re)construção do mundo mais justo que se espera para todos.

Os acontecimentos deste final de Século XX, como nos diz Hobsbawm (1995) no livro "A era dos Extremos", estão dando sinais de que o capitalismo é uma força imperfeita à beira do colapso, uma vez que o liberalismo econômico e a marketização que dominou a economia na década de oitenta e atingiu o ápice após o fim do socialismo real, mostra sua fragilidade. Quer no Brasil um monumento à negligência social, no qual segundo o Banco Mundial, **10% da população concentram 50% da riqueza nacional**. Quer na França, em que se assiste às tentativas de terminar com os avanços previdenciários. Quer nos Estados Unidos, em que os 10% dos menos favorecidos perdeu 16% de seu poder de aquisição desde 1980. Hobsbawm argumenta que o mapa configurado, aparentemente irreversível,

do alargamento do abismo entre os ricos e os pobres mostra que “talvez Marx estivesse certo afinal”, como alguns consultores econômicos escrevessem em 1993:

“O capitalismo continua sendo, no entanto, uma força imperfeita. Cerca de dois terços da população mundial ganharam pouca ou nenhuma vantagem com o rápido crescimento econômico. No mundo desenvolvido, o mais baixo quartil de assalariados testemunhou mais um respingar para cima que um respingar para baixo.” (Financial Times, 24/12/93, apud Hobsbawm, 1995, p. 552)

Os extremos da sociedade capitalista atual, onde se encontra de um lado a abundância, desfrutada por poucos, e de outro lado a pobreza, que é a situação da grande maioria da população, está a mostrar que a humanidade chegou a um ponto de crise histórica tanto dentro da riqueza como externamente a ela. A divisão desigual da riqueza cria dois mundos e um abismo entre eles, provocando em cascata pelo planeta crises de fome, de marginalidade e de ignorância insustentáveis nesta aldeia global. Aporta-se assim, num ponto de crise histórica e se **"a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente"**. (Ibid, p. 553)

O mundo está na contingência de ser transformado e com ele todo este quadro caótico da educação, principalmente nos países pobres que vivem à beira do desespero e da esperança.

Neste cenário de extremos, dividido com o fim da guerra fria não mais em dois blocos, mas em vários blocos regionais como os megablocos da União Européia, do Nafta e do Círculo Vermelho, estão os países do Cone Sul, Brasil, Argentina e Chile, focos de minha pesquisa. O Mercosul entra neste contexto, em 1<sup>a</sup> de janeiro de 1995, data que assinala a remoção de

barreiras alfandegárias. Mas o Mercosul existe muito antes disto geograficamente configurado como Cone Sul. Existe há vários anos não só como realidade comercial, política, mas, principalmente, como realidade educativa e cultural, ainda que desintegrada e com pálidos esforços na direção de ações comuns, circunstanciais, às vezes históricas, outras vezes políticas. As ditaduras, formas normais da vida deste continente até a década de oitenta, romperam essas fronteiras para servir de lar, mesmo que forçado, para muitas pessoas, entre elas educadores que estabeleceram laços de união e fraternidade continental entre esses povos.

# PARTE I

## PESQUISA E FENÔMENO

### 1. TEMÁTICA ESCOLHIDA

---

A pesquisa científica constitui um tema a cuja consideração o homem de ciência, em geral, e o pesquisador, em particular, não podem deixar de se dedicar. Qualquer que seja o campo de atividade que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos, que a penetração do desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo do interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, pois este é constitutivo de sua própria realidade individual. (Vieira Pinto, 1985, p. 3)

A presente dissertação tem como tema o estudo do trabalho desenvolvido por supervisores e professores em relação ao fracasso escolar nas classes de alfabetização do ensino básico na atualidade, em escolas da rede municipal de ensino das cidades de Porto Alegre, Buenos Aires e Concepción, do Brasil, da Argentina e do Chile, respectivamente.

O trabalho dos supervisores e professores em relação ao fracasso escolar na alfabetização é o foco principal de minha análise. As opiniões destes educadores, seu fazer, suas teorias explicativas nas três realidades de país, de rede, de escola e de sala de aula, são pesquisadas e

compatibilizadas com a teoria orientadora do estudo. A intenção fundamental da pesquisa é buscar alternativas de ação mais precisas na prática dos professores e supervisores diante do fracasso escolar nas classes de alfabetização.

O interesse por este tema de pesquisa surge do próprio desdobramento, no tempo, de minhas atividades profissionais, pois não se pode ignorar que a definição do tema de investigação pelo pesquisador sofre a influência de sua história existencial, seja ela de natureza empírica ou intelectual. É importante, neste momento, realizar um exercício de retomada de uma caminhada cuja preocupação foi sempre a de pensar a escola em uma perspectiva de transformação e de sucesso.

Essa trajetória possui quatro momentos. O primeiro refere-se ao trabalho com o ensino especial, o segundo, com a educação pré-escolar, o terceiro, com a escola básica e, o quarto com o ensino superior.

Essa construção foi iniciada como professora numa escola para crianças deficientes auditivas, atividade que foi de grande importância para posterior compreensão das relações entre a fala e a escrita, bem como do quanto é necessário dimensionar e significar as diferenças para ser professor em qualquer grau e modalidade de ensino.

Continuei minha trajetória profissional como professora e após como diretora de uma pré-escola que atendia crianças economicamente privilegiadas.

Num terceiro momento, passei a exercer a função de supervisora em escolas da Rede Municipal de Porto Alegre.

A reflexão entre a teoria e a prática foi sendo sistematizada, ao longo do tempo, como professora do curso de Pedagogia nas disciplinas de

Planejamento Educacional e Prática de Ensino. O desenvolvimento deste trabalho passou a ser transversalizado pela teoria e pela prática, pois no diálogo empreendido com os alunos foi necessário buscar elementos na prática vivenciada na escola de primeiro grau. Estes diálogos foram sendo construídos sobre uma base que tem, como nota de fundo, a busca de uma escola possível de ser construída e reconstruída através da reflexão entre a teoria e a prática. Esta escola possível apoia-se numa clara consciência da realidade própria e concreta da escola em sua dimensão social, plenamente sensível ao meio do qual é parte integrante e que quer transformar, visando o bem estar dos alunos, dos pais, dos professores, e de toda comunidade onde a escola se insere.

Posso afirmar que de todas as experiências profissionais vividas, a que mais movimentos de contradição me mostrou foi, sem dúvida alguma, o trabalho na escola pública de primeiro grau que atende, geralmente, as camadas econômica, política e socialmente excluídas da sociedade. Estas contradições inclinaram-me para a pesquisa, inicialmente, em relação ao tema supervisão escolar e, como consequência, sobre o trabalho desenvolvido pelo supervisor e pelo professor em relação ao fracasso escolar.

Lembro-me que ao chegar à escola da vila para trabalhar como supervisora junto às séries iniciais desde os primeiros contatos foi possível perceber nos discursos a presença da estereotipia, das idéias prontas, fixas e preconceituosas, que permanecem até hoje em minha memória:

“Nesta escola o aluno é o principal, pois nosso principal objetivo é que eles aprendam... Os alunos são muito carentes, principalmente os que freqüentam as séries iniciais... Coitadinhos dos alunos das 1<sup>as</sup> séries, debes ter uma atenção especial com eles... Deves ficar muito atenta, pois aqueles com maiores dificuldades serão encaminhados para a

classe especial... Depois vai ficando mais fácil, pois os que têm mais dificuldades vão saindo e aí o trabalho nas outras séries vai melhorando muito... Mas a disciplina é sempre um grande problema.”

Expressões semelhantes a essas, carregadas de contradições e de afirmações sem nenhuma dimensão educativa, foram escutadas por mim em inúmeras ocasiões, ao longo de meu trabalho. É extremamente contraditório que numa escola na qual o aluno é o principal objetivo se aceite com tanta naturalidade e sem maiores reflexões, que os alunos "com maiores dificuldades" sejam encaminhados para a classe especial ou que se evadam tornando mais fácil o trabalho das séries mais adiantadas.

Enfim, situações como essas, usualmente encontradas no cotidiano da escola, influenciaram-me, vivamente, na escolha do tema de pesquisa.

## 2. O CAMINHO PERCORRIDO

---

**“O todo, na forma em que aparece no espírito como todo de pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático. Antes como depois o objeto real conserva a sua independência fora do espírito; e isso durante todo o tempo em que o espírito tiver uma atividade meramente especulativa, meramente teórica. Por consequência, também no emprego do método teórico é necessário que o objeto, a sociedade, esteja constantemente presente no espírito como dado primeiro”. (Marx, 1987, p. 22)**

Este é um estudo qualitativo iluminado, fundamentalmente, pelas categorias filosóficas de totalidade, contradição e prática.

O texto é o resultado de uma reflexão que foi sendo construída num processo único com fases que se ligam sem que se faça entre elas uma separação estanque. Creio que, coerentemente com a linha teórica escolhida, a pesquisa foi se configurando como algo que se enriquecia a cada passo que se avançava ou se retrocedia no estudo do fenômeno.

Procurei afastar-me de opiniões e certezas petrificadas, adquiridas pelo tempo e experiência; abri meus horizontes, o mais possível, ao divergente. Não posso negar que a pesquisa me levou por caminhos já conhecidos, mas também me mostrou lugares ignorados. Se os educadores

foram ousados ao me permitirem entrar em suas escolas, eu também ousei. Ousei ao criticá-los e apontar suas contradições, ousei ao buscar suas coerências e reverenciá-los. Mas se os critiquei, também aí, como profissional, inclui-me e só me permiti isto fazer porque é uma crítica de dentro (crítica e autocrítica), pois tive que enfrentar algo que me era familiar, com muitos aspectos polêmicos. As críticas, embora partam da análise de situações narradas pelos educadores ou observadas por mim em suas realidades, referem-se mais ao universo dos professores e supervisores do que, propriamente, aos que participaram diretamente da pesquisa.

Minha pesquisa é de natureza fundamentalmente qualitativa. É um estudo de caso. E além de ser isto, é um estudo de caso comparativo do tipo educacional. Ademais, pretendi realizar uma abordagem dialética do problema, enfatizando as contradições que o mesmo apresenta em sua visão atual e em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que destaco aspectos de sua dimensão de totalidade. Esta dimensão de totalidade contrasta com as concepções metafísica e formalista, que a tratam como totalidade abstrata, intemporal e, portanto, **inerte** - na qual as partes ocupam uma posição fixa num todo inalterável. O conceito dialético de totalidade é **dinâmico**, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva. A categoria de totalidade, "**dominação geral do todo sobre as partes é a essência do método que Marx assumiu a partir de Hegel e, de maneira original, transformou na base de uma ciência totalmente nova**". (Bottomore, 1993, p. 381)

O termo contradição neste estudo é considerado no sentido da dialética marxista. Desta forma:

“Na tradição marxista, as **contradições dialéticas** se têm caracterizado em contraste com (...) as oposições ou conflitos exclusivos ou ‘reais’, (...) pois seus termos ou pólos pressupõem-se mutuamente, de modo a constituir uma oposição inclusiva. Como consequência, diferem essencialmente das ‘oposições lógicas formais, pois as relações envolvidas são dependentes de significado (ou conteúdo)’, e não puramente formais, de modo que a negação de A não leve ao seu cancelamento abstrato, mas à criação de um conteúdo mais abrangente, novo e superior. Associado ao primeiro contraste está o tema da ‘unidade dos contrários’, a marca registrada de toda a **dialética ontológica marxista**. Associados ao segundo contraste, estão os temas da ‘negação determinada’, da crítica imanente e da totalização, que são a marca registrada da **dialética relacional**, de Lukács a Sartre”. (Bottomore, 1993, p. 80).

O estudo de caso é aqui entendido como **“uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”** (Triviños, 1987, p. 133). Em minha pesquisa, esta unidade é formada pelas três redes municipais, em que foram pesquisadas realidades de escolas específicas nas quais as classes de alfabetização foram enfocadas num estudo comparativo em relação ao fenômeno em foco.

Em consideração ao fato de ser um estudo comparativo, posso dizer que essa é uma área relativamente recente das ciências que têm sua origem no método de trabalho comparativo iniciado no Século XIX nas ciências naturais, especificamente na Anatomia, Biologia e Fisiologia. No decorrer do Século XX, assiste-se ao franco desenvolvimento da comparação na Lingüística, na Economia, na Psicologia, no Direito e na Antropologia. Este desenvolvimento da comparação como método de investigação nas diversas ciências indicou aos educadores a importância do desenvolvimento de estudos comparativos na área da educação. Marc Antoine Jullien, considerado o precursor da educação comparada, propunha, em 1817, que as investigações neste campo deveriam servir para a **“construção de um belo**

**monumento consagrado ao melhoramento da condição humana.”**(apud Marquez, 1972, p. 31)

Esse surgimento engendra o desenvolvimento empírico da educação comparada em vários países e o início da construção teórica de seu campo. Dessa forma, um referencial importante para essa conceituação apresenta-se em vários autores de diferentes países, tais como Rosselló (Espanha), Michael Sadler (Inglaterra), Schneider (Alemanha) e Bereday (Estados Unidos) que trataram com suas obras de sedimentar e forjar a importância da comparação no campo educativo.

Um referencial importante para a presente pesquisa comparativa encontra-se em Schneider ao afirmar que **“assim como uma pessoa não descobre sua individualidade a menos que conviva com o coletivo, os povos não conseguem vislumbrar as peculiaridades de seu espírito e de sua cultura se não conviverem com outros a cuja essência, história e cultura comparam com a sua”** Para Schneider, isto se estende ao campo pedagógico, **“pois quem investiga a realidade educativa e o pensamento pedagógico de outros povos adquire uma profunda visão do pensamento e da realidade educativa e da pedagogia de seu país.”** (Schneider, 1964, p. 138-139)

O método comparativo é possível de ser aplicado quando existe, entre os fenômenos que interessam ao pesquisador, uma semelhança básica comum. Sobre esta estabelecer-se-ão as semelhanças e as diferenças específicas que existem no interior do fenômeno em estudo. Essas diferenças e semelhanças não são aqui visualizadas sob a forma de um banco de dados, mas como a busca destas no desenvolvimento do fenômeno investigado, de acordo com o ponto de vista teórico orientador do estudo.

No presente estudo comparativo entre Brasil, Argentina e Chile são considerados alguns indicadores de natureza social e econômica destes

países. É certo que, via de regra, torna-se lugar comum constatar que existem índices de desenvolvimento educativo mais elevados nos países em que se manifesta melhor distribuição da riqueza. Sabe-se, perfeitamente, que se uma pessoa acumula riqueza é porque alguém está produzindo mais-valia para ela. Isto é óbvio: nos sistemas capitalistas a acumulação por uns provem da exploração por outros. Visualizar sob esta ótica a situação planetária atual torna-se fundamental para a tomada de qualquer outra posição teórica pelo pesquisador. Entretanto, é importante no rastro desta idéia não se deixar envolver com a paralisação que as teorias da dependência e da reprodução produziram em educação nas décadas passadas. É certo que tanto uma como outra tem méritos explicativos. Mas, não se pode ignorar, o que diz Bonitatibus: **"durante o desenvolvimento de nossas sociedades impérios e governos em muitas situações deixaram o poder não porque o desejassem, mas por força de pressões da periferia, que fizeram oposição ao poder instituído."** (Bonitatibus, 1994, p. 123). O poder, segundo a referida autora, não é uma força que tem uma só direção como supõe a teoria da dependência. O poder é uma força de contrários que se choca continuamente, supor-lhe só um lado é o erro básico das teorias da dependência e da reprodução que, se tomadas como principais norteadoras do pensamento pedagógico, estabelecem o conformismo e o determinismo entre os educadores, pois acabam por anular a luta dos contrários.

Uma análise mais demorada dos rumos da pesquisa no Brasil mostra que as abordagens positivistas, empiricistas e néo-positivistas priorizaram a abordagem quantitativa dos fenômenos. Para estas tendências a estatística transforma-se num elemento fundamental da análise.

Por sua vez, a fenomenologia utiliza largamente as abordagens etnográficas, observações geralmente aprofundadas, ressaltando a importância dos atores da pesquisa, antes da figura do pesquisador.

As abordagens dialético-marxistas, contudo, dão ênfase às contradições que dinamizam os fenômenos e às visões de totalidade que abrangem a historicidade dos fenômenos mesmos. A prática, neste enfoque, torna-se critério de verdade e a transformação é preocupação preferencial desta abordagem.

Em relação às orientações teóricas da pesquisa convém diferenciar opção metodológica, orientação filosófica e recursos de pesquisa. O positivismo difere, em sua essência, do marxismo como orientação filosófica. No entanto, os recursos de pesquisa utilizados largamente pelo positivismo não devem ser confundidos com o positivismo, fato que ocorre em muitas interpretações. A interpretação que à luz da teoria marxista se faz de uma tabela quantitativa é muito diferente da que é realizada pelo positivismo. **"Seria absurdo que um materialista rejeitasse as conquistas espirituais de Platão, porque o pai da Academia era um idealista"** (Triviños, 1987, p. 13), pois as aquisições da ciência pelo ser humano pertencem à humanidade.

Relativamente acerca da dicotomia teórica, Flecha Garcia<sup>1</sup> em recente palestra aos alunos do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da UFRGS (setembro de 1996) desvelou com muita propriedade as superficialidades sustentadoras do debate modernidade e pós-modernidade. O referido pesquisador argumenta que muitos, inadvertidamente, acreditam que um discurso por ser crítico é avançado.

---

<sup>1</sup> Ramón Flecha Garcia, professor da Universidade de Barcelona - Espanha.

Afirma Flecha Garcia que, muitas vezes, a critica esconde por trás posições altamente reacionárias e que é necessário um diálogo, um debate e reflexão mais demorados na comunidade científica, a fim de evitar a dicotomização dos discursos, pois assiste na Europa, em meados da década de noventa, ao fato de que muitas idéias pós-modernas que se acreditava, na década de 80, serem avançadas, mostram-se, hoje, sustentáculos de movimentos altamente reacionários como o néo-fascismo e o movimento de liberação da violação<sup>2</sup>.

Ao comparar os dados tomados como parâmetro de análise para o fracasso escolar entre Brasil, Argentina e Chile na escola básica (Quadro F) fui tomada de muitas indagações, mas a principal diz respeito ao elevado índice de fracasso escolar no Brasil em face dos melhores resultados da Argentina e Chile.

O fracasso escolar no Brasil tem-se mostrado resistente e difícil de eliminar, apesar do aumento significativo do número de vagas na escola básica nas últimas décadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu Documento Introdutório, esclarecem que apesar do número de vagas ter aumentado consideravelmente, elas não foram acompanhadas por um significativo aumento de promoção e permanência do aluno na escola, notadamente na 1ª série: **"a promoção e repetência na 1ª série do ensino fundamental está ainda longe do desejável: apenas 51% do total dos alunos são promovidos, enquanto 44% repetem"**. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996, p. 12)

O aumento do número de vagas ocasionou um retorno diferenciado ao fracasso escolar, isto é, as mudanças quantitativas acumulam-se de forma gradual e parecem não influir sobre a qualidade, o conjunto de

---

<sup>2</sup> Flecha Garcia refere-se neste caso ao ressurgimento do movimento fascista na Europa e à manifestações que almejam suspender penas aos crimes sexuais.

características dos fenômenos. Num determinado momento, porém, pode ocorrer o salto, que é o processo que se realiza nos extremos da medida e que constitui uma ruptura de continuidade. Sobre a ação consciente para a transformação de uma qualidade em outra **"os clássicos do marxismo sempre conferiram grande importância a essa questão primordial e souberam utilizar as leis de mudanças qualitativas em sua atividade prática."** (Cheptulin, 1982, p. 221). Entretanto, este aumento quantitativo não conseguiu transformar o fracasso em sucesso, conforme os números dos censos realizados, pois de acordo com a Sinopse Estatística do Ensino Fundamental (1992), o percentual de promoção em primeiras séries variou de 40% para 51% entre 1981-1992, havendo portanto no período um aumento de somente 11%, o que significa muito pouco considerando ao baixo índice apresentado.

A reprovação e a exclusão continuam a ter forte presença na escola básica brasileira. Apesar dos esforços de muitos, continuam a existir duas escolas no Brasil: uma, rica e de sucesso, particular, para as camadas economicamente privilegiadas; outra, barateada e com forte presença do fracasso, pública, para as camadas populares. As dificuldades encontradas pelos alunos das camadas populares geram exclusão e alienação. O Brasil necessita, mais do que nunca, das classes especiais e do ensino de adultos a fim de suprir as deficiências do ensino básico. A contradição da abertura da escola básica para um número maior de alunos e o seu fechamento através do fracasso é fonte de preconceito, alienação e humilhação de camadas imensas da população brasileira, tornando-se necessário movimentar, discutir e desvelar este fenômeno a fim de chegar às suas contradições com vistas à transformação. Analisar o fracasso escolar e chegar às suas contradições e a partir delas agir é o que possibilitará a transformação, mas,

infelizmente, as principais ações dos governos, no Brasil, não apontam para este caminho, pois elas têm-se perdido em ações de menor importância e de uma forma totalmente difusa.

A fim de chegar às contradições de um fenômeno como o fracasso escolar, que tem se mostrado tão complexo no Brasil, reporto-me à Marx nos *Gründrisse* em que são desvelados os momentos de apropriação da realidade, segundo o ponto de vista dialético<sup>3</sup>. Triviños, ao desenvolver o tópico, adverte que estes momentos não terminam e se sucedem de forma estanque. Para ele estes momentos no instante da pesquisa: **“aparecem tão intimamente ligados que não podem apresentar-se como estanques, como momentos isolados, separados um do outro por fronteiras claramente desenhadas. Somente ao final do estudo aparecem mais perceptivelmente as diferentes fases que se viveu na pesquisa.”** (Triviños, 1995, p. 11)

O estudo sobre o trabalho desenvolvido por professores e supervisores em relação ao fracasso escolar na alfabetização da escola básica brasileira, argentina e chilena, na atualidade, segundo a magistral passagem na qual Marx explicita seu método, num primeiro momento, apresenta-se numa visão caótica, vaga e imprecisa. A tendência é iniciar pelo já supostamente confirmado e conhecido através da representação, da opinião e da experiência acumulada. Assim, a população que frequenta a escola nos três países com os seus números de aprovação, reprovação e deserção, sua estrutura organizadora (séries, anos, etapas), opiniões e materiais publicados sobre o assunto constituem-se na preocupação inicial. Este momento é denominado concreto representado ou concreto sensível, que significa aquilo que se apresenta e aparece aos sentidos, inicialmente.

---

<sup>3</sup> 1. concreto representado ou concreto sensível 2. concreto abstrato, análise ou abstração 3. concreto lógico ou concreto de retorno.

A partir do concreto representado, torna-se necessário avançar, compreendendo através da abstração do pensamento o mergulho particular nas mais sutis e simples representações, sendo este momento chamado de concreto abstrato, análise ou abstração. Nesta etapa, o fenômeno é analisado em suas partes constitutivas. Que tenho eu? O fenômeno fracasso escolar na alfabetização com os professores, supervisores, alunos e pais em três realidades distintas, isto é, para que este fenômeno se configure diversos elementos físicos, materiais e humanos contribuíram, diretamente, em cada uma das realidades pesquisadas.

Através dos depoimentos de professores, supervisores, alunos, pais, da análise de materiais, livros, currículos, leis, calendários, horários, prédios, práticas pedagógicas, surgem indagações acerca das causas e características do fenômeno, tais como: por que existe o fracasso na aquisição da leitura e da escrita? Por que ele é tão elevado no Brasil? Qual o seu principal fator desencadeador? Quais os fatores que influenciam este melhor desempenho na Argentina e no Chile? Como trabalham os professores em cada um dos países? Como os supervisores organizam o seu trabalho diante do fracasso escolar na alfabetização? Como cada uma das redes municipais concatena seu trabalho com as esferas estaduais e federais? Como a família concebe a educação de seus filhos na escola?

A abstração indica pistas que ajudam no processo de busca que realizo. No entanto, à medida que a espiral aumenta torna-se necessário realizar o que Marx (1987)<sup>4</sup> considera a distinção essencial da dialética: a viagem de retorno ao ponto inicial, agora, porém, com determinações mais

---

<sup>4</sup> Marx referiu-se diretamente ao método dialético somente duas vezes (embora sua obra constitua em si uma genial apresentação do método dialético), sendo que nos Gründrisse (apontamentos para a escrita de O Capital) ele se refira de forma bastante específica a este respeito.

precisas e claras, constituindo o terceiro momento da pesquisa, o concreto lógico que é a elaboração final do pesquisador. Este momento é essencial, pois o homem historicamente tem mostrado a tendência de perder-se ou de ficar no meio do caminho. O terceiro momento da pesquisa tem como características marcantes: a abstração aprofundada que busca as características e contradições que apresenta o fenômeno em seu desenvolvimento, a elaboração do fenômeno ideal, lógico, a preparação do relatório da pesquisa e a viagem de retorno ao ponto inicial.

Convém refletir que o fato dessa elaboração ser ideal não significa que ela seja superior ao fenômeno real, porque o real sempre é mais completo que o ideal. Para o pesquisador, porém, este ideal é mais rico que o real, porque ele tem não só as contradições encontradas por ele no fenômeno em sua realidade atual, mas também as contradições que foram desvendadas em seu nascimento e desenvolvimento numa visão de totalidade.

Com efeito, na busca da origem do fenômeno, da configuração de seu desenvolvimento, de suas mudanças numa perspectiva lógica e histórica, da descoberta de suas relações com outros fenômenos da totalidade real em que este se acha imerso, o pesquisador caminha para a construção de uma nova totalidade, uma totalidade ideal, lógica, que é o resultado da investigação. Esta totalidade não representa um sincretismo vago, confuso e impreciso, mas é a síntese de múltiplas determinações e relações, representando uma **"unidade na diversidade"**. Será, **"na forma em que aparece ao espírito como todo-de-pensamento"**, um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo." (Marx, 1989, p. 230)

Ao compreender que o caminho do concreto representado - concreto abstrato - concreto de retorno ou concreto - abstrato - concreto ou ainda **“do concreto ou real para o abstrato ou ideal e deste para aquele”** (Volpe, 1985, p. 157) representa a rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações, estou a aceitar que **“a dialética estuda a totalidade, mas também as partes que a constituem, refletindo sobre elas, analisando-as e sintetizando-as em ações recíprocas e simultâneas”** (Triviños, 1995, p. 64), o que torna possível entender a totalidade caótica através de suas multiplicidades e desta forma buscar através da ação humana as transformações sensivelmente formuladas na viagem de retorno.

### 3. CONTINUIDADE DO CAMINHO

---

A escolha do tema de pesquisa, do tipo de estudo realizado, do caminho teórico e a relação do tema com as categorias e leis da dialética, desvelou, aos poucos, um universo que me ensinou muito. Posso dizer que este estudo foi formador para mim tanto no âmbito intelectual como na compreensão de fatos da vida cotidiana.

A convivência com escolas, salas de aula, professores, supervisores, materiais, enfim, com outras realidades, possibilitou-me retornar à minha realidade e melhor compreendê-la, confirmando os argumentos de Schneider (1964), referidos anteriormente neste estudo de que é importante ao pesquisador o afastar-se da sua realidade para melhor conhecê-la. Sem dúvida, afastar-me de minha realidade possibilitou-me isto. Por esta razão já valeu, se para mais nada servir, o fato de ter-me permitido realizar esta pesquisa.

Ao explicitar que o trabalho dos supervisores e professores em relação ao fracasso escolar na alfabetização é o foco principal de minha

análise, caminho no sentido de investigar suas opiniões, seu fazer, suas teorias explicativas nas três realidades de rede, de escola e de sala de aula. Estes posicionamentos serão compatibilizados com a teoria orientadora do estudo. A intenção fundamental da pesquisa é contribuir para levantar alternativas de trabalho possíveis de serem realizadas na prática escolar de professores e de supervisores rumo à superação do fracasso escolar na alfabetização, notadamente, na Rede Municipal de Porto Alegre, por apresentar em face dos estudos quantitativos efetuados e que serão discutidos e apresentados no decorrer deste estudo, um índice mais elevado de fracasso escolar em comparação com as municipalidades de Buenos Aires e de Concepción.

A fim de atingir esse objetivo foram aplicados questionários semi-estruturados e realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações semi-estruturadas, gravações e filmagens. Estes materiais coletados foram compatibilizados com a produção intelectual num movimento dinâmico, a fim de indicar possíveis caminhos na busca da superação do fenômeno em foco.

A coleta de dados, nos três países efetuou-se no próprio ambiente escolar e, indiretamente, através da leitura dos mais variados documentos, tais como correspondências, livros, jornais, revistas, leis, decretos, pareceres, manuais, documentos internos da escola, atas de reuniões, dados estatísticos, currículos, entre outros materiais. Esta leitura passou por várias etapas, fundamentando-se na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Inicialmente, houve bastante liberdade em seu direcionamento, sendo selecionados materiais através da leitura flutuante. Após, o material passou a ser sistematizado exaustivamente, a fim de possibilitar sua categorização.

Na fase de análise em si, foram evidenciadas as informações, sintetizadas e interpretadas através de um exercício crítico de busca de relevância.

No Brasil, iniciei a pesquisa com o encaminhamento de questionário (Anexos I e II) semi-estruturado em dez escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, e não somente em nove, como havia proposto no projeto inicial. Este aumento foi realizado pensando na possibilidade de que ocorresse em alguma escola algum imprevisto que impossibilitasse a devolução do questionário no tempo estabelecido. As escolas foram apontadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, obedecendo ao critério rendimento dos alunos nas primeiras séries, em 1995 (Quadro E). Antes de adotar este critério procedi a um estudo sobre o rendimento das 1<sup>as</sup> séries no estado do Rio Grande do Sul, relacionando-o com a rede municipal de Porto Alegre e do Brasil na última década (Quadros A, B, C e D). Foram selecionadas três escolas com alto rendimento (acima de 90%), três escolas com médio rendimento (menos de 70%) e quatro escolas com baixo rendimento (menos de 60%). Este questionário foi respondido por professores alfabetizadores (havia dois homens) e supervisoras (todas mulheres) e por supervisores que trabalham junto às escolas (Anexo V) na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (3 mulheres e 1 homem).

Os questionários foram entregues, pessoalmente, nas escolas, ocasião em que combinei com a supervisora a sua forma de encaminhamento aos professores. Duas escolas negaram-se a participar da pesquisa. Em uma delas a supervisora alegou que a equipe de 1<sup>a</sup> série era nova no trabalho de alfabetização e não se achava em condições de participar de uma investigação do teor proposto. Na outra, segundo a supervisora, os professores haviam se negado a participar por não "acreditarem nestes

**alunos de pós-graduação que vem pegar materiais para suas pesquisas na escola e não dão retorno de nada".** Estas duas escolas foram substituídas por outras, após contato com a Secretaria Municipal de Educação. Uma das dez escolas, apesar de minha insistência, não devolveu os questionários em tempo. A supervisora da escola me informou que estavam em processo de construção de um novo regimento e que esta tarefa ocupava todo o tempo das reuniões. É relevante registrar que em todas as escolas em que me foi dada a oportunidade de explicar os objetivos da pesquisa, diretamente por mim, aos professores, eles imediatamente concordaram em responder aos questionários os quais voltaram em número e tempo hábil.

Na ocasião da pesquisa, nas escolas municipais de Porto Alegre, busquei relações dos achados da pesquisa com minha vivência prática e teórica, uma vez que pertenço a esta rede de ensino há alguns anos tendo, portanto, formulado, ao longo da trajetória, idéias e concepções tanto acerca da alfabetização, como do sucesso escolar e o seu contraponto, o fracasso, bem como idéias relativas ao trabalho da supervisão escolar neste contexto.

O questionário semi-estruturado passou pelas seguintes etapas:

- 1ª - Elaboração do questionário.
- 2ª - Revisão pelo professor orientador.
- 3ª - Aplicação do instrumento a dois professores, supervisores e pais.
- 4ª - Análise das respostas das questões.
- 5ª - Formulação definitiva do questionário.
- 6ª - Aplicação do questionário.

As respostas dos questionários foram analisadas por mim e nelas levantei o que era convergente e o que era divergente. Estas categorias<sup>5</sup> serviram de base para a elaboração da entrevista semi-estruturada (Anexo 3), bem como das observações e filmagens no ambiente escolar.

A entrevista foi realizada em três escolas com a equipe de professoras das primeiras séries, supervisores, alunos e pais. Elas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. Convém esclarecer que estas três escolas manifestaram o desejo de continuar na pesquisa através da verbalização tanto das professoras como da supervisora. Esta manifestação ocorreu no momento em que encaminhei, em reunião com a equipe de professoras de 1ª série, o questionário inicial. Em duas escolas foi acertado que faria observações e filmagens em uma sala de aula, entrevista com a professora, alunos e pais desta turma. Numa das escolas realizei as observações e entrevistas em duas classes em virtude do vivo interesse de duas professoras.

Na totalidade, nos três países foram aplicados 54 questionários entre professores e supervisores e realizadas 31 entrevistas com professores, supervisores, alunos e pais. Recorri, também, a entrevistas com professores não diretamente ligados à pesquisa, mas que por sua experiência e conhecimento poderiam acrescentar e esclarecer aspectos considerados importantes e que se tornaram difíceis de encontrar, sendo até mesmo inexistentes na bibliografia disponível.

Em relação às entrevistas com os alunos e pais elas foram realizadas em grupo, com os alunos e pais das classes em que foram realizadas as filmagens. Os pais foram apontados e convidados a dar a entrevista pela

---

<sup>5</sup> Emprego aqui o termo categorias no sentido empírico, isto é, são construídas pelo pesquisador a partir dos achados encontrados na realização da pesquisa.

professora de classe. Os alunos foram escolhidos pela professora em razão de seu desempenho no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo indicados alunos com domínio neste processo e alunos que ainda não apresentavam o desempenho esperado pela professora. Na realização da entrevista com os pais, aproveitei os horários de entrada ou saída dos alunos, pois grande parte dos pais buscam e levam seus filhos à escola nas séries iniciais.

A pergunta básica formulada aos alunos e pais girou em torno do significado da alfabetização na dinâmica de suas vidas e das dificuldades encontradas neste processo.

A análise de conteúdo das entrevistas e questionários iniciou por uma leitura geral e ampla dos questionários e do texto transcrito das entrevistas em sua globalidade. Após, o material passou por uma análise sistemática a fim de serem evidenciadas e interpretadas as suas principais categorias.

No Chile, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal da cidade de Concepción, capital de uma das províncias e de uma das regiões chilenas. No Chile, existem treze regiões que correspondem aos estados brasileiros, sendo que Concepción é considerada uma das mais importantes capitais de província e de região do país.

Na escola em que realizei a pesquisa, no Chile, tal como no Brasil apliquei questionário (Anexos III e IV), entrevistei a professora da classe em que fiz a observação semi-estruturada e também entrevistei alunos e pais obedecendo a mesma rotina e critério do Brasil. Para escolha da escola de pesquisa, contei com o apoio do "Departamento de Curriculum e Instrucción da Facultad de Educación, Humanidades y Artes da Universidad de Concepción". Este apoio foi bastante decisivo, pois observei que os

professores do Chile, apesar de viverem hoje um momento de democracia, ainda guardam reservas em razão de investigações. A escola da pesquisa abriu suas portas, em grande parte por ser indicação de Universidade de Concepción, um centro de pesquisa e ensino respeitado no Chile.

Na Argentina, realizei idêntico trabalho ao do Chile, mas em virtude do fato de que a escola em que iniciei a pesquisa, parecer-me privilegiada com referência aos aspectos físicos e materiais, solicitei ao supervisor do Distrito Escolar que havia me encaminhado à esta escola, que me indicasse uma outra escola menos privilegiada. Desta maneira, acabei realizando a investigação na Argentina em duas escolas e não em uma como propus originalmente, fato que enriqueceu bastante a pesquisa. Na Argentina, encontrei bastante receptividade na coleta de dados e na consulta de materiais, sendo totalmente diferente a forma como é encarada uma investigação em cada um dos países.

Creio que no Brasil, por ter-se desenvolvido mais, nos últimos vinte anos, o pós-graduação, os professores estão mais acostumados a conviver com pesquisadores e têm, em determinadas situações, até uma atitude de interrogação sobre para que servem as pesquisas, questionando sua volta para benefício da escola e não só de um círculo restrito como aconteceu nos primeiros anos de desenvolvimento da pesquisa no Brasil. A evolução do pós-graduação no país vem sendo efetivada através da realização cada vez maior de estudos voltados para a realidade dos problemas e do implemento cada vez maior da divulgação deles através de comunicações aos professores em seminários e congressos, publicações em revistas e livros. Grande parte da bibliografia brasileira em educação é proveniente das pesquisas do pós-graduação.

Os professores, na Argentina, embora tenham sofrido o declínio na pesquisa em educação durante os governos militares, vêem-na com o significado da volta da democracia, sendo muito valorizado ser alvo de um estudo. Os argentinos falam abertamente de suas dúvidas e dificuldades, queixam-se do governo e apontam sem receio seus problemas.

No Chile, os professores, por terem sofrido um período em que a liberdade foi intensamente vigiada, observa-se que sentem receio do conhecimento de seu cotidiano por um estranho, embora em nenhum instante tenha sentido isto diretamente, na escola da pesquisa, que foi aberta o suficiente para mostrar-me sua realidade. Observei isto, ao procurar bibliografia do período anterior à ditadura (quase não encontrei) e ao entrevistar uma supervisora do sistema, que não permitiu que gravasse a entrevista, solicitando que lhe enviasse as perguntas por escrito para serem respondidas depois. Muitos dos materiais enviados pelo correio demoram a chegar. Tive também dificuldade de encontrar bibliografia tanto sobre o fracasso escolar como sobre a supervisão que não fosse a visão oficial. Por exemplo, o único livro não estrangeiro sobre supervisão no Chile é o Manual de Supervisão do Ministério de Educação.

Pelo fato de ter sentido algumas reservas com referência às minhas perguntas, a impressão que tive do povo chileno não foi de um povo conformado ou submisso. Ao contrário, são bastante solidários e esclarecidos. Como exemplo disto trago a manifestação dos estudantes da Universidade de Concepción que assisti sobre as declarações que Pinochet havia feito contra alguns parlamentares em um discurso, fato este que coincide com a comemoração dos 22 anos da morte de Allende e que deflagra uma manifestação na Universidade de Concepción. Fiquei

admirada, pois jamais em minha vida, na universidade brasileira, com toda sua democracia, vivenciei este tipo de luta para expor as idéias, mesmo contra a força. Os estudantes realizaram esta manifestação dentro da universidade, pois lá não poderiam ser presos por razões constitucionais. Apesar disto, viaturas do exército bloqueavam a rua e lançavam gás lacrimogêneo a fim de dispersar o movimento. Naquele momento eu atravessava o campus com uma colega e uma bomba de gás lacrimogêneo caiu próxima a nós. Todavia, os manifestantes abandonaram o campus somente quando foram presos como diz a seguinte notícia jornalística:

"Havia cerca de 70 encapuçados que durante cinco horas se enfrentaram a pedradas com carabineiros (...) os encapuçados incendiaram pneus e colocaram barricadas interrompendo o trânsito entre as ruas Chacabuco e Edmundo Lorenas A jornada de violencia terminou às 17h e 30, com 19 presos (...) Todos foram postos à disposição do Quarto Juizado do Crime (..) Se investiga a participação da Frente Patriótica Manuel Rodriguez." (El Sur, 8 sept. 1995, p. 1)

Em certa ocasião, num hospital, a fila de atendimento estava muito grande, as pessoas então não se conformaram com ela e em vez de reclamar isoladamente, começaram a bater palmas compassada e **coletivamente** chamando, desta forma, a atenção, para o tamanho da fila e a demora do atendimento. Creio que fatos como este dão uma idéia de que o povo chileno tem bastante desenvolvido o sentimento de solidariedade coletiva.

## PARTE II

# LOCALIZANDO O CONTEXTO

### 1. ESTRUTURA DO ENSINO BÁSICO NOS TRÊS PAÍSES

---

No Brasil a estrutura do ensino fundamental está organizada em oito anos desde a Lei 5692/71, fato que se mantém na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que em sua redação final estabelece em seu Art. 21 e Art. 32 o seguinte:

Art. 21 . A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Art. 32. **O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública**, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

**§ 1º. É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.**

**§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, até a terceira série anual, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.**

**§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

**§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado em situações emergenciais.**

Os termos destacados acima indicam que a nova lei da educação nacional faculta aos sistemas de ensino o desdobramento da seriação anual através de ciclos de maior duração. Da mesma forma, faculta também a progressão continuada (promoção automática) até a terceira série anual. O que se percebe, pela análise, é que na verdade a nova lei estabelece uma espécie de caos. O que se tem certeza é que o ensino fundamental é obrigatório, tem oito anos de duração, inicia aos sete anos e nas escolas públicas é gratuito.

Um fato positivo é que há, a partir do momento da promulgação da nova lei, uma certa unidade no sistema educativo brasileiro, pois ela reúne desde a educação infantil, a educação fundamental, o ensino médio e a educação superior, até a educação especial que faz parte do ensino regular sempre que possível e a educação de jovens e adultos que não tenham completado seus estudos na idade regular no ensino fundamental e médio.

Apresento a seguir um quadro em que são expostas algumas das principais idéias enfatizadas pela nova lei da educação brasileira:

QUADRO 1  
ESTRUTURA E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

EDUCAÇÃO INFANTIL	Realizada em creches até os três anos e em pré-escolas de 4 a 6 anos.
ENSINO FUNDAMENTAL	Duração mínima de oito anos. Pode ser organizado em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização. O currículo abrange língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política especialmente do Brasil, artes, educação física e a partir da 5ª série língua estrangeira moderna.
ENSINO MÉDIO	Duração mínima de três anos. Tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. Prepara para o trabalho e a cidadania. O currículo destaca a educação tecnológica básica, a compreensão e o significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico, a língua portuguesa, uma língua estrangeira moderna e outra optativa. Prepara para o exercício de profissões técnicas. Na modalidade Normal prepara para o exercício do magistério até a 4ª série.
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas com variados graus de abrangência ou especialização. Promoverá cursos sequenciais por campo do saber, de graduação, pós-graduação (mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros), bem como de extensão. Prepara em nível de graduação para o exercício do magistério na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

Fonte: Lei 9394/96  
Elaboração: Própria

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgado antes da redação final da nova lei de educação nacional, propõe a organização dos oito anos do ensino fundamental em quatro ciclos a serem organizados de dois em dois, perfazendo o primeiro ciclo as duas primeiras séries, o segundo ciclo a terceira e a quarta séries, o terceiro ciclo a quinta e sexta séries e o quarto ciclo a sétima e oitava séries.

A organização do ensino em ciclos de dois anos de duração, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é realizada: **“mais pela limitação**

**conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Em temos nacionais, é necessária a definição da nova L.D.B., ainda em tramitação no Congresso, para que se possa propor alterações.”** (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996, p. 48-49)

Vê-se aí uma clara incoerência. Se é para propor sem base pedagógica, para que propor? Certamente que uma mudança realizada sem fundamentação causará confusões e incompreensões quanto ao seu verdadeiro sentido, e isso é lamentável, pois a justificativa para a adoção de ciclos de promoção por idade possui uma sólida base pedagógica.

Mais adiante, o mesmo documento apresenta mais uma incoerência: a estruturação proposta, de ciclos de dois em dois anos, não contempla um dos principais problemas do ensino básico brasileiro que é a ruptura entre a quarta e quinta séries como, também, a não incorporação da escolaridade obrigatória desde os seis anos de idade. Apesar do próprio Ministério de Educação e Desporto reconhecer publicamente isto a nova lei de educação nacional estabelece somente o ensino fundamental de oito anos de duração como obrigatório.

Creio que se repete, mais uma vez, uma tradição pedagógica brasileira, comum nos documentos oficiais. Fazem-se análises magníficas, no entanto, no momento de se colocar em prática elas não se concretizam.

A análise retrospectiva dos principais textos oficiais brasileiros, num primeiro momento, apresenta uma idéia bastante positiva e precisa de suas finalidades. No entanto, o caos reinante na realidade cotidiana reflete um dos sistemas de pior desempenho no mundo. Em reportagem da Folha de São Paulo, Dimenstein e Santos compõem uma extensa reportagem cujo título é “Educação no país é a pior do mundo”. Nesta reportagem é

comentado levantamento da Unicef que aponta os graves problemas enfrentados pelo Brasil em relação ao fracasso escolar, tais como:

“O Brasil bate recordes na produção em massa de antecidadãos. Levantamento da Unicef, órgão para a infância da ONU, conseguido com exclusividade pelo jornalista Gilberto Dimenstein, revela que o país tem o pior desempenho de todos quando comparada a taxa de evasão do ensino básico com as potencialidades econômicas nacionais. Pelo estágio da economia, diz o Unicef, seria esperado que 88% das crianças matriculadas no primeiro grau concluíssem a 5ª série, faixa limite do chamado analfabetismo funcional, mas só 39% chegam lá. O Brasil, assim está em último na lista, atrás da Somália, Etiópia e Haiti, a desoladora trindade da miséria.” (Folha de São Paulo, 31 jul. 1994. Cadernos de Domingo)

No Chile, **“la educación básica es obligatoria, debiendo el estado financiar un sistema gratuito con el objeto de asegurar el acceso a ella de toda la población.”**<sup>6</sup> (Solar Rodrigues, 1996, p. 25)

Com a reformulação o ensino básico chileno recebe o nome de Curso Básico e tem oito anos de duração e seis níveis, em que os dois primeiros se organizam de dois em dois anos:

“en los cuatro primeros años de estudio de la escuela básica en donde, atendiendo a características psicológicas propias de los grupos de edades que a ellos corresponde, han sido estructurados en dos tramos de educación bianual.” (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Basica y de la Enseñanza Media, 1992, p. 9)

A partir do quinto básico, a organização, segundo o documento de orientação do Ministério, é anual. Após o básico o aluno ingressa no Curso Médio que tem a duração de quatro anos. O documento que esclarece a

---

<sup>6</sup> Por tratar-se de um estudo em que me vali de muitas fontes elaboradas em língua espanhola, optei em alguns casos em conservar termos, frases e mesmo parágrafos em sua língua de origem, por entender que assim conservava melhor o sentido e a riqueza da idéia.

reforma implantada no Chile traz um quadro de referência que estabelece a idade em que a maioria dos alunos deverá ter ao terminar cada um dos níveis. Apresento a seguir o referido quadro por considerá-lo esclarecedor:

**QUADRO 2**

**NÍVEIS EDUCACIONAIS, CURSOS E IDADES: ENSINO BÁSICO E MÉDIO DO CHILE**

Nível	Curso	Años de Edad de la Mayoría Al Finalizar en Nivel	Abreviatura
1	1 <sup>º</sup> e 2 <sup>º</sup> Básico	8	NB1
2	3 <sup>º</sup> e 4 <sup>º</sup> Básico	10	NB2
3	5 <sup>º</sup> Básico	11	NB3
4	6 <sup>º</sup> Básico	12	NB4
5	7 <sup>º</sup> Básico	13	NB5
6	8 <sup>º</sup> Básico	14	NB6
1	1 <sup>º</sup> Médio	15	NG1 - NP1
2	2 <sup>º</sup> Médio	16	NG2 - NP2
3	3 <sup>º</sup> Médio	17	NG3 - NP3
4	4 <sup>º</sup> Médio	18	NG4 - NP4

G - Educación General  
P - Educación Profesional

Fonte: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media - 1992

Na Argentina, a educação obrigatória compreende dez anos e se chama “Educación General Básica (EGB)”. São estabelecidos três ciclos, cada um com três anos de duração; junto ao 1<sup>º</sup> ciclo a Lei Federal de Educação 24.195/93, considera obrigatório o último ano de “Educación Inicial”, totalizando assim 10 anos de educação obrigatória.

A “Estructura Educativa” a seguir ilustra o que foi esclarecido anteriormente e apresenta a ênfase a ser desenvolvida em cada um dos ciclos:

QUADRO 3  
ESTRUTURA DA “ESCUELA GENERAL BÁSICA” (EGB) NA ARGENTINA

CICLOS	NÍVEIS EM IDADE	CARACTERÍSTICAS
Educación Polimodal	17	Preparação para estudos superiores trabalho e responsabilidades da vida social. Outorga o título de técnico.
	16	
	15	
Tercer Ciclo	14	Se aprofundam os conhecimentos de língua materna, matemática, disciplinas científicas tecnológicas e artísticas
	13	
	12	
Segundo Ciclo	11	Firmam-se a língua materna e a matemática e se entra no campo das “Ciencias Sociales Y Naturales, Plástica, Música e Educación Física”.
	10	
	9	
Primer Ciclo	8	Aprendizagem da leitura e da escrita e das operações matemáticas básicas de adição, subtração multiplicação e divisão.
	7	
	6	
Educación Inicial	5	Ampliação da educação familiar e preparação para a alfabetização.
	4	
	3	

Fonte: Ley Federal de Educación: La Escuela en Transformación, 1994.

A nova lei de educação argentina, tal como a do Brasil e a Lei Orgânica e Constitucional do Chile (LOCE), abrange também o ensino superior, a educación quaternária (pós-graduação), a educação especial e a educação de adultos.

A Rede Municipal de Porto Alegre, ao definir o ensino através dos ciclos, opta por uma estruturação coerente com a fundamentação teórica que alicerça sua proposta. Esta proposta tem nove anos de duração em três ciclos com a duração de três anos cada um. Esta organização é justificada através das diretrizes sócioantropológica, sóciopsicopedagógica e interdisciplinar. O documento organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, para estudo pelas escolas da concepção de

ciclos, ao apoiar-se em Piaget (1977) assim se refere às diferentes fases da vida dos alunos:

“O homem normal não é social da mesma forma aos seis meses ou aos vinte anos de idade e, por conseguinte, sua individualidade não pode ter os mesmos atributos nesses dois diferentes períodos. Dito de outra forma, a maneira de ser social de uma criança é uma e a de um adolescente é outra. Ser criança aos seis anos é diferente de ser pré-adolescente, adolescente, jovem e adulto. A escola necessita organizar-se segundo o sistema de signos e definições de cada etapa.” (Rocha, s/d, p.9)

No caso da Rede Municipal de Porto Alegre, na qual tradicionalmente os alunos ingressam aos 7 anos na 1ª série (6 anos e 11 meses), convém que sejam tomadas iniciativas no entendimento do processo de alfabetização e do ambiente necessário à sua concretização, uma vez que nas escolas que adotam os ciclos, as crianças ingressarão um ano antes. É diferente a forma de organizar o ensino para um aluno de 6 anos ou para um aluno de 7 anos. A didática, o relacionamento professores e alunos supõe marcas diferenciadas. É necessário, entretanto, lançar algumas indagações que a partir de uma análise reflexiva revelam contradições. Entre estas indagações destaco as seguintes: estarão em sua totalidade, as equipes de alfabetização das escolas, que optaram pelos ciclos, preparadas para uma mudança relativa à antecipação da idade de ingresso? Não estariam embarcando numa nova proposição “para ver no que dá” sem se dar conta de que esta proposta mexe no cerne de posições de certa forma cristalizadas na prática escolar? As concepções e grandes certezas dos alfabetizadores das escolas municipais acerca das didáticas não mereceriam uma redobrada atenção? Estarão as escolas em condições humanas, materiais e físicas adequadas para desenvolver este trabalho? Enfim, lanço estas indagações, supondo que no

movimento de pensar sobre elas, certamente, as contradições aparecerão, podendo então ser resolvidas.

No Brasil já houve várias propostas de organização do ensino por ciclos. Entre as mais atuais e em funcionamento estão os Ciclos Básicos de São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal, que apesar de algumas dificuldades têm-se mantido.

Entre as primeiras iniciativas de organização do ensino no país por idade destaco a do estado de Santa Catarina, que durou onze anos. Esta creio, foi a mais duradoura e abrangente que houve, pois além de ter permanecido por mais de uma década, abarcava todo o ensino de primeiro grau urbano das escolas estaduais. Em outubro de 1984, em Lages, no Congresso Estadual sobre Democratização da Educação foi decretado o seu término, por uma série de razões. Uma das primeiras diz respeito ao fato de ter sido uma iniciativa realizada através da assessoria de técnicos norte-americanos que, embora tenham contribuído para elaborar um plano exemplar pró-forma, ele não correspondia à realidade educativa do estado de Santa Catarina. A maioria dos professores e a própria comunidade jamais entendeu a verdadeira fundamentação do plano.

Em artigo publicado em 1994, na Revista Estudos Leopoldenses sobre a pesquisa “O avanço progressivo no Estado de Santa Catarina”, os professores Baquero, Bordas, Etges, Ott e Triviños expõem os principais motivos que levaram à interrupção em Santa Catarina desta importante iniciativa rumo à superação do fracasso escolar, do que destaco o seguinte:

“Nesse contexto formulou-se a hipótese de que o avanço progressivo tocou um dos pontos mais vitais do habitus profissional do professor, deixando-o numa situação de desamparo e ao mesmo tempo de luta bem mais acirrada para se manter como professor no interior da escola e da sala de aula através de mecanismo de

domínio autoritário e de controle. Reprovação e repetência nunca foram fenômenos isolados. Criou-se, no decorrer do tempo, uma série de pequenos processos de disciplina ao redor delas, como a divisão dos alunos em subcategorias, as reuniões 'secretas' de professores para avaliação tanto formal como informal; uma série ininterrupta de testes, de exames." (Triviños et al, 1994, p. 22)

Mais adiante o artigo traz uma posição fundamental, que elucida, em minha opinião, um dos principais problemas que a implantação dos ciclos apresenta, principalmente, considerando a cultura pedagógica do professor brasileiro:

**"Tudo isso tirou-se de um só golpe, do professor catarinense das escolas públicas do 1º grau. Ora, todos esses mecanismos de disciplina perdem seu vigor sem a reprovação formal ou a sua ameaça. Sem ter proporcionado um substituto adequado, o professor se sente perdido e desamparado. A seus olhos, a reprovação, a avaliação e todos os mecanismos de disciplina estão no próprio fundamento da escola e da sociedade. Para ele, está desfeito o equilíbrio do tecido social tanto no seu pequeno mundo como no da totalidade social. O professor se sente atingido no seu âmago tendendo a agir corporativamente contra todas as propostas de reforma (...) atingiu-se uma corporação."** (Ibid, p. 22-23) O grifo é meu.

Da análise dos motivos que levaram à interrupção da promoção automática em Santa Catarina, pode-se inferir importantes pistas indicando caminhos que podem ser seguidos a fim de que esta importante iniciativa tenha êxito nos sistemas que a propõem.

No ato de comparar as estruturas envolvidas neste estudo comparativo, surge em linhas gerais o entendimento de que o ensino se organize pela idade dos alunos em seu prosseguimento nos três países. Percebe-se desta forma um delineamento da promoção por idade.

Ao realizar a comparação dei-me conta do quanto o ensino brasileiro tem diferenças internas. Cada estado e também dentro dele, nos municípios,

existem diferentes estruturações. No caso dos ciclos, a validação é realizada através da particularização dos regimentos escolares aprovados pelos Conselhos de Educação. No município de Porto Alegre existem escolas que adotam a seriação por ciclos com a duração total de nove anos (com a antecipação de um ano do ensino fundamental) e escolas que adotam a seriação ano a ano, em oito anos. Na Argentina e no Chile há mais homogeneidade das estruturas.

Como referi, a análise dos documentos orientadores das reformas do ensino do Brasil, da Argentina e do Chile aponta para o entendimento da aglutinação dos anos, com reprovação somente ao final dos ciclos. No caso do Brasil, no documento do Ministério de Educação, de dois em dois anos, até o final do oitavo ano de escolarização. No caso do Chile, somente nos quatro primeiros anos e, também, de dois em dois anos, com a duração total de oito anos. No caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, os ciclos se organizam de três em três anos com a duração total de nove anos. A Argentina segue a mesma organização da Rede Municipal de Porto Alegre, mas, no entanto, acrescenta mais um ano. Explicando melhor, a escola básica tem nove anos, mas é-lhe acrescido como obrigatório um ano de educação pré-escolar, totalizando assim dez anos de ensino básico. Entretanto, cumpre registrar que a obrigatoriedade de um ano de ensino pré-escolar tem sido questionada por setores da sociedade argentina.

Estes segmentos refletem que é contraditório aumentar em um ano a escolaridade obrigatória no país, quando **"el nivel primario es el único que está garantizado casi universalmente (87,1%) y el medio con 34,5%, necessita casi triplicar su tasa para alcanzar el desarrollo del primario."** (Misuraca et al, 1996, p. 49)

Considerações como essas, embora não anulem o mérito das iniciativas, servem de alerta para o perigo de ficar no meio do caminho entre a proposição formal, oficial e a via real de sua concretização no contexto educativo.

Apesar da contradição da proposição dos ciclos de dois em dois anos pelo Ministério de Educação no Brasil, considerando a assumida consciência, por ele mesmo, dos altos índices de fracasso escolar nas três primeiras séries, dos problemas de passagem de 4<sup>a</sup> para 5<sup>a</sup> série, assim como da necessidade de incluir mais um ano de educação pré-escolar, não contemplados na estruturação proposta, há, contudo, nestes posicionamentos clara inclinação, no Brasil, de considerá-los na organização geral do ensino, tal como acontece na Argentina e na Rede Municipal de Porto Alegre, estas sim fundamentadas pedagogicamente.

## **2. TRÊS PAÍSES, TRÊS REALIDADES**

---

A escola pública brasileira, de primeiro grau, embora tenha buscado superar o fracasso escolar na alfabetização, tem falhado sistematicamente, nesta tarefa básica, instrumento essencial de luta pela cidadania.

A situação existente não é gratuita. Uma breve revisão da história da escola brasileira mostra, claramente, o “porquê” dessa situação.

Segundo Souza Patto (1990), a história da escola brasileira, como sistema nacional, obrigatória, comum, começa a ser construída quase cem anos depois de seu surgimento oficial no mundo. A autora considera a data de 1789 da Revolução Francesa e 1780, da Revolução Industrial Inglesa, iniciada com a construção do primeiro sistema fabril do mundo

moderno através das históricas indústrias têxteis da região britânica de Lancashire, como os marcos do surgimento da “escola para todos” no mundo.

A escola surgida através dessas revoluções terá, para Zanotti (1972), a missão fundamental de conseguir a unidade das nações em razão não só da unificação da língua através da universalização da leitura e da escrita, mas também de tendências conceituais da sociedade e, espelhará os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa e de vários outros movimentos, pois:

“Para os herdeiros da ilustração e do iluminismo, para os descendentes de Rousseau, os admiradores de Pascal, os seguidores de Comte, os admiradores de Newton, para os científicos experimentalistas, para os crentes das doutrinas da fisiocracia e do liberalismo, só poderiam ser estes os objetivos da escola: a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, gratuita, comum - e para muitos leiga - será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o lugar onde se fundirão as diferenças de crenças e de raças, de classes e de origem.” (Zanotti, 1972, p. 25)

No Brasil, como referido anteriormente, quase cem anos depois das Revoluções Francesa e Industrial Inglesa, a Constituição de 1824, no seu Artigo 179, cria o ensino gratuito e para todos, mas até 1889, início da república, segundo Souza Patto **“a educação escolar era privilégio de pouquíssimos: quando da proclamação da República, menos de 3% da população brasileira freqüentava a escola em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta.”** (Souza Patto, 1990, p. 55)

É interessante notar também que, incoerentemente, apesar de a Constituição de 1824 prever o ensino gratuito e para todos, é o ensino

particular e pago que se ocupará das escolas primárias, passando o estado a ocupar-se do ensino secundário. Esta luta entre o ensino particular e público será travada pelos representantes da Escola Nova no Brasil, culminando com a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia melhor qualidade didática do ensino.

A luta pelo ensino público durou longos anos e pode-se dizer que a Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 confirmou a dualidade do ensino brasileiro ao estabelecer a vigência dos dois tipos de ensino, sendo mais uma vez confirmada na Lei 5692/71, bem como na nova lei que passa a reger o ensino nacional a Lei 9394/96, que em seu Art. 7º estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada”.

Essa história da educação brasileira carregada de leis, decretos e muito descaso dos governos para com a educação da grande maioria do povo ocasionou uma escola marcada pela elitização, exclusão, alienação e estereotipia. A base do ensino acha-se alicerçada nestas idéias preconceituosas que não conseguem sustentar a construção de uma escola que alcance os objetivos propostos pelos dispositivos legais. Realmente, apesar dos esforços de muitos, uma mudança radical ainda não foi realizada na educação a fim de transformar o ensino da grande maioria dos alunos da escola brasileira, que tem sido marcada escandalosamente pelo fracasso escolar.

O termo fracasso escolar pode referir-se ao número de alunos que são reprovados ou excluídos do sistema escolar pelo não acesso ou pelas dificuldades de acompanhar o processo ensino aprendizagem e conseqüente abandono pelo aluno. Pode também referir-se aos níveis de qualidade do conhecimento apresentado pelos alunos, neste caso não se configurando a

reprovação, mas a sempre lamentada queda de conhecimentos dos alunos. Pode ainda significar o fracasso da escola como instituição destinada ao desenvolvimento de um processo curricular que não atenda às exigências de uma sociedade cada vez mais desenvolvida tecnologicamente.

Neste estudo dirijo minha atenção em relação ao fracasso escolar evidenciado através da reprovação e da evasão, uma vez que este se constituiu sempre num constante e difícil problema do Brasil ao longo do tempo.

A primeira constatação que quero ressaltar refere-se à escola básica brasileira. Ela, se comparada com a chilena e argentina, apresenta percentuais inferiores em relação à aprovação e permanência e superiores em relação ao número de alunos, isto é, o Brasil, com sua extensão continental, possui um grande número de crianças na faixa de escolarização básica e os resultados de reprovação e exclusão são superiores em relação aos do Chile e da Argentina.

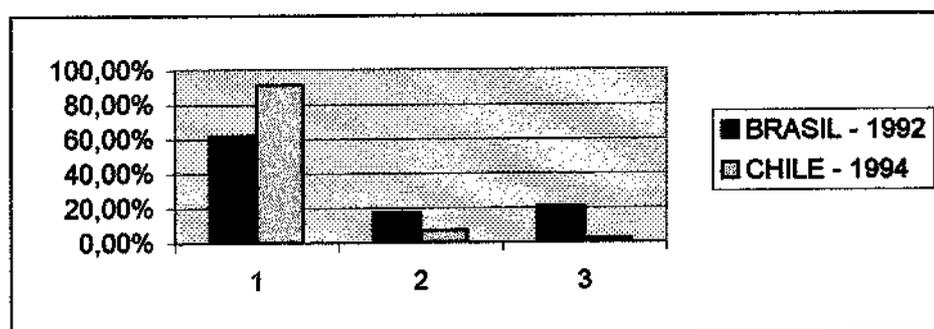
Dessa forma, no Brasil, segundo dados do MEC entre 1990-1991, dos 30.106.084 alunos matriculados inicialmente na escola fundamental, 18.624.448 (61,8%) foram aprovados, 5.173.467 (17,1%) reprovados e 6.308.169 (20,9%) desertaram. Estes índices são mais alarmantes se considerarmos o fracasso escolar a conjugação da reprovação e da evasão, pois aí o índice sobe para o assustador número de 38%!

No Chile, segundo dados fornecidos pela Secretaria Ministerial de Educação da cidade de Concepción, entre 1993-1994, 2.066.046 alunos foram matriculados na escola básica com um percentual de aprovação de 91,24%, reprovação de 6,90% e deserção de 1,86%. É importante salientar que estes números vêm de duas décadas, pois o Chile resolveu em grande

parte seus problemas de analfabetismo durante os governos de Eduardo Frei (1964-1970) e Salvador Allende (1970-1973), época em que o Brasil estava (desde 1964) sob o regime militar e tentava reverter seu quadro de analfabetismo através de campanhas nacionais, tais como o MOBRAL<sup>7</sup>, que acabaram em grande fracasso.

No entanto, é importante considerar que no Chile há um controle bastante rígido das reprovações por parte dos órgãos centrais, aos quais a escola está ligada. Alguns professores do nível secundário queixam-se da queda acentuada no nível de conhecimentos dos alunos nos últimos anos e que alguns alunos chegam ao que corresponde o nosso segundo grau (ensino médio na nova lei de ensino) sequer sabendo escrever com clareza suas idéias (Villalobos Claveria, entrevista gravada, 1996). No entanto, creio que o declínio que possa estar acontecendo, que eu chamaria de diminuição dos níveis de qualidade da aprendizagem geral do aluno, é bem mais alentador de ser equacionado que nossos altos índices de fracasso quantitativo como se consegue visualizar pelo gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DE ALUNOS APROVADOS (1), REPROVADOS (2) E EVADIDOS (3) NO BRASIL E CHILE



Fontes :

Brasil: Sinopse Estatística da Educação Fundamental - Censo Educacional, 1992

Chile: Informe da Secretaria Ministerial de Educação de Concepción

Elaboração: Própria

<sup>7</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização

A Argentina possui também como o Chile um panorama melhor configurado que o Brasil, relativamente à questão quantitativa, pois em 1994, segundo os resultados do "Censo Nacional de Docentes Y Establecimientos Educativos", dos 5.061.362 alunos da "educación obligatoria", 291.534 são repetentes, significando uma reprovação de 5,76% no país, neste ano.

Ao buscar materiais que me indicassem a realidade sobre a evasão na Argentina encontrei no jornal "Clarín", em edição de 3 de outubro de 1996, extensa reportagem de página central, na qual são manifestadas preocupações relativas ao crescente aumento de alunos que repetem o ano, abandonam escola ou que sequer a freqüentam na Argentina:

"A los 544.637 mil chicos argentinos que hoy estan en la escuela pero que ya repitieron alguna vez, habría que agregarles los 1.216.336 niños y jovenes de entre 5 y 17 años que directamente no van al colegio. Esa es la cifra del fracaso escolar." (Clarín, 3 oct. 1996, p. 42)

Ao ler a reportagem, na qual são entrevistados a atual Ministra da Educação<sup>8</sup>, representantes de sindicatos dos professores, professores e pesquisadores universitários, percebe-se as diferentes visões que cada setor tem a respeito do problema. Os representantes dos professores manifestam discordância a respeito da busca da causa do fracasso somente dentro da escola, pois constatam que os menores índices de sucesso ocorrem nas províncias onde o acesso aos bens materiais é dificultado pelas diferenças sociais, econômicas e, por conseqüência, culturais. Referem-se, também, aos fatores estruturais que proporcionam melhor rendimento em algumas

---

<sup>8</sup> Ministra Susana Decibe

escolas, tais como escola de jornada completa e melhor equipada em questão de prédio. Aparecem, também, as condições mínimas diferenciadas exigidas por província para aprovação. Posição contrária tem a representante do Ministério de Educação, que vê no interior da escola a possibilidade de superação dos problemas, propondo como meio a revisão das estratégias pedagógicas. A ministra esclarece também, que a reprovação contribui para duplicar o fracasso pelo seu alto custo ao impedir maiores investimentos na melhoria do processo educativo.

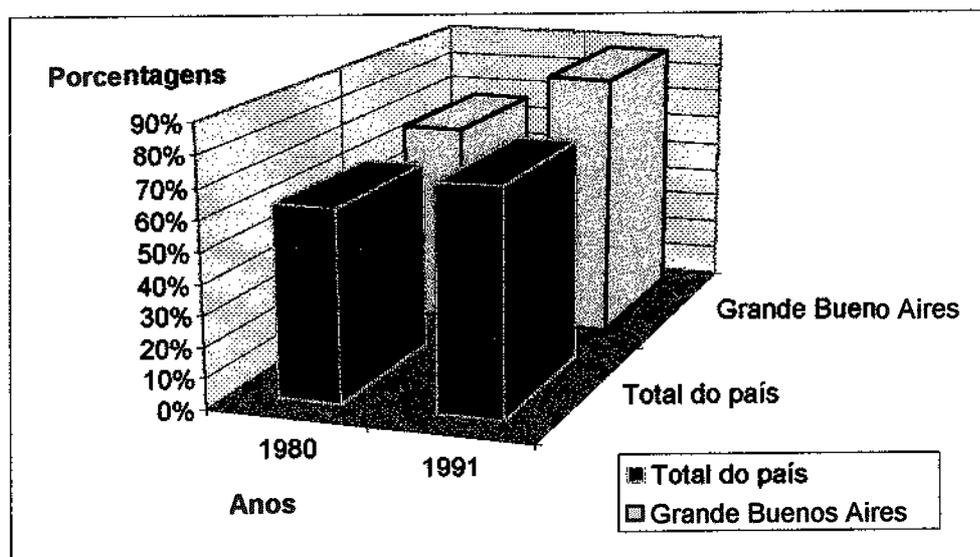
Ao analisar os dados da Argentina por províncias, algumas delas revelam índices de reprovação mais elevados, em relação à reprovação no ensino básico, como por exemplo: Corrientes com 165.073 alunos e 15,04% de reprovados é a província com o mais alto percentual, logo após vem Santiago del Estero com 136.064 alunos e 13,07% de reprovados, Misiones tem 175.984 alunos e 12,76% de reprovação, Formosa com 93.670 e 12,35% de reprovação, Chaco com 169.353 alunos e 10,85%. Este percentual vai gradativamente diminuindo. A Capital Federal apresenta o mais baixo percentual do país, de 2,2%. Se tomarmos a Província de Buenos Aires, que abrange a capital e cidades limítrofes, temos o percentual de 3% de reprovação.

É interessante notar que na “educación polimodal”, que corresponde segundo a nova lei ao ensino médio, existem 2.513.438 alunos, o que representa a metade da totalidade que frequenta o ensino primário e neste nível há uma reprovação de 10,07%, que representa o dobro da apresentada pela “educación obligatoria”. Mais interessante, ainda, é o fato de que não existe neste nível de ensino diferenças marcantes entre as províncias, isto é, a diferença entre o menor e o maior índice não revela números tão díspares

como no primário, que chega a ser sete vezes maior se compararmos a Capital Federal e Corrientes. Em 1996, a Capital Federal teve um índice de reprovação de 8,84% e a província de Neuquén, a de mais alto índice, teve 14,84% de reprovação (não chega a ser o dobro). Pela análise dos números apresentados neste parágrafo, pode-se concluir que a municipalidade de Buenos Aires prioriza o trabalho com a “educación obligatoria”, uma vez que esta revela os melhores índices do país tanto em equidade como em rendimento. O mesmo infelizmente, não se pode dizer do ensino médio.

Apresento, a seguir, um gráfico em que aparecem os números de escolarização da população com mais de 25 anos, no período 1980-1991.

**GRÁFICO 2 - POPULAÇÃO DE 25 ANOS OU MAIS COM PRIMÁRIO COMPLETO  
TOTAL DO PAÍS - GRANDE BUENOS AIRES 1980-1991.**



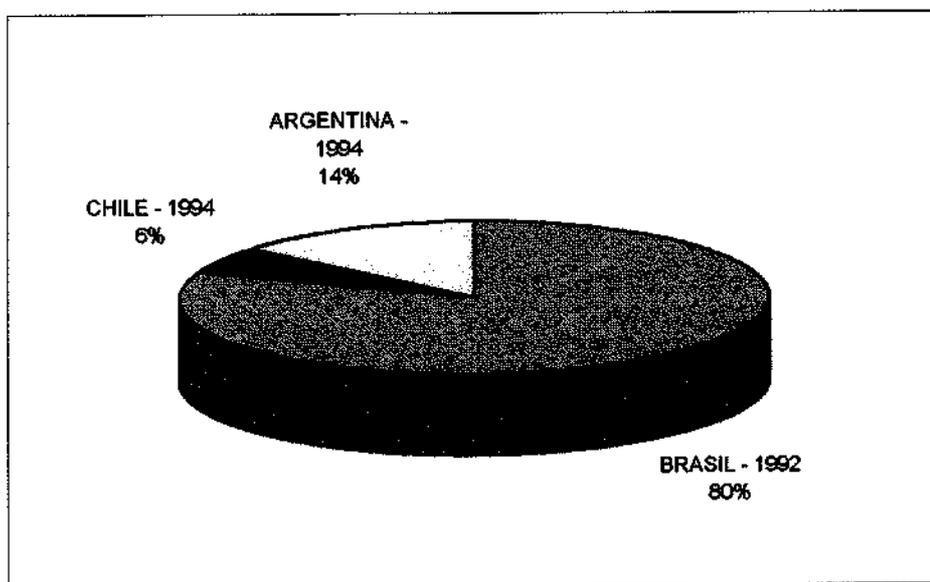
Elaboração: Misuraca et al, (1996: 35)  
Fonte: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1980- 1991.

Pela análise do gráfico, percebe-se que houve, no período de 1980-1991, um grande implemento da educação obrigatória na “Gran Buenos Aires”, pois a população de mais de 25 anos salta de um percentual de escolarização de 67,1%, em 1980, para 87,1%, em 1991, significando um

aumento de 20%. No entanto, em relação ao resto do país, esta elevação não foi tão significativa, pois passa de 60,4%, em 1980, para 72,7%, em 1991, significando um aumento na escolarização em toda a população, de mais de 25 anos, na Argentina, correspondendo a 11,3% entre 1980-1991.

À parte da constatação de que Chile e Argentina possuem também fracasso escolar em diferentes situações, a comparação dos números de aprovação, reprovação e deserção entre Brasil, Argentina e Chile, evidencia a gravidade do problema educacional brasileiro formado por uma imensa quantidade de alunos, pois a rede de ensino básico brasileira é quase quinze e seis vezes, respectivamente, maior do que as redes de ensino chilena e argentina como aparece no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3: PERCENTUAL DE ALUNOS NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL, ARGENTINA E CHILE.



Fontes:

Brasil: Sinopse Estatística da Educação Fundamental, 1992

Argentina: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1980-1991

Chile: Políticas del Ministerio de Educación - La Reforma Educativa em Marcha, 1995

Elaboração; Própria

Buscar explicações acerca do fracasso escolar, expresso pelos números do último censo educacional, tem sido tema constante no Brasil através de palestras, estudos e pesquisas. Os governos têm lançado programas e levantado alternativas. A última delas se refere ao Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que se compõe de uma introdução que justifica outras três partes. A primeira parte é uma proposta de reforma da Constituição, a segunda é o próprio projeto de lei modificado e redigido definindo gastos com a educação e, a terceira, uma proposta de parâmetros para a fixação dos pisos salariais do magistério.

A análise do plano deixou-me a idéia geral de que o governo acredita que se existe fracasso escolar no Brasil é porque o magistério tem “vantagens” como licenças diversas, incluindo licenças para estudos, e aposentadoria especial, pois trata de modificar através de projeto de lei estas conquistas históricas, reduzindo-as ou eliminando-as. Mas contrariando a lógica superficial governamental, sabe-se que grande parte dos professores brasileiros não tem acesso a um plano de carreira que garanta salários e aposentadorias dignas ou condições de desenvolvimento de estudos. Em relação aos poucos que estudam e que conhecem seus direitos sociais através da conscientização, parece-me que, segundo o governo, terão que deixar de assim proceder e pensar, passando a aceitar baixos salários, aumento da jornada de trabalho, excessivo número de alunos na sala de aula e impossibilidade de aperfeiçoar-se, entre outras perdas! Temos um exemplo claro do equívoco que tem caracterizado as ações que buscam reverter o caótico quadro do fracasso escolar no Brasil, porque:

“os problemas educacionais não são tratados como questões políticas, de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais, culturais, simbólicos e de poder que acabam configurando o caótico quadro que temos, mas equivocadamente como questões técnicas de má gestão de recursos públicos, falta de produtividade e esforço por parte do magistério.” (Silva, 1994, p. 35-36)

Minha convivência em escolas municipais localizadas na periferia de uma capital como Porto Alegre, fornece-me um parâmetro de análise interessante e ao mesmo tempo contraditório, pois apesar das inúmeras tentativas de busca de uma escola na qual o sucesso do aluno fosse uma constante e, embora tenha vivido momentos na escola em que ela alcançou as metas propostas, assisti a inúmeras situações de insucesso e exclusão de alunos.

No Chile, pude perceber que os números confirmam as vantagens que regimes políticos democráticos propiciam à educação, pois um breve olhar na história política do Chile mostra, apesar do último longo período de ditadura militar, que lá houve uma presença mais definida e marcante de democracia. Esta minha constatação contraria a idéia pré-concebida que tinha em relação à democracia no Chile e das idéias pré-fabricadas que os meios de comunicação passam deste interessante povo.

No Brasil, após o seu “descobrimento”<sup>9</sup> pelos portugueses, em 1500, há 496 anos houve 322 anos de Colônia, 67 de Império e 107 de República. Na República houve 35 anos de ditadura, tendo a ditadura militar duração de 21 anos (1964-1985). No Chile, a ditadura militar aconteceu uma década depois do Brasil (1973-1990), durando 16 anos. O governo deposto

---

<sup>9</sup> É bastante discutido o conceito de descobrimento na ótica do descobridor, uma vez traz consigo toda uma anulação da história pregressa das regiões descobertas, mitificando a ação dos descobridores.

pelos militares no Brasil tinha características populistas e, de certa forma, banhava-se na figura ditatorial de Vargas.

No Chile, o governo deposto possuía inspirações marxistas. Caracterizando-se como um fenômeno o fato de ter chegado ao poder, na América Latina, um regime socialista, após Cuba. É importante registrar que a queda de Batista, em Cuba, e conseqüente ascensão do socialismo foi alcançada mediante uma ação armada. No Chile, o governo socialista-cristão de Allende (1970-1973) chega ao poder através de eleições democráticas. Este governo acentuou as reformas econômicas, sociais e educacionais iniciadas por Frei, um democrata-cristão (1964-1970). No Brasil, a maioria dos professores que hoje está a trabalhar na escola foi formada durante o período populista e militar. A maioria dos professores que hoje, no Chile, formam os atuais professores tiveram a influência da democracia-cristã e de um breve regime político de grande ebulição das idéias marxistas, que foram abruptamente silenciadas. No entanto, esta época foi marcada por profundas revisões de políticas educacionais que, até hoje, mostram o enorme valor da liberdade (mesmo que efêmera) para a educação.

Concernente ao momento educativo, o Chile passa da época de Frei e Allende, de um estado docente, em que a educação era prioridade para o governo e a sociedade, para uma fase subsidiária em que o estado delega a outros agentes da sociedade a educação. Isto ocorre ao mesmo tempo em que com os mesmos recursos que são destinados para a educação há o aumento do contingente de alunos. Isso significa perdas salariais, aumento dos alunos em sala de aula e conseqüentes dificuldades para a educação, fato que pela análise dos documentos relativos à reforma do

ensino chileno tendem a ser amenizados através de projetos especiais propostos pelo Ministério na implementação da nova reforma do ensino.

A Argentina, embora tenha tido nas últimas décadas do Século XX muitos momentos de ditadura militar (1955-1958/1966-1973/1976-1987) e além disto, tenha passado pela Guerra das Malvinas, em 1982, que quase acabou com o país, é uma nação que teve, durante o longo período da ditadura militar, a convivência com a forte presença da figura de Perón, **"pois o movimento de massa peronista se revelou indestrutível e não se pôde construir nenhuma alternativa civil estável"** (Hobsbawn, 1995, p. 429). Perón, mesmo do Exterior significava, uma séria ameaça para a elite e os militares que amenizavam muitas das medidas que tomavam.

O Brasil teve também em Vargas uma figura idealizada pelo povo, no entanto, Vargas morre, em 1954 e Perón vive até os 74 anos. Também é importante considerar que o herdeiro político de Vargas, João Goulart não tinha a mesma significação de Vargas e, desta forma, não funcionou como fator desequilibrador sério para os militares e as elites brasileiras como Perón significou na Argentina. Acrescente-se o fato de a Argentina ter sido, durante o período da Segunda Guerra Mundial, um país que não vendeu aos aliados sua carne a preço de bananas, como se diz no Brasil. Perón, em seu primeiro mandato de governo, de 1945 à 1951, soube aproveitar aquele momento para enriquecer e desenvolver muito a riqueza do país, o que garantiu à Argentina um bom lastro para os anos pós-guerra e garantiu sua reeleição em 1951, que foi interrompida em 1955.

Perón também soube como ninguém lidar com o imaginário do povo argentino, garantindo durante longo tempo sua hegemonia como figura política. Sua volta sempre foi ameaça tanto para as elites como para os

militares, fazendo com que a possibilidade de seu retorno funcionasse a favor de medidas que acabaram por configurar algumas concessões à ampla camada média da população argentina que aceitava a situação e desfrutava de bens materiais e, em consequência, dos bens culturais que acabam por configurar uma escola de mais sucesso, pois isto acaba por respingar na camada desfavorecida da população. Ao lado disto deve-se somar que a Argentina é um país rico em petróleo (são auto-suficientes). Possuem, também, um admirável rebanho (dois bois por habitante). Buenos Aires, apesar da crise desencadeada no país a partir da década de 80 pela crise mundial e, principalmente, após a Guerra das Malvinas, **"breve, inútil, mas decisiva no desalojamento no poder dos militares, após a derrota na guerra anglo-argentina de 1982"** (Hobsbawn, 1995, p. 429), é uma belíssima cidade com amplas avenidas, prédios antigos e preservados, com muitas livrarias, teatros, restaurantes, confeitarias e os mais variados locais de lazer.

Em relação ao Chile, acredito que os desempenhos mais elevados em relação à alfabetização foram possíveis de serem gestados graças às condições propiciadas pela presença de regimes políticos mais democráticos, justamente na época em que se efetuavam mudanças na área de combate ao analfabetismo na América Latina, enquanto o Brasil sofreu por períodos mais longos, e justamente neste tempo histórico, a ação de regimes políticos míopes que afastaram ou silenciaram um significativo número de intelectuais. Nesta ocasião, estavam à frente dos movimentos de alfabetização autoridades que não conseguiram mobilizar a reversão do quadro por suas limitações conceituais acerca do fenômeno. A experiência tem mostrado que a educação necessita de pessoas que a entendam profundamente, nas posições decisivas. É certo que a educação necessita do

poder econômico, de condições materiais mínimas, mas necessita prioritariamente, de idéias e de democracia. A democracia gera solidariedade, enquanto o autoritarismo barra e o neoliberalismo que avança cada vez mais pela América Latina ao desencadear a competição, tal como o autoritarismo, freia ou destrói muitas iniciativas e idéias importantes.

Com referência à economia, Brasil, Argentina e Chile acham-se:

“Presos nas redes da dívida externa e dos altos juros. A dívida externa aumenta constantemente devido às baixas condições de desenvolvimento sócioeconômico que têm estes países. No período 1992-1993 a dívida dos países do Cone-Sul chegava ao total de 236 bilhões de dólares, o que significava, considerando a população total do bloco em 214 milhões de habitantes, uma dívida de mais de mil e cem dólares por pessoa.” (Triviños, 1996, p. 24-25)

Os três países enveredam, hoje, para uma proposta que assume em cada um deles facetas semelhantes ou particulares. Brasil, Argentina e Chile, seguindo a lógica da globalização néo-liberal, vivenciam um processo de liberalização da economia. A Argentina vivencia este processo desde a década de 70, ao contrário do Brasil cuja política de proteção externa perdurou durante as décadas de 70 e 80. Em razão disto, a indústria brasileira, neste período **"conheceu uma acelerada modernização, expressa no crescimento relativo dos setores químicos, mecânicos e metalúrgicos"** (Magnoli e Araújo, 1994, p. 58). Por esta razão, a recessão dos anos 80 que produziu na Argentina o fechamento de fábricas, no Brasil produziu aumento da capacidade ociosa num parque industrial mais competitivo e modernizado tecnologicamente. No entanto, a Argentina, por ter iniciado uma década antes do Brasil a concorrência externa, revela maior objetividade e nitidez na reorganização de seu parque industrial, na nova ordem internacional do trabalho.

O Chile destaca-se por suas relações diplomáticas com o Mercosul e o Nafta, notadamente no campo da ampliação econômica do Mercosul na direção ao Nafta que movimenta um PIB entre Estados Unidos, Canadá e México de 6,5 trilhões de dólares e um mercado populacional de 360 milhões de consumidores.

Relativamente às condições específicas de trabalho oferecidas aos professores, pude observar que a escola que visitei no Chile passa por tremendas dificuldades em relação à conservação do prédio, ao número excessivo de alunos nas salas de aula e à remuneração dos professores, que têm tido seus salários diminuídos gradativamente desde o “traspasso”<sup>10</sup> do ano de 1981. Em contrapartida a estas condições adversas, a sala de aula que visitei possuía televisão, videocassete, minicomputador, gravador, microfone, fitas de vídeo cassete, diversos instrumentos musicais e livros didáticos nacionais, pré-empacotados, enriquecendo muito mais ao capital externo a aquisição destes equipamentos do que o ensino propriamente dito.

No Brasil preparamo-nos, certamente, para seguir o mesmo caminho, pois no horário nobre da televisão, no dia 5 de janeiro de 1996, a rede Globo apresenta reportagem sobre os problemas da educação básica. A humilhação dos reprovados, o despreparo dos professores, o amor pela profissão e a desesperadora situação salarial são abordados na reportagem. Pergunto-me, ao assistir a este fato incomum na programação da emissora, qual a razão deste meio de comunicação se preocupar com este tema? A resposta vem na fase final da reportagem em que são apresentadas as soluções: vídeos preparados pela fundação da emissora para serem distribuídos nas escolas e divulgados através das antenas parabólicas e

---

<sup>10</sup> Processo de municipalização do ensino, iniciado em 1981, no Chile.

aparelhos de TV, adquiridos pelos governo para resolver a situação difícil por que passa a escola.

Em minha visita à escola chilena, pude observar que o ensino parte dos “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Basica y de la Enseñanza Media” que é uma proposta nacional originária da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), a qual foi referida na escola da pesquisa como sendo a “bíblia”.

O fenômeno das reformas cresce em efeito cascata pelo mundo. Os países membros do Mercado Comum Europeu realizaram discussões e compatibilizações de currículo. A reforma do ensino realizada pela Espanha (país que na Europa sofreu por um longo período com ditaduras que impossibilitaram a modernização, o crescimento da economia, e a equidade educativa do país) a fim de integrá-la ao Mercado Comum Europeu, tem servido de modelo para as inúmeras reformas da América Latina, entre elas estão a do Chile divulgada em documento, em 1992, e implantada em 1995, a da Argentina desencadeada nas séries iniciais, em 1994, e a do Brasil com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1997.

É interessante registrar que no Chile o Colégio dos Professores<sup>11</sup> organizou uma contraproposta ao currículo nacional oficial, constituindo assim um importante documento que funciona como um fator de desvelamento das contradições presentes no documento oficial.

O que se pode concluir é que a atual proposta no Brasil dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a serem implantados a partir de 1997, é uma realidade existente no Chile desde 1995 e na Argentina a partir de 1994. Mas o fato que chamou a atenção foi como a professora do “segundo

---

<sup>11</sup> Entidade associativa representante da categoria dos professores.

ño”, da escola pesquisada no Chile, **passava pelos manuais e livros oficiais e conseguia realizar um trabalho criativo e único, apesar das prescrições curriculares, tal como explicita Apple:**

“O segundo exemplo diz respeito à experiência dos professores com material curricular pré-empacotado, de venda maciça, no nível elementar, no qual os objetivos, os métodos de ensino, os pré e pós-testes e as respostas apropriadas dos alunos estavam todas integradas de uma forma tal a tratar o professor como algo parecido com um autômato. O material nesse caso era pré-determinado, mas uma vez mais alguns professores encontravam maneiras de alterá-lo, ampliá-lo **(como aliás todos os bons professores tem feito por anos).**” (Apple, 1991, p. 61). O grifo é meu.

Esse fato levou-me a refletir que, o magistério tem formas de saída para o dilema que ora se apresenta. Uma delas é “passar além” dos manuais e prescrições através do escape de ampliar o currículo dos programas oficiais, produzindo, assim, conhecimentos mais criativos e críticos socialmente.

### **3. TRÊS CONTEXTOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

---

A rede municipal de Porto Alegre, no momento em que escrevo este texto, tem 41 escolas de primeiro grau, sendo que dentre estas uma escola é para meninos e meninas que vivem na rua, 2 escolas de segundo grau, 31 escolas infantis, 7 jardins de praça, e 4 escolas especiais. Além destes estabelecimentos de ensino regular, desde 1989, o ensino municipal de Porto Alegre criou o Serviço de Atendimento de Jovens e Adultos (SEJA), destinado aos jovens e adultos que ultrapassaram a idade ideal para cursar este nível, junto ao SEJA funciona 1 Centro Municipal dos Trabalhadores (CMET) e classes de alfabetização de jovens e adultos localizadas não só nas escolas municipais, mas em outras instituições. A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre possui também convênios com 80 creches comunitárias.

É interessante notar que a Rede Municipal de Porto Alegre, em 1985, tinha quinze escolas regulares e sete jardins de infância nas praças, o que configura um aumento na rede de mais que o dobro no período 1985-1996.

A escola municipal de Porto Alegre tem construído, ao longo do tempo, um trabalho bem conceituado dentro da comunidade educativa. Lembro-me que, em 1982, ao ingressar no município fui cumprimentada por

minhas colegas de faculdade, pois segundo a opinião corrente estava entrando para uma rede que realizava um trabalho diferenciado e mais avançado em questões tanto administrativas como pedagógicas. Nesta ocasião, o salário de um professor do município correspondia a três vezes o salário do professor estadual pelo mesmo regime de trabalho. A Revista Paixão de Aprender, em 1992, confirma a continuidade da política salarial municipal ao afirmar que: **“nesse sentido, é essencial que nossos professores sejam pagos condignamente, tendo simultaneamente a oportunidade de se atualizar, continuando a aprender, condição dialética indispensável para poder ensinar com efetividade.”** (Paixão de Aprender, ano 1, n.2, 1992, p.3)

Alguns fatos ocorridos na última década servem para ilustrar a realidade vivida pelos professores desta rede de ensino tão interessante em termos de Brasil.

Em 1985, é eleito através de voto popular na cidade de Porto Alegre, após 20 anos de ditadura, o PDT<sup>12</sup>, partido de orientação trabalhista, e que traz nesta ocasião como plataforma política de implantação dos CIEMs<sup>13</sup>. Os CIEMs são escolas onde o aluno permanece durante todo o dia recebendo alimentação e estudo, indo para sua casa ao final do dia até "de banho tomado", como dizia a secretária de educação na época desta administração<sup>14</sup>.

A divulgação da criação dos CIEMs fez com que as **"esferas pedagógicas e administrativas das escolas ficassem à espera da pedagogia que iria revolucionar a educação através dos CIEMs"** (Medina, 1995, p. 17), o que na verdade não ocorreu, pois foram construídos os prédios dos CIEMs,

---

<sup>12</sup> Partido Democrático Trabalhista, dirigido por Leonel Brizola tradicional líder trabalhista brasileiro

<sup>13</sup> Centros Integrados de Educação Municipal, idealizados pelo sociólogo Darci Ribeiro, sob a inspiração de Anísio Teixeira, um dos precursores da Escola Nova no Brasil.

<sup>14</sup> Nesta época era prefeito de Porto Alegre Alceu Collares e sua esposa Neuza Canabarro era a Secretária de Educação Municipal.

e inaugurados vários até o final do governo (1985-1988), quando a rede dobra em número de escolas, mas não existiam professores em número suficiente e nem mesmo água e luz em algumas escolas inauguradas, somente alunos e prédios.

Junto ao problema das escolas recém inauguradas sem condições materiais, físicas e humanas, acrescenta-se o fato de que as escolas já existentes também se encontravam com defasagem de professores em virtude do fato de que muitas das equipes formadas para implantar as novas escolas foram constituídas por convite a professores que se destacavam pelo seu trabalho nas escolas que já existiam, somando-se a isto o fato de que também foi aberto ao coletivo dos professores da rede a possibilidade de transferência para as novas escolas. Havia nesta ocasião, enquanto novas nomeações iam ocorrendo, aos poucos, com o ano letivo em andamento, um quadro caótico em toda a rede como informa uma professora **"foram tempos difíceis aqueles para os professores municipais, acostumados a ter escolas funcionando dentro da normalidade."**

Em 1989, com a realização de novas eleições, o governo do município passa para o PT<sup>15</sup>, partido de esquerda, do qual participam destacados intelectuais brasileiros, entre eles Paulo Freire que, neste mesmo período torna-se Secretário de Educação na cidade de São Paulo, principal centro industrial do país, também administrado pelo PT, nesta ocasião.

A primeira medida tomada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre é verificar, através de pesquisa, a impossibilidade de atender todos os alunos em turno integral, em vista do atendimento à solicitação de vagas pela comunidade. É, então, estabelecido que as escolas passarão a

---

<sup>15</sup> Partido dos Trabalhadores, que elege nessa ocasião como prefeito Olívio Dutra

funcionar "normalmente". A partir desta medida, as políticas educativas voltam-se para a alfabetização. Neste período, é divulgada a pesquisa de Emília Ferreiro relativa à psicogênese da alfabetização, sendo priorizado um trabalho de alfabetização construtivista liderado pela Secretária de Educação<sup>16</sup>. Este trabalho tem fortes repercussões até hoje nas didáticas das classes de alfabetização das escolas municipais.

Em 1992, com a realização de novas eleições, mais uma vez o PT é reconduzido ao poder através das eleições municipais, o que ocorre pela terceira vez no momento em que escrevo este texto. As subsequentes administrações petistas imprimem um trabalho com ampla repercussão na comunidade educacional.

A segunda administração do PT<sup>17</sup> (1992-1996) caracteriza-se pela gestão democrática concretizada através da implantação dos Conselhos Escolares e posterior desenvolvimento do Projeto Constituinte Escolar que visa mudar radicalmente as estruturas da escola através da reformulação dos regimentos escolares em conjunto com os Conselhos Escolares eleitos nos quais participam professores, funcionários, alunos e pais. Assim é que na apresentação do livro de palestras do III Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular da Secretaria Municipal de Porto Alegre, é registrada esta passagem que retrata a síntese da escola buscada por esta administração:

“É necessário, portanto, registrar que ‘os modos de fazer’ resultantes da estrutura escolar tradicional produzem uma cultura escolar hegemônica responsável, em grande parte, pela fragmentação do conhecimento e pela formação de uma visão compartimentada da realidade, onde se perde a historicidade, as relações do contexto

---

<sup>16</sup> Ester Pillar Grossi

<sup>17</sup> Prefeito Tarso Genro

**sociocultural com o cotidiano e com o macrosocial**, inviabilizando ou dificultando a visualização de um projeto global de sociedade e desconstruindo as utopias.” (Azevedo, 1996, p. 13). O grifo é meu.

A rede municipal de Buenos Aires é uma rede de referência na Argentina. É formada por quinhentas escolas divididas entre vinte e um distritos. Cada distrito **“representa en forma promedio 21 escuelas (jornada simple e jornada completa), 75 directivos, 420 maestros y 8000 alumnos”** (Rodriguez, 1996, p. 27). O distrito onde se situam as duas escolas da pesquisa tem vinte e uma escolas de primeiro grau completo (estas escolas têm, todas elas, classes de pré-escolarização), três escolas especiais, duas de segundo grau, contando, também, com o ensino noturno de jovens e adultos (supletivo). Este distrito escolar é dirigido por um supervisor, que tem uma equipe relativamente pequena: são dois supervisores adjuntos, e um supervisor **“para las distintas áreas de educación: inicial, primaria, bibliotecas escolares e curricular: artesanal y técnica, educación física, música y plástica e idioma extranjero.”** (Rodriguez: 1996, p. 28)

O pessoal do distrito é concursado para os cargos, isto é, mesmo que a administração da cidade de Buenos Aires mude, nos distritos permanecem os mesmos supervisores. Mais adiante referir-me-ei, mais detidamente, sobre a forma de realização dos concursos tanto para a supervisão como para a direção, vice-direção e secretaria das escolas da municipalidade de Buenos Aires, que me pareceram bastante interessantes, na medida em que exigem uma grande preparação, experiência e prática para o exercício destas tão importantes funções. Na Argentina, a função de supervisão em nível de escola é exercida basicamente pela "equipe conductora"<sup>18</sup>, que assessorada pelos supervisores do Distrito Escolar, realiza o acompanhamento do

---

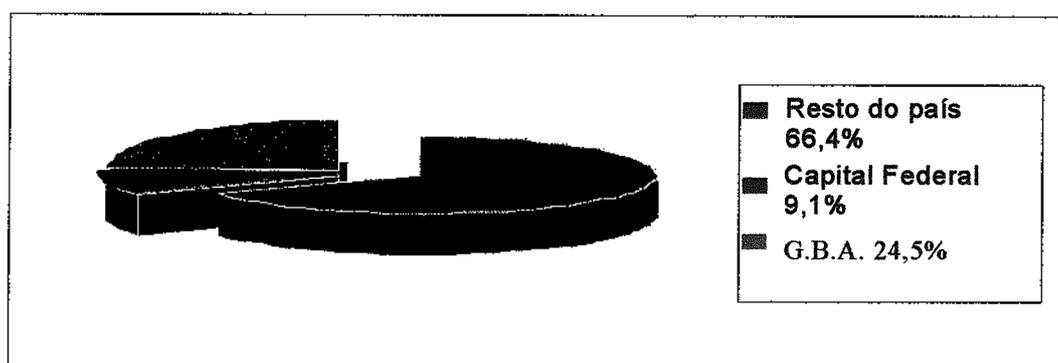
<sup>18</sup> Esta equipe é formada pelo diretor, vice-diretor e secretário.

trabalho escolar. Na municipalidade de Buenos Aires é determinante na definição das práticas escolares os cursos de aperfeiçoamento da "Escuela de Capacitación da Municipalidad de Buenos Aires" a qual também será referida mais adiante.

O ensino na Argentina não é municipalizado, é provincial (estatal para nós). Buenos Aires constitui exceção por ser a Capital Federal. A província é formada por Buenos Aires e por cidades localizadas em sua periferia, na qual **“los dezenove partidos del Gran Buenos Aires conforman junto a la Capital Federal la denominada Area Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que representa el 33,6% de total de la población del país, em 1991”** (Misuraca et al, 1996, p. 5). O ensino nestes “dezenove partidos” é provincial. A população total da Argentina é de cerca de 35.000.000 habitantes.

Apresento, a seguir, um gráfico que configura a distribuição populacional na Argentina e que ilustra o contingente populacional da Capital Federal em relação à “Gran Buenos Aires” e ao total do país.

**GRÁFICO 4 - PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO DA GRANDE BUENOS AIRES E CAPITAL FEDERAL NO TOTAL DO PAÍS.**



Elaboração Misuraca et al, 1996, p.5  
Fonte: INDEC - Censo Nacional de Población y Vivienda 1991

Um fato que me chamou a atenção foi o grande número de escolas particulares da cidade de Buenos Aires. Ao buscar referências em estudos quantitativos minha observação se confirmou, pois segundo a Dirección General de Educación e Cultura, o percentual de estabelecimentos oficiais na Grande Buenos Aires, em 1993, era de 59,4% contra 40,6% no privado. Taxa essa bastante elevada para o ensino privado.

Um outro dado que me chamou a atenção foi o número de alunos por professor nas redes oficial e particular da Grande Buenos Aires. Na rede privada a média é de 19 alunos por professor, na rede oficial 25. Este fato, certamente, tem conseqüências imediatas em relação ao oferecimento de um panorama melhor configurado nas escolas particulares, no sentido de oferecerem tanto aos professores como aos alunos melhores condições de concretização do ensinar e aprender.

No Chile o néo-liberalismo iniciou com a ditadura, pois o processo de enxugamento do funcionalismo público que assistimos, hoje, no Brasil, iniciou no Chile em 1978, com a diminuição do funcionalismo através de demissões dos funcionários ministeriais e conseqüente municipalização do ensino e privatização da saúde e de empresas estatais. A partir daí, passa a não existir o plano de carreira nacional e, como conseqüência, o salário nacional para os professores, ocasionando os mais diferentes salários de município para município conforme o plano de carreira de cada um. No entanto, após 1992, a disparidade de salários passa a ser corrigida através da criação de um piso salarial nacional.

Um fato interessante de comentar é que com a municipalização do ensino, resta somente uma escola "fiscal" (do ministério, federal para nós), e um único professor. Esta escola está localizada na Antártida chilena.

As escolas chilenas podem ser municipais, privadas subvencionadas, particulares ou ainda pertencer a corporações. Na educação básica, as escolas corporativas representam 0,05%, as particulares 7,54%, as privadas subvencionadas 32,395 e as municipais 60,02% (Ministério de Educación: La Reforma Educativa en Marcha, 1995). As escolas privadas são totalmente mantidas pelos seus donos através das mensalidades pagas pelos alunos. As escolas corporativas são mantidas pelas corporações às quais pertencem. As escolas privadas subvencionadas pertencem a particulares, mas recebem verbas do governo para seu funcionamento, conforme o número de alunos que atendam. A partir de 1995, as escolas subvencionadas deixam de ser totalmente gratuitas para o aluno, passando a lhe serem cobradas anuidades ou mensalidades. As escolas municipais e as privadas subvencionadas, todas elas estão inseridas numa rede de "olhares" bastante cruzada. No Brasil, temos em nível federal, o Ministério de Educação, em nível estadual, as Secretarias Estaduais de Educação de cada estado brasileiro e temos em nível municipal, as Secretarias Municipais de Educação, em que cada um destes setores possui autonomia para gerir recursos e definir orientações às suas redes, isto é, cada um destes sistemas de ensino lança seu olhar para a coordenação dos trabalhos no seu âmbito, possuindo seus próprios meios de organização, orientação e acompanhamento do trabalho. No Chile é diferente, cada uma destas instâncias tem ingerência cruzada na outra. Desta forma, o Ministério de Educação tem um trabalho não só na definição de políticas, mas de acompanhamento tanto em nível regional, como provincial e municipal. As verbas repassadas pelo Ministério são encaminhadas para o alcalde

(prefeito) da cidade que, no entanto, para evitar corrupção, tem que prestar conta disto tanto em nível regional como provincial.

Pelo fato do ensino ser municipalizado não significa que cada município desenvolva o ensino segundo seus critérios, pois no Chile o Ministério de Educação tem um trabalho conjunto com os Departamentos Provinciais de Educação (DEPROV) e as Secretarias Ministeriais de Educação (SECREDUC).

O documento “Políticas del Ministerio de Educación - La Reforma Educativa em Marcha”, define em relação à educação básica como alternativas de melhor configuração, a ampliação da educação inicial, o melhoramento das condições e recursos de aprendizagem, a atenção às “escuelas de riesgo” através do Programa das Escolas Rurais e o Programa das 900 escolas que apresentam maior risco de fracasso, os Projetos de Melhoramento Educativo (do qual a escola alvo desta pesquisa no Chile faz parte) e a implantação de uma rede de informática entre as escolas e universidades, inclusive com outros países. O referido documento enfatiza, também, o fortalecimento da profissão docente, a gestão escolar compartilhada e a intenção de aumentar o financiamento público e privado para a educação.

O estabelecimento de semelhanças e diferenças revela que na Argentina o ensino particular tem predominância. Este dado é confirmado historicamente, já em décadas passadas, pois no período 1973-1977 segundo o Ministério de Cultura e Educação, os percentuais do ensino particular eram os seguintes: 1973 (23,68%), 1974 (23,83%), 1975 (23,83%), 1976 (23,40%), 1977 (23,55%). O ensino particular tem larga

tradição na Argentina. De forma contrária à Argentina, Brasil e Chile têm predominância do ensino público na escola básica.

No decorrer desta dissertação, maiores detalhes serão esclarecidos relativamente às condições físicas, materiais, humanas do trabalho didático-pedagógico das três redes de ensino.

## 4. AS ESCOLAS

---

Algumas particularidades das escolas que participaram da pesquisa são a seguir apresentadas, mais como referência de aproximação com a realidade. No entanto, suas realidades se fazem presentes no decorrer de toda esta dissertação, tanto como ponto de partida para abordagem das categorias tratadas, como para conferir expressividade à abordagem destas categorias, as quais emergem da realidade expressa. Como as escolas da rede municipal de Porto Alegre apresentavam rendimentos em três blocos diferenciados, isto é, havia distâncias significativas de rendimento entre a escola de maior rendimento e a de menor rendimento e um número intermediário de escolas com rendimento médio (Quadro E do Anexo), optei por escolher para a pesquisa de campo, uma escola de cada segmento por

considerar que, assim, teria um parâmetro mais diferenciado de análise. Início pela apresentação das escolas brasileiras, de acordo com o critério de escolha anteriormente explicitado, alertando que os fatos que aqui aparecem serão retomados no decorrer do trabalho.

A escola de alto rendimento apresentou um percentual de aprovação em 1ª série, em 1995, de 96%. É uma escola pequena de primeiro grau completo, com duas turmas para cada ano escolar. Seu prédio é de madeira, sendo bem conservado. A escola está situada num alto morro de Porto Alegre do qual se descortina uma das mais bonitas paisagens da cidade. A escola possui uma proposta pedagógica definida e construída em conjunto com a comunidade que é bastante atuante, pois a escola ali existe porque a comunidade movimentou-se para que ela não fosse extinta, uma vez que a escola original, que era estadual e não municipal foi transferida para o pé do morro num prédio mais moderno (e de fato lá existe até hoje). A comunidade então assumiu o prédio desocupado criando nele um clube de mães. Este clube, inconformado com o fechamento da escola, movimentou-se no sentido de solicitar à Prefeitura a abertura de uma escola municipal, que iniciou suas atividades com o apoio das mães para a confecção da merenda e da limpeza. A escola conta, desde sua criação, com uma equipe bastante atuante na direção, supervisão, orientação e professores. Esta escola passará a ser denominada, no decorrer do trabalho, de Escola Alfa.

A segunda escola é de médio rendimento (74% de aprovação, em 1ª série, em 1995) e foi idealizada para ser uma escola construtivista. Seu regimento original previa uma organização diferenciada administrativa e pedagogicamente. Explicando melhor, as escolas municipais possuem uma equipe formada pelo diretor, vice-diretor, orientador educacional e

supervisor escolar, o que a nova estrutura da escola modificava, criando três diretores, o administrativo, o didático e o pedagógico. Com a mudança de política da Secretaria Municipal de Educação, passou a ser uma escola com organização semelhante às demais escolas da rede. O prédio desta escola, por ter sido idealizada para ser uma escola construtivista, tem uma arquitetura diferenciada, com salas de aula especialmente planejadas para proporcionar trocas entre os alunos pela disposição espacial que possui. As salas de aula têm amplas janelas, espaço físico com biblioteca e armários para guardar materiais consubstanciando um ambiente bonito e agradável. A escola tem seis turmas de primeira série, as séries subsequentes vão, gradativamente, diminuindo em virtude da reprovação e abandono dos estudos pelos alunos no decorrer das oito séries do ensino fundamental. A supervisão e a direção são iniciantes no trabalho nesta escola, pois a atual supervisora assumiu o lugar de uma colega que foi desempenhar funções na Secretaria Municipal de Educação e a direção foi eleita há pouco tempo. No decorrer do trabalho, passarei a me referir a esta escola como Escola Beta.

A terceira escola, quanto ao rendimento, é caracterizada como sendo de baixo rendimento (65% de aprovação, em 1ª série, em 1995) e foi criada para ser um Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), mas da mesma forma que a escola anterior com a mudança política foi transformada em escola com três diretores (administrativo, pedagógico e didático) e após passou a ter a organização usual (diretor, vice-diretor, orientador educacional e supervisor escolar). O prédio é de material e é bem conservado.

A escola possui seis turmas de primeira série, a direção está no segundo mandato (que é de três anos) e a supervisora exerce a função desde

o início do funcionamento da escola, em que principiou como professora de 2ª série e assim que a função de supervisão foi criada passou a exercê-la. Esta escola, em anos anteriores, apresentou índices de promoção mais elevados dos alunos de primeira série. Passarei a me referir a esta escola como Escola Gama, no decorrer deste texto.

As três escolas, de acordo com a organização espacial da municipalidade de Porto Alegre, localizam-se em vilas periféricas da cidade atendendo uma clientela típica das classes populares. Igualmente, fazem parte das novas escolas, criadas a partir de 1985, e em cada uma existem duas supervisoras escolares.

A escola chilena está situada em um bairro de trabalhadores da cidade de Concepción, capital de uma das regiões do Chile (estados para nós), atendendo às classes populares. A escola tem mais de 30 anos de existência e seu prédio é antigo, de material, as janelas das salas de aula chamam a atenção por sua altura, os corredores são largos e, logo ao chegar, algo me chama a atenção: os alunos estão todos reunidos no auditório da escola para uma cerimônia que ocorre às segundas-feiras, no primeiro horário, que é a apresentação por vários alunos de números folclóricos chilenos, a qual culmina com o canto por todos, perfiladamente, do Hino Nacional.

A escola tem quatro primeiras séries e quatro segundas séries, que funcionam em turnos diferentes (dois 1ºs anos, dois 2ºs anos de manhã e o mesmo à tarde) em virtude do projeto especial que os dois primeiros anos possuem. Este projeto prevê a utilização de amplo material que, desta forma, pode servir às classes de anos semelhantes que funcionam em turno inverso na mesma sala. A diretora está no cargo há vários anos, ao qual acendeu por concurso. A escola conta na função de supervisão, com uma professora que

é encarregada da Unidade Técnico-Pedagógica. Passarei a me referir a esta escola daqui por diante como Escola Chile. Esta escola apresentou um percentual de aprovação de 1ª para a 2ª série, em 1995, de 98%)

A primeira escola que visitei em Buenos Aires impressionou-me pelo cuidado com o prédio, limpeza, número de salas para trabalhos especializados que são realizados desde o primeiro ano de escolarização, pela existência de piscina térmica (que depois fiquei sabendo ser utilizada pelas outras escolas municipais daquele distrito e pela comunidade) e pela receptividade tanto do corpo docente como dos pais que ao saber que havia uma pesquisadora do Brasil na escola, procuram-me e apresentaram-se espontaneamente. É uma escola de "jornada completa", isto é, os alunos entram às 8 horas e saem às 16h e 30min. Passarei a me referir a esta escola como Escola Argentina.

A segunda escola possui um prédio considerado pela municipalidade de Buenos Aires como patrimônio histórico. Seus vidros, azulejos, pisos, enfim sua arquitetura é antiga e o prédio encontra-se em obras de restauração. Apesar da escola estar em obras, encontro-a organizada e funcionando normalmente. Os alunos desta escola têm aulas de natação na escola a que me referi no parágrafo anterior. Semanalmente, um ônibus da municipalidade vem buscá-los para realizar esta atividade. A escola conta, trabalhando ao lado das professoras de classe junto aos alunos, o que eles chamam **professora recuperadora**, que tem formação especializada para trabalhar com dificuldades de aprendizagem. Esta atividade de recuperação é desenvolvida através de um cronograma de trabalho diário em classe. A escola tem uma aluna com síndrome de Down, um aluno autista e um aluno com problemas auditivos, que se integram normalmente ao trabalho usual de

sua classe. A diretora da escola exerce a função desde a criação da escola há sete anos. É uma escola de "jornada simple", isto é, os alunos entram às 8h e saem às 12h e à tarde novos alunos se dirigem à escola às 13h 30min. e saem às 17h 30min. No decorrer do trabalho, passarei a me referir a esta escola como Escola Buenos Aires. As escolas Argentina e Buenos Aires apresentam 100% de aprovação.

# PARTE III

## O FRACASSO ESCOLAR ENTRE O GERAL E O PARTICULAR

### 1. FRACASSO ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS EMPÍRICA E TEÓRICA

---

Entender como se processam os mecanismos de exclusão na escola básica não é tarefa que possa ser realizada superficialmente, pois o fracasso escolar **“entendido como a soma de retenção e evasão escolares, constitui-se num dos mais graves problemas sociais do Brasil e sem dúvida alguma o maior da área educacional”**. (Collares e Moysés, 1995, p. 42)

Em minha prática diária na escola pública percebi claramente que em muitas dificuldades de transformações na direção de uma escola menos excludente e reacionária estavam posições equivocadas acerca das

dificuldades dos alunos. No entanto, creio haver até uma certa resistência de analisar essas concepções por todos os segmentos da escola. Acredito que seja porque o assunto, quando aprofundado em suas contradições, acaba por desequilibrar muitas posições cômodas e petrificadas do saber escolar.

Lembro-me que, em determinada ocasião quando eram formados grupos de estudos entre os supervisores do município<sup>19</sup>, os assuntos sugeridos foram planejamento e gestão democrática da escola, fracasso escolar e teorias de aprendizagem. Imediatamente num grupo de cerca de 50 supervisores, 20 dirigiram-se para o assunto planejamento e gestão democrática, 20 para o estudo das teorias de aprendizagem e somente 10 para o fracasso escolar. Eu e mais nove colegas dirigimo-nos para o assunto fracasso escolar. Nosso primeiro questionamento do trabalho foi o seguinte: num país em que o fracasso escolar é tão presente, por que tantas pessoas parecem ignorá-lo por não querer discuti-lo? Seria uma espécie de negação? Ao final do semestre, quando apresentamos em seminário nossas conclusões sobre cada uma das temáticas, pareceu-me que todos haviam tratado do fracasso escolar, e que cada uma das abordagens havia se dirigido para algum aspecto deste assunto. Por esta razão, resolvi continuar enfrentando-o, escolhendo-o como um dos assuntos principais de minha pesquisa. Acredito que desvelá-lo é primordial para cada educador. Suas determinantes devem ser investigadas não como justificativas, mas como meios de indicar as contradições presentes no fenômeno. O alicerce de muitas das justificativas dadas para o fracasso escolar em uma análise menos empírica, revela muitas fragilidades.

---

<sup>19</sup> Plano de Ação de 1993 do Serviço de Supervisão Escolar da Rede Municipal de Porto Alegre.

Os questionários apontaram, pela ordem de incidência, a seguinte categorização: famílias desestruturadas (26%), sociedade dividida em classes (20%), professores que não atuam de forma condizente porque são mal preparados, mal pagos e com excessiva carga horária (19%), currículo mal estruturado (15%), aluno com problemas emocionais, cognitivos e de saúde (11%), sistema de ensino que não subsidia a escola com os recursos humanos, físicos e materiais necessários (9%).

Ao continuar a análise de conteúdo das respostas, foi privilegiada sua função global no sentido de visualizar nas respostas dos informantes não só sua frequência numérica, mas, também, a ideologia presente nos discursos. Bardin, esclarece que na análise qualitativa **“é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração, e não apenas a frequência das mesmas”** (Bardin, 1977, p. 21). Apesar de não ser a frequência o foco principal, não deixei de considerá-la. Assim sendo, procedi a uma nova categorização desta vez cruzando-a com as explicações teóricas e com a essência de cada questionário e entrevista em seu conjunto e em particular. Os limites de cada categoria mostraram-se, então, não tão perfeitamente definidos e, muitas vezes, o entendimento de um dado classificado numa categoria só foi possível pela penetração em outra categoria, da mesma forma que o conhecimento só ultrapassa o nível do concreto representado quando se vale do conjuntural, do dialético, para sua explicação e, conseqüentemente, para sua passagem ao nível do concreto abstrato. A partir de um disciplinamento lógico, obtive, então, um panorama mais abrangente e cheguei a uma categorização mais totalizante baseada não só na frequência, mas no conteúdo.

A primeira categorização diz respeito aos **fatores biológicos** como causas do fracasso escolar. Nesta tendência, encontro a explicação do fracasso escolar sustentado em idéias genéticas. Assim sendo, as deficiências intrínsecas do aluno são originadas pelo seu coeficiente de inteligência, podendo ser identificadas através de provas, que permitem diagnosticar se os alunos necessitam de apoio especial. Em décadas passadas era comum nas escolas brasileiras ser aplicado às crianças que ingressavam nas 1<sup>as</sup> séries o Teste ABC de Lourenço Filho, que media o nível de maturidade para a aprendizagem e que possibilitava a organização das classes segundo o nível de maturidade evidenciado pelos alunos. A própria organização de turmas pelo critério rendimento, em turmas fortes, médias e fracas, ainda hoje praticada, tem como inspiração idéias da inteligência como herança, dom. Binet e Simon, no começo do século, identificavam os alunos que se mostravam aptos para a educação primária normal valendo-se de uma escala que media a inteligência através de testes que classificavam os alunos segundo uma categorização. As crianças que se classificassem nas categorias mais baixas, eram colocadas em classes de recuperação. Os demais freqüentavam as classes "normais".

Essa corrente considera que o sucesso nos estudos depende da inteligência inscrita no patrimônio genético sendo, portanto, herdadas. De acordo com ela a função da escola seria selecionar os melhores alunos investindo, prioritariamente, neles que, em tese, triunfariam na sociedade. A crença nesta corrente para explicar o fracasso escolar resulta no oferecimento de oportunidades diferentes aos "mais capacitados", legitimando a seleção dos indivíduos em razão da natureza baseada em leis genéticas já dadas, cabendo à escola muito pouco em consequência do já

citado determinismo. Isto é lamentável, pois a inteligência não é um número, abarcando muitos conceitos diferenciados, tais como imaginar, criar, encontrar soluções ante situações imprevistas, adaptar-se a situações novas e assim por diante. Certamente, se tomarmos sob outros pontos de vista, o conceito de inteligência muda radicalmente<sup>20</sup>. Esta corrente goza hoje de pouco crédito, mas a ideologia que a sustenta, de aluno inteligente e aluno pouco dotado, permanece bastante viva na mentalidade das pessoas. X

Ainda, dentro dos fatores biológicos relacionados à área **médica** o fracasso escolar é justificado devido às dificuldades visuais, auditivas, neurológicas e de desnutrição como afirma esta professora: "**Existem alunos com problemas orgânicos, com deficiência alimentar, auditiva, visual que não conseguem aprender**". No entanto, Collares e Moisés (1992), ao discutirem o assunto medicalização do processo ensino-aprendizagem deixam em dúvida a excessiva ênfase que é dada aos problemas médicos na justificativa do fracasso escolar de muitas crianças. Muitos casos de fracasso escolar atribuídos à área médica desviam a atenção do verdadeiro problema: o cotidiano escolar. Collares e Moisés expõem de forma tão clara a situação que o melhor é dar-lhes voz:

“Ao biologizar as questões sociais, atingem-se dois objetivos complementares: isentar de responsabilidades todo o sistema social, inclusive em termos individuais e ‘culpabilizar a vítima’. Talvez por aí se possa entender por que essa concepção de ciência e seus resultados sejam tão facilmente aceitos e disseminados pela sociedade, até mesmo pelas próprias vítimas desta ideologia apresentada como ciência - o positivismo - é a que permeia a sociedade atual, principalmente em termos do cotidiano; daí não há conflitos e tudo é rapidamente assimilado e transformado em senso

---

<sup>20</sup> Gardner (1991) autor néo-positivista norte-americano, rebateu recentemente o conceito de uma inteligência única medida pelos testes de inteligência, notadamente de Binet e Simon. O citado autor desenvolve, em contrapartida, a teoria das inteligências múltiplas (lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapessoal, e interpessoal).

comum. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para as causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação.” (Collares e Moysés, 1992, p.16)

É interessante refletir que, muitas vezes, não é a doença que provoca o fracasso escolar diretamente, mas o fato de a criança, por estar doente não comparecer às aulas, sendo este o verdadeiro motivo das dificuldades. Talvez seja por isso que, na Argentina exista a figura da professora que, na impossibilidade do aluno comparecer às aulas por motivos médicos, vá até o local onde o aluno se encontre.

Concernente ao fator desnutrição, encontro também em Collares e Moysés este tópico claramente desvelado e, por esta razão registro-o aqui sem a necessidade de maiores comentários:

**“Em síntese, admite-se que a desnutrição grave no início da vida pode interferir no desenvolvimento das funções intelectuais mais complexas que o homem pode atingir. As funções intelectuais superiores do homem, porém de menor complexidade, não parecem ser comprometidas. Admite-se, ainda, que é impossível determinar, em uma pessoa em especial, se houve ou não esse comprometimento e, menos ainda, sua intensidade. Por fim admite-se que a maior parte dos homens não emprega nem chega a desenvolver estas funções mais complexas, mesmo possuindo um cérebro intacto. A criança que teve desnutrição grave no início da vida raramente chega à escola, pois a maioria morre no primeiro ano de vida. A desnutrição grave pode interferir nas funções cognitivas mais complexas que o homem podem desenvolver, que não são necessárias para o processo de alfabetização e nem sequer estão presentes aos 7 anos de idade.”** (Collares e Moysés, 1995, p. 50-51). O grifo é meu.

Convém esclarecer que pelo fato de se constatar que a desnutrição não se constitui num fator determinante do fracasso escolar, não significa admitir que milhões de crianças no mundo continuem a morrer, notadamente no seu primeiro ano de vida, porque há uma distribuição desumana dos bens

sociais na globalidade das nações. A fome não é uma questão a ser resolvida por meio da merenda, mas pelo exercício da cidadania e do respeito às condições de sobrevivência humana.

Uma outra tendência justifica o fracasso escolar nos **fatores psicológicos**, geralmente, por causas **psicológicas e afetivas**. Neste caso, o processo de construção da personalidade do aluno apresenta-se em constante conflito com o desenvolvimento de uma escolarização que não considera os momentos de construção da personalidade do aluno e exige o enfrentamento de situações de conflito. Assim sendo as primeiras séries caracterizam-se pela separação da mãe, o enfrentamento de uma nova realidade e o ingresso numa outra etapa de maturidade, significando um difícil alcance para alguns alunos. O ingresso no ensino médio coincidiria com início da adolescência e a necessidade de independentizar-se dos pais, que são identificados na escola com os professores, resultando, nesse caso, os problemas de autoridade desses alunos, que se tornam difíceis de suportar para alguns professores. Também existe, segundo esta corrente, estreita relação entre o fracasso escolar e as situações afetivas, tais como a separação dos pais, rivalidade com irmãos, complexos de inferioridade, transtornos físicos, superproteção ou abandono dos pais, pais opressores, exigentes entre outras justificativas. Sob este enfoque, a escola é visualizada como uma instituição opressora e que não considera as diferentes fases pelas quais o aluno passa ou os problemas psicológicos individuais enfrentados em sua vivência. O depoimento desta supervisora sacramenta um dos aspectos deste ponto de vista: **“existem aquelas crianças cuja família cobra demais, deixando-a tão ansiosa que bloqueia sua aprendizagem, aqui destaco a delicada tarefa, muitas vezes frustrada, que deve realizar o professor para restabelecer a segurança destas crianças.**

Uma terceira corrente afirma ser o fracasso escolar originado pela incidência de **fatores sociais e econômicos**. Aí situam-se a **sociologia da reprodução** dos sociólogos Bourdieu e Passeron (1982), divulgada amplamente nas décadas de 60 e 70. Esta postura ideológica explica que a essência do fracasso escolar provém da privação cultural daqueles alunos que, oriundos de um meio desfavorecido, não dispõem de base cultural necessária para obter sucesso na escola. Segundo esta corrente, o déficit de recursos no ambiente familiar e social provoca atrasos no desenvolvimento intelectual, sobretudo nos aspectos **cognitivos e verbais**. Estas crianças teriam este déficit em decorrência do fato de não disporem em suas casas de livros, jornais, e não terem acesso a manifestações culturais diversas. Existe uma estreita relação entre escolarização e nível cultural dos pais e a trajetória educativa dos filhos.

Os questionários foram plenos de manifestações dentro desta tendência, dos quais destaco os seguintes depoimentos:

"Sociedade elitizada que dá à escola os padrões de referência para a exclusão dos que não se encaixam.

Sociedade que não proporciona o atendimento das necessidades primárias de comida, roupas, sono, afetividade, sociabilidade por parte das famílias que são desestruturadas.

Causas econômico-sociais que ocasionam abandono da criança pela família que necessita trabalhar fora.

Crise financeira: algumas crianças abandonam a escola para trabalhar, outras também pela crise financeira tem que mudar para lugares mais baratos, casas de parentes, lugares mais distantes.

Questões de sobrevivência, pois muitas vezes o mais velho tem que ficar em casa cuidando dos menores para a mãe ir trabalhar".

Em conseqüência das diferenças sociais e econômicas configura-se a diferença de linguagens entre a cultura escolar e a familiar que entram em choque porque a linguagem do aluno é restrita e a da escola ampla.

Alguns ainda rebatem que a linguagem dos alunos é muito mais rica que a da escola, mas que, no entanto, esta linguagem não tem vez na escola. Outros ainda dizem que, nem uma, nem outra são mais ricas, mas, sim diferentes e por esta razão a escola necessita iniciar pela valorização da linguagem do aluno.

Ancorado nesta tendência, o professor acaba por ser apontado como responsável pelas dificuldades do aluno, pois supõe que com o passar do tempo, o professor se proletarizou, empobrecendo significativamente, não podendo ele, também, realizar leituras e estudar detidamente seu trabalho, uma vez que está, continuamente, correndo de uma escola para outra sem poder ampliar seus horizontes de conhecimentos para melhor poder ensinar os alunos. Muitas respostas dadas pelos próprios professores, colocavam-nos como responsáveis pelo fracasso escolar, na medida em que não podiam melhorar seus conhecimentos. Este fato me chamou muito a atenção, especialmente, porque no decorrer do questionário é perguntado como os professores trabalham especificamente e que medidas tomam concretamente em relação ao fracasso escolar e é aí que aparecem as contradições. Em geral, os professores, embora reconheçam as dificuldades da profissão e suas limitações, ao mesmo tempo lutam de uma forma cotidiana notável para vencer os problemas e procurar saídas que respondam às suas dificuldades angustiantes com os alunos. Entre os inúmeros depoimentos dos professores relativamente ao momento em que eles mesmos se colocam como causadores do fracasso escolar, destaco os seguintes:

“Os professores não são mais comprometidos com os alunos pelos muitos problemas de sobrevivência que eles mesmos tem. É preciso ensinar com amor. Os professores usam de bengalas como a alimentação, o salário, os problemas emocionais dos alunos, mas na verdade nem refletem se é isso mesmo.

Formação do professor não construtivista.

O método, o relacionamento com os alunos é superficial. A falta de empenho, dedicação, intervenção determinam o fracasso.

Professor que não valoriza o que o aluno traz, pois ele mesmo é desvalorizado pela sociedade

**Embora os professores façam boas atividades, estas não atingem um significado para as necessidades individuais dos alunos, pois os professores não tem condições de entender isso pela formação precária.**

Professor despreparado cognitivamente, informativa e emocionalmente em virtude dos problemas sociais.

Excesso de encargos que cabem ao professor durante o ano letivo dificultando do trabalho individualizado com a criança.

Metodologia inapropriada para a grande maioria.

Falta de adequação da metodologia do professor.

**Tipos de aulas que damos, que muitas vezes não são interessantes para os alunos e muito menos úteis para o seu dia a dia na comunidade em que vivem. O mundo tornou-se muito dinâmico atrativo e interessante e muitos professores não se deram conta disso e mantêm suas aulas monótonas e estanques no tempo."**

Entre esses depoimentos destaco ainda os dois em grifo, pois ambos refletem não só a velha queixa da formação precária e descontinuada do professor, mas acrescentam um novo ângulo, o sentido do trabalho do professor junto a uma comunidade que muda constantemente, fato este que exige muito dinamismo.

As abordagens apresentadas na linha reprodutivista apresentam um ponto em comum: serem as dificuldades escolares decorrentes das **condições sociais e econômicas do entorno familiar do aluno ou do professor**. Com efeito, não podemos deixar de admitir, de acordo com um dos principais pressupostos da teoria marxista, que **a existência determina a consciência**.

Grande parte dos alunos dos setores mais pobres não ascendem aos níveis mais elevados do ensino pela situação de insegurança quanto ao futuro, que obriga estes alunos a optarem por um estilo de vida futura mais objetiva e que possa dar-lhe segurança imediata de **trabalho** como este professor informa:

“Por um lado há uma vigência da antiga idéia de que o estudo garante posições/ascensão social; por outro a própria sociedade dá sinais claros de que isso não ocorre (desemprego/subemprego). A partir daí gera-se um imaginário controverso: é importante estudar para ‘subir na vida’ mas talvez ‘não seja tão importante assim’, afinal, o que importa é conseguir um trabalho e ir sobrevivendo como é possível.”

A teoria das carências socioculturais originou variados programas de educação compensatória rompendo com a explicação genética, mas apesar de iniciar sua análise pela sociedade global, contraditoriamente, acaba colocando no aluno, na família ou no professor a maior responsabilidade do fracasso escolar.

Althusser (1970) se baseia no conceito de aparatos ideológicos do estado que contribuem na parte que corresponde à reprodução das relações de produção capitalistas. A existência de dois tipos de ensino, o particular e o público, reflete este tipo de relação, ao reproduzir um ensino de baixa qualidade e mais aligeirado para aqueles que necessitam integrar-se na força de trabalho manual ou menos valorizado.

Saviani (1983) ao discutir o movimento da Escola Nova no Brasil, critica-o no sentido de haver centrado suas discussões sobre o nível de qualidade didática, ignorando totalmente o que, naquele momento, era importante no país: as discussões em torno da escola pública. Esta não discussão gerou o desenvolvimento desigual entre o público e o privado no Brasil. Convém esclarecer que, utilizo o termo desenvolvimento desigual não em aspectos numéricos, pois no Brasil a escola pública de primeiro grau tem predominância. Refiro-me ao fato de que é muito diferente aplicar pedagogias ativas numa escola com condições materiais plenas e numa escola sem estas condições, como foi o caso da Escola Nova no Brasil.

Creio ser este um importante posicionamento de Saviani, que serve de alerta principalmente neste momento em que se inicia a implantação no Brasil dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais cabe discutir o verdadeiro sentido deles dentro da realidade educativa do país.

É um grande risco, sem dúvida nenhuma, apesar dos méritos das teorias reprodutivas, afirmar taxativamente que o fracasso escolar se origina quase que exclusivamente na família, no meio, no entorno sociocultural, pois assim se acaba num **determinismo** não genético, mas social que justifica o fracasso ou o êxito. Parece-me que esta supervisora compartilha comigo esta preocupação ao afirmar que:

“A escola ao não ter uma proposta pedagógica que privilegie eliminar o fracasso escolar, ao supor que qualidade do ensino se separa do número, da quantidade de alunos que avança, acaba por construir uma escola para alguns e não para a maioria. Ao realizar isto coloca as questões de reprovação e evasão no aluno, desviando estas questões do contexto educacional para o social.”

Acredito que a saída que se tem ao se analisar o problema unicamente sob a ótica sociocultural para direcionar a ação é reformar toda a instituição escola e para conseguir isto fazer é necessário reformar a sociedade em seu conjunto. Desta forma, os professores se vêem impotentes para realizar mudanças tão gigantescas e que não dependem de um professor, de uma escola ou mesmo de uma rede de ensino. É necessário ter em mente que as grandes transformações ocorrem em saltos, mas estes saltos muitas vezes são originários de pequenas e lentas mudanças tanto na quantidade como na qualidade dos vários fenômenos que compõem o intrincado fenômeno social. Portanto, adotar uma atitude de impotência diante da amplitude dos

problemas que se apresentam à escola dos países subdesenvolvidos não é a melhor forma de lutar para que as grandes transformações ocorram.

Estudos ocorridos nas últimas décadas buscam explicações no interior da escola. Trago como referência a teoria desenvolvida por Charlot (1993). De acordo com esta teoria, o aluno não é nem a simples representação de um grupo social, nem o resultante das influências de seu entorno.

Charlot (1993) esclarece que pelo fato de um aluno pertencer a uma certa classe social e não aprender não significa que seja ocasionado por carências, que se atribui, por exemplo, aos menos favorecidos social e economicamente. As razões deste aluno não aprender podem estar associadas à sua forma de entendimento do que seja trabalho escolar. Assim sendo, para compreender porque uma criança aprende ou não na escola é necessário considerar se esta criança trabalha ou não na escola. É necessário indagar: Esta criança trabalha? O que ela faz? O que significa para ela trabalhar na escola? O que ela produz a partir daquilo que pensa? Para esta criança, trabalhar na escola é sinônimo de aprender?

Daí conclui-se que não é tão simples determinar porque um aluno não aprende e que é necessário investigar o significado para ele do aprender e qual o sentido que ele atribui a trabalhar para aprender. Mesmo que uma criança realize as atividades não significa que aprenda, que consiga apropriar-se daquele saber se ele não tem sentido para ela.

Vê-se, então, que é necessário analisar e compreender profundamente o **sentido** que os alunos e os professores, cada um com suas vivências, sua história particular atribuem ao que aprendem na escola como explica essa professora: **"os professores não podem fazer somente boas atividades, pois além disso elas tem que atingir um significado para o aluno, para as suas**

**necessidades**" ou ainda "**é necessário que as crianças tenham interação com aquele conhecimento e conseqüentemente pensem sobre ele**". Assim sendo, é uma história singular e única o modo como cada um se relaciona com o saber. Mesmo que determinado aluno pertença a uma classe social desfavorecida não se pode deduzir simplesmente daí a sua relação com o saber, as suas dificuldades e possibilidades e, em conseqüência, determinar o seu sucesso ou insucesso. Este professor, ao comentar o preconceito que muitos professores têm em relação aos menos favorecidos, toca num ponto nevrálgico que é a **profecia do fracasso** adotada inadvertidamente em alguns casos pelos professores:

“Este é um aspecto geral que vai definir, por exemplo, a despreocupação de maneira geral da família com os alunos multirepetentes ‘o irmão foi assim também’ e com o próprio processo de aprendizagem, pois a preocupação expressa é com conduta e disciplina - e este é um sentimento que, a margem da reflexão e da formação, vai tomando conta também dos professores!”

Da análise geral dos questionários realizados na rede municipal de Porto Alegre, e de Concepción, por trabalharem predominantemente com classes populares, de forma diferenciada da pesquisa realizada na rede municipal de Buenos Aires, pude perceber o quanto é forte este matiz determinista. Cada questionário analisado tinha um grau muito grande de preconceito em relação aos desfavorecidos. Uma professora entrevistada da escola Beta apresentou uma interrogação no sentido de que alguns alunos que "têm tudo", também não aprendem, desestabilizando, desta forma, um certo determinismo social e econômico. Suas palavras foram as seguintes: **"Tem casos de reprovação que até hoje eu não consigo saber o porquê.**

**Tenho uma aluna que é pré-silábica<sup>21</sup> até agora. E ela tem tudo: materiais, bem alimentada, mãe que se preocupa".**

Outra corrente a **interativa** trata de perguntar a forma como se constrói a inclusão no saber e a exclusão do saber no interior da escola. Aí se põe ênfase nas construções pessoais, subjetivas, dos acontecimentos por parte dos alunos e professores, mais do que às explicações sociológicas sobre os acontecimentos, sendo prioritário o sentido e a definição das situações. Esta corrente se dedica em analisar os **mecanismos concretos e diários de produção do fracasso escolar através do triângulo aluno-família-escola**. Existem inúmeras publicações e pesquisas nesta direção, entre elas destaco a de Maria Helena de Souza Patto, publicada 1986, que constitui um estudo amplo e concreto sob esta inspiração, em que aflora a pouca sensibilidade da escola e o alto grau de preconceito que ela tem para com os alunos das classes populares.

Aqui também aparece que o aluno considerado um "bom aluno" nem sempre é aquele que possui mais conhecimentos. Ser um excelente aluno, muitas vezes, é saber servir-se de indicadores superficiais para realizar as tarefas escolares. Relativamente à avaliação, os alunos considerados "bons" sabem medir a importância de determinada avaliação, apreciando rapidamente a dificuldade das perguntas, sabem valorizar o que sabem, sabem negociar a correção e a pontuação. **"Para tal, tem que usar de astúcia fingir ter compreendido e dominado a matéria, recorrendo a todos os meios disponíveis, desde uma preparação rápida e intensa até a trapaça, a sedução e a mentira piedosa."** (Perrenoud, 1992, p. 162-163)

---

<sup>21</sup> Refere-se aos níveis da psicogênese da alfabetização de Emília Ferreiro. O nível pré-silábico compreende os alunos que ainda não estabelecem correspondência entre a pauta sonora e a escrita.

Alguns alunos por alguma razão “transcendental” são reprovados ou deixados em recuperação, enquanto outros, com iguais ou maiores dificuldades, são aprovados e sequer entram em recuperação. A pergunta do questionário desta pesquisa direcionada diretamente a esta indagação confirmou que o professor usa de argumentos empíricos, influenciados muitas vezes pelas atitudes do aluno através de uma relação previsível e estereotipada, tal como expressa esta professora **"tal perfil caracteriza um aluno que corresponde às expectativas da professora em relação ao conhecimento que acumulou, como também e de maneira muito forte em relação à sua conduta de obediência às normas escolares."** Nas respostas relativas a esta questão, predominou este conceito do que seria um aluno aprovado: aluno que se adapta às normas escolares de uma forma muito mais relacionada à acomodação de normas lineares e estereotipadas do que à aquisição do saber.

Dentro da aquisição do saber encontro as práticas de avaliação como um dos importantes fatores do processo de ensinar e aprender. Vários estudos recentes têm demonstrado a importância dela no processo educativo, sendo a avaliação alvo de inúmeras críticas. Entre estas críticas, as principais dizem respeito à excessiva ênfase aos resultados e a quase negação do processo de aprendizagem. Também é alvo a disputa gerada entre os alunos, numa situação de competição permanente que impede a solidariedade e que foge totalmente à verdadeira finalidade da avaliação no ensino, que é o indício de caminhos. A avaliação<sup>22</sup> é, na maioria das vezes, somativa e normativa (classificatória), desconsiderando o ensino como um

---

<sup>22</sup> Avaliação diagnóstica: é a que busca traçar um mapeamento inicial das aprendizagens com fim de orientar o ensino

Avaliação formativa: é realizada com o fim de orientar o ensino em seu desenvolvimento

Avaliação somativa: consiste no resultado geral, final do ciclo de ensino

Avaliação normativa: consiste no registro dos resultados.

conjunto de medidas que deve ocorrer a partir da avaliação, privilegiando desta forma o ensinar em desenvolvimento, atuando tanto sobre o processo como sobre os resultados. É necessário, portanto, buscar que a avaliação formativa e diagnóstica tenha ascendência sobre a avaliação somativa e normativa, uma vez que elas indicam os caminhos a seguir no processo através de uma intervenção diferenciada.

A tendência que vê na **estrutura da escola** muitos dos problemas escolares desenvolve idéias relativas à parte física dela em referência a prédios e salas adequadas, ao bom funcionamento do ensino, neste sentido, tem-se refletido muito que as condições materiais do prédio escolar contribuem desde o tamanho adequado da sala de aula, sua iluminação, acústica, até o tamanho e a adequação das classes, quadros, janelas, estantes. A citação, a seguir, questiona a distribuição do espaço escolar:

“Quem de nós já se deteve para pensar o significado da distribuição e organização do espaço físico escolar - a maior área, as salas e banheiros mais bem equipados são reservados para o poder técnico-administrativo. Há bandeiras, vasos com flores, os melhores armários e carpetes nas salas administrativas...” (Silva, 1991, p. 99)

Em relação aos recursos humanos necessários à estrutura escolar, as respostas aos questionários revelaram especial preocupação dos professores brasileiros com a presença, em tempo hábil, dos professores durante o ano letivo na escola, bem como das dificuldades de preencher o quadro de professores das primeiras séries da escola, tal como esclarece esta professora:

“Quando há demora no envio de professores pelo sistema para a escola, as turmas de 1ª série são duplamente prejudicadas, pois se tem duas turmas sem professor e há só uma professora, se ela tiver uma 1ª

série e uma 3ª para escolher, geralmente ela escolhe a 3ª série, sendo que as 1ªs séries quase sempre são as últimas a serem preenchidas no quadro de recursos humanos das escolas.”

Igualmente importante dentro da estrutura da escola são os recursos materiais disponíveis para realização do trabalho didático e pedagógico. No século da tecnologia não se admite mais uma sala de aula sem recursos desta ordem. Uma coisa importante de refletir é que não basta comprar os equipamentos para modernizar a escola. É necessário criar condições para que a escola consiga utilizá-los. Muitas vezes são comprados equipamentos caríssimos pelo governo e mandados para escolas que sequer têm os recursos físicos e humanos disponíveis para desfrutar o equipamento, como é o caso dos computadores que são enviados, no entanto, não existem professores preparados para utilizá-los, salas próprias para colocá-los e até condições de efetuar a manutenção, sendo esta, ao longo do tempo, muito mais cara que o equipamento.

Relativamente ao tempo disponível para que as crianças completassem a alfabetização, os questionários aplicados no Brasil enfatizaram este aspecto como sendo um dos que mais provocam o fracasso escolar. Os professores das primeiras séries das escolas municipais manifestaram, com frequência, preocupações acerca das dificuldades de entendimento dos professores das segundas séries sobre o processo de alfabetização. Uma professora, com preocupação, manifestou a seguinte posição:

“O entendimento das professoras de segunda série da escola sobre como um aluno deve ir para sua classe é muito limitado. Às vezes, prefiro deixar um aluno repetindo a 1ª série para não ser massacrado com exigências absurdas e irreais. Se os professores da segunda série tivessem um conceito de alfabetização um pouquinho mais alargado

esse aluno certamente não seria reprovado, mas temos um longo caminho ainda a percorrer. Nós mesmas professoras de primeira série, quando temos uma discussão sobre o assunto nos ofendemos e não sabemos levar a discussão para o lado teórico, profissional, pois afinal de contas se intuimos certas coisas temos que procurar relação disso com a teoria.<sup>33</sup>

Creio que essa professora toca num ponto estratégico do processo, pois existem justificativas teóricas que chegam aos professores de forma superficial. Se essas teorias que são intuídas na prática pelos professores, fossem discutidas e relacionadas, fazendo o caminho prática-teoria-prática, certamente, as professoras de primeira série não se sentiriam ofendidas com os questionamentos das professoras da segunda série. Ao mesmo tempo, as professoras da segunda série não tomariam atitudes limitadas ante a alfabetização, pois entenderiam melhor este fenômeno porque seus questionamentos advém da alienação acerca deste saber.

Creio que pelo fato de no Chile a alfabetização ser vista como um processo mais longo isso não ocorreu. O mesmo sucede na Argentina que, conforme diz este supervisor **"tem a promoção automática desde 1984, com o advento da democracia, que se implementou para respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e evitar repetências injustas"** e que foi confirmada pela Resolução 1428/90, que estabelece no seu Artigo 8: **"Los primeros años de la escolaridad primária integrarán um único período. No habrá repitencia en el primer año de escolarización"**.

No Chile, o entendimento da alfabetização como um processo que demanda mais de um ano foi evidenciado pela classe a qual fui encaminhada, ao informar que a pesquisa era em classes de alfabetização: um segundo ano.

No Brasil, os ciclos são apontados no documento Parâmetros Curriculares Nacionais que esclarece que na página 47, do Documento Introdutório, versão preliminar: **"a lógica por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis desnecessários e nocivos"**.

A idéia dos ciclos não é nova no mundo, tendo surgido após a Primeira Guerra Mundial nos povos anglo-saxões, especialmente com as grandes inovações que começam na década de 40 como a alfabetização de adultos e o ensino de primeiro grau para todos. Entretanto, seus princípios iniciam por volta de 1920 com os delineamentos da Escola Nova e seus ideais de respeito às diferenças individuais, influência do ambiente, do método e do desenvolvimento da criatividade. Segundo Triviños:

“Como muitas práticas políticas e sociais humanas (o voto popular, o direito de educação), a origem do sistema de avanço progressivo está inspirada em formas de vida que caracterizavam os grupos privilegiados da sociedade. Os filhos de reis, dos nobres e dos ricos, em todos os tempos receberam de alguma maneira, um tipo de ensino de acordo com suas peculiaridades.” (Triviños, 1985, p. 15)

Hoje, muitos países da Europa, entre eles a Dinamarca, Grécia, Irlanda e Reino Unido, têm promoção automática em todo o ensino primário. Países como a Bélgica permitem a repetição somente uma vez no mesmo ano durante a vida escolar. A Alemanha tem promoção automática no primeiro e no segundo ano e a Itália, Luxemburgo, Países Baixos tem repetição somente em casos excepcionais tal como a Alemanha. A Espanha e a França possuem repetência somente entre os ciclos. A Bélgica e a Itália possuem uma avaliação somente ao final do nível primário. Alguns países como França, Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte adotam uma avaliação nacional com o fim de orientação do ensino, não de avaliação

dos alunos. Por outro lado, é conveniente destacar que embora o avanço progressivo se desenvolva de forma sistemática em vários países, as características de sua existência podem ser encontradas no cotidiano de muitos educadores anônimos que trabalham nos mais variados países.

É interessante, no entanto, esclarecer alguns conceitos fundamentais que envolvem os ciclos, especialmente, no Brasil em que esta idéia a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais passa a ser divulgada em todo o país. Isto, num país acostumado a adotar superficial e erroneamente idéias ótimas, faz com que se recomende prudência metodológica.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer o significado dos termos promoção por idade, promoção automática, promoção social, avanço progressivo, ciclo básico têm o mesmo significado que é a **flexibilização do tempo necessário para que se efetive a aprendizagem**. Assim sendo, é errôneo justificar a adoção deste tipo de ensino associado, por exemplo, à idéia de que a reprovação é a causa do fracasso escolar, tal como acontece na ideologia presente em alguns discursos pedagógicos, que dissimulam sob as aparências e acabam mascarando o essencial em relação ao fracasso escolar, disfarçando assim as contradições e, desta forma, impedindo as superações sob falsas soluções.

Exemplo claro disso é a seguinte idéia desenvolvida por Ribeiro:

“Observa-se que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série. Ao contrário do que se pensa, a repetência é, em si mesma, uma das principais causas da repetência.” (Ribeiro, 1993, p. 72)

Acredito que apontar como principal causa da repetência a própria repetência é, no mínimo, superficial. Marx tem uma passagem de O Capital

na qual critica as argumentações dos estudos econômicos de Henry Carey, que revelam semelhança com a argumentação de Ribeiro ao localizarem na aparência a principal causa do fenômeno:

“Ele descobre ainda que os teoremas de Ricardo e de outros em que se formulam as oposições e contradições, socialmente existentes, não constituem idéias resultantes do movimento real, mas, ao contrário, os aspectos opostos existentes na produção capitalista da Inglaterra e de outros países são o resultado das teorias de Ricardo e outros!... Um outro passo mais e ele descobrirá, talvez, que o único mal da produção capitalista é o capital.” (Marx, 1984, p. 652-653)

A superação do fracasso não está nos resultantes, mas no interior do próprio desenvolvimento do fenômeno. Isto não significa que o problema não esteja ligado a uma infinidade de outros e que não receba influências, mas provocar as contradições internas do fracasso escolar ocasionará o agravamento dos contrários que não poderão coabitar por mais tempo e, assim, da luta dos contrários surgirá a transformação do fenômeno.

O que é essencial é buscar através da avaliação um diagnóstico preciso das dificuldades para, então, através de um trabalho formativo diário, trabalhar a realidade encontrada. Promover o sistema de ciclos sem esclarecer o seu fundamento que é dar ao aluno mais tempo para construir uma verdadeira aprendizagem, supõe em primeiro lugar não deixá-lo ao léu até que complete o primeiro grau como analfabeto funcional se suas dificuldades não forem solucionadas. Neste sistema, a escola necessita ser suprida pelo sistema central de todas as necessidades físicas, materiais e humanas para realização de um trabalho de qualidade, devendo também promover acompanhamento sistemático dos progressos realizados individualmente pelo aluno, tendo que contar com uma equipe pedagógico-

didática que tenha tempo para realizar reuniões de planejamento pelos professores de estratégias concretas de superação e acompanhamento daqueles alunos que necessitem.

Na Argentina, deparou-se-me, em uma das escolas, auxiliando diretamente em sala de aula, a professora recuperadora. No Chile, encontrei trabalho de acompanhamento tanto da Chefe da Unidade Técnico-Pedagógica através da realização de reuniões e avaliações, como também através de uma professora especializada em dificuldades de aprendizagem, que trabalha em turno inverso com os alunos encaminhados pela professora.

Na escola brasileira e, especialmente, na rede municipal de Porto Alegre, por contar com esse profissional, a supervisão assume papel importante no sentido de não abandonar o professor sozinho nesta caminhada que pode auxiliar enormemente na superação do fracasso escolar, pois mexe com a espinha dorsal da escola: a seriação e, por consequência, a avaliação.

## **2. ALTERNATIVAS DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

---

A análise das teorias que explicam o fracasso escolar e das causas indicadas como geradoras deste fracasso, aponta estreita relação entre ambas. As teorias genéticas, fundamentadas na pedagogia da seleção, apoiam-se em exames de avaliação nos quais "os mais aptos chegam lá". Embora não tenha encontrado como justificativa do fracasso escolar os fatores genéticos em nenhum questionário, não se pode negar que o sistema de ensino, de maneira geral, apresenta muitos de seus aspectos, ao colocar exames e provas como meios de seleção e não de indicação do caminho a seguir na aprendizagem futura.

As teorias socioculturais têm inspirado uma pedagogia compensatória para os grupos apontados como carentes social e culturalmente. As teorias

que situam a escola como centro da preocupação do fracasso escolar propõem mecanismos que desmantelam a estrutura escolar com ações precisas e integradas.

O fenômeno fracasso escolar está em constante movimento, no entanto, sua essência tem permanecido a mesma: a escola sente-se impotente para resolvê-lo, em maior ou menor escala, em algumas situações. Estas situações não são gerais, são particulares, pois existe em cada caso um aluno que não atinge aquilo que a escola e o professor consideram essencial. Para que se possa elucidar cada caso é necessário penetrar em sua fundamentação principal. Para isso é preciso conhecê-lo em sua constituição interna através da contradição como coloca Mao:

“A causa fundamental do desenvolvimento das coisas não se encontra fora, mas dentro das coisas, em suas condições internas. Toda coisa tem suas contradições internas inerentes e são estas contradições que criam o movimento e o desenvolvimento das coisas. A contradição interna a uma coisa é a causa fundamental de seu desenvolvimento, enquanto a relação de uma coisa com outras - é uma causa de segunda ordem.” (Mao Tse Tung, s/d., p.290)

Acredito ser importante analisar o fracasso escolar em suas partes constituintes. O que a escola tem em relação ao fracasso escolar? O que o professor tem?

Certamente a escola terá como um todo os números de aprovação e reprovação. Eles são considerados na medida em que indicam a quantidade, fator constitutivo que aparece quase que imediatamente ao pensarmos no fracasso escolar. A escola é repleta de alunos, professores, há o prédio com suas condições materiais e físicas, há também a comunidade escolar. O professor tem no desenvolvimento do processo de sala de aula uma turma,

mas esta turma não é um ente vago e geral, pois ela é formada de indivíduos, com suas histórias, seus medos, suas aprendizagens e suas alegrias concretas. O professor tem que buscar junto com outras pessoas da escola a possibilidade de conhecer as causas que levam aquela criança ao fracasso escolar, para poder realizar a sua intervenção pedagógica com sucesso. Ela apresentará as contradições que movem o fenômeno e é na análise destas contradições que o professor, junto com outros que possam ajudá-lo, encontrará a alternativa. Embora este professor tenha plena consciência que vivemos numa sociedade de classes, em que a mais-valia e a distribuição injusta da riqueza imperam, ele não poderá cruzar os braços porque trabalha numa escola de periferia, pois aquele aluno pode estar fracassando por outra razão. É necessário estudar a fundo. No trabalho como professor de classes populares, ele enfrentará esta contradição difícil de ser equacionada, que é o balanço entre a luta de classes que ocasiona diferenças marcantes e a sua luta com o contraponto, que são as possibilidades concretas de lutar, dentro da luta de classes, para sua superação no campo do conhecimento. Estamos em uma sociedade capitalista dividida em classes. Temos que transpor a fase das denúncias e agir com ações mais precisas. Ao agir assim o professor encontrará certamente uma coerência digna que lhe indicará caminhos. Creio que isto pode ser conseguido através da consciência, da reflexão e da **busca não solitária, mas solidária**. **Por supor isto, aposto na ação conjunta entre supervisor e professor num trabalho sólido e consistente, pois um professor sozinho, abandonado a si mesmo, muito pouco pode fazer, mas junto com outros este professor ganha força e se agiganta. Supor que um professor sozinho poderá efetuar transformações é uma posição, no mínimo, ingênua ou, de certa forma, astuta, daqueles que não desejam que as transformações ocorram.**

Ao iniciar a pesquisa dos materiais relativos ao Brasil, à Argentina e ao Chile, a primeira indagação que fiz foi em relação às razões que impossibilitaram ao Brasil resolver os problemas de nossa escola básica quando o Chile e a Argentina pareceram-me já terem ultrapassado, pelo menos, a fase dos índices alarmantes. À medida que avançava na pesquisa, a primeira impressão foi se confirmando, apesar de ter constatado que nem tudo são flores em relação ao fracasso escolar tanto na Argentina como no Chile. Pude constatar, então, que a primeira camada do fracasso escolar apresenta-se quando não há escola para todos, a segunda camada é quando há escola para todos, mas, no entanto, nem todos conseguem aprender nesta escola ou nela permanecer, uma terceira etapa é quando a grande maioria permanece na escola, mas percebe-se que aprendem muito pouco e que a escola poderia ensinar bem mais pelo tempo que ocupa da vida das crianças.

Creio que o Brasil conseguiu transpor, em grande parte, a primeira camada, a que diz respeito à quantidade, no entanto, infelizmente, estamos há décadas estacionados na segunda camada e apresentamos todos os problemas inerentes à terceira camada.

Ao refletir sobre quando o Chile iniciou a resolução do problema, encontro como fator preponderante as atitudes relativas à alfabetização realizadas durante o governo democrata-cristão de Eduardo Frei (1964-1970) e de Allende (1970-1973), que utilizando-se, tal como nós em 1964, de campanhas nacionais, mobilizadoras de um grande contingente de alfabetizadores que utilizaram os mais variados locais, tais como escolas, clubes, sindicatos, igrejas para transpor a primeira camada do fracasso escolar. Houve aí, certamente, uma dose maciça de espírito solidário entre o povo.

Embora as campanhas de alfabetização desenvolvidas na época nos dois países fossem oriundas de orientações de organismos internacionais pressionados pela economia mundial, em cada país as mesmas idéias desencadearam contradições internas diferentes, que acabaram por imprimir diferentes características de ação. Parece-me que no Chile as contradições internas gestaram a solidariedade entre o povo e este foi, sem dúvida, um fator preponderante do sucesso. Entre 1979 e 1983, a taxa de analfabetos no Chile, que era de 10% é reduzida **“a 6% de la población de 14 años y mas em 1983”**, em virtude da continuidade da Campanha Nacional de Alfabetização já referida antes como desencadeada. Este fato faz com que **“merecieron que la Unesco la distinguiera con una Mención de Honor”**. (Solar Rodrigues, 1996, p. 29)

O. Yakhot, ao referir-se à importância das contradições internas como decisivas nas transformações, expressa claramente a grande importância delas:

“Não é de fora, mas do interior do país que se deve procurar a causa dos acontecimentos sociais. É impossível exportar a revolução. **Não se pode fazê-lo se não existirem forças e fontes internas que a alimentem...** São as contradições internas que são decisivas.” (O. Yakhot, s/d., p. 152-153)

Creio que no Brasil tem se repetido, continuamente, a busca de soluções para os problemas sem as condições internas de sustentação e continuidade das propostas.

Há recentemente um claro exemplo disso ao acontecer do governo culpar a aposentadoria e os planos de carreira obtidos por uma minoria de professores como causa dos problemas quando qualquer pessoa com bom senso sabe que esta é a situação que deveriam gozar todos os professores

para realizar seu importante papel dentro da sociedade. Todos sabem, perfeitamente, que a essência do problema está justamente no ponto contrário colocado pelo governo: o não alcance pelos professores de condições mínimas de trabalho, pois a grande maioria dos professores é mal paga e explorada. O governo, ao culpar as garantias mínimas de trabalho conseguidas após longas lutas por uma minoria, usa de artifícios falsos para iludir aqueles que ignoram a verdadeira situação do magistério.

Em continuidade, apresento algumas alternativas buscadas, ao longo do tempo, para superar o fracasso escolar. Cumpre ressaltar que as alternativas apresentadas a seguir, isoladamente, muito pouco podem fazer para eliminar o fracasso escolar, especialmente na alfabetização. Estas alternativas inscrevem-se no contexto maior dos acontecimentos históricos, políticos, econômicos, sociais que acontecem na globalidade. É preciso interpretá-las no conjunto dos acontecimentos, na multiplicidade das relações, que em cada uma de suas partes guardam aspectos do todo.

## **2.1 PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO**

Entre as alternativas específicas buscadas para superar o fracasso escolar, sem dúvida nenhuma, destaca-se a importância, da pré-escolarização, principalmente, no desenvolvimento dos aspectos de socialização. Aliás, a escolarização significa para a criança um passo fundamental no sentido da vida em sociedade, pois são notáveis os aspectos de desenvolvimento da amizade, da solidariedade e do amadurecimento que a escola proporciona nos primeiros anos às crianças.

Parece ser este o posicionamento desta mãe da Escola Gama, ao referir que o fato de haver um bom ambiente de amizade em sala de aula a tranqüiliza muito:

“É importante que as crianças sejam bem recebidas. Cada filho é diferente do outro, eles passam diferentes fases e a escola tem que entender isso. Para mim é importante não só que meu filho aprenda, mas a amizade que a escola dá. Ser bem recebido por esta professora, fez a diferença dele começar a fazer os temas bem caprichados. Ele é muito interessado. E é quase que só isso que eu tenho prá dizer, pois quando a escola é boa a gente não tem muito que falar...”

Nas entrevistas realizadas com os alunos quando indagados sobre o que eles consideravam mais importante na escola, unanimemente, as crianças dos três países responderam que era a possibilidade de conviverem com os amigos. Uma criança com o olhar vivo e com a voz firme, por estar dizendo algo que realmente sentia, respondeu-me assim:

“O melhor da escola é poder sentar ao lado dos meus amigos e poder conversar com eles, brincar com eles no recreio, trocar figurinhas, correr livre e rir junto das piadas. O pior é quando não posso conversar com os meus amigos, quando tenho que sentar ao lado de alguém chato (porque tem uns que eu não gosto tanto e às vezes quando conversamos muito a professora escolhe os lugares) ou tenho que sentar sozinho, mas o pior mesmo é quando chove e não tem recreio para brincar livre com os meus amigos.”

Creio que esta criança capta com limpidez o verdadeiro significado do nome escola em sua etimologia, que é lugar de alegria, de brincadeiras e de prazer. Realmente, a escola é este lugar, embora em muitos momentos esqueça disto. Muitas vezes, a excessiva estruturação das tarefas transforma a escola para as crianças num lugar de “**aborrecimento**”, que elas só conseguem suportar porque no meio de todo este “**aborrecimento**” existe a

possibilidade de desfrutar de alguns momentos "livres", de brincadeiras e de alegrias.

Em alguns casos, a pré-escolarização adquire um matiz complementar da vida familiar e o preparo para a futura aprendizagem formal. Existem numerosos trabalhos que comprovam a influência da pré-escola no desenvolvimento futuro, principalmente, das crianças menos favorecidas. Por esta razão, alguns países têm estabelecido como obrigatório, pelo menos um ano de ensino pré-escolar, como é o caso da Argentina.

A crescente participação da mulher no mundo do trabalho tem justificado, no decorrer deste século, o desenvolvimento maior do ensino pré-escolar. Este aumento do número de mulheres que trabalham é um fenômeno cada vez mais presente e que já era assinalado por Marx, quando ele discute o papel da mulher na seguinte passagem:

“A direção do lar, confiada às mulheres, era uma indústria tão necessária quanto a busca de víveres, da qual ficavam encarregados os homens. As coisas mudaram com a família patriarcal e ainda mais com a família individual monogâmica. O governo do lar perdeu seu caráter social. A sociedade já nada mais tinha a ver com ele. O governo do lar transformou-se em serviço privado; a mulher do lar perdeu seu caráter social. O governo do lar transformou-se em serviço privado; a mulher converteu-se na primeira criada, sem participação na produção social. Só a grande indústria dos nossos dias lhe abriu de novo o caminho da produção social. Mas fê-lo de maneira tal que, se a mulher cumpre os seus deveres domésticos no seio da família, fica excluída do trabalho social e nada pode ganhar; e se quer tomar parte na indústria social e ganhar a sua vida de maneira independente, é-lhe impossível cumprir com as obrigações domésticas. Da mesma forma que na fábrica, é isso o que acontece à mulher em todos os setores profissionais”. (Marx, 1983:77)

Não é sem discussões e polêmicas, entretanto, que a pré-escola assume as funções de socialização, complementação cultural, bem como o

papel de guarda das crianças devido ao fato da mulher assumir funções fora do lar.

Apesar disso as escolas pesquisadas confirmam a importância da pré-escolarização, pois na Escola Chile, que possui um alto índice de promoção, todas as crianças haviam passado por dois anos de pré-escola. Nas escolas Argentina e Buenos Aires, igualmente, todos os alunos haviam passado pelo menos por um ano de pré-escola. Nas escolas Beta, Gama e Alfa isto se confirma também, pois os melhores índices de promoção são evidenciados em cadeia para a escola com um maior número de crianças com pré-escolarização, vindo após a escola com médio rendimento.

## **2.2 A PARTICIPAÇÃO**

Outra alternativa importante tem sido o implemento da participação tanto dos membros da escola como da comunidade. Esta participação tem o objetivo de envolver professores, alunos e suas famílias que cooperam na busca de alternativas de superação do fracasso escolar tanto no interior da escola, como na comunidade e famílias. Não se trata mais de ver a escola e a sala de aula como algo alheio à cultura comunitária, mas parte integrante dela.

A participação da comunidade não diretamente envolvida com a escola se dá através das mais diferentes maneiras, pois são buscadas parcerias da escola com entidades de ensino e pesquisa, empresas particulares, prefeituras, entidades de classe, entre outras, quando então são elaborados projetos específicos tais como luta contra drogas, prevenção de

doenças da infância, formas saudáveis de alimentação, jornadas de estudos, cursos de extensão, grupos de leitura e reflexão sobre aprendizagem, ajuda relativamente a equipamentos e transporte, entre outras providências.

A participação no interior da escola é desenvolvida, principalmente através da criação de representações denominadas de **Conselhos**. Os Conselhos Escolares, das escolas municipais de Porto Alegre, têm realizado intenso trabalho no sentido dos pais opinarem a respeito da avaliação, das regras de convivência, do currículo escolar e do regimento. Com estas iniciativas espera-se que eles não só contribuam em casa revendo posturas, mas que possam, também, com sua visão de pais, contribuir para que a escola compreenda melhor os alunos. Os pais em sua sensibilidade sentem na carne as vicissitudes de uma escola que se apresenta, muitas vezes, por desconhecimento da realidade existencial de seus alunos, excludente e reacionária. É uma outra voz, que não a do aluno, que pode ajudar enormemente a escola em suas finalidades. Por trás de iniciativas desta ordem está a concepção de um currículo mais aberto, que considera as peculiaridades da realidade existencial de seus alunos.

Na Escola Argentina concretiza-se uma interessante participação dos pais no sentido de garantir não só meios financeiros para contratação de professores de informática, pois o governo havia mandado os computadores, mas não havia preparado os professores para a sua utilização, como também de médico e dentista da escola. Encontrei-os, também, utilizando a piscina térmica para o lazer aos fins de semana e nas férias, bem como na escolha do tipo de contratação a ser feita em relação aos almoços servidos na escola para os alunos. No entanto, esta participação não se restringia somente a estas áreas, pois numa das salas observadas assisti a uma mãe vir contar

uma história que sua mãe contava para ela, e que sua mãe havia escutado da avó, que por sua vez... A história tinha como título "Um bom companheiro" e era muito original. A mãe estava muito feliz de participar e percebi pelas atitudes das crianças que esta era uma atividade usual nas salas de aula daquela escola.

Na Escola Buenos Aires a diretora relatou-me que os pais participam de reuniões mensais, que são realizadas após o horário de trabalho, a fim de que todos os pais possam participar. Na reunião, são combinadas ações comuns a serem realizadas entre a escola e a família. Desta forma, uma mãe que era bioquímica veio trabalhar com uma terceira série sobre produtos químicos, embora esta turma não fosse a de seu filho. Um pai cuja profissão é pediatra veio trabalhar com todos os pais sobre alimentação na infância e sobre a importância do café da manhã, pois segundo a diretora, os argentinos, em geral, não valorizam esta refeição, e este fato fazia com que as crianças do turno da manhã apresentassem até mesmo problemas de concentração, fato que não era observado nos alunos da tarde que vinham para a escola depois do almoço

Nas reuniões mensais da Escola Buenos Aires não são tratados somente assuntos como o que a família pode fazer em casa, mas também o que os pais podem contribuir com o seu saber para o interior da escola no desenvolvimento do currículo e na influência junto aos outros pais, segundo as experiências de cada um.

Um dos fatos que mais me chamou a atenção foi que na Escola Chile encontrei mães trabalhando diariamente em sala de aula com a professora. Ao indagar como funcionava, a professora descreveu-me assim o processo:

“Há uma média de duas ou três mães por tarde. As mães são convidadas a participar na reunião mensal quando é explicado todo o trabalho que vai ser desenvolvido, na reunião mensal uns noventa por cento dos pais participam sempre, já do trabalho em sala de aula sessenta por cento de mães participam, pois é raro um pai poder se envolver.”

Ao entrevistar as mães perguntei-lhes a importância da atividade para elas ao que me responderam:

“Eu estudei neste colégio, agora mudou muito, pois tem vídeo, televisão, gravador, microfone para as crianças fazerem leituras e escutarem a sua própria voz... Noto que os ‘niños’ gostam, eu mesma um dia quando a professora passou um vídeo sobre ‘ciências naturales’ estava tão envolvida com a explicação que quando a ‘senhorita’ fez uma pergunta me surpreendi respondendo bem forte e em voz alta como se fosse uma aluna: ‘la rama de la árvore’. Nós ajudamos os que não sabem fazer algum exercício, não conseguem copiar com rapidez, ajudamos os que são mais lentos... Nós ajudamos a todos, combinamos isto na reunião mensal, tem uma escala fixa para não faltarmos... Vejo que meu filho gosta e que assim compreendo melhor o que a escola faz e o trabalho fino, delicado e difícil que a professora dos pequenos faz. ‘Los ratitos’<sup>23</sup> que tenho venho correndo para a escola, porque me encanta ver como eles trabalham.”

As mães da Escola Chile relataram-me, também, que participavam na escola de oficinas dadas por outras mães. Por exemplo, uma das mães entrevistadas dava oficina de trabalhos manuais como: confecção de bonecas e bichos de pano, que eram realmente originais e bonitos, outra ensinava cortinas e colchas, enfeites para a casa entre outras oficinas. Ao se referir à importância da participação dos pais, uma mãe disse o seguinte:

“Algumas mães só aparecem no final do ano, são desinteressadas não encontram um tempinho para o filho e isso é grave, pois por mais atarefada que seja, a mãe tem que colocar o filho em primeiro lugar

---

<sup>23</sup> **Los ratitos** seriam momentinhos em português. Na fala chilena existe uma tendência ao uso do diminutivo. É uma forma de linguagem que expressa carinho, simpatia, afeto, amizade.

antes de tudo, porque ele é de sua responsabilidade quando é pequeno. Especialmente os que mais precisam as mães não vem. Não são as crianças que são passivas, são as mães que são passivas. Os filhos dizem não tenho tema e a mãe não olha. A criança não desenvolve o hábito do estudo, o hábito da responsabilidade. Isso tem que ser feito desde o início. São os primeiros anos que os filhos mais precisam dos pais, quer dizer não é só a mãe, mas o pai também, pois as responsabilidades têm que ser divididas na família. Se damos orientação quando eles são pequenos, desenvolvemos a responsabilidade e eles depois vão sozinhos. Não que vamos largar depois, mas no início não se pode deixar a criança sozinha.”

Ao buscar as raízes do grande envolvimento de mães na Escola Chile deparou-se-me o trabalho realizado pelos orientadores através do desenvolvimento da “Escuela de Padres”, projeto muito desenvolvido no Chile, notadamente, nas zonas em que existam maiores problemas educativos.

A participação e o envolvimento da família com a aprendizagem foi encontrada com acentuada freqüência na pesquisa nos três países. Por esta razão, creio ser de suma importância implementar, cada vez mais, a participação da família no contexto escolar, pois desta forma estar-se-á, realmente, tomando medidas mais precisas em relação a este tópico, ao invés de esperar que algum ente invisível venha com sua varinha mágica tocar as famílias e modificar o entorno familiar. **Embora a escola tenha que tomar medidas no seu interior, não pode deixar de fazer isto com plena consciência de que as responsabilidades têm que ser divididas com a sociedade política e civil. A família, a escola, os alunos e professores inserem-se, inevitavelmente, neste contexto e devem pressionar a sociedade no sentido de uma melhor distribuição da riqueza, das condições materiais de vida, pois a existência determina a consciência.**

No lastro da idéia de participação se desenvolvem, cada vez mais, trabalhos de planejamento em sala de aula na linha participativa. Não basta

democratizar a escola como espaço geral. É preciso democratizar o espaço da sala de aula, pois é lá que a escola concretiza suas finalidades e suas grandes certezas intelectuais.

Desde os Centros de Interesse da Escola Nova, idealizados por Decroly, em 1927, passando pelos Complexos de Pistrak (1981), ao desenvolver os fundamentos da escola do trabalho na União Soviética da década de 1930, muitos educadores desenvolveram idéias de um trabalho mais concreto e participativo entre alunos e professores em classe, que aponta para os interesses dos alunos através do desenvolvimento de pedagogias e didáticas mais ativas.

No Brasil, as palavras geradoras do método Paulo Freire de alfabetização, da década de 60, inspiraram o desenvolvimento de muitas formas participativas de planejamento no ensino, que receberam os mais variados nomes tais como: Temas Geradores, Projetos, Complexo, Núcleo, entre outros. Cada um destes tipos de planejamento têm suas características próprias, mas com um ponto em comum o descentramento do professor como quem seleciona e decide o planejamento sozinho.

### **2.3 CURRÍCULO COMO CONHECIMENTO**

O currículo desempenha papel preponderante em relação ao trabalho escolar e o seu entendimento e dimensionamento influenciarão o fracasso ou o sucesso escolar.

Não é de estranhar que os governos do Brasil, Argentina e Chile inseridos em um contexto mundial maior de reformas curriculares, passem também a realizar as suas reformas.

Dos três países, a Argentina inicia a reforma em primeiro lugar, em 1994, o Chile, em 1995 e o Brasil, a partir de 1997. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram apresentados em 1996 aos professores para parecer e discussões. Apesar do nome, parâmetros, tem tudo o que caracteriza um currículo, fundamentação teórica, objetivos, conteúdos, instruções bastante precisas de aplicação prática de todas as áreas curriculares e da avaliação.

É inegável que o currículo como conhecimento é a essência do trabalho escolar. No entanto, ele é atravessado por inúmeros fatores, tal como esclarece a seguinte passagem:

“Gostaria que gastassem a mesma quantidade de papel e reuniões, meios e pessoal, para resolver outros problemas, como o fato de que entre os 6 e 16 anos, quase 50% dos jovens fracassam no sistema escolar, ou a incultura de boa parte dos jovens para citar outros temas. Repito que não quero absolutamente dizer que a reforma do currículo não tenha importância, apenas que a mudança da cultura escolar - isto é, o currículo é uma coisa séria e complicada, cujo caminho é bem conhecido: qualidade cultural e pedagógica dos professores, motivações para eles, melhores meios nas escolas, melhores materiais e escolas mais bem organizadas.” (Gimeno Sacristán, 1996, p. 217)

Assim como a Física newtoniana influenciou vivamente o desenvolvimento filosófico de outras ciências, as descobertas da Física nuclear mudaram totalmente nossa visão de universo e as concepções de nossa existência. O universo sob esta ótica não é mais uma máquina gigantesca sujeita a leis imutáveis e analisada por observadores imparciais.

O mundo é um processo em constante evolução, uma energia flutuante e o homem é parte disso.

As idéias de Einstein, marcaram, fundamentalmente, que a ciência surge da interação entre os homens e o meio. Desta forma, o tempo, a distância, e a velocidade da massa não são independentes do homem que observa. Este homem não é um observador, mas um participante.

Relacionar essas descobertas da Física com os conhecimentos presentes no currículo, supõe ter presente que não há um currículo fixo, embora os currículos das reformas possam assim supor. O currículo está em contínua transformação, sendo impossível determiná-lo fixamente. O aluno e o professor não são passivos e no desenvolvimento do currículo é impossível definir aonde, exatamente, determinada didática levará. Ai se mesclam os conceitos de currículo oculto, currículo oficial e currículo real, em que o real é aquele que emerge verdadeiramente em qualquer situação.

Os currículos das reformas constituem um currículo formal externo ao que realmente ocorrerá em sala de aula, pois é lá que se processa o currículo real, transversalizado pelo currículo oculto.

#### **2.4 COMPROMETIMENTO DA DIREÇÃO COMPARTILHADA**

Ao penetrarmos no interior da escola salta aos olhos por sua importância a figura da direção, no sentido de direcionar a escola no rumo da concretização de seus objetivos. Neste setor, há predominância da figura feminina, pois entre as nove escolas que participaram, no Brasil, da pesquisa inicial, oito eram dirigidas por mulheres e somente duas por homens. Nas

escolas pesquisadas da Argentina e Chile, a direção estava a cargo de mulheres. No entanto, o que difere é a forma de ingresso na função em cada uma das redes municipais pesquisadas.

Na rede municipal de Porto Alegre, o diretor é escolhido pelo Conselho Escolar, composto por todos os professores, funcionários, pais e uma representação de alunos.

Na municipalidade de Buenos Aires, como já me referi anteriormente chegar à direção da escola é uma longa carreira, em que os diretores ascendem, por concurso, em determinada etapa, aberto à audiência pública.

Em Concepción, a diretora da escola pesquisada estava no cargo há alguns anos e havia sido designada pelas autoridades educativas, de acordo com critérios preestabelecidos entre os quais titulação e experiência docente. De maneira geral, observa-se que a condução à direção da escola no mundo se processa em várias modalidades.

O diretor pode ser eleito por um conselho escolar, como é o caso da Espanha, Portugal, o que, no entanto, não se constitui em regra geral no país, onde cada estado e município tem uma forma particular de condução à função. Em outros locais, o diretor presta concurso, em que também são considerados a experiência, a antigüidade e a formação. Pode, também, ser designado pelas autoridades educativas de acordo com critérios preestabelecidos como na França e Itália. Em outros países, o diretor é escolhido pelas autoridades locais entre os professores da escola como na Dinamarca e Reino Unido. Em outros locais, além de designados pela autoridade local, é necessária a apresentação de credenciais favoráveis do Conselho de Educação Municipal, como é o caso da Alemanha e algumas escolas da Bélgica.

Sem dúvida, a forma como a direção da escola é conduzida ao cargo tem influência no desenvolvimento das responsabilidades que assumirá, demandando, ou não, determinadas atitudes conforme o comprometimento que é estabelecido pela forma de condução à função. Certamente, uma escola bem administrada através do esclarecimento de suas funções entre todos pela administração compartilhada certamente tornar-se-á um local organizado que propiciará o sucesso de seus alunos na aprendizagem.

As idéias de uma direção compartilhada apoiam-se, sobretudo, nos pressupostos de democratização e na não linearidade da função administrativa, considerando, ademais, que a escola não é uma fábrica de mercadorias.

## **2.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Os professores constituem elemento central do ensino. Nenhum sistema de ensino conhecido no mundo existe sem a presença do professor e nenhuma transformação ocorre nele sem que se coloque o professor em destaque. Os objetivos da escola com o ensino se concretizam, em grande parte pelo desempenho do professor e pelo seu engajamento e compromisso verdadeiros.

Entre as preocupações básicas está a formação do professor. Os professores participantes da pesquisa nos três países são fruto das políticas de formação, ao mesmo tempo que sofrem as influências do desenvolvimento político, científico e tecnológico de seu lugar de origem.

No Brasil, os professores são formados em um sistema dual, pois tanto podem obter sua formação no nível secundário, de segundo grau, como chamamos no Brasil, como em nível universitário, sendo que a formação em nível universitário foi aberta com a Lei 5692/71, mas passou a efetivar-se a partir de meados de 80 com as reformulações que passaram a ocorrer nos cursos de Pedagogia. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, recentemente promulgada, confirma mais uma vez esta dualidade, como já foi referido anteriormente neste estudo.

Creio que o fato da formação poder ser realizada em dois níveis constitui-se num problema, pois estabelece a anarquia no ensino desde a base. O professor que é o responsável pelo desenvolvimento do ensino fundamental do país não tem uma política de formação clara. Esta anarquia gera a formação mais dispar possível, acontecendo, muitas vezes, situações difíceis de serem enfrentadas na escola. O quadro apresentado a seguir mostra o preocupante quadro da formação dos professores no Brasil, realizado através do censo educacional:

QUADRO 4 - NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES, POR GRAU DE FORMAÇÃO E POR REGIÃO (URBANA E RURAL) NO BRASIL

Funções Docentes		Educação Fundamental		Educação Média			Educação Superior		
				Formação magistério		Outra	Licenciatura		Outra
		incompleta	completa	incompleta	completa	completa	incompleta	completa	completa
Total	11237665	69277	45593	23793	252122	36401	81769	546454	22620
Rural	280820	65565	34885	11927	122390	9047	9670	25896	1440
Urbano	10956845	3712	10708	11866	129732	27354	71409	520558	21480

Fonte: Sinopse Estatística Educação Fundamental - Censo Educacional de 1994 MEC/SEDIAE/SEEC

A análise do quadro mostra que 10% de funções docentes são desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido. Na educação de nível médio, 5% das funções são preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério. A ausência de formação **mínima** concentra-se na área rural, em que chega a atingir 40%.

Sobre a formação dos professores no Brasil é importante dar voz ao próprio Ministério da Educação e do Desporto quando afirma que:

“A exigência legal de formação inicial para atuação no Ensino Fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento, realizado pelo Censo Educacional/1994, mostra a urgência em atuar na formação inicial dos professores. Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva enquanto profissional de educação. O conteúdo desta formação precisa ser revisto para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996, p. 17)

Na Argentina, hoje, os professores são formados em nível superior, não universitário nos institutos de formação docente, após a conclusão do secundário. O curso de formação de professores dura dois anos e um semestre. Estes professores são habilitados para lecionar as nove séries do currículo. Segundo o Art. 18 da Lei 24195/93 os institutos de formação docente **“estarán articulados horizontal y verticalmente con la Universidad”**.

No Chile, os professores são todos eles para qualquer grau, formados no ensino superior.

Uma vez que há um consenso, hoje, no mundo de que é necessária uma sólida formação inicial, existe também um consenso da necessidade de uma formação continuada do professor.

A atualização dos professores em serviço tem sido meta da rede municipal de Porto Alegre quando são organizados, anualmente, seminários nacionais e internacionais para os professores. No entanto alguns professores criticam esta forma de organização, pois consideram que muito pouco destas discussões consegue chegar às escolas após a realização dos seminários. Uma professora diz o seguinte:

“As discussões teóricas principalmente nos seminários internacionais ficam muito longe da escola, quando os palestrantes falam sobre um autor ou um livro que nunca lemos e que sequer tem na biblioteca da escola, ficando impossível aproveitar as palestras por mais brilhantes que sejam. O fato de termos que recuperar dias letivos quando vamos ao seminários também acaba por nos afastar dos mesmos. Seria interessante que pudéssemos depois discutir na escola o que foi apresentado para assim podermos fazer mudanças.”

Também são organizados seminários internos nas escolas para discussão de eixos temáticos, tais como o Projeto Constituinte Escolar que previa a organização de um novo regimento, atendendo a uma nova estruturação do currículo, o estabelecimento de regras de convivência partilhadas e da discussão e esclarecimento do currículo e da avaliação. Todos estes seminários internos são, em algumas ocasiões, acompanhados por equipes de assessoria da secretaria municipal que, em alguns casos, até mesmo planejam este trabalho em conjunto com a equipe diretiva da escola. Estes seminários internos de formação e aperfeiçoamento para os professores, em determinadas ocasiões são realizados em conjunto com a comunidade escolar. Estes trabalhos têm despertado vivo interesse dos

professores, muito embora, às vezes, eles manifestem o desejo de uma assessoria mais específica junto às áreas do conhecimento, pois geralmente os assuntos situam-se na área pedagógica e não didática, tal como expressa esta professora: **"é importante decidir sobre a avaliação de forma geral, mas o que eu sinto falta e o que eu preciso agora é saber o que fazer para que o Anderson, que está pré-silábico desde março consiga avançar"**.

Na municipalidade de Buenos Aires achei uma forma de trabalhar a atualização do professor que me chamou bastante atenção e que eles designam de "Escuela de Capacitación". Esta escola está ligada, diretamente, à Secretaria de Educação e Cultura através da "Red de Formación Docente Continua", proporcionando cursos para todos os professores dos 21 distritos escolares da municipalidade. Os cursos são organizados anualmente de acordo com as políticas emanadas do Ministério e podem ser em serviço, em horário inverso ao do professor ou à noite. Estes cursos valem pontos para a promoção dos professores, significando melhores salários. Numa de minhas visitas a uma das escolas, fui convidada a participar de um curso de formação em serviço ao qual a professora da classe que visitava naquele dia participaria. O curso era de ciências naturais e tratava de trabalhar com os professores a utilização de diversos materiais da vida cotidiana para realização de experiências de classificação com os alunos. O desenvolvimento do trabalho não só tratava daquilo que em pedagogia chamamos de receita<sup>24</sup>, mas dava um tema para casa para os professores, que era aplicar as experiências sugeridas na sala de aula para posterior discussão na continuidade do curso. Esta atividade a ser aplicada

---

<sup>24</sup> O termo receita geralmente é utilizado no sentido da não superação do método, isto é, considera-se mais importante que o professor, antes de utilizar o método, enfrente os problemas da finalidade daquele método e da sua fundamentação. Não é errôneo ter um método, mas para ele ultrapassar a receita precisa ter uma fundamentação pedagógica.

em classe pela professora contava como horas do curso, uma vez que se constituíam em tarefa prática do mesmo. Creio ser esta uma característica marcante dos cursos oferecidos pela “Escuela de Capacitación”, pois a professora da Escola Buenos Aires ao referir-se aos cursos expressa o seguinte: **"alguns cursos são bons, como o de multiplicar e dividir, pois os docentes tinham grande conhecimento, ademais eram cursos teóricos e práticos. Outros não são tão bons, mas sempre se aproveita algo"**.

Ao analisar os materiais referentes às Escolas de Capacitação ligadas à "Red de Formación Docente Continua", percebi que grande parte da formação continuada na municipalidade de Buenos Aires é realizada através da “Escuela de Capacitación”. Além disso, a legislação sobre a formação continuada abre o credenciamento de outras instituições, segundo critérios preestabelecidos e, desde que habilitadas, mesmo que privadas passam a ser financiadas para a capacitação dos professores municipais, sendo totalmente gratuitas para eles. Esta supervisora da Rede Municipal Argentina manifesta a seguinte opinião sobre a Escola de Capacitação da municipalidade de Buenos Aires:

“A escola de capacitação iniciou com a democracia em 83 sem concurso como cargo político, até o dia de hoje os professores da escola de capacitação entram sem concurso. Com as mudanças se foram alguns peronistas. Alguns professores são contratados por tempo determinado e cobram caro, outros ficam só de março a dezembro. Se tenho um conhecido político posso ter um contrato ou ser contratada em comissão. Eu sou uma investigadora, mas se não conheço ninguém não sou contratada. Agora se há concurso é bem mais democrático. Há anos venho dizendo que deve ser por concurso o ingresso na escola de capacitação assim como é para ser professor, diretor, secretário e supervisor.”

No Chile, Solar Rodrigues (1996) caracteriza os seguintes momentos na formação dos professores para o ensino básico:

- 1 - O primeiro compreende o período de 1842-1880 que foi a constituição da "enseñanza normal".
- 2 - O segundo vai de 1881 a 1927, de influência pedagógica alemã, e extensão do sistema de "enseñanza normal".
- 3 - Em 1928, inicia-se o discurso profissional e os professores passam a organizar-se como categoria.
- 4 - De 1929 a 1939, há a segmentação do ensino urbano e rural.
- 5 - De 1940 a 1963, caracteriza-se pela estabilidade institucional, recuperação da homogeneidade regional e equiparação com o ensino secundário.
- 6 - De 1964-1974, o ensino de professores passa a ser realizado após o ensino secundário, forma que permanece até hoje, apoiada por amplos setores da sociedade chilena.

Após 1974, há o controle político externo nas universidades formadoras de professores e a aplicação de tecnologia educativa. E, em 1981, passa a ocorrer a implantação de novas orientações curriculares, o que ocorre novamente na década de 90, com a implantação de mais uma reforma curricular. Estas reformas, certamente, influenciam diretamente os cursos de formação de professores das universidades.

Pela análise desses momentos, pode-se configurar algumas tendências que guardam estreita relação com a formação de professores na Argentina, pois em ambos os países a formação de professores é, hoje, realizada após o secundário, como também tiveram a influência do ensino alemão. Ambos os

países passaram na década de 80 por amplas reformulações curriculares de característica nacional, ao contrário do Brasil, em que estas orientações curriculares tinham caráter particularizado em cada estado, e cada um elaborou o seu próprio Guia Curricular.

As políticas de formação de professores constituem-se em fator preponderante da transformação da escola, mas não menos importante é a valorização da profissão através de salários dignos, a fim de que o professor não necessite trabalhar de manhã, de tarde e, às vezes, até à noite, sem tempo para realizar cursos, leituras, aperfeiçoamentos ou planejar suas aulas com tranquilidade.

A crítica desencadeada após o desenvolvimento da Escola Nova a respeito das didáticas tradicionais apresentaram novas formas de realização do trabalho escolar. A rememoração das idéias de Freinet, Dewey, Decroly, Piaget e outros remetem à reflexão de que estas idéias foram apresentadas de forma ampla e se espalharam de tal forma que caíram no senso comum pedagógico. Estas idéias fundamentam os discursos das reformas sem, no entanto, propiciarem aos professores a identificação da sua origem. Isto impossibilita que os professores se apropriem do sentido essencial destas idéias. Assim sendo, posições profundas e verdadeiramente luminosas são adotadas superficial e mecanicamente. Se os professores as entendessem em sua significação fundamental, poderiam apropriar-se delas, recriando-as, ampliando-as e iluminando o seu fazer.

Busco em Perrenoud um apanhado das principais características que têm sido, na contemporaneidade, paulatinamente incorporadas pelos professores ao seu trabalho em consequência do entendimento das novas pedagogias:

- a) A importância dada ao **aluno**, como **sujeito ativo da sua aprendizagem**, mais do que ao professor enquanto transmissor de conhecimentos.
- b) A insistência sobre a **construção progressiva de saberes e de saber-fazer**, não só através de uma atividade adequada, mas também **através de interações sociais tanto entre alunos como entre o professor e alunos**.
- c) A vontade de levantar os obstáculos entre as disciplinas, de **privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de noções e de saberes fragmentados**.
- d) A vontade de tornar a **escola receptiva à vida**, de consolidar as aprendizagens escolares nas experiências quotidianas, na **vivência dos alunos**.
- e) O respeito pela **diversidade das personalidades e das culturas**.
- f) A valorização da **autonomia das crianças**, do 'self-government' do grupo-turma, pelo menos dentro de certos limites.
- g) O valor consagrado à motivação intrínseca, ao **prazer**, à vontade de descobrir e de **fazer**, em oposição ao método de promessas e ameaças.
- h) A importância dada aos **aspectos cooperativos do trabalho escolar** e do funcionamento do grupo-turma, em oposição às **tarefas estritamente individuais e à competição entre os alunos**.
- i) A importância dada à educação e ao **desenvolvimento da pessoa**, em oposição a uma ênfase exclusiva sobre os saberes ou os saber-fazer." (Perrenoud, 1996. p. 168). O grifo é meu.

Esse longo enunciado das novas didáticas assume papel importante nas políticas de formação de professores nas três realidades estudadas. A sua concretização faz, por exemplo, com que nem todos os alunos realizem a mesma tarefa em sala de aula, configurando profundas mudanças. Estas mudanças guardam em si muitas contradições. Admite-se, abertamente, que nem todos os alunos avançam ao mesmo tempo, que uns vão mais adiante do que outros, uma vez que o trabalho é aberto. A dimensão oral é privilegiada, a escrita é utilizada somente quando é útil, sendo difícil comparar rendimentos entre os alunos, pois a produção é diversificada. Todas estas idéias fundamentam contradições que necessitam ser equalizadas. Será que não estamos, mais uma vez, privilegiando uma elite ao

calçar a ação num trabalho diversificado, no qual uns podem avançar mais rapidamente do que os outros?

Analisar sob a ótica da contradição dialética não significa segundo Rios (1993, p. 8 e 9) a utilização do conetivo ou, isto é, não se trata de escolher um ou outro caminho, mas de equalizá-los dialeticamente, **pois segundo a dialética a realidade não é sim ou não, mas sim e não.**

Viera Pinto, desenvolvendo a relação entre ciência e existência, esclarece nessa mesma linha um importante tópico sobre a contradição quando diz:

“A complementação dos procedimentos metódicos opostos não se faz por confrontação ou correções consecutivas, mas pelo exercício conjunto de ambas as perspectivas contrárias, de modo que ao analisar se está permanentemente considerando o todo composto pelas partes isoladas.” (Vieira Pinto, 1985, p. 210)

## 2.6 ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA

As preocupações quanto à estruturação da escola dirigem-se aos aspectos relativos aos recursos materiais, físicos, de espaço e de tempo presentes no cotidiano escolar.

No aspecto material estão incluídas as preocupações relativas aos recursos didáticos e tecnológicos dos quais a escola pode usufruir. Os livros, jogos, aparelhos de som e de imagem entre os quais vídeo, televisão, gravador, bem como o uso de computadores e a utilização da comunicação através de antenas parabólicas tem sido apontadas por vários governos como

medidas para elevar o nível do ensino. Neste aspecto os três países tomam medidas nesta direção.

No Chile, a sala de aula visitada era pródiga em livros, aparelho de vídeo, som, televisão, minicomputador, jogos e instrumentos musicais. As duas escolas argentinas possuíam computadores. No Brasil, as antenas parabólicas foram anunciadas como meta para a melhoria do ensino.

O tempo e o espaço reservados ao ensino tem sido, constantemente, apontados como importantes na concretização das aprendizagens dos alunos. Os três países Brasil, Argentina e Chile referem-se à política dos ciclos já abordada neste texto.

Também dentro do aspecto tempo e espaço as escolas têm organizado, muitas vezes fora do horário escolar, oportunidades para que os alunos revejam conceitos e aprendizagens. Estes espaços são denominados, usualmente, laboratórios de aprendizagem, reforço, oficinas de alfabetização entre outras denominações.

No aspecto físico pode-se incluir o suprimento na escola de gabinete dentário, médico, de refeitório para a merenda, da construção de quadras para esportes, tais como futebol, basquete, vôlei, piscina para natação, entre outros, sem esquecer a adequação da estrutura física da sala de aula.

Nesse aspecto está incluída não só a estruturação física, mas o envolvimento de determinadas concepções. Por exemplo, a existência de refeitório numa escola significa uma postura diante da alimentação direcionada ao seu relacionamento, ou não, com o ato pedagógico. O mesmo pode-se dizer em relação ao gabinete médico e dentário. Explicando melhor, por trás da existência na escola de um gabinete médico e dentário e de um refeitório, pode estar o desvio da função de ensino da escola, que

passa a realizar aquilo que as políticas sociais de distribuição dos bens não conseguem realizar. A escola passa a realizar aquilo que seria função da saúde. O mesmo pode-se dizer da distribuição de merenda na escola para as populações carentes, pois muitas vezes a escola em vez de socializar o saber, passa a distribuir alimentos o que, de forma alguma, resolve o problema da desnutrição ou sequer do fracasso escolar. Para justificar este pensamento, busco em Collares e Moysés sua explicitação através da seguinte passagem:

**“A merenda escolar deve ser entendida como programa voltado à atenção aos direitos das crianças. Apenas isso. A merenda não tem por objetivo resolver o problema da desnutrição nem do fracasso escolar, ambos são muito graves e demandam propostas políticas adequadas para a sua superação, não devendo ser objeto de discursos mistificadores.”** (Collares e Moysés, 1995, p. 52). O grifo é meu.

## **2.7 O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO ESCOLAR**

Na estrutura da escola, além do diretor e do professor encontramos vários profissionais que exercem atividades e que buscam produzir uma escola de melhor qualidade. Entre estes a supervisão enfatiza o acompanhamento do trabalho escolar em diferentes níveis.

Na realidade da escola pública brasileira encontra-se atuando há alguns anos a supervisão, que tem sua origem na inspeção do ensino. É interessante notar que no final do Século XIX e nas primeiras décadas do presente século, no Rio Grande do Sul, os primeiros inspetores de ensino

não eram professores e, sim, pessoas destacadas na comunidade como médicos, advogados, missionários e imigrantes. Estas pessoas **"eram consideradas de alto saber e eram então convidadas a visitar as escolas e dar o seu parecer sobre o funcionamento das mesmas."** (Floriano, entrevista gravada, 1996)

No decorrer do tempo, algumas escolas, notadamente as particulares, passaram a organizar um processo de acompanhamento do ensino que em geral, era chamado de coordenação pedagógica. No ensino público esta atividade era usualmente exercida pela direção da escola, constituída pelo diretor e vice-diretor assessorados pelos órgãos centrais. Em algumas ocasiões, caso a escola tivesse condições de organizar mais especificamente o acompanhamento do ensino por dispor de recursos humanos, ou por organizar um projeto próprio para isto, era convidado a exercer a supervisão o professor que tivesse maiores conhecimentos e prática docente aprofundada, possuindo um bom desempenho didático e conhecimento do processo de trabalho da sala de aula. O profissional que trabalhava na escola **"era chamado de orientador pedagógico e o que trabalhava no sistema de coordenador pedagógico."** (Floriano, Ibid, 1996)

A partir da busca dos dispositivos legais que regem a função supervisora, Barbosa et al (1969) encontram-na expressa na legislação desde 1875. Triviños et al (1986), ao realizarem uma retomada dos dispositivos legais que regem a função supervisora, permitem visualizar através das diferentes denominações estabelecidas a evolução do conceito de supervisionar. A denominação inicial de Inspetor do Ensino Elementar é substituída nos documentos legais pela de Orientador de Educação Elementar, tal como aparece no Decreto 7621/38, que coloca em seu Art. 6º **"são declarados extintos os cargos de Inspetor de Ensino Elementar criados**

pele artigo 2º do Decreto 4251 de 21 de janeiro de 1929". O Decreto 6004/55, pela primeira vez em nosso estado, refere-se ao termo supervisores de ensino primário.

O Decreto 7640/1938 descreve funções que passaram a ser exercidas pela supervisão na década de quarenta, então com a denominação de orientadores de educação elementar. O Art. 89 descreve as competências do orientador de educação elementar que transcrevo a seguir:

- “1. acompanhar diretamente o trabalho escolar, orientando-o do ponto de vista técnico e encaminhando solução dos diversos problemas inerentes ao mesmo, já por meio de demonstrações práticas, já de discussões ou de palestras, já de instruções verbais ou escritas;
2. zelar pela execução dos planos e programas elaborados pelos serviços técnicos e de todas as instruções ou determinações baixadas pela autoridade superior
3. informar o Delegado Regional sobre as necessidades das escolas e quaisquer deficiências ou irregularidades verificadas na sua instalação ou funcionamento, bem como a eficiência e assiduidade dos professores;
4. propor ao Delegado Regional as medidas que julgar convenientes ao desenvolvimento do progresso do ensino;
5. colaborar obrigatoriamente, com a Delegacia Regional, na realização de cursos ou conferências, para que for solicitado;
6. fiscalizar e orientar os estabelecimentos de ensino particular, na falta de fiscal privativo de conformidade com as leis que dispõem sobre as funções de registro e funcionamento dos mesmos;
7. reunir, pelo menos duas vezes por ano, os professores dos grupos escolares e das escolas isoladas, na sede do município em que servem, para orientá-los;
8. dar posse aos professores de escolas isoladas e atestar-lhes o exercício;
9. presidir os exames das escolas referidas no inciso anterior ou designar, para substituí-lo, em caso de impedimento, professores de grupos escolares;
10. providenciar para que os professores das escolas isoladas de sua circunscrição enviem, pontualmente, à Delegacia Regional de Ensino, os boletins mensais e os mapas estatísticos;

11. remeter mensalmente, até o dia 10, à Delegacia Regional de Ensino, um relatório sucinto sobre os trabalhos de orientação e fiscalização que houver realizado, acompanhando-o da prestação de contas das despesas efetuadas.”

Entre as atribuições do orientador de educação elementar destacam-se por sua diferenciação das demais as de número um e quatro, por terem claras características pedagógicas e de retomada do processo. As demais atribuições podem ser caracterizadas como de origem administrativa. É interessante ressaltar a de número um, que até os dias de hoje, com algumas alterações na redação, permanece como uma das principais atribuições da supervisão.

As reformas introduzidas no ensino pelo governo militar através das leis de reforma do ensino superior (Lei 5540/68) e do ensino de primeiro e segundo graus (Lei 5692/71) introduzem o termo supervisão escolar no país de forma globalizada. A nova lei de educação nacional (Lei 9394/96) estabelece em seu Art. 64 que a formação para o exercício da supervisão para a educação básica **“será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”**.

Ao investigar as origens da supervisão na Argentina e no Chile encontro também a mesma origem, a inspeção das escolas.

Na Argentina encontro referência à inspeção do ensino na Lei Nacional 1420, de 1884, sobre a educação primária na capital federal e nos territórios nacionais, que em seu Capítulo IV estabelece os rumos que tomará a supervisão no futuro daquele país. Assim sendo **“las escuelas primárias de cada distrito serán inspeccionadas dos vezes por lo menos en el año, por Inspectores Maestros”** (Art. 35, Lei Nacional 1420/1884). A análise dos artigos deste Capítulo guarda extraordinária semelhança com o teor do

Decreto 7640/1938 anteriormente transcrito. Esta semelhança deve-se ao fato de que nesta ocasião o modelo de referência para o ensino começa a voltar-se para o modelo americano que tinha a presença do inspetor do ensino. A **"semelhança de termos na redação dos decretos brasileiro e argentino deve-se ao fato de serem tradução de documento americano."** (Floriano, entrevista gravada, 1996)

O trabalho da supervisão do ensino centrou-se, inicialmente, na busca da superação do fracasso escolar notadamente relacionado a aspectos da estrutura da escola tais como: condições físicas das salas de aula e do prédio, recursos humanos em número adequado, recursos materiais utilizados para o ensino, tempo dedicado ao ensino e à sua recuperação. Pode-se dizer que até hoje alguns destes aspectos fazem parte das preocupações dos supervisores, uma vez que estes são elementos constitutivos do entorno escolar.

## **PARTE IV**

# **O FENÔMENO EM MOVIMENTO**

### **1. AS SALAS DE AULA PESQUISADAS**

---

Penetrar no mundo de outras escolas, entrar nas salas de aula de três realidades de país distintas é algo iluminador. Meu olhar, no início tímido, foi aos poucos se ampliando. Sair da escola na qual estava acostumada com os cantos, com as janelas às vezes abertas, outras vezes cerradas, com as certezas e com as novidades, e ir avançando com meu olhar, meu escutar, minha câmera, meu gravador, minhas opiniões, meus escritos, minhas teorias explicativas, e ir percebendo outros olhares, outras vozes, outras idéias e ao mesmo tempo, a minha voz, as minhas idéias e a coincidência, ou não, destas idéias com o que observava foi realmente uma experiência riquíssima.

A primeira constatação feita é de que as salas de aula observadas nos três países são muito parecidas. Encontrei a organização das classes geralmente na forma de pequenos grupos. Nas paredes havia cartazes com as palavras-chave trabalhadas, dias da semana, meses do ano, condições do tempo, ajudante do dia, relação dos nomes dos alunos, entre outras coincidências. Excetuando a diferença da língua, poderia supor ao visitar as salas de aula de Buenos Aires e Concepción que estava em Porto Alegre.

No entanto, mudanças significativas ocorrem em razão do relacionamento entre os professores e alunos, na forma de se comportarem ante o ensinar e o aprender e na postura diante da organização escolar.

Neste sentido, tenho que agradecer às professoras que ousadamente me permitiram entrar em suas salas de aula me mostrando seus materiais, dizendo-me francamente sua opinião ao entrevistá-las e permitindo-me entrevistar seus alunos e as mães destes alunos.

É interessante notar que estas observações em sala de aula foram realizadas nas classes em que a professora optou. No Brasil, fiz observações em uma turma de 1ª série na Escola Alfa, uma turma na Escola Beta e duas turmas na Escola Gama. Na Argentina, observei uma classe na escola Buenos Aires e duas na Escola Argentina. No Chile, fiz observações em uma turma, perfazendo ao todo sete turmas observadas. Esclareço que as categorias presentes nas observações realizadas em sala de aula já foram ou serão apontadas ao longo da dissertação, aparecendo conforme são evidenciadas no movimento de explicitá-las dentro de um todo lógico.

Em relação ao desenvolvimento do processo de currículo, propriamente dito, observei que cada professora imprimia ao seu trabalho sua vivência prática e teórica. No entanto, sua formação inicial e,

principalmente, a formação continuada assumem papel decisivo. Observei que nas três realidades a forma como o trabalho é encaminhado desde as esferas do sistema confere particularidades importantes no trabalho de cada uma das realidades.

No Chile, a classe observada fazia parte de um Programa de Melhoramento Educativo (PME) do Ministério, o qual como esclarece mais adiante o relato da professora, proporciona o recebimento pela escola de muitos materiais.

Na Argentina, com o advento da democracia em 1982, foi criado um programa de formação de professores à distância composto por sete módulos chamado de SICaDIS I. A avaliação deste programa indicou a necessidade de mudar esta concepção de formação para um trabalho voltado para a prática escolar, no qual a produção dos professores e alunos fosse o principal elemento constitutivo da formação. A municipalidade de Buenos Aires colocou em prática um projeto intitulado **“Investigación didáctica: los efectos de la enseñanza en el aprendizaje de la lectoescritura inicial”**, no qual participaram professores de cada um dos 21 Distritos Escolares. O resultado deste trabalho de pesquisa-ação foi assessorado por especialistas que junto com os professores realizavam reflexões e produziam materiais a serem desenvolvidos em aula. A análise realizada por mim, do Informe I e II do referido projeto, revela que o caminho escolhido na alfabetização dos alunos pelas professoras das três classes observadas na Argentina segue de forma bastante fiel as idéias divulgadas no material analisado, revelando numa primeira análise, que duas situações podem ter ocorrido. A primeira é que o projeto realmente constituiu-se num trabalho de pesquisa-ação, que incorporou e contribuiu para a construção coletiva de uma prática

alfabetizadora que concilia teoria e prática como uma totalidade. A segunda hipótese é que os professores adotam o material publicado como um manual. Gostaria muito que a primeira hipótese fosse a verdadeira.

A análise dos materiais de pesquisa nas escolas municipais de Porto Alegre sobre a alfabetização revelou um caminho bastante uniforme em direção à metodologia divulgada pela Secretaria Municipal de Educação, na primeira administração do PT quando foram trabalhados os pressupostos de alfabetização construtivista desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa) e que foram trabalhados, nesta ocasião, pelos ativadores curriculares<sup>25</sup> da Secretaria Municipal.

Os três volumes do livro de Grossi (1990) que relata as experiências do Geempa sobre as didáticas da alfabetização retratam com fidelidade o caminho percorrido **por todos** os que responderam aos questionários. Chamou minha atenção o fato da totalidade dos professores ter esclarecido que iniciam em março pelo nome das crianças, a partir dos nomes fazem crachás, cartazes, fichas e listas em que localizam os nomes que iniciam e terminam com a mesma letra, contam o número de letras, pintam, recortam as vogais e consoantes, separam os pedaços iguais, enfim, exploram o nome nas mais variadas atividades em classe. A comparação das atividades relatadas no livro de Grossi com o caminho inicial percorrido pelos professores da rede municipal de Porto Alegre revela que o livro constitui quase uma **cartilha**.

Após assistir as filmagens realizadas em sala de aula, pude confirmar que em todas elas havia inúmeros fatores em comum, relativamente ao que

---

<sup>25</sup> Nessa época os profissionais que trabalhavam na Secretaria Municipal na supervisão das escolas municipais nas questões relativas ao ensino didático passaram a chamar-se ativadores(as) curriculares.

se chama ambiente alfabetizador como referi anteriormente. Entretanto, numa análise mais detalhada, surgem diferenças. Algumas salas de aula possuíam cantos com livros de leitura e jogos, algumas tinham a especificação da rotina semanal ou do planejamento conjunto, em outras havia cartazes com poesias e textos significativos para as crianças.

À medida que a análise vai aprofundando aparecem outras diferenças; algumas possuíam aparelho de televisão e somente numa havia aparelhos de vídeo e de som. Nesta sala havia microfone para a realização de leituras e dramatizações, muitos jogos de palavras, brinquedos e instrumentos musicais.

Em relação à dinâmica das atividades desenvolvidas pelos alunos, na maioria das classes observadas era enfatizado o trabalho grupal com o desenvolvimento de trabalhos individuais a partir do coletivo, tal como supõe Vygotsky ser essencial:

“Sabemos por uma grande quantidade de pesquisas - a que no momento apenas podemos aludir - que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história de gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.”(Vygotsky, 1986, p. 114)

As maiores diferenças foram observadas na forma como em cada turma a professora e alunos se relacionavam com o processo de ensinar e aprender a língua materna. Realmente, nesta dinâmica se imprime um fator

primordial a ser desvelado cada vez mais pelas pesquisas específicas nesta área.

É interessante notar que, de acordo com o caminho escolhido, iniciei a investigação pelo questionário, sendo que a partir do questionário estruturei as observações e filmagens e a partir destas realizei as entrevistas. Assim, quando me vi frente a frente com professores, supervisores, alunos e pais, já havia refletido e pensado sobre muitas situações que eram relatadas, fato este que enriqueceu muito o diálogo que foi empreendido. As entrevistas mostraram novos ângulos e confirmaram, ou não, muitos aspectos observados no cotidiano das classes ou enfatizados nos questionários. Constituíram-se para mim em importante tomada de consciência de situações antes só intuídas.

A pesquisa apontou que quase a totalidade os professores e supervisores da rede municipal de Porto Alegre consideram que o aluno que obtem êxito no processo de alfabetização é aquele que termina a 1ª série alfabético e dominando conhecimentos básicos sobre os números tal como resume esta professora:

“O aluno que é aprovado é capaz de escrever palavras alfabeticamente, por exemplo bsiqeta em vez de bicicleta, ler palavras isoladas, textos curtos e livros infantis, recontando a história, produzir textos curtos ou seja, registros (mesmo uma frase) que tenham significado e sejam decodificados depois, conhece a seqüência numérica, conta oralmente e representa os numerais até 100.”

De forma contrária, o aluno que é reprovado é aquele que não está escrevendo as palavras de forma alfabética, que **"não lê nem as palavras, mas adivinha"**.

Cabe uma interrogação, se todos os pesquisados declaram-se conhecedores da psicogênese da alfabetização de Emília Ferreiro, inclusive realizando testagens mensais sobre os avanços dos alunos, como se justifica que em meio a esta teoria orientadora, um número significativo de crianças da rede municipal seja reprovado? Não é esta uma contradição? O mais lógico é supor que sob esta orientação teórica mais crianças fossem aprovadas?

Sobre a realização de testagens dos níveis da criança na psicogênese da alfabetização, referidas como realizadas por um grande número de professores nesta pesquisa, Emília Ferreiro no livro “Com todas as Letras” mostra-se bastante preocupada com esta situação, tal como comenta a seguir:

“A utilização dos resultados de pesquisa como ‘testes’ escapa à responsabilidade do pesquisador: **eu não fabriqueei nenhum teste de ‘quatro palavras e uma frase’; nem de ‘análise das partes de uma oração escrita’** e, mesmo assim, **usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos.** Eu nunca disse que, quando uma criança produz escritas silábicas, está ‘pronta’ para a aprendizagem da leitura e da escrita e, no entanto, alguns colegas - inclusive brasileiros - assim o sugerem.” (Ferreiro, 1993, p. 75). O grifo é meu.

Pelo que se percebe, este diagnóstico foge totalmente à essência dos achados da pesquisa de Ferreiro, que em nenhum momento teve o objetivo de catalogar os alunos, ao que, justamente, é totalmente contrária. Percebi que alguns professores confundem o conhecimento dos níveis da psicogênese da alfabetização com proposta construtivista de alfabetização, como comprova a opinião emitida por esta professora para a reprovação dos alunos: **“o aluno é reprovado porque não atingiu o nível estabelecido pela**

**proposta**", ao que lhe perguntei: o que é a proposta? e ela respondeu: **"são os níveis da psicogênese"**.

Os alunos das três realidades estudadas quando perguntados sobre a escola disseram que ela é boa porque os professores ensinam. Os alunos entrevistados no Chile responderam que o que mais lhes agrada na escola são os jogos (nesta classe havia muitos jogos educativos), o pátio e os amigos. Gostam, também, quando a mãe vem ajudar na classe e **"aprendem na escola os pontos cardeais ao vivo"**. Agradam-lhes as **"matemáticas"**, em que o mais difícil são as contas com reserva. Para os alunos entrevistados, a melhor coisa da escola é, também, ler e escrever, que foi **"mais ou menos fácil"**. Disseram-me que aprenderam a ler e escrever **"montando as palavras, contando as letras, recortando, colando-as e também lendo os livros de histórias junto com a senhorita"**. Alguns **"liam por partes, a 'senhorita' corrigia e foram aprendendo até conseguirem ler sozinhos"**.

É interessante registrar que na escola chilena fui encaminhada a uma classe de 2ª série. A professora explicou-me, então, que a alfabetização tem sido entendida no Chile como um processo de aquisição que se completa ao longo de quatro anos. É comum a professora ingressar com os alunos na 1ª série e continuar com eles até a 4ª série. Nesta escola, havia um projeto especial através do qual a escola recebia do Ministério materiais especiais, tais como jogos, instrumentos musicais, aparelho de TV e som, microfone. Em 1994, dos 151 alunos da 2ª série (com uma média de 37 alunos por turma), 144 foram aprovados, 6 reprovados e 1 se evadiu. O que me chamou a atenção foi o grande número de alunos em sala de aula. De certa forma, entendo porque a professora vê com tão bons olhos a participação das mães

em sala de aula, pois deve ser bem difícil dar conta sozinha de tantas crianças nesta fase da vida infantil.

O diálogo com as crianças argentinas mostrou-me, também, crianças que viam na escola um lugar de satisfação. Percebi que a "senhorita", como eles se referem à professora, é uma figura muito valorizada na comunidade argentina. A professora que alfabetiza nas duas escolas que visitei é uma profissional que está há vários anos na função. Os alunos demonstram uma grande afetividade para com ela. Disseram-me que adoram quando a professora corrige o que escreveram e os elogia. Realmente, há até um certo exagero, para os padrões brasileiros, nos elogios escritos nos cadernos e verbalizados em sala de aula. Mas pelo que pude observar fazem parte do dia a dia daquelas escolas, é como se fosse uma rotina de desenvolvimento do currículo. **A cada coisa escrita os alunos correm para a professora mostram, ela olha e pede que arrume se há algum problema, o aluno retorna e a professora faz alguma observação escrita e ainda elogia, verbalmente em alguns casos.**

A primeira vez que estive a manhã inteira numa classe, admirei-me com a movimentação, pensei que era só naquele dia, mas ao retornar, outras vezes, vi que era o normal não só daquela classe, mas também das outras duas classes que observei. **"Uma manhã de trabalho numa classe de alfabetização é algo muito dinâmico"** como me disse a professora da escola Buenos Aires, ainda mais se levarmos em consideração a quantidade de recreios que os alunos têm! Estranhei muito, no primeiro dia, quando no meio da filmagem que realizava em classe tocou o sinal e os alunos ruidosamente dirigiram-se para o pátio, achei um pouco cedo e fui filmar o recreio que logo terminou. Naquele dia, para surpresa minha, houve mais três recreios, que, soube depois, são de praxe em todas as escolas

argentinas. Mas pensando bem, há justificativa lógica nestes pequenos recreios em intervalos menores, pois como me disse a professora **"nesta idade eles não podem ficar fechados numa sala de aula durante duas horas por mais aconchegante e bonita que esta sala seja ou que as atividades sejam dinâmicas"**, ou como me disseram os alunos **"a melhor coisa da escola é o recreio livre com meus amigos"**.

As entrevistas realizadas com os alunos brasileiros revelou uma realidade rica e, ao mesmo tempo, preocupante sobre a vivência existencial de muitas das crianças brasileiras. Como todas as outras crianças entrevistadas, elas revelaram que gostam da escola, mas que se preocupam com muitas outras coisas além de seu processo de aprender. Ao perguntar sobre o que às vezes era difícil na escola, revelaram conhecimento de que as faltas excessivas levam a não aprender, pois manifestaram a seguinte preocupação com um colega: **"Tem o Anderson que não está bem. Ele não está bem porque não vem à aula e, quando vem não consegue fazer as coisas, conversa e se distrai, às vezes, ele incomoda todo mundo."** Ai está um sério problema enfrentado pela escola brasileira e que as crianças captaram em sua essência. A professora, em entrevista, informou-me que quando o Anderson não vem está nas esquinas de uma grande avenida ou de um conhecido shopping center de Porto Alegre pedindo esmolas aos carros que param na sinaleira.

Revelaram, também, as dificuldades estruturais da família, as mudanças constantes e a exploração da mulher, desde pequena, numa sociedade machista. Os meninos entrevistados nenhum lava a louça ou a roupa, eles jogam bola, fazem os temas, brincam na rua e assistem televisão, mas as meninas não disseram que fazem os temas em casa ou brincam, pelo menos como primeira tarefa, mas que ajudam a mãe. Ao serem perguntadas

sobre a escola, a conversa foi difícil, em determinado momento a conversa, por uma razão qualquer, desviou para os afazeres domésticos. Ai a conversa tornou-se viva, as meninas passaram a descrever com desenvoltura tudo que sabiam fazer: lavar louça, varrer a casa, cozinhar. Tive que dizer, mas voltando para o nosso assunto ... Uma menina disse:

“Eu não consigo dizer há quanto tempo estou aqui nesta escola. Eu fui numa creche, mas meu pai e minha mãe brigaram e eu fiquei sem colégio. Agora eles fizeram as pazes e eu vim para este colégio, vou fazer 9 anos. Quando eu chego do colégio ela diz: Bruna vem lavar a louça. Eu tenho que aprender a fazer comida. Eu quero aprender a fazer comida, para agradecer o que eles fazem por mim. Eu só não gostei duma coisa agora eu vou ficar sem cachorro porque ele está ficando muito grande e lá em casa não pode porque a casa é pequena. Eu gosto mais é de lavar roupa do que fazer comida e arrumar a casa.”

Ao transcrever essas palavras, recorro da observação em classe realizada na Escola Beta em que a professora realizava, naquele bimestre, um trabalho sobre gênero com as crianças em que os afazeres dos homens e das mulheres dentro da família e da sociedade e dos comportamentos estereotipados atribuídos a cada um são levantados e questionados. A professora passa a desenvolver com eles atividades relativas à montagem de listas sobre preferências de cada um a respeito de jogos, brincadeiras, profissões e vai aos poucos trabalhando a difícil questão imposta às mulheres numa sociedade machista, em que, muitas vezes, por ignorância completa, as mulheres são anuladas sem que elas sequer questionem este fato.

As contradições presentes no tratamento da mulher numa sociedade dividida em classes, na qual impera a mais-valia, são então discutidos nesta turma de alfabetização, em que mesmo os livros preconceituosos que

existem nas bibliotecas das escolas são desvelados através da contradição: porque a mulher aparece passiva em todas as histórias? ela é passiva em casa? o que a mãe faz? o que o pai faz? o que a lista mostrou que cada um faz? a mãe não faz muito mais coisas, às vezes? Assisto com satisfação esta aula, pois além de aprender a ler e escrever, estes alunos desvelam uma realidade milenar, de forma fácil, simples e verdadeira.

Mas, não é só trabalho, pois para estes alunos também o recreio é o melhor da escola e quando chove é a pior coisa. Mas também **"estudar é uma das melhores coisas da vida"**. O que não é bom para as meninas **"é quando os guris pisam no pé, batem na gente, assobiam no ouvido e a professora não vê"**, revelando aí, mais uma vez, a problemática estereotipada do gênero. Na escola, eles fazem **"a data, um pouco brincam, um pouco escrevem, desenham, fazem contas... as continhas são fáceis"**. Eles gostam de ler histórias e tem também o trabalho em grupo onde **"o dono do grupo manda no grupo não nas pessoas"**. Para trabalhar em grupo tem uma votação e o que tem mais votos é o líder, que **"cuida do grupo e do material"**.

O trabalho com grupos áulicos é uma interessante atividade desenvolvida pelas classes de alfabetização da rede municipal de Porto Alegre. Este trabalho consiste na formação, de tempos em tempos, de cinco grupos de trabalho em classes com vinte e cinco crianças. Esta formação é organizada a partir da eleição de cinco crianças pelo grupo. Estas cinco crianças escolhem um companheiro para o grupo. Após, cada dupla escolhe mais um colega consensualmente, até que todos os grupos sejam completados sempre de forma acordada. A partir destes grupos, a professora passa a desenvolver muitos dos trabalhos em classe. No grupo, cada um tem uma atribuição para que o trabalho se efetive. O grupo escolhe um nome e

são criadas as regras do grupo. Aqueles que não colaboram na realização do trabalho coletivo do grupo são questionados e buscam se integrar, pois é importante ser membro de um grupo. No entanto, este grupo não se cristaliza, depois de um certo tempo são formados novos grupos para que todos tenham a oportunidade de trabalhar com todos e desempenhar as diferentes funções.

O professor, neste caso, tem oportunidade de conhecer muito seus alunos e de desenvolver de forma bastante interessante a socialização dos alunos através da colaboração, amizade, solidariedade e espírito coletivo em classe.

É evidente que ao trabalhar com grupos o professor necessita ter um profundo conhecimento da dinâmica de funcionamento destes, pois **“es un objetivo el intento de regulación de los conflictos que se puedan llegar a producir, no debiéndose entender dentro de un sentido represivo”**. Do trabalho com grupos na sala de aula supõe-se a idéia de que **“o profesor debe gozar de la flexibilidad suficiente como para entender las diferentes variables que se producen”**. (Ballester, 1990, p. 192-193)

Em relação à mães, as entrevistas revelaram que as mães dos alunos das escolas municipais de Porto Alegre são de origem humilde, pois trabalham em faxinas, como cozinheiras em casas de família, na indústria ou no comércio em funções menos remuneradas. Uma menina cuja mãe é cozinheira diz: **“Eu gosto quando a minha mãe faz aqueles bifés. Quando eu acordo ela diz Bruna vem tomar café e ela me dá um pão quentinho e cuida de mim e recomenda coisas para eu fazer e não fazer. Ela faz e fala as coisas porque gosta de mim.”**

Ao me dizer isto, revelou orgulhosa que sua mãe sabia o segredo de preparar uma boa refeição e que mesmo trabalhando tanto quando chegava

em casa não se importava de fazer aquilo que durante todo o dia havia feito e que por isto ela ajudava em casa, revelando uma maturidade quase de gênio no entendimento desta questão para a sua pouca idade.

Na ocasião da entrevista, as mães das três diferentes realidades estudadas revelaram uma atitude bastante parecida. A atitude delas era de respeito em relação ao trabalho da escola e da professora e, ao mesmo tempo de vigilância sobre as necessidades do filho e do atendimento destas pela escola e professora. De forma maciça culpavam a família pelo fracasso escolar, quando não comparece às reuniões ou acompanha as atividades do filho na escola. No entanto, reconhecem como esta mãe argentina, as dificuldades presentes na sociedade:

“A família é muito importante para que o aluno tenha sucesso na escola, os problemas econômicos interferem e temos que colocar para as crianças isso, se falta algo eles tem que saber porque falta. Se nós damos valor com atitudes eles terão este valor e fazemos isso acompanhando, revisando, vendo se avançou. Se os pais mostram à criança que numa fila de desempregados sobram os que não tem estudo, esta criança vai reconhecer o valor de ser alfabetizada.”

Revelaram conhecer as dificuldades porque passa o professor em determinadas situações, o que é perfeitamente natural, pois em determinados momentos todos têm algum tipo de dificuldade mas **"quando um docente não pode resolver uma situação ele tem que dizer: isto eu não posso resolver e deve então procurar ajuda da direção e não deixar a criança a sua a *suerte*".**

De maneira maciça também colocaram a importância da escola, da professora acolher bem aos seus filhos, pois isto faz com que gostem de vir à escola como diz esta mãe brasileira em sua simplicidade: **"eu não tenho nada a reclamar em relação a esta escola, pois meu filho foi muito bem recebido. A escola é importante não só para que o Alex aprenda, mas para**

que ele faça amizades, os colegas e o ambiente da aula é tudo muito importante".

Sentem-se felizes quando nas reuniões é esclarecido o trabalho que será feito e dizem que é muito diferente daquele realizado quando aprenderam a ler: "pois é muito melhor estudar os animais não só por figuras, mas vendo um vídeo ou até indo numa granja, pois antes a professora só explicava e agora eles vêem com seus olhos e pensam sobre aquilo". Gostam quando "são convidadas a participar de uma excursão, ou fazem investigações em conjunto com os filhos, porque assim podem realmente entender mais os filhos e aquilo que a escola faz".

Na pesquisa realizada na rede municipal de Porto Alegre, os professores ao lidarem com o cotidiano de sua sala de aula, numa primeira análise, revelaram relação com o que escreveram que faziam nos questionários e o que realizavam em sala de aula. Entretanto, uma análise mais demorada revelou em alguns casos concepções equivocadas subjacentes ao fracasso escolar e que, por sua vez, guardavam estreita relação com práticas também equivocadas na alfabetização.

A visão que os supervisores revelaram ter do trabalho dos professores apresentou, de maneira geral, um conhecimento muito rico, variado e multifacetado do fazer escolar. Cada questionário e entrevista com os supervisores é fonte de uma construção bastante original sobre o processo ensino-aprendizagem.

Os professores, em relação ao trabalho do supervisor, revelaram claramente uma grande aproximação. O professor, apesar de formular algumas críticas, notadamente na direção de um fazer do supervisor geral e distanciado de suas reais dificuldades junto aos alunos, valoriza

sobremaneira o fato de existir na escola a função do supervisor por várias razões que serão comentadas no prosseguimento do estudo.

Em relação ao planejamento a grande maioria dos professores municipais de Porto Alegre informou que trabalha a partir de temas geradores manifestados pelas crianças, eleição de grupos áulicos, estabelecimento de regras de convivência, trabalho com o nome dos alunos, tipologia das letras, estruturação de palavras, frases e textos, jogos de alfabetização e construção numérica, atividades livres com o corpo e entendimento da psicogênese da alfabetização.

A análise dos materiais de pesquisa na rede municipal de Porto Alegre mostrou exagerada ênfase no alfabeto, a ponto de uma professora dizer:

“Na minha opinião eles têm que saber todo o alfabeto, pois eu acho que eles aprendem sabendo as letras do alfabeto, relacionado o som da letra e relacionando a letra com o alfabeto. Eu fiz a eleição das palavras do alfabeto. Mas como eles não se dão conta que a árvore começa com a, fiz bingo, pergunto todos os dias, trabalhei com jogos, ligação da palavra com o desenho, identificar a letra inicial com a final, etc. Mas mesmo assim tem vários que não se dão conta.”

No entanto, ao analisar a fala dessa professora, encontro contradições. A primeira delas relaciona-se ao fato de que ela não se dá conta de que o alfabeto não é o essencial na alfabetização e de ele não é “ensinado” e, muito menos, “aprendido todo ele ao mesmo tempo”. Ele é construído, gradativamente, não sendo o seu domínio condição prévia para o processo de alfabetização. Esta insistência torna-se mais contraditória em uma linha construtivista, na qual o deciframento de letras não é o conceito de leitura.

É essencial, também, conceber que a aprendizagem não se dá por partes como numa escada, mas de forma espiralada, com avanços e retomadas de patamares a cada instante. Não é necessário primeiro saber as letras para aprender a ler. Uma criança pode aprender a ler sem saber o “nome” das letras.

Se algo de essencial pode ser dito no processo de alfabetização é que a criança aprende através da manipulação das palavras, das sílabas, das letras, das frases, dos textos, dos folhetos de propaganda, dos rótulos de produtos, enfim, dos mais variados portadores de textos. O alfabeto sob esta ótica não adquire tanta importância, ele em si não constitui um texto.

A segunda contradição encontrada diz respeito ao uso de jogos pelos professores em sala de aula. O jogo não alcança os seus objetivos se os alunos não perceberam nele uma necessidade além daquela que a professora tem. O que eu quero dizer é que pelo fato da professora realizar jogos não significa que ela esteja interessando o aluno, pois naquele momento, para o aluno, o jogo só pode estar ali como uma necessidade da professora, não dele. A questão de ensinar da professora está tramada com a questão de aprender do aluno. A professora tem claro isto, mas o aluno pode ver somente aquele jogo como uma coisa da professora e não dele como expressa esta professora da Escola Beta:

“O planejamento não pode ser uma coisa só da escola ou do professor. Ele é uma coisa do aluno. Claro não significa que se vá entrar em sala de aula sem planejamento, isto é irresponsável. Mas, planejar não é só o trabalho pronto do currículo formal, limitante para quem planeja e para quem sofre com aquele planejamento, pois assim se transforma em aulas que não mexem com ninguém, nem com os professores e muito menos com os alunos.”

Nesta questão aparece de forma clara o sentido da aprendizagem para cada um como um dos fatores preponderantes da aprendizagem. Qual o sentido para aquele aluno aprender o alfabeto? Será que para ele o alfabeto é tão importante como para a professora? Será que se a professora refletir mais detalhadamente sobre as atividades que realiza com os alunos para ensinar o alfabeto e a sua utilidade dentro do processo de aprender do aluno e as descobertas essenciais da psicogênese ela irá vê-lo como tão importante? Creio que, ai se descortina um possível e profícuo trabalho da supervisora desta escola. Da análise das contradições presentes, será possível a essa professora encontrar um novo ponto desencadeador de trabalho. Não basta lhe dizer, dar-lhe uma resposta pronta é preciso através da reflexão aprofundada dos contrários que se identificam e interpenetram, encontrar um novo enfoque. O que certamente será encontrado por esta professora ao realizar este caminho de análise junto com outro interlocutor.

Ferreiro no livro “Com todas as letras”, tem uma passagem que muito me agrada, em que ela esclarece que o ponto delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores, em que afloram as concepções errôneas dos professores sobre o processo de alfabetização e as suas próprias dificuldades de lidar com a língua materna. Ferreiro, então, apresenta um ponto de vista do qual compartilho e que julgo ser possível de ser realizado pelos supervisores presentes no interior da escola. Ferreiro assim apresenta esta idéia:

“Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa envolvida nas questões (inclusive outro professor), com a condição de que consiga transformar-se em um interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse, sobre o

que se fez ou o que não se fez, por em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional.” (Ferreiro, 1993, p. 49)

A existência na escola básica brasileira da reprovação, da exclusão, e da evasão revela uma realidade estratificada, é como se existissem castas petrificadas na escola. Em algumas ocasiões, acontece a reprovação de alunos na segunda série porque não usam corretamente letra maiúscula, parágrafo, acentuação ou trocam letras. Acontece que, muitas vezes, o próprio professor sequer sabe acentuar ou pontuar corretamente, cometendo ele mesmo erros ortográficos (que neste caso, sim, pode ser considerado um problema). O professor não consegue dar-se conta de que a principal atividade que deve buscar junto aos alunos das séries iniciais em relação “à escrita” é “a escrita” dos mais variados tipos de textos com coesão e coerência, fato dificultado pela ênfase que é dada no currículo aos aspectos formais, o professor gasta um tempo significativo neles, deixando de trabalhar as faces comunicativas da língua. Na alfabetização, o professor perde um tempo precioso tentando aplicar determinada metodologia quando, na verdade, ele tem é que **resgatar**:

“o **poder** e o **querer** para a criança, até mesmo nas decisões sobre como e quando ‘desmontar’ uma palavra, deixando de lado conceitos que linguistas e psicólogos, principalmente, instituem em seus gabinetes, fornecendo-nos um instrumento teórico que desavisadamente utilizamos para nos tornar os grandes destinadores infantis. Não podemos esquecer que cada conjunto de crenças e atitudes de uma dada visão de mundo está sempre sendo construído, e nossas crianças estão no mundo do dinâmico, do processo, do gradual...” (Silva, 1991, p. 102)

É importante registrar que, muitas vezes, a escola faz com que as crianças escrevam e usem um sistema de escrita silábico, esperando que os alunos o utilizem alfabeticamente e que através de explicações superficiais e muitas vezes errôneas que, invariavelmente, nem sequer o professor domina, faça com que a alfabetização gire em torno somente da escrita.

A leitura é, sem dúvida, um dos grandes legados da humanidade. É uma forma de apropriação do real, do pensamento que se forja, da linguagem e da escrita dela? Creio que sim, pois cada vez que lemos nos apropriamos de algo.

Mas ao analisar o desenvolvimento da escrita pelo homem, vê-se que poucas pessoas nas sociedades letradas tornaram-se escritores notáveis, mas que, indubitavelmente, a leitura tem-se constituído ao longo do desenvolvimento da humanidade, num importante elemento de comunicação e de construção de significados. A fala, neste contexto, adquire uma dimensão histórica enorme, pois embora tenham existido inúmeras sociedades iletradas, todas as sociedades são falantes. No entanto, o que se percebe é que a escola tratou de privilegiar uma série de métodos para o ensino da escrita, mas se afastou da fala e das relações dela com a leitura e a escrita na vida de seus alunos, dificultando e dogmatizando o processo de alfabetização, no qual estão envolvidos leitura, escrita e fala.

Esta supervisora, ao criticar a proposta de alfabetização de sua escola, parece personificar muitos dos problemas enfrentados pelos professores municipais de Porto Alegre:

“Eu percebo que dentro da proposta havia uma ênfase na escrita, na psicogênese da escrita e não na leitura. A dificuldade de trabalhar com o texto com a produção. Eu só começo a investir na produção textual quando ele está alfabético. O trabalho iniciou com a palavra e tínhamos falta de conhecimento dos processos de leitura. Então

acontecia que os alunos sabiam escrever com muita dificuldade e não sabiam ler. É difícil romper com isso da palavra, desvinculando escrita da leitura. Ler é fundamental, mas é o que eu faço depois de tudo.”

Realmente, de maneira geral tanto os questionários como as entrevistas realizadas mostraram um total investimento na escrita e quase nenhuma preocupação com a leitura e a oralidade. Creio ser este um ponto que deva merecer a atenção dos supervisores das escolas municipais e estudos a serem realizados, o que não é objetivo desta pesquisa.

Em uma das classes observadas, percebi claramente o delineamento do quanto é prejudicial quando o professor não consegue construir **para si** o que seja alfabetizar.

Nesta ocasião, os alunos estavam todos sentados um atrás do outro e realizavam atividades de folhas mimeografadas, fracas, por já terem sido bastante passadas no mimeógrafo<sup>26</sup>. As atividades eram todas diferentes e o seu conteúdo não tinha qualquer relação com alguma atividade que a professora estivesse desenvolvendo naquele momento.

Aqui se apresenta a primeira contradição, que deveria ser desvelada com esta professora, e que naquele momento tive que me conter para não fazer. Será que ela não tem conhecimento das palavras geradoras já na década de 60, de Paulo Freire, que eram tiradas da realidade do aluno. Será que esta professora não se dá conta que aquelas folhas mal imprimidas e com palavras vazias de sentido pouco poderiam ajudar os alunos a aprender a ler?

As folhas tinham palavras e desenhos para serem completados, ligados, tal como os exercícios das cartilhas (que neste ponto são até

---

<sup>26</sup> Antigo aparelho que utilizando-se de matrizes à álcool ainda é bastante usado nas escolas para reproduzir tarefas escritas.

melhores, pois pelo menos têm melhor qualidade de impressão). A idéia que me deu era de que essa professora havia coletado de uma caixa de materiais aleatoriamente os exercícios, que se baseavam em sua maioria, na silabação. Alguns alunos sequer sabiam o que fazer e a professora explicava aos alunos pausada e silabicamente como ler e completar o exercício.

Na entrevista com essa professora, os problemas da não aprendizagem dos alunos foram atribuídos quase que em sua maioria à área médica ou sócioeconômica: **“Tenho o Bruno que é estrábico”** (será que estrábico não aprende a ler?), **“tem um menino com problema visual seríssimo”** (será que este aluno não pode ser encaminhado ao oculista?), **“tenho a Melissa. que é repetente e é do SIR”, que é uma Sala de Integração e Recursos para onde são encaminhados os alunos com alguma dificuldade** (será que pelo fato de estar freqüentando um ensino especializado a menina não pode aprender?), **“tenho o Fábio que já veio expulso de outra escola”** (o menino infelizmente está rotulado), **“tenho mais duas alunas do SIR** (mais uma vez o rótulo), **“tenho um aluno com o tímpano furado que faz trocas improdutivas”** (será que existem trocas produtivas e improdutivas?), **“tenho outro aluno que pede esmolas”** (será que por este fato ele não pode aprender?). Enfim, as justificativas para o fracasso escolar dos alunos é bastante preconceituosa, cheia de idéias fixas, sendo necessário estabelecer um diálogo que esclareça e mostre o quanto é contraditório este posicionamento tão formal.

É primordial refletir profundamente sobre os problemas destes alunos. É certo que Fábio veio expulso de outra escola, mas qual a razão dele não se integrar agora? Por que este aluno age assim, o que o move nesta direção, o que ele está precisando para se integrar à escola? Não é possível estabelecer fixamente este menino num rótulo, pois dialeticamente nada é imutável. Será

que um tímpano furado impossibilita um aluno de aprender? É possível afirmar isto? Baseado em que? Será que pelo fato de um aluno pedir esmolas na sinaleira ele não pode aprender a ler? Por que? Há uma justificativa para isso? Aprender a ler é tão difícil assim? Ou será que a escola acaba muitas vezes por dificultar isto ao adotar dogmas?

A professora admite, sinceramente, que muitas vezes não sabe como agir para que seus alunos com dificuldades aprendam. Culpa a sociedade, a pobreza dos alunos, a família deles e a sua própria formação. No entanto, surpreendo quando me revela ter formação em letras e ser pós-graduada em literatura infantil. Estupefata, preocupo-me com nossos cursos de formação de professores, pois certamente o currículo dos cursos realizados por esta professora não lhe trouxeram suficientes suportes da língua materna. A professora culpa o sistema por não lhe dar assessoramento específico, **“pois antes havia um pessoal que realmente tinha condições para isto”**. Diz que tem que ser bem tradicional para poder ensinar **“a esses alunos tão carentes”**. Ao terminar a entrevista identifico aí uma excelente oportunidade para a atuação da supervisora da escola. Dialogar continuamente com esta professora, elucidar pontos equivocados, refletir sobre os preconceitos e buscar uma ação profissional mais refletida é tarefa a ser realizada nestas situações.

A análise das entrevistas e questionários dos professores das escolas municipais de Buenos Aires e Concepción revelou estreita relação com o que os professores realizavam e os documentos de orientação das reformas nos dois países, bem como a idéia que a Chefe da Unidade Técnico Pedagógica no Chile tinha do trabalho desenvolvido pela professora.

A supervisão, propriamente dita, na Argentina, como já me referi anteriormente, acompanha mais o trabalho das direções das escolas, atuando diretamente no que eles chamam de “monitoreamento” das escolas em seu funcionamento geral. A idéia que tive, embora me fosse dito que quem realizava o trabalho de supervisão no interior da escola era a equipe diretiva, é que deve ser bastante difícil para esta equipe realizar esta tarefa em uma escola grande, como era o caso da Escola Argentina, muito embora as escolas da rede municipal argentina sejam muito bem equipadas de recursos físicos, materiais e humanos, propiciando, assim, menos desgaste à equipe diretiva e mais tempo para o acompanhamento do aspecto pedagógico-didático. A Escola Buenos Aires, por ser menor, com somente uma turma de cada “grado”, propiciava maiores condições de acompanhamento pela “equipe conductora”. Notei que a equipe conhecia muito bem o trabalho desenvolvido pelos professores.

Embora as escolas da municipalidade de Buenos Aires sejam escolas dotadas de condições físicas, materiais e humanas de trabalho, bem próximo à capital na província de Buenos Aires, existem escolas que possuem muitas dificuldades, em que **“la situación de deterioro edilicio de las escuelas avanza al mismo tiempo que el deterioro de la poblacion, Suteba en un relevamiento realizado en 1992 muestra que en la Provincia de Buenos Aires 141.750 alumnos no tuvieron clase por falta de maestros e cobertura sanitaria.”** (Misuraca et al, 1996, p. 34)

Creio que a municipalidade de Buenos Aires constitui-se numa rede de elite no país, em que o magistério, segundo o depoimento das professoras entrevistadas, é relativamente bem pago. Além do mais, recebem atualização permanente há vários anos, notadamente, através da Escola de Capacitação.

No Chile, os professores de todo o país recebem os mesmos livros didáticos e o mesmo material de orientação. O material para o aluno é acompanhado de muitos jogos e de orientações bastante precisas para o professor. Observei que estes materiais, muitas vezes constituem-se em alívio para um professor sobrecarregado de alunos em sala de aula e com pouco tempo para estudar, planejar e fazer reuniões e preparar materiais de ensino. Ele acaba por ser enriquecido com o "jeito do professor", como assisti ser feito pela professora do segundo ano chileno, que utilizava o material e **passava pelo mesmo ampliando-o através de outras atividades mais ricas**, como a utilização de filmes e vídeos escolhidos por ela mesma ou livros de leitura não pertencentes à lista do Ministério e, ainda, confeccionando em conjunto com os pais o material a ser utilizado nas aulas de matemática. Ao perguntar-lhe como ela realizava o seu trabalho, o que pareceu constituir-se na essência foram as atividades criadas por ela e que, na verdade, eram subsidiadas pelo material empacotado enviado pelo Ministério.

A professora da Escola Chile assim se refere ao seu fazer específico:

“A sala tem muito material diferente em virtude do projeto que dura dois anos. O normal é eles ficarem quatro anos com a mesma professora, mas pelo projeto eles ficam dois anos. No ano passado repetiu um aluno de 38, tem dois alunos que passaram com muitas dificuldades, mas os pais são irresponsáveis, não vieram até o presente momento em nenhuma reunião, que é realizada à noite para que todos possam participar. Eles necessitam de apoio, de comparecer às aulas especiais para eles à tarde, mas não vem. Ainda tenho esperança que eles consigam, por si mesmos, só com a sala de aula. Os alunos se movem muito pela sala, participam muito e as mães ajudam muito, pois são 37 alunos para dar conta. Tenho também uma estagiária da universidade que, uma vez por semana, está na classe comigo. Os materiais são enviados pelo Ministério ou são elaborados pela professora ou pelos pais. Outros são comprados através do projeto. Cada escola ganha, por aluno, 8.000 pesos anuais e 3.800.000 pesos

são enviados por ano pelo projeto. São utilizados jogos e fichas. A alfabetização começa com um plano com diferentes letras do alfabeto, através de desenhos, do método psicolinguístico. Há uma coleção de palavras-chave, com unidades e temas a tratar. Não se trabalha em separado letras e sílabas. Há também um manual, um guia para o professor e uma cartilha com muitos materiais para o aluno relativamente àquela cartilha. Em relação à matemática começo com a numeração e uma bolsinha com diferentes materiais. Os pais também fazem um material para as quatro operações, que é construído por fichas com quantidades. Em ciências me apoio muito em vídeos, livros, cartazes muitas vezes feitos pelos pais. Em Estudos Sociais uso muito também vídeos, cartazes e livros. Eles têm, também, instrumentos musicais que são largamente utilizados ao lado dos discos, aparelho de som, gravador e microfone, que auxiliam no todo a ser trabalhado. A Unidade Técnica aplica uma prova de tempos em tempos para ver como está a aprendizagem dos alunos e trabalha no todo da organização da escola. O professor trabalha consigo mesmo, com a observação dos sucessos dos alunos e na troca entre colegas, que é difícil em virtude do pouco tempo para trocarmos idéias ou prepararmos juntas o material.”

A análise da fala dessa professora revela as suas dificuldades para dar conta de tantas crianças, tanto é que vê com bons olhos a ajuda diária das mães em classe e da estagiária da universidade uma vez por semana. Os alunos desta sala revelaram-se muito dinâmicos, curiosos e com um ótimo relacionamento entre si. Aceitaram, normalmente, minha presença em sala de aula, até por estarem acostumados a outras presenças em classe. Como eles viram que realizei diversas entrevistas, inclusive com um grupo de alunos, um dia, ao chegar, eles também me anunciaram que desejavam me entrevistar. Foi uma entrevista bastante interessante, na qual eles revelaram que haviam pensado sobre o Brasil. As perguntas giraram em torno do clima, do futebol (Pelé), da Amazônia, das praias, sobre as cidades e sobre o campo. Revelaram, também, curiosidade sobre minha vida profissional e pessoal tais como se era professora, se tinha alunos, a idade deles, se tinha filhos, se era casada. Gostaram muito de minha presença mostraram-me seus

cadernos, suas figurinhas e jogos. Contaram-me histórias e disseram que gostariam de receber notícias minhas pela professora e, de fato, tenho me comunicado com a professora.

Ao perguntar à professora da Escola Argentina como ela desenvolvia o trabalho, ela descreveu-o de forma bastante completa, dando-me uma idéia clara de suas concepções de ensino e aprendizagem como comprova parte de seu depoimento:

“Não há um método específico. Eu por exemplo começo com o nome dos alunos, com o que eles já sabem. Escrevo os nomes no quadro, já no primeiro dia começamos a escrever. Fazemos diálogos. Vemos quantas palavras tem uma oração, um conto, onde está tal palavra no conto, onde está tal letra numa palavra do texto, no princípio, no meio, no final. Bem ao mesmo tempo que dou importância aos nomes valorizo muito a escrita de diferentes coisas. Trabalho com notícias diárias. A notícia consiste em cada um contar uma coisa que queira que aconteceu, que viu, que vivenciou. No início elegemos uma das notícias e escrevemos no quadro. Vou escrevendo aos poucos a notícia, depois de termos conversado muito e discutido as notícias de todos. Assim, um traz a notícia do aniversário de casamento dos pais, outro do nascimento de um irmão, outro de um animalzinho de estimação, outro conta algo engraçado. Perguntamos detalhes de todas elas para cada um, todos falam. Depois na hora de escrever também esmiuçamos muito. Discutimos cada palavra, letra e vírgula da notícia, chamo a atenção sobre tudo. Após todos copiam no caderno. A notícia é pequena, mas rende bastante tempo e diálogo. A princípio é tudo muito oral. Depois de um certo tempo cada um já escreve a sua própria notícia e eu vou ajudando aqueles que ainda não conseguem escrever sozinhos, vou ensinando e corrigindo. Agora em agosto já escrevem histórias. Quando conto um conto, depois cada um escreve sobre o conto. Depois cada um lê o seu conto de acordo com a sua interpretação, pois cada um escreve de uma forma diferente o que escutou, analisamos as diferenças de cada um. Trabalho os contos tradicionais nas suas diferentes versões. Só os Dois Irmãos de Andersen encontrei seis diferentes versões. Vemos depois as diferenças, o personagem que aparece num e não no outro e assim por diante. O oral é básico nos três primeiros meses e até agora em agosto.”

A aquisição da leitura e da escrita é um processo tão importante para a humanidade que, em sã consciência, ninguém negaria o valor de uma pessoa ser alfabetizada no mundo atual. Alguns dos aspectos considerados por esta professora são da maior importância para que a alfabetização se efetive mais de acordo com as mudanças que têm se processado no mundo na atualidade. Num primeiro momento, encontro grande semelhança com o trabalho com o nome dos alunos tal como os professores das escolas municipais de Porto Alegre. Mas, o que mais me chamou a atenção é a valorização da fala, às vezes esquecida nas classes de alfabetização. Quando escutava este relato, não pude deixar de relacioná-lo com as leituras realizadas de Vygotsky. Este autor tem uma passagem em que faz uma analogia entre linguagem oral e linguagem escrita, que guarda estreita relação com as estratégias escolhidas pela professora da Escola Argentina para trabalhar com os alunos a construção de seus textos iniciais:

“A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial - uma situação nova e estranha para a criança. Nossos estudos mostram que, **quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos com uma fraca motivação dela. Não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga idéia de sua utilidade.** Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo o instante o curso da fala oral. Ela não tem que ser conscientemente dirigida - a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. **Na escrita somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real.**” (Vigotsky, 1991, p. 85). O grifo é meu.

Na classe desta professora tudo que é escrito é antes falado. Cada frase escrita, foi antecedida da sua explicitação oral. Certamente, a escrita começa por situações coletivas, tal como supõe Vigotsky. No entanto, a partir do coletivo, cada aluno elabora o seu texto individual. **A alfabetização assim tem momentos marcantes.** O primeiro é o **contato com as mais variadas formas de expressão escrita e a atenção às suas características próprias tanto na sua audição, como na sua forma escrita.** O segundo é a tentativa de **produção destas formas pelo aluno.** Esta tentativa de produção tem uma progressão espiralada. O **aluno** vai se apropriando com avanços e retrocessos, **vai escrevendo, vai lendo** o que escreveu. **A professora vai ajudando, vai acompanhando, corrigindo junto** e chamando a atenção tanto sobre a sua forma escrita como lida. Aí se delineia a teoria da zona de desenvolvimento potencial quando a professora diz "**cada um vai escrevendo de acordo com suas possibilidades**" e a teoria de desenvolvimento proximal, "**vou ajudando, corrigindo, vou antecipando**", em que, então aparece a zona de desenvolvimento real "**aos poucos eles vão fazendo sozinhos**".

É também importante a forma como são trabalhadas as palavras e frases: **sempre dentro de um contexto maior, de uma situação comunicativa.** Observei que os cadernos das crianças eram plenos de "suas" idéias e fatos vivenciados familiarmente e que eram verbalizados e escritos nos cadernos, tais como: hoje achei um gato na rua, meu irmão nasceu, minha avó veio do interior me visitar, minha tia casou, meus pais fizeram aniversário de casamento, ganhei um livro, estou de aniversário, o fim de semana foi vazio, pois meu pai não quis sair de casa e assim por diante.

Os alunos vão percebendo que existem diferentes formas de expressar, tanto verbal como oralmente, a mesma idéia. **Uma boa alfabetização é aquela que aceita a premissa de que existem muitas formas de**

escrever, de dar forma ao pensamento. No entanto, esta forma de escrever do aluno será cada vez mais profícua sempre que brotar de uma situação comunicativa, vivencial e ainda mais se os meios de desenvolver esta situação variarem. É importante considerar, também, que a escrita de um determinado tipo de texto pelo aluno tem que ser precedida pela leitura de muitos textos deste tipo. Desta forma, para que um aluno escreva, antes ele terá que ter uma ampla convivência com as mais variadas formas textuais. Uma crítica evidente que se pode fazer à maioria dos processos de alfabetização empreendidos é que privilegia o texto narrativo e o coletivo. O texto narrativo tem muitas qualidades, mas o texto coletivo, embora não deva ser ignorado, não tem a importância que lhe é atribuída, uma vez que é um texto que registra um momento que termina ali, perdendo logo o seu valor.

É importante registrar que o caminho seguido tradicionalmente pelos professores com as palavras, que são desmontadas, montadas e analisadas em cada uma de suas partes, é o que pode ser seguido com o trabalho com textos. Esta, creio, é uma forma de sair do impasse, em que os professores alfabetizadores se vêem, ao enfrentarem em algumas situações ao esgotamento do interesse dos alunos pela alfabetização. O depoimento desta professora brasileira confirma este pensamento e revela uma original saída para esta situação:

“Chega num ponto em que eu já trabalhei tanto com os nomes e palavras eleitas que eu já não sei mais o que fazer. Eu mesma já não agüento mais montar, desmontar, copiar, ligar, completar e fazer bingo dos nomes e das listas de palavras. Então recorri a textos variados, poesias, bilhetes, trava-línguas e outras coisas. Eu lias eles achavam interessante. Então eu fazia cada dia uma coisa diferente. Trazia um texto inédito e fazia uma encenação mirabolante, outras vezes, coisas bem simples. Como um texto sobre o gol ou uma poesia sobre a chuva. Algumas vezes desmontava as frases da poesia, por exemplo entre os

grupos, outra vez distribuía em partes as letras do trava-línguas para cada um, outras vezes eles completavam no caderno a partir de um texto dado. Foi ficando interessante. Até eu me envolvia. O rendimento e principalmente o interesse daqueles alunos mais difíceis melhorou!”

Ou ainda como expõe esta professora:

“O trabalho não tem mistério, ele é bem simples; o aluno para aprender a ler, a escrever, tem que ter um motivo para isto, tem que ter desejo, tem que querer sair do casulo, mas para isto é necessário preparar algumas coisas, **o professor tem que ter clareza**. Este preparo não é tão complicado, às vezes, uma coisa diferente como a tua vinda na sala de aula proporcionou que fossemos à biblioteca e estudássemos sobre o Brasil. Fizemos um estudo, uma pesquisa e também imaginamos e nos divertimos muito pensando como tu serias. Imaginamos muito, mas também procuramos muita coisa escrita e cada um leu e pesquisou e contou suas descobertas. O que faltou eles te perguntaram, hoje, como viste. Terminamos por compor um mural com notícias, que serão completadas até mais adiante. Um deles trouxe uma poesia de Mário Quintana sobre o alfabeto, pois a vizinha é brasileira e lhe emprestou um livro. Lemos a poesia em português e traduzimos no ‘pizarón’. Vamos ver tudo isso mais adiante...”

Como se vê, há nesse relato uma série de conceitos importantíssimos do processo de alfabetização, tais como: havia uma intenção clara no trabalho, os alunos estavam se preparando para receber alguém que eles não conheciam, mas que, no entanto, poderia esclarecer-lhes dúvidas sobre o que eles haviam lido, a professora estabeleceu o desejo nos alunos de conhecer tanto a visita como o lugar de onde ela vinha, houve toda uma movimentação que levou os alunos a “ler”, e como a professora falou “**o trabalho vai continuar agora com a escrita**”. Creio que aí se descortina um caminho profícuo para a alfabetização, que deixa de ser um aborrecimento e passa a ter “sentido” tanto para a professora como para os alunos.

Essa professora disse, ao terminarmos a entrevista, “**agora nos pedem que planifiquemos por projetos, se quiseres te trago meu planejamento, mas te esclareço que é um planejamento tradicional**”. Eu então lhe respondo que

o seu planejamento não é nada tradicional e reflito sobre as dificuldades encontradas pelos professores com as confusões que muitas vezes, se fazem por nada em educação.

Procuro então no material do Ministério (En el aula, 1994, p. 10-11) enviado aos professores, qual a concepção de projeto e descubro pela análise do mesmo que para eles planejar por projetos é realizar atividades no todo da escola a partir dos interesses dos alunos, tais como organizar uma horta, fabricação de brinquedos, escrever cartas entre escolas, organizar festas escolares ou comunitárias, trazer os pais para realizar uma série de atividades e elaborar um jornal escolar.

Pela análise do material não me surpreende que esta professora tenha me oferecido o seu planejamento tradicional, pois neste material não há nenhuma indicação mais precisa sobre como trabalhar em aula por projetos.

No Brasil, esta bibliografia foi amplamente divulgada nos anos oitenta, tendo sido enriquecida nos últimos anos pela discussão da interdisciplinaridade, disciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Esses conceitos atravessam todo o trabalho que busque integrar diversas áreas do conhecimento como é o caso de ensinar e aprender. Para poder entender o trabalho por projetos, primeiro é necessário entender como estes conceitos perpassam o planejamento.

Na verdade, todo o trabalho docente está carregado de disciplinaridade, pois a alfabetização pode ser vista somente como uma área do conhecimento bastante vasta, complexa e isolada das demais, como uma disciplina. Posso, também pensar que não preciso dos conhecimentos da Física quântica ou da Matemática, para ensinar, para alfabetizar meus

alunos, visualizando assim as multidisciplinas existentes, uma sem relação com a outra. A disciplinaridade é importante no sentido de que ela propiciou um desenvolvimento notável das várias ciências, sendo condição indispensável para as outras manifestações disciplinares.

Ainda poderei visualizar o currículo das classes de alfabetização como um conjunto de disciplinas organizadas que em alguma ocasião se relacionam. Assim Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais constituem um currículo pluridisciplinar que em alguns momentos guardam relação entre si. Esta relação não é simultânea e se realiza nos momentos necessários pelas disciplinas que compõem o currículo pluridisciplinar.

Todavia, o ensino da leitura e da escrita está embebido dos conceitos de diversos campos do conhecimento, tais como o da Psicologia, da Sociologia e da Lingüística entre outros. Entretanto, a aquisição da leitura e da escrita é preponderante, constituindo a interdisciplinaridade. Também dentro do conceito de interdisciplinaridade se insere grande parte do trabalho do supervisor na escola, por uma série de razões que serão mais adiante no texto explicitadas de forma concreta.

A transdisciplinaridade se constitui nos momentos mágicos do processo do ensino em que a interseção dos diversos campos se cruzam e produzem a harmonia total que, no caso da leitura e da escrita, concretiza-se na aprendizagem do aluno, na sua alfabetização.

O trabalho do professor seja ele realizado através do planejamento tradicional, isto é feito a partir da ótica e do desejo do professor, seja ele participativo, isto é produzido a partir da intimidade do processo ensino-aprendizagem, terá sempre elementos e momentos maiores ou menores de cada uma das manifestações disciplinares, isto é, a disciplinaridade, a

multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a tão almejada transdisciplinaridade. É lógico que um planejamento participativo regado com o conhecimento teórico e prático de um bom professor será sempre o meio mais agradável e melhor de se alcançar a tão almejada transdisciplinaridade, o aprender do aluno.

Transcrevo a seguir uma passagem em que Gusdorf explica de forma magnífica, a amplitude da relação entre as ciências:

“A ciência do homem é uma ciência que busca o homem, não uma ciência que o encontrou. Ela se perde a partir do momento em que acredita ter-se encontrado. Num outro sentido, porém, também é verdadeiro dizer que não procuraria seu objeto caso já não o tivesse encontrado. O pensamento interdisciplinar tem por tarefa elucidar a unidade das ciências humanas. Tal unidade designa ao mesmo tempo a unidade de cada disciplina e a unidade entre si, de todas as disciplinas. **Todavia, refere-se também à unidade de cada homem em particular e à unidade comum da humanidade que congrega os homens.** Tudo indica, aqui, que não se trata de um problema teórico, cuja solução poderia ser encontrada previamente e uma vez por todas. O conhecimento do homem e do mundo constitui a tarefa do homem. O conhecimento do homem e do mundo é simultaneamente a edificação do homem e do mundo.” (Gusdorf, 1977, p. 19-20)

A busca do relacionamento entre as ciências transcende ao planejamento, à escola e até mesmo ao homem. Ela é uma incessante e embora muitas vezes somente uma intuída necessidade dos homens. Apesar de ser empiricamente sentida não deixa de ocorrer em todos os instantes, constituindo-se, tal como diz Gusdorf, numa tarefa do homem para a edificação do homem e do mundo.

## **2. SUPERVISORES E PROFESSORES NOS TRÊS CONTEXTOS**

---

A análise das respostas dos questionários e das entrevistas realizadas entre os professores e supervisores do Brasil e dos professores, supervisores e diretores na Argentina e da professora, da supervisora e da Chefe da Unidade Técnico-Pedagógica no Chile revelou que em relação ao trabalho específico de busca de superação do fracasso escolar na alfabetização e no acompanhamento do processo de ensinar e aprender na escola, existem diferenças e semelhanças que se evidenciam claramente.

Referente ao trabalho da supervisão, percebi diferenças significativas em relação ao local de atuação da supervisão, condição que acaba por

imprimir diferentes características no trabalho dos supervisores, notadamente da Argentina.

A rede municipal de Porto Alegre tem um trabalho de vários anos de supervisão atuando na escola, isto é, o supervisor pertence ao quadro de recursos humanos da escola ao lado dos professores, equipe diretiva: direção, vice-direção, supervisão e orientação e demais setores da escola conforme o regimento prevê: secretaria, biblioteca, audiovisual, entre outros.

Ressalto que ao buscar a bibliografia publicada nas últimas décadas sobre a supervisão, achei uma produção bastante significativa de autores brasileiros. No entanto, tanto na Argentina como no Chile, os livros encontrados são aqueles ainda de décadas passadas de autores estrangeiros e se referem ao que caracterizo como sendo da primeira fase de publicações no Brasil. Na Argentina, a única exceção é o livro de uma brasileira, Antônia da Silva Medina (1996), que encontrei em mãos de uma das supervisoras entrevistadas.

A primeira fase das publicações sobre o assunto supervisão tem como fontes as teorias administrativas taylorista, behaviorista, estruturalista e sistêmica.

Peres (1971) e Franseth (1976) podem ser considerados como autores que representam a concepção taylorista, por conceberem a supervisão como inspeção, controle e avaliação, características que inspiradas no modelo administrativo clássico. Autores como Crosby (1976), Hierro (1974), Teles (1962) e Sperb (1967), por conceberem a supervisão como auxílio, estímulo, ajuda, assessoramento e recurso ao corpo docente, podem ser considerados como teóricos filiados ao behaviorismo. A tendência estruturalista concebe a supervisão como integradora voltada tanto para os aspectos organizacionais

como para os indivíduos. Abu-Merhy (1969) corresponde a esta abordagem que destaca a qualificação do pessoal, o estímulo para melhorar as relações entre os elementos e a co-participação. As concepções de supervisão de Przbylsky (1977), Willes (1977), Sergiovanni e Starrat (1978), Lemus (1975) e Likert (1979) correspondem à abordagem de supervisão no contexto da teoria administrativa sistêmica, enfatizando os papéis desempenhados pelos sujeitos nas organizações, em que atuam forças motivacionais, planejamento, aprimoramento de pessoal, comunicação, processo decisório e liderança.

Ao lançar um olhar sobre as publicações do período posterior à abertura democrática sobre o assunto supervisão, caracterizo a busca da construção teórica da supervisão no caminho democrático, pois importantes autores ao escreverem sobre o assunto referem-se ao mesmo como um trabalho coletivo: Silva Júnior (1986), Brandão (1986), Chauí (1986), Arroyo (1986), Alves e Garcia (1991). Outros autores preocupados com as fortes críticas dirigidas à presença da supervisão no ensino passam a preocupar-se com a legitimação da supervisão: Medeiros e Rosa (1985), Nogueira (1989). Outros voltam-se para os aspectos formais e reais da função: Naura Silva (1981) e Triviños et al (1986) e, mais recentemente passei a perceber a tendência de uma definição mais precisa do exercício da supervisão escolar através das publicações de Falcão Filho (1994), Muramoto (1991) e Medina (1995).

O livro publicado por Naura Silva (1981) inicia a discussão entre a dicotomia entre o formal e o real da função supervisora e as suas repercussões entre função e disfunção em relação ao sistema e à escola. Naura Silva registra que a supervisão brasileira necessitava organizar-se de

forma diferente da que normalmente os manuais de supervisão apregoavam na época.

O livro organizado por Brandão (1982), "Educador: Vida e Morte", que traz palestras do III Encontro Nacional de Supervisores (ENSE) de 1980, é um importante marco de idéias, sobre educação e supervisão, de teóricos como Brandão, Paulo Freire, Marilena Chauí e Miguel Arroyo. Outra publicação originária do resgate da memória dos ENSEs é o livro de Medeiros e Rosa (1985), no qual são sistematizadas as idéias desenvolvidas durante sete encontros, no período de 1978 a 1984. É interessante registrar que a análise das palestras realizadas, emerge que a própria supervisão, representada pelos organizadores dos encontros, chama figuras reconhecidamente ilustres para criticar a supervisão. Alguns palestrantes mostram em suas falas que são contrários à presença da supervisão no ensino brasileiro. É como se a supervisão se autocriticasse através destes palestrantes.

Silva Júnior (1986) se ocupa do assunto supervisão escolar, investigando a supervisão que ingenuamente foi autoritária durante os anos de repressão. Silva Júnior desenvolve, consistentemente, a idéia de uma prática supervisora voltada para a organização da vontade **coletiva "em que o técnico e o político se fundem a serviço da transformação."** (Silva Júnior, 1986, p. 117)

Triviños et al (1986) realizam um comentário crítico das funções formais e reais da supervisão escolar com uma retomada extensiva dos dispositivos legais em relação ao assunto, que nos fornece subsídios para entender, dentro do sistema social, a evolução do conceito de supervisionar na escola.

A organização da categoria dos supervisores educacionais é historiada por Nogueira (1989) quando então a autora desenvolve a idéia de que a categoria se forja na caminhada solidária e coletiva.

Alves e Garcia (1991) organizam uma coletânea de artigos, em que a idéia-chave se desenvolve a partir de um fazer coletivo entre os especialistas, professores, alunos e suas famílias, coletivo este que nos fornece subsídios para a reflexão da continuidade e descontinuidade do fazer pedagógico.

Ao indagar: "Supervisão na escola, para quê te quero", Muramoto (1991) define o espaço de atuação da supervisão educacional junto às direções das escolas, uma vez que cabe, segundo a autora, à direção da escola, de uma modo geral, coordenar o processo coletivo. Este trabalho junto às direções justifica-se na busca de uma práxis educativa a serviço do coletivo da escola.

O espaço de trabalho da supervisão escolar é definido por Medina (1995) como sendo um espaço que organizar-se-á mediante a realidade de cada escola, mas que se apresenta no momento de sua publicação como sendo o de atuar junto ao professor, buscando melhor produção pedagógica em sala de aula. Medina, após uma consistente reflexão, encontra na prática supervisora um equívoco capital: o de centrar sua atuação em atividades indiretas quando o cerne do trabalho da supervisão dentro da escola deveria ser atividades de atuação direta em relação ao currículo.

No Chile, os "supervisores técnico-pedagógicos" estão lotados nos níveis provincial, regional e nacional. Os organismos supervisores correspondentes são, ao nível provincial, os "Departamentos Provinciales de Educación" (DEPROV). Existem 41 Departamentos Provinciais de

Educação no país. Em nível regional atuam as "Secretarias Ministeriales Regionales de Educación" (SECREDOC), que são 13 e correspondem às nossas Secretarias Estaduais de Educação. Concepción por ser capital de uma das províncias, é sede de uma destas secretarias. Em nível nacional existem supervisores que trabalham junto às SECREDOC e aos DEPROV. Este órgão tem a denominação de "División de Educación General" e situa-se no interior do Ministério de Educação, tendo como objetivo principal melhorar a gestão supervisora no país. Na supervisão na escola existe a função de Chefe da Unidade Técnico-Pedagógica, que trabalha diretamente com os professores numa dinâmica cruzada com os supervisores ministeriais, provinciais e regionais.

O ingresso na função supervisora nos três níveis, aspectos referidos a formação **"son considerados al momento de los concursos para los cargos"** (Hernandez Cristi, 1994, p. 2). As formas de acesso à função consideram como requisitos o título de educação pré-escolar, de educação básica ou média. Ainda é exigida a experiência de pelo menos cinco anos em classe numa destas funções. São valorizados, também, cursos de especialização e pós-graduação, notadamente, nas especializações de **"Administración Educacional, Planificación Educacional, Evaluación, Orientación o Supervisión Educacional"**. Igualmente, são consideradas a experiência **"en gestión educacional y/o en proyectos sociales que apliquen metodologías de trabajo participativas."** (Ibid, p. 2)

O supervisor que atua nos três primeiros níveis é um agente de apoio externo à unidade educativa, de caráter especializado, capaz de aportar o melhoramento dos processos educativos que acontecem no interior da escola, tendo suas atribuições definidas com bastante clareza.

O Manual de Supervisão do Ministério de Educação estabelece três áreas de atuação da supervisão. A primeira diz respeito ao ensino-aprendizagem através do apoio à criação de projetos educativos nos quais a teoria e a prática sejam contemplados. A segunda refere-se aos processos de administração educacional no qual é enfatizado o apoio às relações democráticas no interior da escola. A terceira área abrange o apoio aos processos de relação escola-comunidade, em que a supervisão, segundo o Manual já referido no início deste parágrafo, deverá facilitar o estabelecimento de vínculos da escola com a comunidade.

No ensino municipal de Buenos Aires, o supervisor trabalha no Distrito Escolar sendo que ascende ao cargo por concurso de provas, títulos e merecimento. Neste concurso existe uma parte em que o supervisor tem que apresentar um projeto e defendê-lo em público. Uma vez aprovado no concurso, a própria municipalidade tem um curso específico para este profissional. Para ser supervisor distrital é necessário antes ter sido professor, secretário, vice-diretor e diretor, sendo este um caminho de vários anos. O distrito escolar é dirigido por este supervisor concursado, que possui dois supervisores adjuntos, que são igualmente concursados e uma equipe de supervisores chamados de especializados em cada uma das disciplinas do currículo. Estes supervisores não trocam com as mudanças de governo, uma vez que são concursados. O supervisor e os adjuntos trabalham junto à direção, vice-direção e secretaria da escola. Os supervisores especializados supervisionam o ensino em suas áreas específicas. Na Argentina, como já me referi anteriormente, o ensino é diferenciado do Brasil, o professor que trabalha até a oitava série não tem formação específica, uma vez que todos os professores que trabalham no

ensino básico têm a mesma formação de dois anos de curso e um semestre de estágio, realizada após o secundário em nível superior.

A este respeito é interessante notar que até 1969, o professor para o ensino primário (que tinha a duração de sete anos) era formado na Escola Normal de cinco anos de duração. Este professor era chamado de "Maestro Normal Nacional". A mudança ocorreu na década de 70, quando o professor para o primário (que tinha a duração de 8 anos) passa a ser formado após a conclusão do secundário em nível superior, passando a ser chamado de "professor para la enseñanza primária". Com o surgimento da nova lei de ensino em 1993, referida anteriormente, muda novamente a estrutura e a escola primária passa a chamar-se "Escuela General Básica", agora com a duração de 9 anos (pelo aumento de mais um ano) divididos em 3 ciclos, de 3 anos cada um, que são acrescidos de mais um ano de ensino inicial, totalizando 10 anos de ensino obrigatório. Nesta reforma, o antigo secundário passa a ser denominado de Nível Polimodal, com as especificações "bachillerato, comercial, técnico industrial, agropecuário e artístico".

Ao compararmos as estruturas tanto da escola básica como da formação de professores, como o ingresso na supervisão entre as três redes municipais encontramos diferenças marcantes.

O exercício da função supervisora, no município de Porto Alegre, é realizado com predominância no interior da escola. Para exercer a função não existe concurso. Os supervisores que se encontram atuando foram convidados, indicados ou eleitos para o cargo. Ainda alguns supervisores, os mais antigos, são efetivos na função e fazem parte do Plano de Carreira do Município como Especialistas em Educação. Todas estas formas de ingresso

na função retratam diferentes ocasiões do desenvolvimento da política municipal.

Os mais antigos, que hoje fazem parte do Plano de Carreira do Município, foram convidados ou indicados pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar na supervisão em decorrência de um trabalho destacado em sala de aula, seguindo assim, a mesma forma de condução já referida como adotada na escola brasileira para a escolha dos antigos orientadores do ensino.

Com a realização das primeiras eleições para a direção das escolas, em 1982, os diretores eleitos passaram a convidar supervisores e orientadores para atuar em sua gestão, pois interpretaram que deveriam eles mesmos formar sua equipe, uma vez que eles não exerciam mais cargos de confiança da Secretaria Municipal como até então havia sido historicamente escolhida a direção das escolas. Algumas escolas entenderam que além de eleger o diretor deveriam eleger também o supervisor. Assim sendo os professores além de votarem para a escolha do diretor, também votavam nos colegas que se habilitavam para o exercício da supervisão. É importante registrar que os supervisores presentes nas escolas e que eram efetivos não podiam ser retirados do cargo, pois eram do Plano de Carreira criando-se uma dualidade, pela existência em algumas escolas do supervisor que exercia o cargo através do Plano de Carreira e do supervisor eleito pelos colegas. Todavia, pelo fato da rede ter aumentado de 14 para 32 escolas havia escolas sem supervisores, situação que propiciava a abertura pelas direções da oportunidade para o exercício da supervisão ao corpo docente.

Nesta época a supervisão passava por uma crise relativa a sua existência, notadamente pela secretária de educação, que via na supervisão

uma possibilidade de rebelião das escolas no sentido de que os supervisores tinham consciência e haviam manifestado, em diversas ocasiões **“preocupação pelo aumento em quantidade da rede, que não foi acompanhado pela contratação de professores em tempo hábil”** (Felippe, entrevista gravada, 1996), as escolas existiam como prédio e alunos, mas professores, água e luz eram, muitas vezes, insuficientes e até inexistentes, pois eram inauguradas escolas sem as menores condições de funcionamento, fato que foi vivamente combatido pelos supervisores, o que lhes valeu na época **“o afastamento dos profissionais que atuavam na coordenação do setor em nível de sistema o que acaba por desorganizar muito as supervisões das escolas, que desenvolviam um trabalho de fortes laços profissionais com a supervisão do sistema”** (Ibid). Todavia, os diretores e professores apostaram na existência da supervisão nas escolas da municipalidade de Porto Alegre e mantiveram o trabalho dos supervisores no interior da escola até os dias de hoje.

No Chile, a função do supervisor é bastante definida, ao contrário da Argentina, onde apesar do supervisor ter uma larga tradição histórica no processo educativo, percebe-se pela excessiva justaposição de tarefas que são imputadas aos supervisores, uma série de dificuldades ao exercício da função.

Apesar do supervisor ser um profissional de apoio externo à escola, recente publicação do Ministério de Cultura e Educação da Argentina apresenta uma proposta para um novo supervisor, que nos marcos da nova lei situa-o claramente no interior da escola:

*“En su origen cumplía una función prioritaria de vigilancia. Actualmente esto se cuestiona... La autonomía creciente de las escuelas impondrá al supervisor el rol de orientar y aconsejar sobre*

las nuevas necesidades de los establecimientos para atender los diferentes problemas de sus alumnos. Pero como es imposible que un supervisor solo pueda saber sobre todo lo que requieren las escuelas deberá trabajar en equipo.” (Zona Educativa, 1996, p. 40-41). O grifo é meu.

Vê-se por essas considerações as dificuldades que se apresentam aos supervisores, que terão, segundo a revista antes citada, além de envolver-se com o projeto educativo da escola, conhecer inclusive os problemas dos alunos e **“cuál es el nivel de aprendizaje de los chicos”** devendo **“observar continuamente los procesos de transformación vividos por la institución.”**.(Ibid, p. 42)

Relativamente à formação dos professores para o ensino básico no Brasil, encontramos dualidade ao contrário da Argentina e do Chile que definiram claramente este tópico ao optarem pelo ensino superior como instância de formação. No Brasil, os professores tanto podem ser formados no magistério como em nível superior. No entanto, estes professores só podem atuar, mesmo que sejam formados nas faculdades, até a quarta série do ensino básico, pois da quinta série em diante os professores são formados na graduação nas disciplinas e áreas específicas do currículo. Em relação aos professores da quinta série em diante, o Brasil apresenta idêntica situação à do Chile, pois na Argentina, como já referi anteriormente, o professor da que trabalha na “Escuela General Basica (EGB)” possui formação generalista.

Sobre as atuais possibilidades de trabalho que se abrem para a supervisão nas três realidades estudadas, delinea-se claramente a preocupação do sistema em relação ao trabalho do supervisor. No Chile, pelo caráter de apoio pedagógico que a supervisão assume. Em 1992, foi criado um programa de aperfeiçoamento dos supervisores pelo Ministério de

Educação no qual há capacitação constante. Este programa visa a ação dos supervisores junto às escolas e regiões que apresentam “maior riesgo”, isto é, zonas rurais e urbanas marginalizadas em que existe maior número de fracasso escolar.

Em Buenos Aires, são realizados seminários específicos para os supervisores da municipalidade. A análise da publicação do livro do seminário, intitulado “Seminário Taller de Supervisores: La Transformación Educativa”, realizado em 1995, mostra uma profícua apresentação de trabalhos por parte dos supervisores e a realização de importantes palestras. O livro tem 476 páginas, revelando que a municipalidade de Buenos Aires, ao publicar este material, valoriza sobremaneira este profissional.

Em Porto Alegre, também encontro um trabalho específico do sistema com os supervisores, que tem reuniões periódicas com as equipes da Secretaria Municipal de Educação quando também são realizados estudos e produzidos materiais. Entre estes destaco os Princípios da Ação Específica da Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dos quais destaco os seguintes:

- “3 - Análise da prática docente, explicitando e problematizando as ‘crenças’ que estão orientando estas práticas.
- 4 - Viabilizar o trânsito teoria-prática para qualificar os processos de tomada de decisão referentes à prática docente.
- 7- Acompanhamento individual da aprendizagem do aluno junto ao professor.
- 9- Discussão do aproveitamento escolar, buscando coletivamente o conhecimento e a compreensão dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem, problematizando o cotidiano e elaborando propostas transformadoras de intervenção da realidade.” (Freitas et al, 1995, p. 11)

## 2.1 O TRABALHO DE ACOMPANHAMENTO DA SUPERVISÃO

O delineamento do trabalho do supervisor apareceu claramente na pesquisa. A comparação do que o supervisor realiza nas três redes de ensino no movimento da pesquisa delinearão a forma como cada uma das sociedades opera.

Uma das proposições da pesquisa é delinear o trabalho do professor e do supervisor em relação ao fracasso escolar na alfabetização nas três realidades estudadas. As diferentes formas de trabalho destes profissionais aparecem como se apresentam em cada uma das realidades. Na Argentina, por exemplo, ao perguntar aos professores quem lhes acompanhava o trabalho, apareceu a figura da equipe diretiva da escola, que organizava reuniões, buscava recursos materiais e humanos para o trabalho em sala de aula, tais como a existência numa das escolas da professora recuperadora, que é uma professora que acompanha por meio de uma escala o trabalho cotidiano de todas as turmas da escola (a escola possui 20 turmas e a professora concentra no primeiro e segundo ciclo o trabalho, que compreende 6 grados e 12 turmas). A direção da escola também encaminha, após indicação do professor, os alunos com dificuldades para a Equipe de Orientação Educativa do Distrito Escolar, realizando, também, os contatos com o Hospital da comunidade e os pais de maneira específica e geral. Pelo depoimento das diretoras e das professoras, percebi que para realizar esta tarefa a direção dividia com a equipe as necessidades de acompanhamento. Assim, na escola com 20 turmas, a vice-diretora ficava com o primeiro ciclo, a secretária com o segundo ciclo e a diretora com o terceiro ciclo e a educação inicial. Nesta escola, por ser pequena, percebia-se um acompanhamento bastante direto desta equipe. A seguir, destaco o

depoimento da diretora da Escola Argentina que apesar de um pouco longo torna-se importante no entendimento do trabalho que a direção da escola realiza no contexto do ensino desta interessante rede de ensino:

“Estamos no interior de uma reforma. É sempre assim: cada governo vem com o seu livrinho. O último tem uma proposta consensual, que vem sendo aclarada. O desenho do currículo é ideológico e dele participaram diferentes especialistas, mas as bases foram muito pouco consultadas. Foram ministros, secretários de educação das províncias, mas não sabemos se há possibilidade de ser aplicado até o final do ensino, que corresponde às nove séries, mais um ano de educação inicial obrigatória e também porque não é a mesma coisa aplicar uma lei na Capital Federal e num povoado na fronteira. Não precisamos nem ir muito longe, basta irmos à Província de Buenos Aires. Mas fracasso escolar e deserção são coisas que até o momento não temos nesta escola ou em Buenos Aires, mas não sabemos até quando.

Vimos trabalhando a parte pedagógica da seguinte forma: As professoras do 1º ciclo, que corresponde aos 3 primeros ‘grados’, se reúnem toda semana com a vice-diretora. Eu, diretora, estou me dedicando ao terceiro ciclo e educação inicial, a secretária se reúne com as professoras do 2º ciclo. Existe uma turma de cada ‘grado’, perfazendo, portanto, três professoras por ciclo, mais a professora recuperadora/integradora. Neste horário da reunião, as classes estão sendo trabalhadas pelos professores das tecnologias. O tempo é difícil, pois a maioria das professoras trabalha em outras escolas e encontrar-se com os professores não é fácil. Quando chegaram os documentos do Ministério, analisamos, vimos as metodologias, estudamos e discutimos os cursos dados pela Escola de Capacitação. Alguns dos cursos têm professoras multiplicadoras da escola que participam e, então, expõem para as demais nas reuniões. Toda a equipe: diretora, vice-diretora e secretária tomam a si a tarefa de coordenar, que é chamada de equipe de condução. Quando terminam as aulas, os professores ficam na escola planejando até 20 de dezembro, vendo o material, preparando os projetos que vem do distrito escolar, tais como crescer sem violência, raízes da nossa cultura, meio ambiente, horta orgânica, plantio de árvores. No projeto sobre a violência um grupo de alunos filmou o recreio e depois mostraram para todos os colegas. Quando temos uma mãe que é bioquímica, médica... Solicitamos que venha dar uma palestra para os alunos ou até mesmo para os pais. Trabalhamos também em conjunto com o hospital que dá assessoria aos professores através não só da equipe médica, mas também da equipe de psicólogos e assistentes sociais, que também trabalham com os pais.”

A situação de acompanhamento pela direção da escola do trabalho pedagógico fica mais difícil no caso da escola grande, apesar da mesma possuir duas vice-diretoras. Ao perguntar à professora quem acompanhava o trabalho pedagógico ela titubeou na resposta e teve que pensar um pouco para colocar especificamente como se realizava este trabalho, e que, após alguns instantes, relatou-me que é realizado a partir de reuniões iniciais ocorridas ao final do ano, após o término das atividades escolares e antes do início das aulas. Nestes encontros, ao final do ano e no início do ano com toda a escola, a equipe diretiva realiza em conjunto com os professores a avaliação do trabalho geral da escola e específico de cada turma, grau e ciclo e no desenvolvimento dos trabalhos prevê projetos especiais e o planejamento anual específico para cada equipe da escola. A professora relatou-me, também, a presença constante desta equipe em todos os momentos da escola, desde a entrada e saída das crianças, que são saudadas pela direção e vice, até suas presenças no refeitório no momento do almoço, recreios e salas de aula. O que observei é que na Argentina o trabalho didático é desencadeado, principalmente, através da Escola de Capacitação, em que são trabalhadas idéias, atividades específicas para a sala de aula, quase como "receitas", que são desencadeadas a partir da distribuição de manuais bastante precisos para a professora alfabetizadora.

Creio que há na municipalidade de Buenos Aires um certo consenso sobre o que seja o processo de aquisição da leitura e da escrita pelo aluno por parte dos professores e nesta dinâmica de acompanhamento, não existem maiores reflexões. A direção da escola é pedagógica e administrativa e embora seja ingênuo supor que ela sozinha daria conta

sozinha de tudo isto. No entanto, ao que parece, existe uma movimentação no sentido de criar supervisões mais presentes nas escolas como informa esta supervisora:

“Isto de se supor que o diretor deva se ver sozinho é ingênuo, porque vem da idéia antiga e ultrapassada de que basta para o professor saber os conteúdos, a metodologia e ter uma boa personalidade, hoje se sabe que precisa muito mais e é muito complicado. Ademais, esta idéia vem dos países capitalistas, quando a sociedade argentina é totalmente diferente e lá também isto fracassou. **Com os problemas sociais não pode o diretor estar a cargo de tudo. Tem que haver alguém que ‘supervise’ o ensino especificamente e não deixar o diretor da escola sem ter com quem dividir os problemas.** Para mim supervisor é qualquer um que ‘supervise’ o ensino e é isso que está realizando o diretor.”

No Chile, a Unidade Técnico-Pedagógica realiza o trabalho específico com os professores, direção da escola, supervisores em nível provincial, secretarial e ministerial, comunidade escolar e órgãos formadores. A professora entrevistada no Chile reconheceu a importância da presença deste setor na escola, ao acompanhar através de testagens o progresso de seus alunos, ao propiciar condições para que as reuniões com pais se efetivassem periodicamente, ao sistematizar o projeto especial de alfabetização da escola junto aos órgãos do sistema, ao acompanhar a professora que realizava o trabalho especial com os alunos com dificuldades em turno inverso, ao realizar atividades de integração entre os anos escolares, professores de várias disciplinas, secretarias e departamentos ministeriais, pais, universidade, pesquisadores e inúmeras outras atividades importantes.

Na rede municipal de Porto Alegre a supervisão atua no interior da escola em equipes diretivas composta pelo diretor, vice-diretor, orientador

educacional e supervisor escolar, sendo propiciado ao supervisor a oportunidade de acompanhar o trabalho docente.

Ao buscar as possíveis formas da organização das escolas no Chile, descobri que algumas possuem uma equipe bem maior para efetivar o trabalho escolar, podendo contar com profissionais formados em nível de pós-graduação nas modalidades de “Planificación, Orientación e Evaluación”, que realizam trabalhos nas respectivas áreas de especialização. Estes profissionais trabalham ao lado da Chefe da Unidade Técnico Pedagógica, num regime de trabalho de 12 horas, que é contratado por tempo determinado, isto é, podem fazer parte, eventualmente, da estrutura escolar. Em contrapartida, a Chefe da Unidade Técnico Pedagógica possui 44 horas e vínculo empregatício estável. O trabalho das “Escuelas de Padres” é desencadeado pelo profissional com pós-graduação em “Orientación”, sendo que este trabalho com pais é bastante difundido no Chile.

Na Rede Municipal de Porto Alegre a possibilidade de acompanhamento foi sendo desenvolvida ao longo do tempo, sendo consequência do entendimento da escola brasileira do trabalho escolar. Desta forma, o conceito de supervisionar evoluiu no Brasil na forma de visualizar a escola como um todo para a compreensão da escola em seus elementos constituintes, adentrado para os processos de ensinar e aprender, momento em que foi criada a supervisão no interior da escola.

A análise das três realidades configura significativas diferenças entre as três redes de ensino. A supervisão escolar, isto é, realizada no interior da escola, apresenta um maior enfoque na rede municipal de Porto Alegre. Na Argentina, até o presente momento, a supervisão tem sua lotação restrita ao

Distrito Escolar. No Chile, a supervisão desenvolveu-se em rede, em quatro níveis, ministerial, provincial, regional e na escola. Um fato que considero positivo em relação tanto à Argentina como ao Chile é que para ser supervisor são necessários alguns pré-requisitos bastante importantes e claramente definidos no sistema educativo. Um deles é a experiência docente ao lado da formação na área da educação. Na Argentina, é notável o conhecimento dos fatos educativos que os supervisores demonstram possuir.

## 2.2 CRÍTICAS OU EQUÍVOCOS TEÓRICOS?

Na quase totalidade dos questionários aplicados existe um consenso da importância da supervisão na escola. Somente em dois questionários encontrei a resposta relativa aos supervisores em branco, o que pode significar uma certa negação e, em outro, a professora não respondeu em razão de estar há muito pouco tempo na escola.

No entanto, detectei crítica dos professores em relação ao desenvolvimento de um trabalho muito geral da supervisão, ligado somente ao planejamento, a projetos amplos muitas vezes sem qualquer relação com os problemas imediatos de sala de aula, relacionados diretamente ao desenvolvimento do currículo, como expressam estas professoras:

“O trabalho da supervisão dentro dessa escola se dá em nível geral com a preocupação de trabalhar a escola. Não consigo sentir uma preocupação quanto aos específicos, quanto às dificuldades especiais. Sei o quanto é difícil, devido ao grande número de turmas e ao pouco tempo para reuniões.

O papel da supervisão tem sido mais organizar reuniões pedagógicas teóricas, o concreto só se faz quando é possibilitado fazer um curso fora. Algumas vezes são feitas oficinas mas é muito raro.

Não é possível generalizar, pois há ações bastante diferenciadas. Acredito que existem ainda supervisores que até hoje desconheçam, por exemplo, os níveis da psicogênese, e, pelo desconhecimento, refugiam-se nos aspectos burocráticos para discutir como o professor. No entanto existem supervisores que estão atuando efetivamente junto ao professor, discutindo propostas de trabalho, levantando alternativas para superação de problemas. Não apenas problematizando o espaço da sala de aula, mas articulando-o com a proposta da escola.”

Vê-se pelos posicionamentos acima que o supervisor, muitas vezes, vê-se diante da contradição entre o geral e o particular em seu fazer específico. O geral entendido como a proposta da escola compatibilizada com o social é visto por alguns como distante do particular, da sala de aula. A supervisora da escola, do primeiro depoimento, acredita certamente que se trabalhar o coletivo na escola estará atingindo o particular, a sala de aula. No entanto, no entendimento do primeiro e segundo posicionamentos esta articulação não acontece, pois o papel da supervisão tem sido mais organizar reuniões pedagógicas teóricas, que nada tem a ver com a prática o que é proporcionado somente quando se faz cursos fora ou oficinas. O terceiro posicionamento acena com uma alternativa: organizar o trabalho de reuniões considerando a sala de aula e articulando-o como o todo da escola. Vemos por aí que mesmo dentro de uma visão particular da sala de aula, o supervisor ao organizar o seu trabalho não poderá perder o seu contrário, o coletivo, sob pena de não atingir, mesmo que trabalhe arduamente para isso, o particular. Não se trata de usar o coletivo ou, mas o coletivo e, isto é, não é caso de optar: ou geral ou particular, mas de confrontar o geral e o particular e daí, buscar uma nova configuração conforme a situação o demande.

Na continuidade deste trabalho excessivamente genérico da supervisão na escola advem uma segunda dificuldade, manifestada por uma professora através da seguinte frase bastante ilustrativa: "**quem não ajuda, também não atrapalha**". Esta, creio, é uma das difíceis barreiras para a supervisão transpor no seu trabalho cotidiano na escola. Isto é, uma vez que a escola tem uma profissional para realizar um trabalho concreto na escola, não se justifica que ela, por absoluta falta de recursos para a ação deixe de atuar, se esquivando atrás do genérico e chegando a esta preocupante expressão da professora sobre a atuação da supervisora desta escola.

Creio que a posição desta professora provem das muitas críticas computadas à supervisão, na década de 80 que quase paralisaram alguns profissionais e das dificuldades de clarificação teórica que se encontra nos cursos de formação dos supervisores.

Ao escrever estas palavras, recordo então das dificuldades encontradas quando ao terminar o curso de graduação inicio, na década de oitenta, atividades na supervisão numa escola de um bairro popular. A fim de caracterizar os matizes que compunham este pequeno universo escolar é importante considerar três fatores. O primeiro era estar a escola localizada na capital de um estado predominantemente agrário, chamado em sua fase áurea de celeiro do país. O segundo era a crescente industrialização do país com a conseqüente mecanização do campo. O terceiro era a crise econômica desencadeada após o milagre econômico brasileiro. Estes três fatores combinados fizeram com que além da escola contar com a clientela típica das metrópoles, passasse também a receber um maior contingente de alunos cujas famílias haviam migrado do campo para a capital do estado em busca de emprego e melhores condições de vida.

Esse momento marca também o início do encontro com a grande distância entre as teorias desenvolvidas no curso de graduação e a realidade educacional existente. O referencial trabalhado então no curso de Pedagogia referia-se às teorias oriundas da administração das empresas, de acordo com as teorias taylorista, behaviorista, estruturalista e sistêmica que, embora gerassem um tipo de fazer pedagógico, este pouco contribuía na compreensão dos problemas reais vividos na prática pedagógica, impossibilitando deste modo o dar conta pela escola da realidade existencial de alunos de tão diversas procedências e problemas.

Reportando-me à formação teórica geral, recebida durante o curso de Pedagogia, concluído ao final da década de setenta, durante a vigência do governo militar no Brasil e do controle ideológico das universidades, constata-se que ela ignorou sistematicamente as posições mais críticas e consistentes da educação, inspiradas, em especial nas elaborações teóricas de Marx sobre o desenvolvimento histórico da humanidade.

A reflexão sobre as leituras realizadas independentemente, por exemplo, das formulações de Marx e Engels (1983) sobre a importância da educação do proletariado, permitiam-me entender um pouco mais daquilo que acontecia na escola da vila.

Nessa época, inicia-se no país o processo de abertura política e, junto a isto, passam a surgir críticas quanto ao papel da supervisão dentro de uma sociedade e de uma escola mais democráticas.

Ao rever os primórdios de minha história como supervisora, é possível perceber que ao mesmo tempo em que eram desenvolvidas as atividades na escola, buscando um espaço de trabalho não burocrático, ingenuamente a escola era vista como um mundo especial. Somente, aos

poucos, as percepções da realidade foram amadurecendo e apareceu, no intrincado mundo das relações da escola, um fazer cada vez mais contraditório da supervisão.

Na década de oitenta, com a abertura política, passaram a acontecer fortes críticas à supervisão baseadas na divisão técnico-social do trabalho escolar, identificando os professores como sujeitos que tinham um trabalho produtivo e o supervisor como alguém que supostamente não possuía um trabalho produtivo. A teoria de Marx foi buscada para realizar esta crítica.

No entanto, é o próprio Marx quem esclarece a natureza do trabalho do professor:

“No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola.”(Marx, 1983, p. 84)

ou ainda:

“Um professor que dá aulas não é um trabalhador produtivo. Mas torna-se produtivo se ele é contratado, junto com outros assalariados para valorizar com o seu trabalho, o dinheiro do empresário de um estabelecimento de ensino que comercia o saber.” (Marx, 1971, p. 233)

Vê-se, então, que para Marx, o professor é um trabalhador produtivo na medida em que cria diretamente mais-valia. Tanto professores quanto supervisores são considerados produtivos, ou não, conforme produzam mais-valia direta ou não.

Alguns teóricos da supervisão refletiam, também, que identificar a escola em sua organização com as características do trabalho fabril capitalista traduzia o mesmo equívoco de identificar a escola com os modelos propostos pelas teorias administrativas, propostas pelos teóricos da supervisão quando de sua criação.

Outra crítica desenvolvida foi buscada na divisão do trabalho fabril capitalista. Segundo estes críticos, os professores realizariam o trabalho manual e os supervisores o trabalho intelectual.

Carvalho, a respeito da natureza do trabalho realizado por professores e especialistas na escola, constata o seguinte:

Creio desnecessário discutir que não há uma divisão do trabalho intelectual e manual, entre professores e especialistas, mas sim, uma divisão do trabalho intelectual. Creio que esta questão pode e deve ser recolocada num outro patamar, o que nos obriga a considerar um aspecto importante, que é o da burocratização das chamadas tecnoestruturas. (Carvalho, 1989, p. 118)

Falcão Filho (1995) clarifica o pensamento de Carvalho identificando mais um equívoco da interpretação da teoria marxista, pois ao acusarem os supervisores como contribuintes da divisão do trabalho escolar baseiam erroneamente seus argumentos na divisão manufatureira do trabalho quando, na verdade, o que existe é a divisão social do trabalho, fenômeno inevitável no desenvolvimento da sociedade: a existência de diferentes ofícios e profissões. A outra divisão, que não tem nada a ver com supervisão e professores, diz respeito à divisão parcelar, pormenorizada da manufatura. Estes argumentos teoricamente equivocados têm sido com frequência repetidos na literatura recente da educação. Creio que baseiam-se na leitura dos textos do livro III Encontro Nacional dos Supervisores (Brandão et al

1982), referido nesta dissertação, em que educadores referem-se à supervisão. Um deles, Ildeu Coelho (Ibid, p. 49) faz esta analogia teoricamente equivocada e que tem sido repetida por leitores mais desavisados.

Contudo, convem esclarecer que a pesquisa mostrou justamente o contrário, a supervisão quando pauta seu trabalho através da reflexão e do desvelamento das situações contraditórias presentes no cotidiano escolar, ao invés de dividir o trabalho **liga os vários saberes**, dos professores, das famílias, da comunidade dos centros de ensino e de pesquisa de professores. Assim sendo, **a supervisão contribui, definitivamente, para realização pela escola de um trabalho interdisciplinar.**

Encontro também em Falcão Filho (1995) a identificação de um outro equivoco: a generalização errônea do termo supervisão que é o processo, e o supervisor, que é o agente. Exemplificando: o fato de existirem médicos que não executam seu trabalho com competência e dedicação necessárias, não autoriza a generalização, de dizer que a medicina deve ser extinta porque é incompetente. O que deve ser realizado é o questionamento e o afastamento destes médicos da profissão. Medina (1995) esclarece que a literatura desenvolvida pelos próprios supervisores tem proporcionado esta confusão, pois ao dirigir-se ao agente (supervisor), usa o termo do processo (supervisão). Explicando melhor ao dirigir-se ao supervisor (profissional) a literatura utiliza o termo supervisão (profissão).

Outra crítica feita aos supervisores mostra-os como expropriadores do saber dos professores e com os responsáveis pelo fracasso escolar, pois desqualificariam o saber dos professores. É o que afirma Rogério Campos:

“Existe uma questão estrutural a ser vista em primeiro lugar. O crescente papel que vem compondo os especialistas no sentido de expropriação do saber, tendendo a levar a um grau extremo o parcelamento do trabalho escolar, com todas as conseqüências daí decorrentes, em termos de controle e da progressiva desqualificação do professor”. (Campos, 1985, p. 23)

Segundo Pizzi, há nesta proposição aspectos a serem revistos:

“Quanto ao papel na ‘expropriação do saber do professor’, o que está sendo avaliado é a profundidade do seu saber e, no limite, a qualidade do ensino decorrente. Quanto ao saber docente, os especialistas tiveram muito pouca participação no que se refere ao empobrecimento do conteúdo dos professores. Isto porque os especialistas dominam muito pouco os conhecimentos específicos das diferentes áreas do currículo escolar, não sendo possível interferir aí, o que foi possível observar sutilmente mostra o contrário. São os professores que passam o seu saber para os especialistas, especialmente nas séries iniciais. Os especialistas ao chegarem às escolas não sabem ao certo o que fazer, saem incompetentes dos seus cursos e são gradativa e informalmente qualificados pelos professores.” (Pizzi, 1992, p.152-153)

A análise das proposições de Campos e Pizzi, acerca da expropriação do saber dos professores pelos supervisores, possibilita a percepção de contradições.

O fato de os especialistas serem gradativa e informalmente qualificados pelos professores não invalida a tese contrária de que os especialistas, uma vez qualificados por um professor, passem também a qualificar outros professores. E, mais, o especialista não se qualifica unicamente com os professores, mas também pela realização de leituras e de cursos, sendo esta uma das contradições que fazem com que a supervisão não se torne petrificada em práticas inócuas e estáticas.

Outra observação se refere ao fato de que nem o professor nem o supervisor expropriam ou tem expropriado o seu saber, pois o saber não

pode ser expropriado, pelo menos no sentido da palavra expropriar: desapossar (alguém) de algo que lhe pertence, apoderando-se deste bem e deixando o outro sem o mesmo. Daí pode-se concluir que o saber não pode ser expropriado, pois saber não se dá, nem se tira, se tem, se adquire. O fato de alguém adquirir um saber de outro não significa que tenha privado o outro deste saber.

O supervisor, pelas relações que estabelece na escola, aprende com o professor, fato altamente positivo, pois ele irá adiante com este saber, multiplicando-o, socializando-o e, ao fazer isto, estará também proporcionando a outro a oportunidade de aprender, confirmando mais uma vez a natureza interdisciplinar de seu trabalho.

Retomando, então, as principais críticas computadas à supervisão escolar no Brasil, percebe-se que são infundadas e baseadas numa visão superficial e estereotipada da função, pois:

1 - O argumento de que ela foi criada pelo regime militar para exercer o controle, não encontra sustentação, pois existe ampla documentação, já citada anteriormente, que comprova sua existência no ensino brasileiro anteriormente ao regime militar. Os supervisores no Brasil, em nenhum momento, tiveram participação ou identificação como categoria com o regime militar. Sua nova denominação (mas não criação) deveu-se muito mais à implantação no país do modelo de ensino norte americano, que adota o nome supervisão. Ela já existia no país, mas a “cópia” de modelos externos muda-lhe a aparência, o nome.

2 - A crítica da expropriação do saber dos professores encontra sua invalidade até na utilização do termo expropriar.

3 - As críticas generalizantes dirigidas aos profissionais, mas computadas à profissão demonstram confusão entre os termos supervisão e supervisor, bem como profissão e profissional.

4 - O argumento sobre o trabalho improdutivo do supervisor não encontra sustentação no próprio Marx, buscado erroneamente para justificar essa crítica.

5 - A crítica de comparar o trabalho do supervisor na escola com o trabalho do supervisor de uma empresa fabril capitalista perde-se na própria fragilidade da idéia, pois uma escola é muito diferente de uma fábrica. Principalmente, há aí uma impropriedade conceitual entre divisão social do trabalho e divisão manufatureira do trabalho.

O que se observa é que **os supervisores em sua atuação cotidiana, variada e multifacetada na escola, constrói um saber valioso sobre o trabalho escolar.** O que acontece é que a grande maioria dos professores que atua, no ensino público não tem oportunidade de refletir sobre a sua prática, a fim de desenvolver maior noção crítica do seu papel, deixando a essência dos problemas encoberta por um véu alienante, sendo justamente aí uma importante área de atuação dos supervisores.

Quando, hoje, passada mais de uma década, analiso essas críticas à luz da clareza que o tempo nos dá, percebo porque, apesar delas, a supervisão tem se mantido concretamente, no ensino brasileiro: ao lado de

algumas críticas justas, alinhavam-se outras superficiais e até mesmo equivocadas teoricamente.

Ao retomar as atuais críticas computadas aos supervisores, de que **“realizam um trabalho genérico demais”** ou **que não ajudam, mas também não atrapalham**”, ou ainda, **“que se escondem atrás de aspectos burocráticos como entrega de planos, organização de festividades sem nada a ver com o currículo de sala de aula”**, percebo que são bem mais superficiais do que as anteriores e bem mais fáceis de serem equacionadas tanto em seu campo teórico como no âmbito prático. Basta que nos debruçemos sobre a prática crítico-reflexiva realizada por supervisores até o presente momento.

### **3. O SUPERVISOR, O PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR**

---

A supervisão tem para mim um significado especial, pois uma importante parte de minha vida profissional foi construída atuando na supervisão em escola pública. Posso dizer que meu saber acerca do que seja aprender e ensinar foi construído, essencialmente, através do exercício da prática como supervisora. Prática nem sempre fácil, que tem me exigido uma contínua busca e reflexão, pois a supervisão passa por um momento de contradições teóricas acerca de como realizar esta tão necessária função na escola.

Para visualizar as dificuldades encontradas pelos supervisores, imaginem um médico recém-formado, chegando pela primeira vez ao hospital como cirurgião. Este médico encontra um paciente que necessita urgentemente determinada cirurgia. No entanto, pouco antes da mesma o médico descobre que a técnica ensinada na faculdade não é adequada diante

das peculiaridades do paciente e que, além disso, sua presença no hospital é considerada de utilidade duvidosa por alguns “teóricos”. Apesar disso ele sabe que é necessário devendo, segundo critérios éticos, realizar a cirurgia. Só lhe resta, então, buscar a técnica operatória no próprio ato cirúrgico através da razão e da sensibilidade!

Acredito que é dessa forma que a supervisão se manteve no ensino brasileiro, pois os profissionais presentes na escola passaram a construir em sua atuação cotidiana todo um referencial que sustentou e legitimou a função. No entanto, estas atuações pontuais, embora sirvam como fonte reflexiva para a construção teórica, tão necessária e importante em todas as ciências, não são gerais, pois temos ainda atuando na supervisão profissionais que, ao tomarem o antigo referencial como guia, provocam entre os professores e os profissionais da educação, em geral, atitudes de reserva à função. O que se percebe é que estes profissionais não se deram conta de que há a necessidade de construir um novo referencial para a ação, pois a sociedade brasileira mudou.

Entretanto, apesar de as reservas existirem, esta pesquisa mostrou que os supervisores presentes na escola encontram professores que reconhecem, efetivamente, a importância da supervisão dentro de uma escola que busque superar suas dificuldades.

Essas ponderações que faço acerca da realidade existente e da prática supervisora, em que os seus problemas não são encobertos, dizem respeito a uma convicção que trago comigo de que o primeiro passo para realização de qualquer transformação inicia somente a partir da consciência da realidade como ela é, com todos os seus acertos e erros, e não somente daquilo que pensamos que deveria ser.

Diante das indefinições que ainda pesam sobre o papel da supervisão escolar, ela já demonstrou que é necessária dentro da estrutura educativa de qualquer país. **A escola é algo tão importante para a humanidade, que não se pode pensar nela sem algum tipo de supervisão no sentido de indicar novos caminhos e ângulos de transformação.** Neste sentido, a supervisão tem cumprido seu papel ao longo do tempo. Trago como exemplo o fato já registrado anteriormente, de que na rede municipal um grupo expressivo e crítico de supervisores foi “crítico o suficiente” para ser considerado inconveniente por administrações autoritárias.

Sobre a indefinição teórica dos rumos da supervisão é importante considerar que todo fenômeno tem sua essência e aparência, que nem sempre a aparência coincide com a essência. Convem, também, levar em conta que quando um fenômeno se encontra em indefinição, torna-se necessário considerar a relação entre essência e fenômeno (aparência), e que ambos possuem contradições principais e secundárias e que da análise das contradições é possível chegar à essência, que por sua vez possibilitará a definição do fenômeno.

É lógico que os aspectos secundários não podem ser esquecidos, mas no momento em que encontramos a supervisão numa situação de indefinição, torna-se necessário que nos debruçemos sobre a busca da essência, que clarificará naturalmente o secundário. A respeito das contradições sobre a aparência, Celestino A. da Silva Júnior, na 1ª Jornada Pedagógica promovida pela Associação de Supervisores do RS, em março de 1995 expôs que, após tantos anos da presença da supervisão no ensino brasileiro ela ainda permanece em busca até mesmo da definição do próprio

nome <sup>27</sup>, fato este que valida mais uma vez a certeza da importância da busca da essência.

A partir dessas considerações lanço, então, a seguinte indagação: **qual a essência do trabalho do supervisor?**

Mas antes de responder a essa pergunta, torna-se necessário buscar a essência do trabalho escolar, pois a ação supervisora acha-se imersa na totalidade do mesmo. Recordo, então, que de maneira original esta pergunta me foi respondida pela espontaneidade e sabedoria de um menino através da seguinte situação que presenciei: um dia vi a professora iniciando com os alunos um diálogo acerca do porquê da rotina daquela manhã de trabalho, que deveria ser cumprida rigorosamente dentro do tempo estabelecido e aproveitando todos os momentos do mesmo. Este menino disse, então, para a professora:

“Professora, nós temos que copiar e fazer tudo isto, não porque temos que aproveitar o tempo que estamos na escola, mas sim porque nós estamos aqui mesmo é para aprender estas coisas, porque sem elas nós vamos ser menos ainda, e a senhora está aqui para nos ensinar, e se a senhora não conseguir fazer isto vai ficar muito chateada!”

Esta situação possibilita algumas certezas, pois o menino disse uma verdade incontestável: a escola tem que ensinar, o aluno tem que aprender, a professora que não conseguir viver esta situação de sucesso ficará realmente sentindo-se bastante mal. E mais, ele conseguiu dizer em poucas palavras a

---

<sup>27</sup> Ao analisar a literatura destaco, entre outras as seguintes denominações para o profissional que exerce a ação supervisora: Supervisor, Supervisor Educacional, Supervisor Escolar, Supervisor Pedagógico, Supervisor de Ensino, Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar, Assessor Pedagógico, Assessor Educacional, Diretor Pedagógico, Ativador Curricular, Coordenador Curricular, Supervisor Curricular. Normalmente o adjetivo Escolar e Curricular são utilizados quando a supervisão é exercida na escola e o adjetivo Educacional quando a supervisão é exercida em nível de macrosistema. No entanto não se pode generalizar, pois reina completa anarquia na utilização do nome.

grande importância que tem a escola para as pessoas oriundas do povo, pois, como ele falou, sem ela eles serão (e eu diria terão) menos ainda. Este menos significa ficar à margem de uma parte da cultura que é trabalhada pela escola, pois os outros bens, sabe-se muito bem, continuam a estar cada vez mais na mão de poucos.

Em face dessa situação é possível ir mais adiante, pois se a professora ensina e o aluno aprende, a situação inversa também ocorre. A professora aprende, aprende não só com o aluno, mas através de leituras, cursos, vivências e esforço pessoal. A professora precisa, para sobreviver com sucesso e crescer profissionalmente, realizar metarreflexões teórico-práticas tal como supõe Hernández:

“Existe la necesidad de conocer como funciona la estructura de relaciones en un grupo, como interpretar las diferentes intervenciones y poder llevar a cabo una **metarreflexión** sobre el propio proceso de actuación.” (Hernandez, 1992, p.58.). O grifo é meu.

Na Escola Alfa observei um claro dimensionamento da supervisão escolar na direção da essência do trabalho escolar e na busca da superação do fracasso. Ao entrevistar as supervisoras, percebi que havia um acompanhamento bastante específico do trabalho de ensinar e aprender cotidiano nesta escola. A idéia que me ficou do fazer específico destas supervisoras foi a de que elas haviam construído uma prática que, apesar de se valer dos meios dos antigos "manuais de supervisão", foi reinventada. As velhas técnicas de supervisão de reuniões com professores, entrevista, observação em classe, acompanhamento, montagem de subsídios, oficinas e reuniões de estudo, conselhos de classe entre outras, ao invés de serem entendidas como atividades indiretas ou diretas, **passaram a ser**

**dimensionadas como atividades diretas sempre que conseguissem atingir o seu fim essencial, que é a busca da superação do fracasso escolar no interior da escola.**

Pelo fato de ser uma escola relativamente pequena, com duas turmas de cada ano escolar, de possuir uma equipe na supervisão e orientação estável e em número suficiente para realizar um trabalho de acompanhamento mais específico, por ter tido em sua história direções dedicadas e organizadas que sempre lutaram muito para que a escola funcionasse com suas capacidades físicas, materiais e humanas supridas, esta escola tem figurado no quadro do ensino municipal como uma escola de sucessos como me apontou a supervisora: **"esta não é uma escola de sucesso, mas uma escola de sucessos, são pequenas coisas que foram sendo conseguidas e que se somaram à coluna vertebral"**.

Creio que esta escola, que tem apresentado, ao longo do tempo, índices de promoção elevados, apesar de servir a uma clientela típica de classes populares, comprova que os rótulos atrapalham muito, como diz esta professora da escola **"aqui lutamos muito contra o fracasso escolar, não desistimos nunca e não rotulamos nunca os alunos, mesmo aqueles casos difíceis, não que não existam resistências, mas temos a coragem de tentar transpor as barreiras"**.

A pesquisa delineou que escolas demasiado grandes não propiciam um trabalho de acompanhamento para busca da solução das dificuldades que acabam por configurar o fracasso. Entre as escolas pesquisadas, nas duas escolas pequenas foi onde encontrei a possibilidade de um trabalho menos preconceituoso ante o fracasso escolar. Como exemplo, trago o fato de ter encontrado crianças com dificuldades reais na Escola Buenos Aires, pois lá havia um menino autista, uma menina com síndrome de Down e um menino

com problemas auditivos, perfeitamente integrados nas atividades normais de sua classe, **"que faziam todas as picardias que os outros faziam"**, no dizer da professora. Quantas escolas aceitam esta situação? Em uma grande escola seriam alunos fadados ao rótulo e, conseqüentemente, ao fracasso. É possível, a partir destas constatações, generalizar a idéia de que nas escolas menores com equipes de acompanhamento comprometidas, os alunos não se perdem, pois lá eles não são mais um, mas alguém.

Na continuidade do raciocínio de que é necessário um acompanhamento para que não se percam alunos, se me perguntarem se **a supervisão é importante na busca da superação do fracasso escolar**, direi que sem dúvida alguma é. É importante sempre que atuar criticamente, que rever seus parâmetros, que revisar suas cartilhas e, principalmente, importante quando individualiza seu trabalho junto à escola, a determinado professor que tem determinada turma, determinados grupos nesta turma e determinados alunos. A pesquisa me mostrou isto com muita clareza.

No Chile, a supervisão é claramente definida, sendo preponderante na implantação das políticas educativas. O trabalho é concatenado em redes que se entrelaçam, configurando o domínio do todo. A supervisão tem voz ativa e redistribui o trabalho nos diversos níveis do ensino, funcionando como uma rede cruzada. Os supervisores em nível nacional trabalham tanto com os supervisores em nível regional, como provincial, como em áreas consideradas com dificuldades. Desta forma, os supervisores nacionais quando em alguma região/província se situam problemas em determinada escola de um município, podem vir a atuar diretamente naquele estabelecimento, isto é, existem três níveis de jurisdição que, no entanto, **"atúan en forma coordinada y eficaz para lograr sus objetivos en beneficio**

**directo de la unidad educativa".** Os supervisores em nível nacional, regional e provincial têm na unidade técnico-pedagógica de cada escola um elo para o levantamento das dificuldades da unidade escolar.

No Chile, em 1992, existiam oitocentos e trinta e cinco supervisores, para 139.366 professores, 9.773 estabelecimentos educativos, 15.373 unidades educativas e 3.055.233 alunos na educação básica e média. Neste universo para cada supervisor existem 167 professores, sendo que não consideramos neste cômputo os profissionais que trabalham nas Unidades Técnicas e Pedagógicas de cada escola.

A supervisão realiza, nas zonas de risco, um claro controle expresso através da realização dos "sumários" realizados pelos níveis de supervisão em relação às zonas, escolas, turmas e disciplinas que apresentam índices elevados de reprovação. A realização destes "sumários" segundo um supervisor **"tem a finalidade de montar projetos especiais nos locais em que existam problemas de fracasso escolar"**. Deste modo, são montados projetos especiais, tais como o que existia na Escola Chile (Programa de Melhoramento Escolar-PME), sendo efetuadas capacitações dos professores e, principalmente, envio de materiais para o ensino. Este é, portanto, um trabalho que visa buscar alternativas concretas e não somente realizar cobranças.

Embora na Escola Chile fosse quase impossível para a Unidade Técnico-Pedagógica dar conta de uma escola com 1400 alunos, pior seria sem ela. Pior, ingênuo ou quem sabe astuto, deixar a escola sozinha ao léu. Emprego o termo ingênuo, porque muitos, ingenuamente, supõem que sozinha a direção da escola dará conta de tudo. Emprego o termo astuto porque alguns isto desejam, porque no fundo não têm compromisso com a

busca de uma escola melhor, mais justa, mais esclarecida, mais humana. Se uma supervisora é pouco, pior seria sem ela.

Na Argentina, parece-me haver no momento uma clara indefinição dos rumos que a supervisão tomará. Parece-me que ela luta entre o geral e o particular. Em agosto de 1996, ao apresentar trabalho sobre a supervisão no Encontro Internacional sobre Educação no Mercosul-Cone Sul, em Buenos Aires, fui bastante indagada pelos diretores e professores que me assistiam sobre o trabalho realizado pela supervisão no Brasil. Os diretores manifestaram interesse pela forma como a supervisão se organiza no interior da escola, uma vez que, à medida que a escola argentina tem sido conduzida para a autonomia, eles sentem cada vez mais acúmulo de tarefas. Da mesma forma, os professores demonstraram interesse em conhecer melhor o trabalho do supervisor no Brasil e, imediatamente, ao ser explicado seu direcionamento, relacionaram-no à “equipe conductora” da escola.

A análise de alguns posicionamentos das supervisoras das escolas Beta e Gama possibilita algumas críticas no sentido de, por exemplo, ter identificado claramente na Escola Gama, pelo acúmulo de tarefas da supervisora, uma dificuldade muito grande de estabelecer a dialética entre o geral da escola e da comunidade e o particular da sala de aula. Identifiquei, também, que a supervisora adotava em relação aos professores o mesmo posicionamento que os professores atribuem ao aluno: a teoria das carências. No caso do aluno eram as carências sociais e econômicas. No caso dos professores era a sua formação precária. No entanto, esta mesma supervisora reconhece que sua formação também foi precária.

Quando iniciei a pesquisa, também concebia como essa supervisora que a formação inicial precária e desvinculada da prática do professor e do

supervisor era um sério empecilho na direção de uma escola menos excludente. Entretanto, a análise dos materiais mostrou-me, claramente, que **ai se encontra uma brecha para o desenvolvimento do trabalho do supervisor, no sentido de contribuir, definitivamente, para a reflexão e busca conjunta com os professores das alternativas de solução dos problemas apresentados na escola.**

Percebi, também, que em certos momentos a supervisora da escola Beta sente dificuldade de desenvolver um trabalho compartilhado com os professores. Há uma barreira entre ambos. Talvez, pelo fato de os professores desta escola terem passado por diversas estruturas, em que não ficava bem claro o papel a ser exercido pela supervisora. Pareceu-me que ela não sabia como começar a aproximação, realizando desta forma uma aproximação formal através de reuniões e de conselhos de classe. É bastante crítico que na metade do ano escolar existam reuniões para o levantamento de dificuldades que já deveriam ter sido acompanhadas na dinâmica do assessoramento. Neste caso, transparece com clareza a dificuldade de equalizar duas visões de supervisão: uma, espontaneísta e, a outra, autoritária. No entanto, não se trata de adotar uma ou outra, mas de buscar um trabalho concreto. Por um lado, há o desejo dessa supervisora de resolver essa situação, por outro lado, há a dificuldade de transpor uma formação que não lhe indicou caminhos neste sentido. Na incerteza de como agir, esta supervisora acaba por repetir os manuais. Sua sala tem cartazes muito bem feitos, aparecem fichas e jogos feitos pela supervisão para o desenvolvimento do trabalho pelos professores, numa clara indicação de que somente alguns professores, os menos conscientes, aceitarão este tipo de supervisão. A supervisora, ao agir assim, demonstra dificuldade de trabalhar as contradições da prática com os professores.

Embora em ambas escolas tenha encontrado supervisoras que buscam arduamente combater o fracasso escolar, percebi claramente que passam por dificuldades quanto à conceituação e definição de suas ações junto aos professores. No entanto, isto é perfeitamente entendido uma vez que em ambas as escolas a supervisão foi negada no dimensionamento inicial delas. Na atualidade, nas duas escolas temos o retrato de uma estrutura estável, definida e com possibilidade de uma supervisão acompanhada que, certamente, proporcionará a definição de ações mais precisas.

Na indagação específica sobre a superação do fracasso escolar e o trabalho na escola, os supervisores e professores entrevistados aprofundaram questões como: o que é mais importante no trabalho do supervisor, medidas a serem tomadas para diminuir o fracasso escolar, dificuldades na sua implementação e participação mais efetiva do supervisor no processo ensino-aprendizagem.

As respostas, sem sombra de dúvida constituíram-se em importantes elementos para discussão da atuação da supervisão escolar não só junto às classes de alfabetização na busca da superação do fracasso escolar como na atuação da supervisão em qualquer nível do ensino seja ele escolar ou de sistema. A indagação essencial que se apresenta por detrás de todas as interrogações já enumeradas é a seguinte: como pode a supervisão escolar contribuir para desvelar, discutir, encaminhar e ajudar a superar o fracasso escolar na alfabetização, que apesar de todos os esforços empreendidos até então na rede municipal de Porto Alegre, mostram-se tão difíceis de superar, até mesmo pela análise dos números apresentados pelas escolas municipais nas últimas décadas, conforme os dados apresentados nos quadros presentes no anexo deste estudo (Anexos A, B, C, D e E).

Por que razão uma rede de ensino tão peculiar, com um trabalho tão especial, principalmente em alfabetização, não consegue apresentar melhores desempenhos? Será a pobreza existencial dos alunos? Será que os professores da rede municipal terão que se curvar às teorias biológicas já enunciadas neste trabalho? (Certamente que não) Será que terão que se conformar com as teorias da reprodução, factíveis, mas difíceis de aceitar como "únicas" para explicar o fracasso escolar? Ou será que podem, como seres pensantes buscar uma saída no interior da escola através da busca do sentido da aprendizagem, da interação, da mudança no enfoque da avaliação, do questionamento das estruturas físicas, materiais, humanas e de tempo desta escola?

Interrogações como estas passavam por minha mente no momento em que elaborava as perguntas da entrevista semi-estruturada e principalmente quando montava o projeto de pesquisa ou mais longe no tempo quando atuava na supervisão de uma escola municipal.

Meus colegas supervisores e professores nas três realidades de país pesquisadas no conjunto das respostas indicaram-me caminhos bastante precisos nessa direção, bem como revelaram as contradições presentes nessa tarefa.

A principal delas gira em torno do binômio autoritarismo-espontaneísmo, a que todo aquele que supervisiona o ensino vê-se em luta. Ao calcar sua atuação exclusivamente num dos pólos, os supervisores entram no problema principal do seu trabalho, pois se sua ação se basear no espontaneísmo acontecerá o que explicou uma professora quando se refere ao trabalho de uma supervisão que não ajuda, mas, no entanto, não atrapalha. Vale refletir se na medida em que a supervisão deixa o professor

sozinho, abandonado a si mesmo, não estará ela contribuindo com sua parcela para o fracasso escolar? No entanto, se a supervisão priorizar o outro polo, o autoritarismo irá reproduzir dentro da escola o fracasso escolar, pois o não diálogo, a falta de trocas, enrijecem de tal forma o trabalho escolar que ele não avança. Assim sendo, da luta entre o autoritarismo e o espontaneísmo é que brota o verdadeiro sentido do trabalho de supervisionar na escola.

Uma outra importante contradição é aquela apontada entre o coletivo e o individual. O coletivo, entendido como o geral da escola, suas grandes linhas e dimensionamentos e o individual como o trabalho da sala de aula. Contudo, é necessário entender que não se trata de realizar um e abandonar o outro por ser mais importante, pois é do trabalho dos dois que surgem as grandes linhas norteadoras da ação supervisora.

Na visão dos professores e supervisores, essas linhas emergem quando a supervisora da escola realiza reuniões para refletir sobre o coletivo e o individual, na medida em que nestas reuniões são abordados aspectos tais como avaliação, didáticas específicas sobre a alfabetização, ambiente alfabetizador, intervenção individual para os alunos com dificuldades na lecto-escrita, participação da família na aprendizagem das crianças, planejamento, entre outros assuntos.

A ação da supervisão junto ao específico da sala de aula é vista pelos professores e supervisores como sendo necessária, como momento que antecede e procede à realização das reuniões, pois no atendimento individualizado do professor é que a supervisão dimensionará as reuniões na escola. Visitas à sala de aula são consequência de uma troca havida anteriormente entre professor e supervisor, na medida em que a professora

explicita as dificuldades da turma, de um grupo de alunos ou de um aluno em particular. Esta visita tem então teor de pesquisa para a troca entre professor e supervisor. Nunca o supervisor realizará uma visita à sala de aula por nada, pois ela sempre terá um fim específico e compartilhado com o professor como explica esta professora da Escola Alfa:

“Nessa escola já tive várias experiências de entradas de outras pessoas na sala de aula. Por exemplo para que eu fosse à 2ª etapa do seminário internacional, a S. ficou na minha sala com os alunos. Ela depois me contou isso e aquilo. Tu vai tendo uma possibilidade de parceria, outras vezes tem oficinas, se conta uma história. Até a diretora já entrou na minha sala para realizar um trabalho. Então tu vê com bons olhos uma troca, alguém para trocar, partilhar, dividir, com outra experiência. A visita também é importante quando ela acontece para realizar um trabalho conjunto, a fim de atender mais individualizadamente um grupo. Uma coordena uma atividade mais grandiosa, para que durante 20 minutos por tarde eu pudesse trabalhar individualmente com esses com dificuldades. A visita ajuda muito quando a supervisão percebe as diferenças e dá idéias para reverter as dificuldades. É um apoio. Às vezes eu tenho um problema determinado com alguns alunos que não conseguem ler por exemplo e falo para a supervisora. Bem então nós combinamos que amanhã eu vou preparar uma atividade de leitura e a supervisão vai lá para ver se consegue encontrar o que eu não consigo enxergar, pois estou muito envolvida no problema. Sabe que isso tem me ajudado muito. Eles sabem que vai vir alguém, então já preparam a sala, arrumam o crachá, recebem a visita e parece que ficam mais satisfeitos, sentem-se importantes por tantas pessoas se preocuparem na escola por sua aprendizagem. Eu nunca me senti invadida, depois na entrevista me são colocadas idéias e reflexões: eu acho que tal coisa funciona, insiste nisso, é por aí. Por exemplo me foi sugerido que insistisse no trabalho em grupo e isso foi uma das melhores coisas para a aprendizagem deles.”

Na fala dessa professora percebe-se o quão diversa pode ser a entrada do supervisor em aula. No entanto, percebe-se que em todas as situações esta entrada teve um objetivo definido, claro. As oficinas, certamente o recurso mais controverso, visavam desencadear um trabalho didático

específico, como contar histórias, trabalhar matemática, ensinar uma música, atividades estas que foram preparadas pela supervisão para que o supervisor opinasse sobre a sua incorporação no trabalho usual da sala de aula. A supervisora realizou um curso sobre os contos na sala de aula, em vez dela preparar um subsídio para ser lido pelos professores com o resumo do curso, ela foi desenvolver ao vivo em sala de aula para que o professora visse e avaliasse. É lógico, que deve estar bem claro, que **a dona da sala é a professora e a turma é dela**. Este não é um recurso que possa ser aplicado numa situação, por exemplo, de mostrar ao professor como ele tem que dar a sua aula, tem um certo tipo de supervisão que faz isto e é desastroso. Tudo depende da forma do encaminhamento, do objetivo da visita. As visitas dos antigos manuais lineares e funcionalistas estão definitivamente fora do rol de atividades da supervisão. **As visitas com o objetivo de pesquisa, troca, orientação** são valiosos meios de desenvolvimento do trabalho de supervisão e o seu bom uso enriquece sobremaneira a ação do supervisor na escola e conseqüentemente, do professor em aula. A visita deve sempre ser um desejo do professor a fim de **estabelecer um diálogo, problematizar a ação e olhar diferente uma situação, um ângulo que o professor não via por que estava envolvido no problema**, como é este caso relatado pela supervisora da Escola Alfa:

“Havia um aluno transferido de outra escola, que não queria entrar em sala de aula. A mãe mandava ele entrar, a professora mandava ele entrar e ele não entrava. Ficou um tempão nisso. A mãe já queria bater no menino. A professora me falou e eu fui lá ver. Realmente a professora mandava ele entrar, mas mandava como todos, como os outros. O menino precisava de colo, faltava aquela coisa de ser bem acolhido, não que não fosse, mas ele precisava de algo mais, como nós quando chegamos numa festa e não conhecemos ninguém é um alívio alguém vir nos receber. Ele naquele momento precisava de mais do que os outros. Eu disse isso para a professora e ela me respondeu: Ah!

então é isso! E era mesmo, mas ela já estava tão chateada com a situação que não conseguia enxergar.”

Parece pouco, mas esse menino já tinha uma história anterior de abandono escolar e por trás de muitas destas histórias estão situações que sequer imaginamos.

Outra importante área de atuação da supervisão na escola é a avaliação, o conselho de classe. Mas, cabe fazer uma observação. O momento do conselho de classe é importante no sentido de ser uma parada para a reflexão, entretanto, esta parada terá muito pouco a fazer se for para que somente naquele momento a supervisão conheça as dificuldades da turma, de um grupo ou de algum aluno em particular, pois na dinâmica do assessoramento o supervisor já deve ter-se dado conta das dificuldades, como está explicado a seguir:

“Existem assessoramentos semanais, combinações. Assim como o professor tem combinações com os alunos nós temos com eles. Cada professor tem também a sua história, ele é único. Não podemos tratar os professores da escola como um ente único. A forma de intervenção com cada um é individual. Preparamos estratégias para **aquele** professor. O professor X tem conhecimentos, mas ele se embaralha, as coisas ficam no ar. Então alguns instrumentos são preparados pensando naquele professor. Temos que fugir da generalização, pois são os alunos fadados ao fracasso que mais sofrem com essa generalização.”

Ao chegar ao conselho de classe diversas medidas já foram tomadas pelo professor, especificamente, em relação àquela turma de alunos. Um dos fatores do fracasso escolar acontece quando os professores vêem a turma como um ente geral vago e impreciso. Aquela turma tem grupos e aqueles grupos tem alunos, assim como o grupo docente é formado de professores únicos.

**Temos que começar a supervisão pelo professor, pelo que ele diz, pelo que ele escreve sobre a turma, pelo que ele faz.** Às vezes para conhecer um professor não é necessário ir à sala de aula. Basta olhar o material do aluno com aquele professor. Se na fala do professor não aparece nada, mas se nota que existe fracasso, basta olhar o material do aluno como aparece na fala desta supervisora:

“Já aconteceram conselhos em que aparecem aqueles que trabalham, aqueles que não trabalham, mas ao vermos o material vemos que todos produzem. Um aluno que era considerado que não produzia, na verdade produzia muito. O que eu estou trabalhando? Como eu trabalhei? Quem são esses alunos? O que eles fizeram? Aonde eles estão? Tem a ver com qualidade e quantidade. A professora abriu uma pasta para todos os alunos, bom o material vai ficando ali, num determinado momento se olha tudo e se vê se terminaram, se conseguiram produzir em termos de qualidade e quantidade. Não é só a qualidade, mas também a quantidade, pois a professora além de fazer um bom trabalho também tem uma certa quantidade a cumprir e assim são também os alunos na escola.”

Convém refletir que a qualidade passa pela quantidade, pois como vou aprender se não interagir com o conhecimento, com a sua quantidade? A aprendizagem tem conteúdo e este conteúdo tem qualidade e quantidade constitutivos importantíssimos.

Pelo fato do professor do currículo por atividades ser um generalista e ter que dar conta de vários campos do conhecimento, ele sente muita necessidade de assessoramento, a supervisão deve ter muito cuidado com isto, pois o professor fica muito vulnerável à ação do supervisor. O professor pode tornar-se inseguro e se ele não está seguro ele não avança. Então, a relação de troca não pode ser somente de professor e supervisor, mas entre seus pares, com a assessoria externa. O supervisor tem que saber desenvolver a autoria do professor, pois sem autoria a escola não anda. O

professor, ao trabalhar com o aluno lhe dá autoria, o supervisor ao trabalhar com o professor lhe dá autoria, pois não é uma relação paternalista, mas uma relação profissional que se estabelece. É claro que o professor tem processo, o supervisor tem processo e o aluno tem processo. Mas um ponto importante a considerar é o fato de que o professor e o supervisor são profissionais e o aluno não pode esperar pelo processo do professor, pois é o professor que tem que esperar o processo do aluno. Todos estão em processo, mas cada um aprende e ensina coisas diferentes, como diz esta supervisora **"eles (alunos) estão aprendendo uma coisa, eu (professor) estou aprendendo outras coisas. Mas estou falando de um sujeito aluno que não é profissional. Tem que dar uma sacudidela e tu professor tens que te aligeirar!"**

A avaliação, também, se constitui um importante momento de aclaramento do trabalho escolar na busca da superação de suas dificuldades, existem alunos que em determinadas situações são reprovados não se sabe por qual razão transcendental como aparece nesta fala:

“Os professores da língua portuguesa nos ajudam muito, pois pegaram as produções dos alunos de 4ª à 8ª série e viram que os alunos reprovados produziam textos muito melhores do que os aprovados ou os menores produziam melhor que os maiores. Assim sendo naquele ano muitas reprovações foram evitadas. Também aconteceu que em um ano valorizamos tanto o processo que alguns alunos produziram tanto que não ficaram em recuperação e outros que estavam mais adiantados, mas não haviam produzido tanto ficaram em recuperação. Foi interessante, mas hoje estabelecemos alguns parâmetros...”

Mas o trabalho do supervisor não se restringe unicamente à escola, pois ela está inseparavelmente unida à totalidade social, à organização social mais abrangente. Uma vez que a leitura da realidade não se circunscreve unicamente à escola, torna-se imprescindível realizar esta passagem da

totalidade social para a escola e da escola para a totalidade. Desta forma, o mundo da escola não é só o da sala de aula. E o aluno não é somente aquele concretamente ali presente no momento áulico, mas um legítimo cidadão do mundo e como tal há a possibilidade de ser tratado e visto. É lógico que é na sala de aula que se efetuarão os atos culturais e serão desenvolvidas as ideologias presentes no currículo através do ensinar e aprender. É através da contradição do geral e do particular que supervisores e professores dimensionam o seu trabalho.

Entendo, também, que considerar como a essência do trabalho escolar o ensinar e o aprender e, como consequência disto, reconhecer o currículo como o elemento que dentro da escola melhor personifique este ato que se concretiza na sala de aula, torna necessário admitir que no fenômeno educacional existem condições internas e externas que flutuam e mudam. Todavia, a essência do trabalho escolar tem permanecido a mesma desde o iluminismo, fato este que valida a concepção de Triviños (1995) quando nos esclarece que a essência de determinados fenômenos tem permanecido a mesma por séculos. A este respeito é importante considerar a seguinte citação:

“Pelo fato de que o conteúdo do fenômeno é definido não somente pela essência - conjunto dos aspectos e das ligações necessários internos da coisa - mas igualmente pela condições exteriores de sua existência, por sua interação com outras coisas - e essas últimas estão em constante mudança - o conteúdo dos fenômenos deve ser flutuante, cambiante, enquanto que a essência representa alguma coisa de estável, que se conserva em todas as mudanças.” (Cheptulin, 1982, p. 115)

As posições ao tomar o ensinar e aprender na sala de aula como a representação máxima do currículo e ao admitir como importante a relação

do currículo com a totalidade social, revelam o valor estratégico da supervisão em um ensino voltado para a transformação, ante os enormes problemas detectados relativos às dificuldades na formação de professores e aos altos índices de exclusão e fracasso escolar da escola brasileira alguns dos quais referidos neste estudo, que levam-me a dizer que a escola brasileira não precisa mudar, mas transformar-se.

Convém estabelecer a diferença entre transformar e mudar. Para mudar basta que se troque o conteúdo de lugar, dando-lhe uma nova aparência. Transformar é diferente, significa atingir a essência passando o fenômeno a ter outras características. Um atinge a aparência, outro a essência.

Dessa maneira, é possível desenvolver algo teorizando de alguma forma mais específica sobre esta dinâmica que expressar-se-á e desenvolver-se-á com vistas ao totalizante que, no entanto, materializa-se em sala de aula. Esta sala carrega em si a realidade existencial de alunos de uma maioria de escolas públicas que necessita, urgentemente, buscar a possibilidade de um trabalho concreto, lógico, situado na essência do aprender e ensinar. Este aprender e ensinar localizado no mundo da razão, da razão fria de país onde a grande maioria dos alunos situa-se à margem dos bens materiais, sociais e econômicos, mas que, por conta de nossa sensibilidade, não podemos deixar, também, à margem de significativa parcela dos bens culturais, que estão presentes no currículo através dos conteúdos inerentes ao ato de ensinar e aprender.

Esses conteúdos não dizem respeito somente ao conteúdo trabalhado em língua materna, em Matemática, em Biologia, em Geografia, mas buscam um discurso pedagógico próprio do professor, que se traduza em

sala de aula em ações com a propriedade de despetrificar práticas curriculares incoseqüentes e inócuas.

Mas o que, concretamente, pode fazer o supervisor dentro dessa perspectiva? Creio, como justifiquei anteriormente, que há a necessidade de a supervisão reconstruir o seu referencial para a ação dentro desta sociedade politicamente democratizada, em que os professores buscam, além de soluções didáticas, alguém que os ajude a analisar sua prática profissional, a fim de que eles possam através do diálogo reflexivo encontrar “o seu caminho”. Nesta ótica, cabe à supervisão além de apresentar soluções práticas, de ajudar os professores a pensar, a resolver seus problemas e a tomar decisões a respeito deles, sendo este um importante fator que compõe o conteúdo do trabalho supervisor. Neste caso, convem considerar que o supervisor não pode tender a perpetuar-se e a gerar nos professores necessidades que contribuam para manter seu status mas, ao contrário, direcionará sua ação, primordialmente, para a apropriação pelo professor de “seu” trabalho. Creio que assim a escola tenderá a tornar-se mais criativa sem o constante reiniciar que se percebe pela descontinuidade e flutuação do saber dos professores.

Outro importante conteúdo dessa ação é a demanda do contexto educacional. Esta demanda pode ser de um professor, de um grupo de professores, de uma série ou de toda a escola. É importante considerar que esta demanda pode indicar um caminho com o qual o supervisor não concorda. Neste caso, torna-se evidente a necessidade de um referencial teórico, pois assim a supervisão não tenderá a adotar as atitudes expressas nos antigos manuais ou a cada momento assumirá uma nova atitude, isto é, não é o caso de ditar normas ou de organizar o seu trabalho unicamente na

direção indicada pelos professores, mas de ter como norte o trabalho com as contradições que certamente clarificarão a magnitude de que se reveste o trabalho escolar em que as pequenas mudanças vão, aos poucos, se acumulando até propiciar transformações maiores.

Nessa perspectiva, o supervisor poderá ser, em determinados momentos, alguém que orienta: **“Não nego que o fio principal do trabalho do supervisor está preso na palavra orientar.... a palavra orientar significa criar um processo de diálogo que permita repensar ações...”** (Medina, 1995, p. 102). Emprego o termo orientar, por entender ser o orientador alguém que de posse de uma dada realidade apresenta ao orientando as alternativas de caminho possíveis, nunca existe só um caminho correto, existem inúmeros caminhos para chegar a um ponto, uns mais diretos, mas não tão ricos e a riqueza de orientar reside exatamente neste fato, de facilitar o vislumbre das muitas alternativas. Concebe-se assim o supervisor como um profissional que observa as necessidades, propiciando a interlocução dos saberes da escola com a totalidade, pelas relações que é capaz de estabelecer entre o geral e o particular.

Em todas as situações é necessário ter em conta a situação de desprestígio profissional por que passa a profissão docente, tornando-se urgente valorizar sobremaneira o trabalho docente criativo, transformador, idealizado e executado de forma autônoma pelo professor, assim incidimos, mais uma vez, sobre a essência do trabalho do supervisor.

Aqui se vislumbram alguns caminhos para a prática supervisora, isto por supor que toda ação profissional, uma vez definida, passa a ter expressas claramente suas atribuições. Estas atribuições não podem ser vagas e imprecisas.

É claro que, ao supor que a essência do trabalho do supervisor é trabalhar junto aos professores articulando-os interdisciplinarmente com a totalidade da escola e da comunidade em geral, para que eles reflitam sobre a sua prática e possam transformá-la num objeto tal que propicie a não reprodução na escola da sociedade dividida entre os mais (poucos) e os menos (muitos) que não sabem e não conseguem apropriar-se dos bens, estarei supondo que é necessário que também o supervisor reflita sobre sua prática e construa, também aí, o seu saber. Neste caso, convém considerar a importância das reuniões de reflexões e estudos entre os próprios supervisores, a fim de que este saber seja socializado, criticado e transformado.

Creio que assim a supervisão estará contribuindo para a transformação da escola nas utopias tão necessárias neste nosso mundo ainda hoje tão egoísta e medíocre em sua falta de solidariedade, na sua pouca capacidade generosa e na sua injustiça social perversa.

### **CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES FUNDAMENTAIS DIANTE DESTE ESTUDO**

---

O desenvolvimento de uma pesquisa possibilita sempre alguns alcances que alicerçam posicionamentos que são produtos históricos e pontos de chegada relativos os quais o pensamento alcança no momento. Mas ao mesmo tempo que estes posicionamentos e opiniões são pontos de chegada constituem, também, pontos de partida para novos posicionamentos.

A análise do fenômeno fracasso escolar na alfabetização, na dinâmica do trabalho do supervisor e do professor nas três realidades estudadas, tendo sempre a realidade de meu país como parâmetro principal, possibilitou-me que registrasse considerações e sugestões. As considerações tanto podem servir para a realidade da rede municipal de Porto Alegre, foco principal do parâmetro de comparação, como podem ser estendidas à realidade educativa em geral, dos três países. As sugestões são feitas, especificamente, para a rede municipal de Porto Alegre, obviamente, porque dela tenho maior conhecimento. No entanto, podem ser generalizadas para o coletivo do

trabalho do professor e do supervisor tanto do Brasil, como da Argentina e do Chile, pela semelhança do momento histórico, social, econômico e principalmente, educacional que vivem os países latino-americanos, até mesmo pela situação especial das reformas curriculares bastante similares que estes países atravessam em seu momento educativo.

É nesse sentido portanto que ousou formular algumas sugestões que considero viáveis de concretizar na prática dos supervisores e professores ante o fracasso escolar na alfabetização e que muito honrar-me-ia se fossem conhecidas e consideradas, especialmente, pela rede municipal de Porto Alegre, com a qual tenho uma forte ligação e identidade.

A pesquisa indicou que as práticas grupais na sala de aula constituem-se em importantes meios de democratização não só das relações entre professor, aluno e dos alunos entre si, mas da democratização do saber, pela possibilidade que abrem de romper com as relações lineares e funcionalistas que têm caracterizado a escola através do tempo. Na rede municipal de Porto Alegre, a ênfase no trabalho em grupos, na sala de aula, nas classes de alfabetização, propiciou uma transformação muito maior das formas de apropriação do saber do que a didática construtivista divulgada no final da década de oitenta e início de noventa. Por esta razão é importante que haja maiores aprofundamentos e ampliação de diferentes formas de trabalhar os grupos, não só nas classes de alfabetização, mas nas séries subseqüentes. Um aspecto primordial da democratização da escola e do conhecimento é a forma como se organizam e se relacionam os alunos e professores em sala de aula. A democratização da escola enraíza-se na democratização do espaço da sala de aula.

Concernente ao processo de ensino da leitura e da escrita na Rede Municipal de Porto Alegre, é necessário que se enfatizem futuros aprofundamentos do desenvolvimento em classe não só da escrita, mas da leitura e da oralidade, pois ambas embora tenham características diferentes da escrita, estão ligados diretamente a ela. Notei uma excessiva predominância da escrita em detrimento da leitura e da oralidade. Em relação à escrita é necessário, também, atentar para as didáticas descontextualizadas dela das situações comunicativas e vivenciais.

Em relação à tipologia textual aparece a necessidade de incluir variadas formas textuais. Creio que aí se descortina um campo profícuo para desenvolvimento futuro de projetos e de pesquisas aprofundadas.

Aparece, também, uma certa ruptura entre as concepções de alfabetização dos professores das 1<sup>as</sup> séries e das 2<sup>as</sup> séries. Em minha opinião, não se trata de escolher uma ou outra, mas de estabelecer uma clara posição do desenvolvimento da aquisição da língua materna não só entre as duas séries em questão, mas no ensino básico da rede como uma totalidade, pois o conceito de alfabetização necessita ser alargado. Creio que haveria ganhos notáveis no empreendimento deste esforço, pois a aquisição da leitura e da escrita é um dos campos mais interdisciplinares do conhecimento e o seu desenvolvimento, como comprova a ênfase que lhe é dada no ensino básico na Argentina, é condição fundamental de cidadania.

Relativamente à supervisão, está definitivamente superada a posição do supervisor como um elemento de divisão do trabalho, embora equivocada, superficial e erroneamente alguns críticos continuem a insistir nesta idéia. O que apareceu na pesquisa mostra justamente o contrário: **o supervisor é um importante elemento da realização do trabalho**

**interdisciplinar e transdisciplinar na escola, justamente pelas relações que estabelece no todo da escola e da comunidade, do sistema de ensino e com as agências formadoras.**

Aparece, também, que não há mais lugar para o supervisor que realiza práticas linearizadas, a fim de justificar sua presença na escola. Na atual escola não existe lugar para este tipo de supervisor que se acomoda no cargo.

É necessário que o novo supervisor registre suas formas de trabalho no interior de uma escola democratizada. Discuta com os professores através de reuniões e entrevistas de avaliação as suas práticas, para reinventá-las e assim contribuir para a elucidação não só de seu fazer, mas do fracasso escolar.

Ao realizar esse desvelamento é necessário ter a prudência de não se sentir paralisado com as possíveis críticas, mas de visualizá-las como um valioso referencial para ação dentro de uma escola em que não haja lugar para a exclusão, a estereotipia e o preconceito em relação ao ensinar e aprender.

O supervisor necessita considerar o trabalho com as contradições para a elucidação do fracasso escolar e o seu desvelamento. Contradição sob esta ótica significa transformação. O trabalho nunca estará dado, necessitando, a cada instante, ser refletido, questionado, pensado, daí advindo seu dimensionamento e riqueza.

Categorias de trabalho como o geral da escola e o particular do professor e da sala de aula necessitam ser consideradas, isto é, não se trata de escolher um ou outro, mas de equalizá-los no movimento real da luta dos contrários, para que daí surja a resolução desta contradição.

Um outro aspecto importante que a pesquisa mostrou foi a questão das atividades diretas e indiretas do supervisor. O que apareceu foi que não existe a priori uma rígida separação entre ambas. O fato do supervisor visitar uma sala de aula não significa que esteja realizando uma atividade direta. As atividades diretas são aquelas que desencadeiam transformações e mudanças no processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, uma reunião resulta muito mais do que inúmeras visitas em sala de aula, o que numa análise mais empírica pareceria ser muito mais direta. Não se pode ter certeza antes se determinado trabalho desenvolvido é direto ou não, a não ser pela análise de suas repercussões no processo escolar.

Assim como o supervisor reflete sobre a sua prática junto ao professor, é necessário que o professor também reflita sobre a sua prática junto com o supervisor. Neste sentido, aparece a importância de ambos terem um sólido referencial teórico para análise de suas práticas, sendo que prática-teoria-prática reflexionadas proporcionam a reconstrução do trabalho de ambos e das autorias tanto do supervisor, como do professor, dos alunos e da escola. A questão aqui não é aplicar teoria à realidade, mas, sim, de desvelar a prática mediante a teoria, a fim de que a teoria seja confirmada, refutada, complementada e reinventada.

Sobre as mudanças curriculares que os três países atravessam é importante refletir, que sempre que elas são introduzidas devem ser vistas não como totalmente negativas, mas como úteis para produzir mudanças quantitativas e qualitativas, pelo desequilíbrio de certezas petrificadas que provocam, em cadeia, pelo sistema. A escola tem sido, ao longo do tempo, uma instituição com características enrijecidas, sendo positivas, neste sentido, as desconfortos que as mudanças desencadeiam. Um fato

negativo, com a evolução no tempo, pode transformar-se em algo novo e inédito.

O entendimento de currículo em movimento torna-se fundamental, uma vez que a relatividade de qualquer conhecimento é um fato inegável. O aluno e o professor aparecem como participantes do currículo com suas vivências e diversidades étnicas e culturais. Um currículo assim concebido deixa de ser fonte de “aborrecimento” para alunos e professores, passando a trazer maior prazer e solidariedade para o interior da escola, uma vez que é um currículo que não se torna petrificado no tempo e do qual não fazem parte jamais exigências absurdas.

O fato de um aluno não aprender conforme preestabelecido, não deve configurar para a escola como um drama, mas como a confirmação da necessidade da existência da escola na sociedade e da necessidade nesta sociedade de professores.

As idéias que têm regido a busca de solução do fracasso escolar seguem a lógica determinista e linear do positivismo, uma ciência que hoje não consegue dar conta (nem nunca conseguiu de fato) dos fenômenos. A forma como cada criança na escola aprende depende de muitos fatores. Uma pequena mudança nas condições iniciais de ensino pelo professor pode fazer uma grande diferença. Essa é a grande contribuição que a física das menores partículas trouxe para todas as ciências. O universo é uma indeterminação dentro da determinação.

Em relação ao fracasso escolar, são do conhecimento dos professores as causas chamadas de “clássicas” que, no entanto, não conseguem dar conta de uma significativa margem dos casos de fracasso. Nos últimos tempos há um consenso no mundo científico de que as teorias biológicas,

sociais, psicoafetivas e econômicas, embora elucidem uma ampla gama de aspectos do fenômeno fracasso escolar, há a necessidade de buscar novos ângulos de análise da questão. As análises contemporâneas lançam o olhar sobre a interação das realidades do aluno, da escola e da família, como também do sentido da aprendizagem tanto para o aluno como para o professor. Também a atenção ao enfoque da avaliação e da estrutura física, material e do tempo escolar indicam importantes elementos à questão do fracasso escolar.

Todavia, convem ter especial prudência de não interpretar dicotomicamente esta realidade. É preciso estar atento, pois a pesquisa indicou, nitidamente, que as causas se cruzam numa complexa rede e desvelar isto na escola é primordial, pois é na escola que acontece o fracasso escolar, que acaba sendo não só o fracasso da escola, mas o fracasso **daquele aluno**, que tem o seu direito constitucional de educação negado. Em muitas ocasiões, por trás do fracasso na alfabetização está o preconceito, a interpretação superficial e equivocada das reais dificuldades do aluno. Erroneamente se supõe, muitas vezes, que para ser alfabetizado é necessário pertencer a uma determinada classe social à qual aquele aluno não pertence.

A atenção às situações de fracasso escolar pelos supervisores é elemento constitutivo essencial de sua prática. Não se trata de visualizar o fracasso escolar como um ente vago e impreciso, mas de buscar particularizar as situações de fracasso daquela escola, daquela turma e principalmente **daquele aluno**, pois desta forma existirão maiores chances de não se perder alunos no percurso, pela situação de abandono que ele sofre em virtude da escola agir em muitas situações alicerçada em grandes

certezas excludentes e reacionárias. É necessário gestar no interior desta escola excludente e reacionária, uma escola mais justa e humana para com as classes populares.

Quanto ao tempo escolar, é importante que a rede municipal de ensino, no momento em que inicia o trabalho com os ciclos de ensino em diversas escolas da rede, e considerando o caráter democrático em que eles se alicerçam, que sejam organizados estudos e seminários com as equipes das escolas em que os ciclos estão sendo implantados. Notadamente, os supervisores devem merecer especial atenção nestes estudos, uma vez que eles têm papel preponderante na elucidação e no encaminhamento das novas situações e problemas que se apresentarão na escola. Ter um domínio teórico profundo deste tema é primordial para os supervisores destas escolas, para que os ciclos não se transformem num novo vilão do fracasso escolar pelas interpretações conceituais errôneas que, muitas vezes, uma compreensão superficial ocasiona.

É necessário entender, primordialmente, que ao adotar os ciclos de ensino a escola assume como primeiro compromisso não abandonar o aluno sozinho com suas dificuldades. Há uma mudança radical na avaliação. É preciso ter bem claro que se tira do professor algo que tem feito parte do fundamento da escola e da própria sociedade, que é a convivência como uma avaliação que disciplina, separa, categoriza e como consequência leva à competição. Não se pode tirar isto do professor sem lhe dar algo para colocar neste lugar.

Um dos fatos que me impressionou, notadamente no Chile, foi a participação dos pais colaborando diretamente com a professora na sala de aula, atendendo crianças, especialmente aquelas com dificuldades

específicas no campo da alfabetização. A idéia me pareceu extraordinariamente positiva, não somente pelos ganhos que obtinham os alunos em seu processo de domínio da leitura e da escrita, mas também pela vinculação efetiva que se realizava entre a escola e a família. Por isto, não duvido em propor sua prática não só nos países estudados, mas também como algo viável de concretizar-se nos países do Cone Sul, dentro das limitadas possibilidades de modificar a realidade escolar que temos com seus traços lamentáveis de fracasso escolar.

Finalmente, gostaria de dizer que para enfrentar o fracasso escolar é preciso um referencial teórico que possa produzir autocrítica. Mas este referencial carrega em si o senso comum que convive com a teoria que lhe confere validade. Ambos, complementando-se, tornam **possível construir uma ciência prudente, capaz de contribuir efetivamente para elucidar o fracasso escolar**. A transformação parte das reais necessidades dos profissionais da escola, mas que também são homens comuns, que lutam entre a contradição de ser homem de ciência e homem comum.

## ANEXOS

---

ANEXO I	
QUESTIONÁRIO - PROFESSORES - BRASIL .....	232
ANEXO II	
QUESTIONÁRIO - SUPERVISORES - BRASIL .....	236
ANEXO III	
QUESTIONÁRIO - PROFESSORES - ARGENTINA E CHILE .....	240
ANEXO IV	
QUESTIONÁRIO - SUPERVISORES - ARGENTINA E CHILE .....	244
ANEXO V	
QUESTIONÁRIO - SUPERVISORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE .....	248
ANEXO VI	
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....	251

ANEXO VII

QUADRO A: QUADRO DE RENDIMENTO DAS 1<sup>as</sup> SÉRIES  
NO BRASIL/RS/ESCOLAS PARTICULARES DO RS E REDE MUNICIPAL  
DE PORTO ALEGRE - 1991 ..... 252

ANEXO VII

QUADRO B: QUADRO DO RENDIMENTO PERCENTUAL  
DAS 1<sup>as</sup> SÉRIES NO BRASIL/RS/ESCOLAS PARTICULARES DO RS E  
REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - 1991 ..... 253

ANEXO IX

QUADRO C: APROVADOS E REPROVADOS EM 1<sup>a</sup> SÉRIE.  
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RS - 1981-1991 ..... 254

ANEXO X

QUADRO D: RENDIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE PORTO ALEGRE - 1<sup>a</sup> SÉRIE 1984-1994 ..... 255

ANEXO XI

QUADRO E: PERCENTUAL DE APROVAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS  
DE PORTO ALEGRE - 1<sup>a</sup>SÉRIE 1995 ..... 256

ANEXO XII

QUADRO F: PERCENTUAIS DE REPROVAÇÃO NO  
ENSINO BÁSICO: BRASIL, ARGENTINA E CHILE ..... 257

**ANEXO I**  
**PROFESSORES - 1ª PARTE**

SEXO: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: (INDIQUE O MAIS ALTO GRAU ALCANÇADO) \_\_\_\_\_

2. EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO: \_\_\_\_\_ ANOS

3. EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA: \_\_\_\_\_ ANOS

4. APÓS CONCLUÍDO O MAGISTÉRIO REALIZOU ALGUM CURSO OU SEMINÁRIO? \_\_\_\_\_

CURSO	LOCAL	DURAÇÃO
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**2ª PARTE**

A seguir lhe apresentamos algumas questões sobre as quais gostaríamos de conhecer seus pontos de vista. Por gentileza responda às perguntas da forma mais **detalhada** possível. Se necessário utilize o verso da folha.

1. Segundo a Equipe de Informática da SMED, as escolas municipais de Porto Alegre apresentaram no ano de 1995 em 1ª série os seguintes índices de fracasso escolar: 30% de reprovação e 3,23% de evasão. Isto significa dizer que dentre as 4666 crianças matriculadas, 1362 foram reprovadas e 151 abandonaram a escola. De acordo com sua experiência quais seriam as **principais causas** que ocasionaram estes altos índices?

2. Como você descreve de maneira geral:

a) o aluno que é aprovado:

b) o aluno que é reprovado:

3. Descreva de forma **detalhada** como você desenvolve o seu trabalho como professora alfabetizadora.

4. Descreva o trabalho desenvolvido pela supervisão de sua escola. Assinale neste trabalho quais as ações empreendidas pela supervisão que contribuem para a superação do fracasso escolar junto a sua turma de alunos.

5. Liste e comente as principais ações empreendidas por você como professora alfabetizadora na busca da superação do fracasso escolar.

**ANEXO II**  
**SUPERVISORES - 1ª PARTE**

SEXO: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: (INDIQUE O MAIS ALTO GRAU ALCANÇADO) \_\_\_\_\_

2. EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO: \_\_\_\_\_ ANOS EXPERIÊNCIA NA SUPERVISÃO: \_\_\_\_\_ ANOS

3. SÉRIES EM QUE ATUOU COMO PROFESSORA: \_\_\_\_\_

4. SÉRIES EM QUE ATUOU COMO SUPERVISORA: \_\_\_\_\_

5. REALIZOU ALGUM CURSO OU SEMINÁRIO PARA APERFEIÇOAR-SE EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO E À SUPERVISÃO? \_\_\_\_\_

QUAL? \_\_\_\_\_

ONDE? \_\_\_\_\_

DURAÇÃO? \_\_\_\_\_

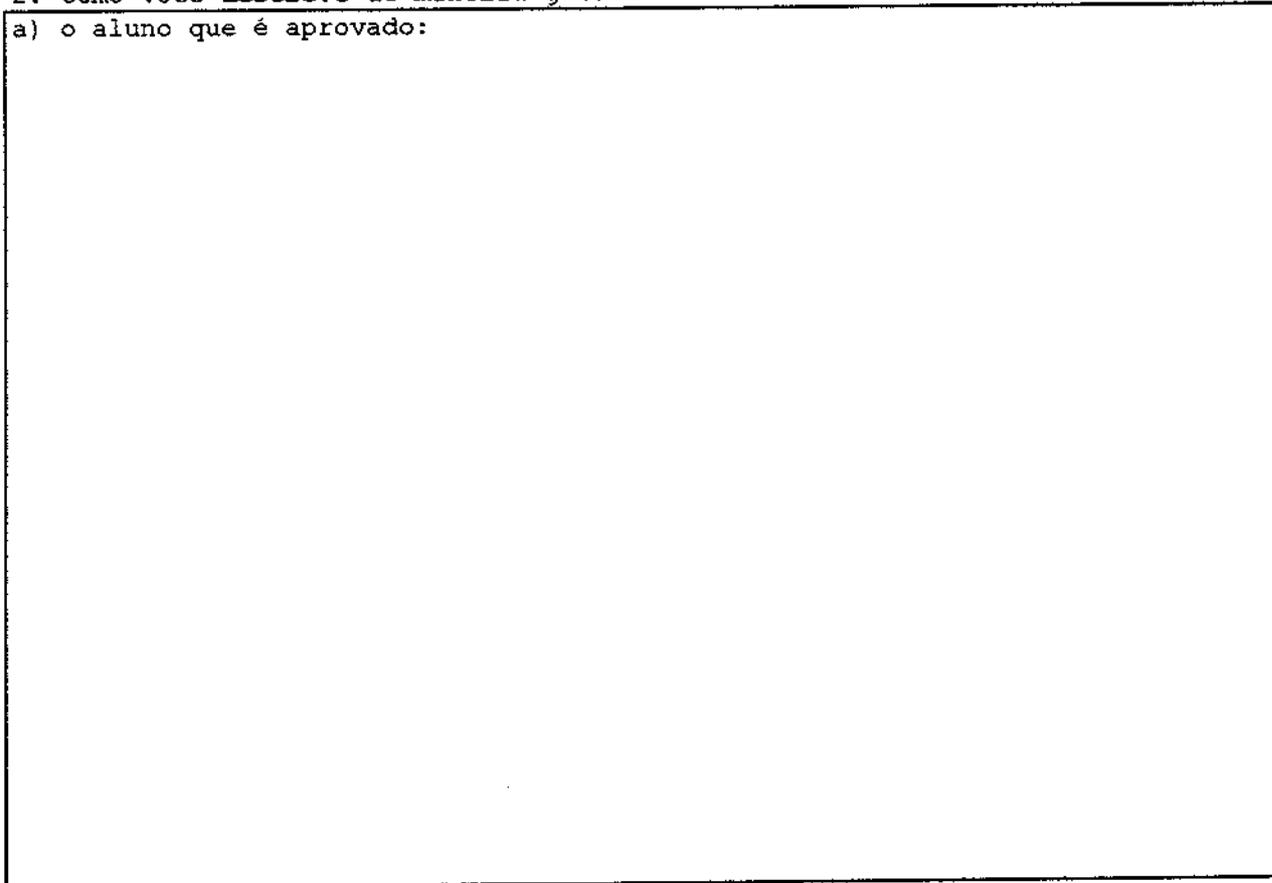
**2ª PARTE**

A seguir lhe apresentamos algumas questões sobre as quais gostaríamos de conhecer seus pontos de vista. Por gentileza responda às perguntas da forma mais **detalhada** possível. Se necessário utilize o verso da folha.

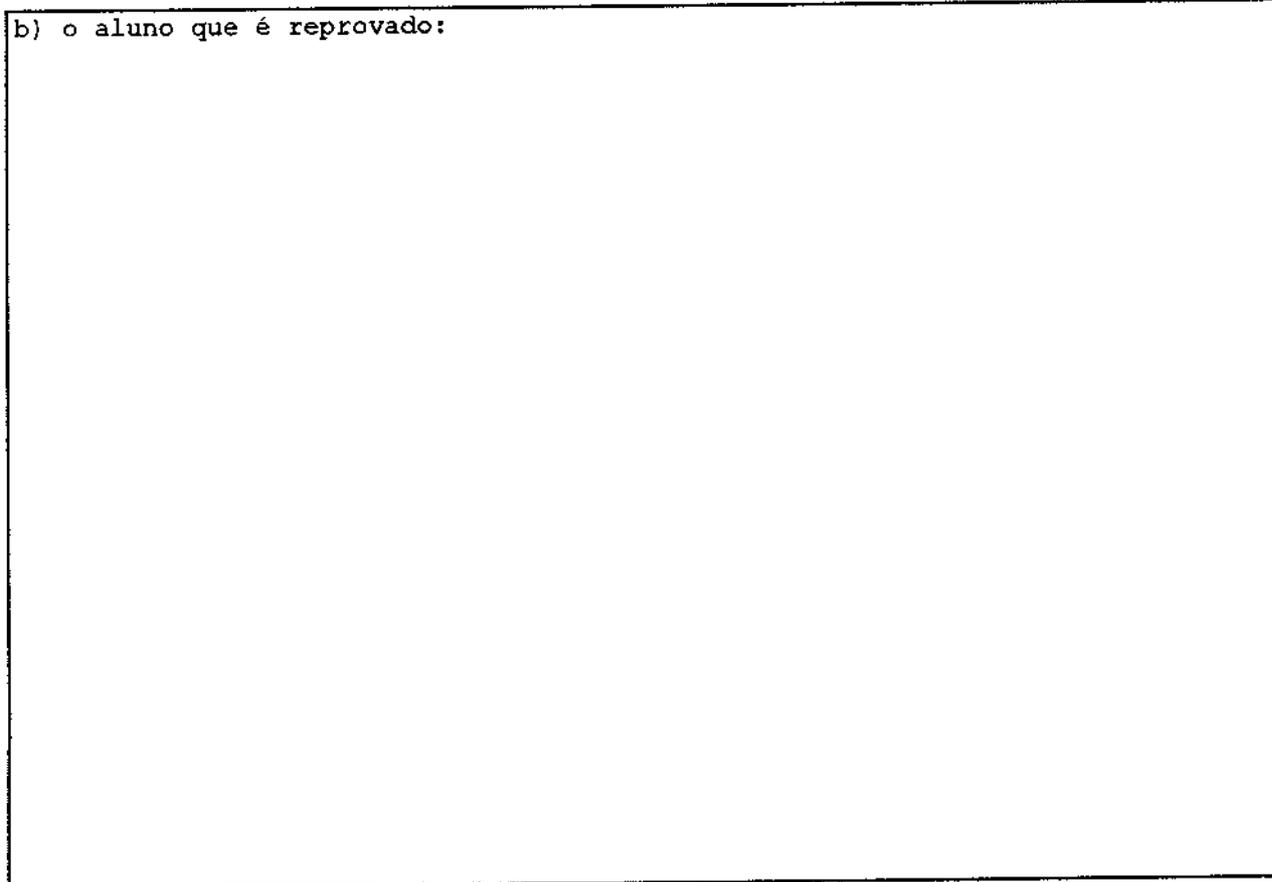
1. Segundo a Equipe de Informática da SMED, as escolas municipais de Porto Alegre apresentaram no ano de 1995 nas 1ªs séries os seguintes índices de fracasso escolar: 30% de reprovação e 3,23% de evasão. Isto significa dizer que dentre as 4666 crianças matriculadas em 1995, 1362 foram reprovadas e 151 abandonaram a escola. De acordo com sua experiência quais seriam as **principais causas** que ocasionaram estes altos índices?

2. Como você **descreve** de maneira geral:

a) o aluno que é aprovado:



b) o aluno que é reprovado:



3. Descreva de forma **detalhada** como você desenvolve o seu trabalho como supervisora. Indique neste trabalho qual o item que você considera que personifique a **essência** do trabalho da supervisão.

4. **Comente** as principais ações empreendidas pelos professores de sua escola na busca da aquisição da superação do fracasso escolar.

5. **Comente** as principais ações específicas empreendidas por você como supervisora na busca da superação do fracasso escolar. Ao comentar especifique junto a qual segmento foi empreendida esta ação (turma a, b ..., professor a, b, ..., alunos, pais, situação tal, etc.)

**ANEXO III**  
**PROFESORES - 1ª PARTE**

SEXO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ AÑOS

1. FORMACIÓN PROFESIONAL: (INDIQUE EL MÁS ALTO NIVEL ALCANZADO) \_\_\_\_\_

2. EXPERIENCIA EN EL MAGISTERIO: \_\_\_\_\_ AÑOS

3. EXPERIENCIA EN LA ALFABETIZACIÓN: \_\_\_\_\_ AÑOS

4. REALIZÓ ALGÚN CURSO O SEMINARIO PARA PERFECCIONARSE? \_\_\_\_\_

CURSO O SEMINARIO	LOCAL	DURACIÓN

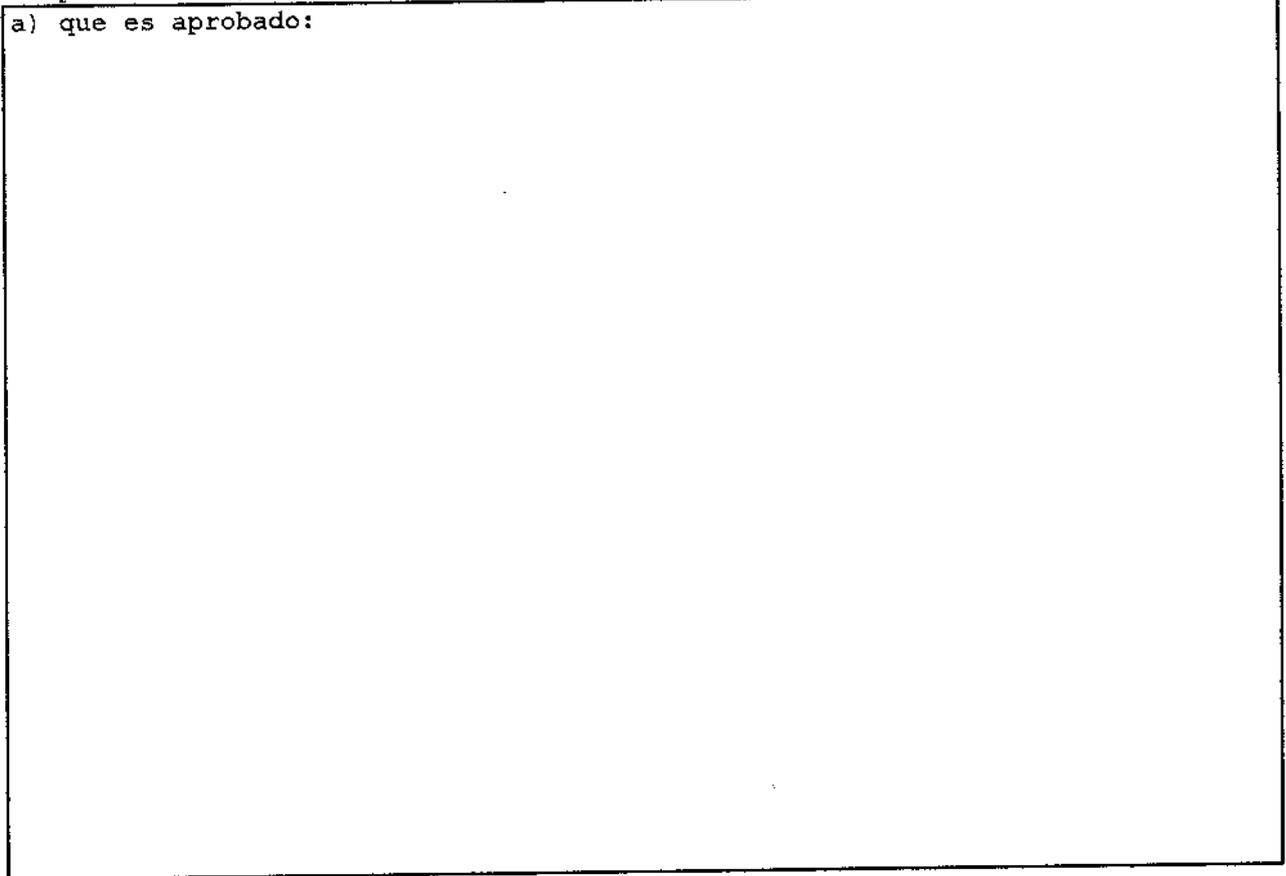
**2ª PARTE**

A continuación le presentamos algunas preguntas sobre las cuales gustaríamos de conocer sus puntos de vista. Por favor, de respuestas a las preguntas en la forma más **detallada** posible. Si es necesario use el reverso de la hoja.

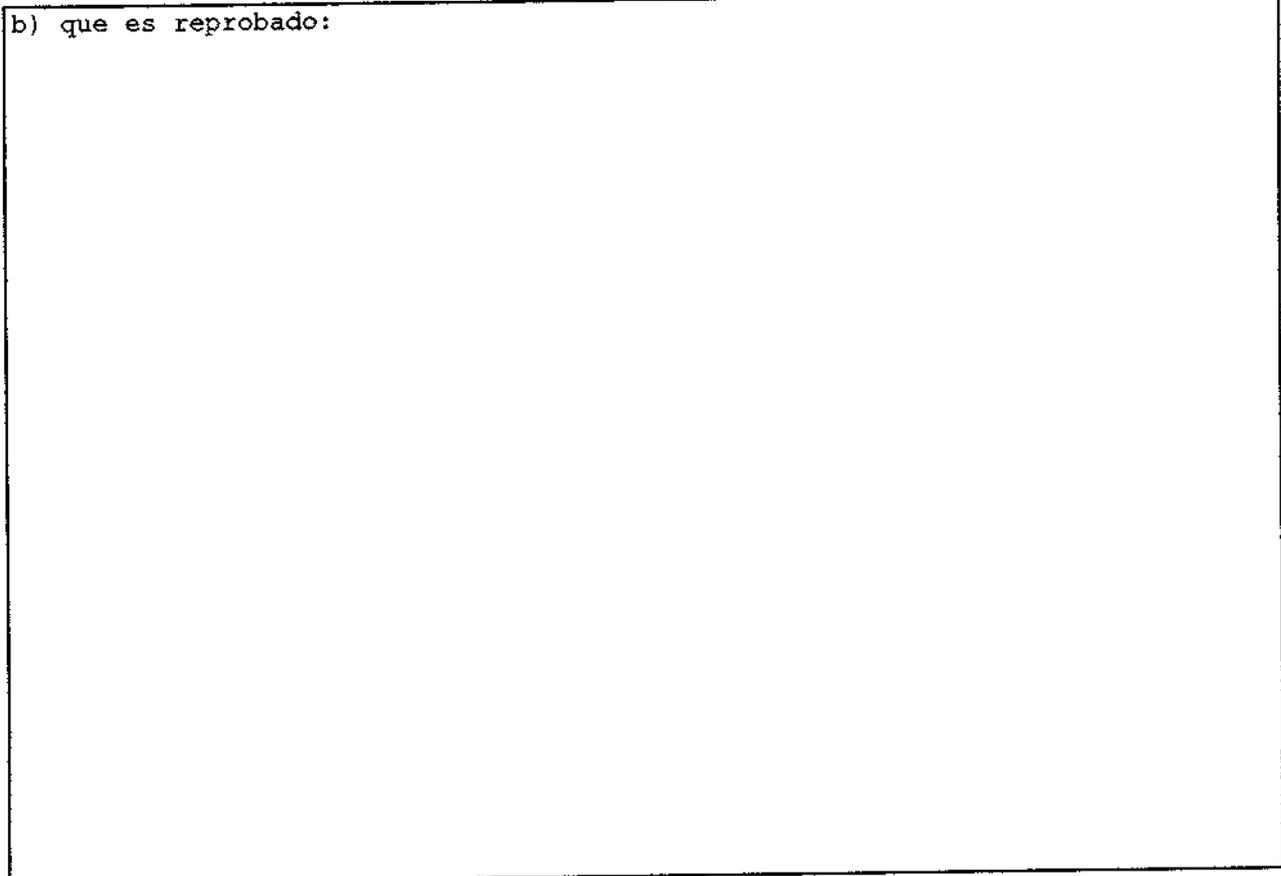
1. Según su opinión, cuáles son las causas de fracaso escolar? Por favor, si es posible, sea exhaustivo(a).

2. Podría usted indicar las características de personalidad, de comportamiento, de rendimiento, del alumno:

a) que es aprobado:



b) que es reprobado:



3. Describa en forma detaillada, si es posible, su trabajo como profesor(a) alfabetizador(a).

4. Describa según su experiencia, opinión, el trabajo desarrollado por la supervisión en su región o en su escuela. Indique, en su descripción, cuáles son los aspectos que contribuyen para la disminución o eliminación del fracaso escolar.

5. Quáles fueron, y son las principales acciones desarrolladas por usted, como profesor (a) para eliminar o disminuir el fracaso escolar de sus alumnos?

**ANEXO IV**  
**SUPERVISORES - 1ª PARTE**

SEXO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

1. FORMACIÓN PROFESIONAL: (INDIQUE EL MÁS ALTO NIVEL ALCANZADO) \_\_\_\_\_
2. EXPERIENCIA EN EL MAGISTERIO: \_\_\_\_\_ AÑOS      EXPERIENCIA EN LA SUPERVISIÓN: \_\_\_\_\_ AÑOS
3. EN QUE AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA TRABAJÓ COMO PROFESORA: \_\_\_\_\_
4. EN QUE AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA TRABAJÓ COM SUPERVISORA: \_\_\_\_\_
5. REALIZÓ ALGÚN CURSO O SEMINARIO PARA PERFECCIONARSE EM RELACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN O SUPERVISIÓN? \_\_\_\_\_

CURSO O SEMINARIO	LOCAL	DURACIÓN

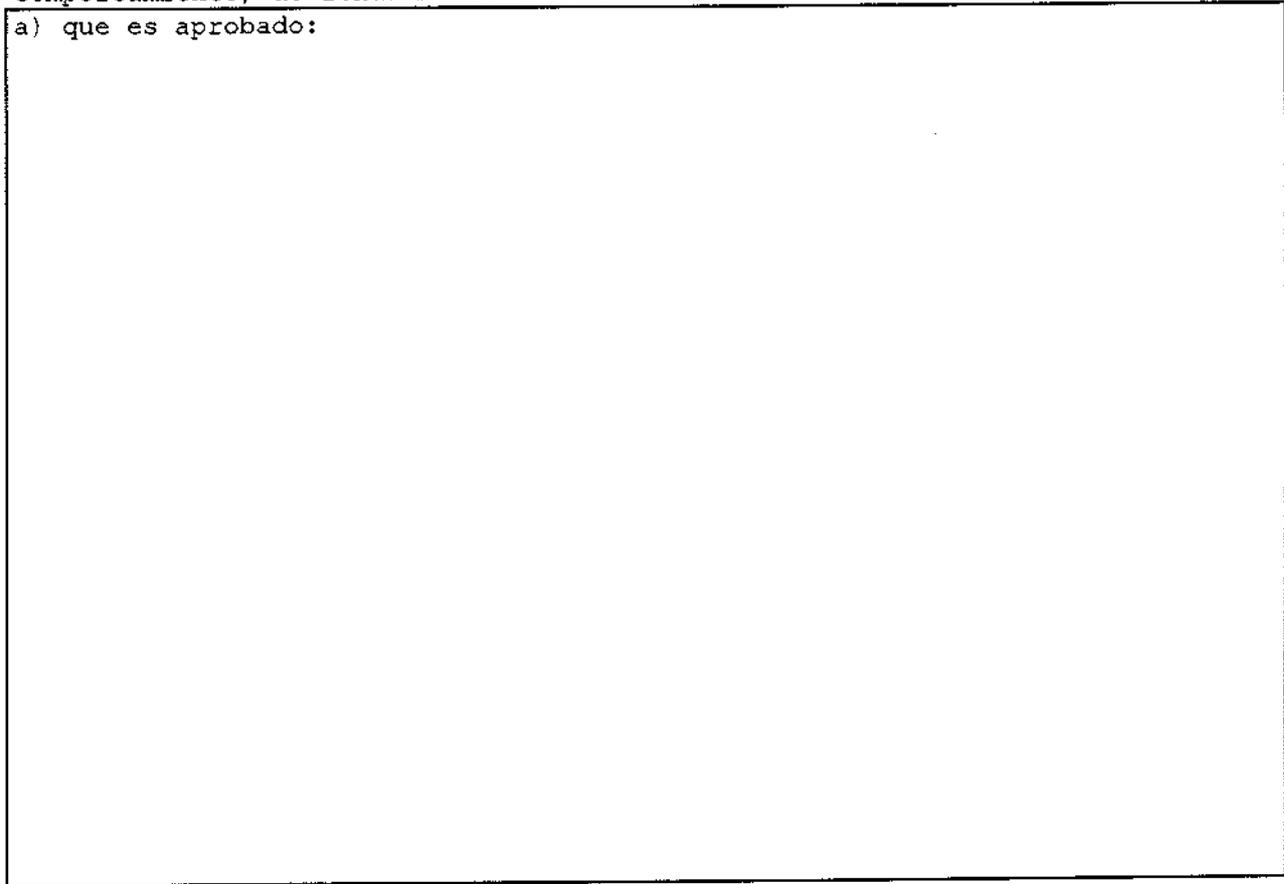
**2ª PARTE**

A continuación le presentamos algunas preguntas sobre las cuales gustaríamos de conocer sus puntos de vista. Por favor, de respuestas a las preguntas en la forma mas **detallada** posible. Si es necesario use el reverso de la hoja.

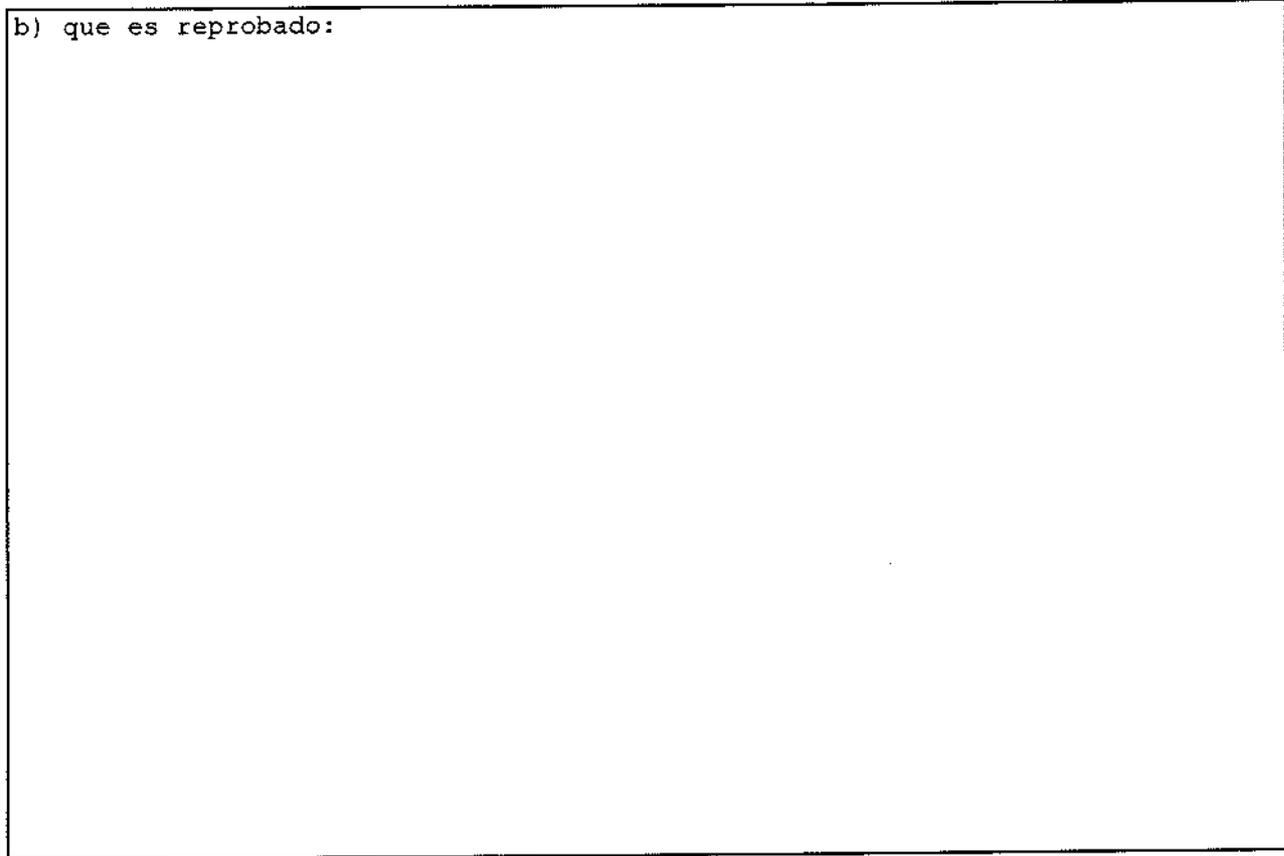
1. Según su opinión, cuáles son las causas do fracaso escolar? Por favor, si es posible, sea exhaustivo(a).

2. Podría usted indicar las características de personalidad, de comportamiento, de rendimiento del alumno:

a) que es aprobado:



b) que es reprobado:



3. Describa en forma detallada, si es posible, su trabajo como supervisor(a). Indique en su descripción, cuál es el aspecto, que usted considera como la esencia de su trabajo como supervisor(a).

4. Quáles fueron, y son, según su opinión, las acciones desarrolladas por los profesores de su escuela para eliminar o disminuir el fracaso escolar?

5. Quáles fueron, y son las principales acciones desarrolladas por usted, como supervisor (a) para eliminar o disminuir el fracaso escolar (con alumnos, profesores, padres ...)?

2. Como você vê de maneira geral o trabalho que é desenvolvido pelas escolas municipais de Porto Alegre na busca da superação do fracasso escolar?

3. Qual a sua visão, como integrante do sistema, do trabalho que é desenvolvido pelos professores de 1<sup>as</sup> séries na rede de ensino municipal?

4. Segundo seu ponto de vista, como os supervisores presentes nas escolas da rede municipal vem desenvolvendo seu trabalho? Comente e critique o mesmo.

4. Liste as ações específicas empreendidas pelas supervisões das escolas municipais que segundo sua experiência resultam em ações eficazes na superação do fracasso escolar.

4. Segundo seu ponto de vista, como os supervisores presentes nas escolas da rede municipal vem desenvolvendo seu trabalho? Comente e critique o mesmo.

4. Liste as ações específicas empreendidas pelas supervisões das escolas municipais que segundo sua experiência resultam em ações eficazes na superação do fracasso escolar.

## ANEXO VI

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Foram indicadas muitas causas para o fracasso escolar de maneira geral. Eu gostaria de saber de você, quais causas seriam especificamente responsáveis: da escola, do professor e do supervisor. Seria possível que você enumerasse algumas por seguimento?

2. Qual seria o traço fundamental que diferenciaria o aluno que é considerado pela escola um bom aluno, daquele que fracassa na escola? Por quê?

3. Poderia você definir a ação do supervisor como uma função de assessoria para o professor visando melhoria do processo ensino-aprendizagem?

Se positivo: Como se manifesta, se apresenta concretamente tal assessoria?

Se negativo: Como você descreveria então suas necessidades de trabalho em relação ao supervisor?

4. Quais são as dificuldades que você observa no processo ensino-aprendizagem de seus alunos?

Depois de enumeradas as dificuldades perguntar a que estariam relacionadas: método, situação de vida dos alunos, etc.

5. Que medidas você acharia conveniente tomar desde o ângulo escolar para diminuir ou eliminar o fracasso escolar?

Que dificuldades se encontrariam para concretizar esta medida?

Se já foram aplicadas algumas delas, qual o resultado?

6. Alguns pensam que o supervisor deva participar observando o processo ensino-aprendizagem para melhor conhecer as dificuldades presentes no trabalho cotidiano do professor e poder em seguida cooperar de forma mais precisa com o professor. O que você pensa desta idéia exposta por alguns colegas?

Se não está de acordo: por quê?

Se diz que é interessante: o que faria ele?

## ANEXO VII

QUADRO A: QUADRO DE RENDIMENTO DAS 1<sup>AS</sup> SÉRIES NO BRASIL/ RS/ ESCOLAS PARTICULARES DO RS E REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - 1991

LOCAL	TOTAL	EVASÃO	APROV.	REPROV.
BRASIL	6.004.991	872.146	3.605.167	1.383.798
FEDERAL/RS	479	98	217	153
ESTADUAL/RS	125.367	11.108	81.700	20.957
MUNICIPAL/RS	155.371	11.664	94.061	37.501
PARTICULAR/RS	30.268	899	25.954	2.244
MUNICIPAL/POA	4.450	267	2.991	1.003

Fonte: Brasil - MEC: Sinopse Estatística Educação Fundamental/Senso Educ./92

RS - SEC Unidade de Informática: Quadros Segundo Dependência Administrativa

POA - SMED - Equipe de Informática: Quadro Demonstrativo do Movimento Geral da Rede Municipal de Ensino.

Elaboração: Própria

## ANEXO VIII

QUADRO B: QUADRO DO RENDIMENTO PERCENTUAL DAS 1<sup>AS</sup> SÉRIES NO BRASIL/RS/ESCOLAS PARTICULARES DO RS/REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - 1991

LOCAL	TOTAL	EVASÃO	APROV.	REPROV.
BRASIL	6.004.991	14%	72%	28%
FEDERAL/RS	479	20,45%	58,64%	41,35%
ESTADUAL/RS	125.367	8,8%	77,31%	22,68%
MUNICIPAL/RS	155.371	7,5%	71,49%	28,50%
PARTICULAR/RS	30.268	2,97%	92,04%	7,95%
MUNICIPAL/POA	4.450	6%	75%	25%

Fonte: Brasil - MEC: Sinopse Estatística Educação Fundamental/Senso Educ./92

RS - SEC Unidade de Informática: Quadros Segundo Dependência Administrativa

POA - SMED - Equipe de Informática: Quadro Demonstrativo do Movimento Geral da Rede Municipal de Ensino.

Elaboração: Própria

**ANEXO IX****QUADRO C: APROVADOS E REPROVADOS EM 1ª SÉRIE ESCOLAS PÚBLICAS  
ESTADUAIS DO RS - 1981-1991**

ANO	APROVADOS	REPROVADOS
1981	64,55%	35,45%
1982	65,80%	34,20%
1983	67,99%	32,01%
1984	70,77%	29,23%
1985	71,13%	28,86%
1986	72,01%	27,98%
1987	73,53%	26,46%
1988	74,06%	25,93%
1989	75,92%	24,07%
1990	76,94%	23,05%
1991	77,31%	22,68%

Fonte: SEC Unidade de Informática: Taxa de Aprovação/Reprovação

Elaboração: Própria

## ANEXO X

QUADRO D: RENDIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE -  
1<sup>as</sup> SÉRIES - 1984-1994

ANO	M.TOTAL	EVASÃO	APROV.	REPROV.
1984	2267	151 (6,66%)	1247 (63%)	733 (37%)
1985	2233	88 (3,94%)	1293 (64%)	732 (36%)
1986	3121	235 (7,52%)	1563 (58%)	1129 (42%)
1987	3768	328 (8,7%)	1867 (58%)	1377 (42%)
1988	4814	369 (7,66%)	2657 (63%)	1554 (37%)
1989	5906	727 (12,3%)	3089(64%)	1706 (36%)
1990	5068	304 (5,99%)	3099 (70%)	1322 (30%)
1991	4450	267 (6%)	2991 (75%)	1003 (25%)
1992	4738	195 (4,11%)	3206 (75%)	1074 (25%)
1993	4439	179 (4,03%)	2873 (71%)	1193 (29%)
1994	4510	141 (3,1%)	2808 (68%)	1351 (32%)

Fonte: SMED - Equipe de Informática: Quadro Demonstrativo do Movimento Geral da Rede Municipal de Ensino  
Elaboração: Própria

## ANEXO XI

QUADRO E: PERCENTUAL DE APROVAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE: 1995

ESCOLAS	PERCENTUAIS DE APROVAÇÃO
1	41
2	44
*3	48
4	55
5	58
6	58
7	60
8	61
9	64
10	64
11	64
<b>*ESCOLA GAMA</b>	<b>65</b>
13	66
*14	66
15	69
16	69
17	69
18	70
19	70
20	71
21	71
*22	71
23	72
24	72
<b>*ESCOLA BETA</b>	<b>74</b>
26	76
27	77
28	78
*29	79
30	80
31	81
32	83
33	86
*34	89
<b>*ESCOLA ALFA</b>	<b>96</b>
*36	100

Fonte: SMED - Equipe de Informática: Quadro Demonstrativo do Movimento Geral da Rede Municipal de Ensino  
Elaboração: Própria

(\*) Escolas em que foi aplicado o questionário semi-estruturado

**ANEXO XII****QUADRO F: REPROVAÇÃO NO BRASIL ARGENTINA E CHILE**

<b>PAÍS</b>	<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>REPROVADOS</b>
<b>BRASIL</b>	<b>1992</b>	<b>30.106.084</b>	<b>17.1 %</b>
<b>ARGENTINA</b>	<b>1994</b>	<b>2.066.046</b>	<b>6,9%</b>
<b>CHILE</b>	<b>1994</b>	<b>5.061.362</b>	<b>5,76%</b>

Fonte: Brasil: Sinopse Estatística da Educação Fundamental - Censo Educacional 1992  
Argentina: Censo Nacional de Docentes Y Establecimientos Educativos  
Chile: Informe da Secretaria Ministerial de Educación de Concepción

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABU-MERY, Nair Fortes. **Supervisão do ensino médio**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos de estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1991.
- AMIGO, Claudia; TATTI, Victor. Cada vez hay más chicos que repiten de año en la Argentina. **CLARIN**, Buenos Aires, 3 oct. 1996. Cuaderno de Educación.
- APPLE, Michel; TEITELBAUM, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. **Contenidos básicos comunes para la educación general básica**. Buenos Aires: 1995.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Programación y Evaluación Educativa. **Ley Federal de Educación: la escuela en transformación**. Buenos Aires: 1994. 4 v.

- AZEVEDO, José Clóvis; SILVA, Luiz Heron (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- BALLESTER, Domingo Luengo. **La letra con sangre no entra: el concepto de fracaso escolar en los movimientos de renovación pedagógica**. Barcelona: 1990.
- BARBOSA, Sueny; SYRÂNGELO, Margarida; RANGEL, Dorildes. **História da supervisão no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEC/CPOE, 1969. Texto mimeografado.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BEREDAY, G.Z.F. **Comparative method in education**, New York: Holt, 1989.
- BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Carlos (Org.); CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo et al. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: documento introdutório**. Brasília: 1996. Versão agosto.
- \_\_\_\_\_. Coordenação do Sistema Estatístico da Educação. **Sinopse estatística educação fundamental: censo educacional 1992/SEEC**. Brasília: MEC/SAG/CPS/SEEC, 1994.

BUENOS AIRES. Secretaria de Educación. **La lectoescritura: la propuesta didáctica en acción.** Buenos Aires: 1996. Informe I.

\_\_\_\_. **La lectoescritura: una mirada reflexiva desde nuestra propuesta didáctica.** Buenos Aires: 1996. Informe II.

CAMPOS, Rogério. Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.2, p. 19-27, dez. 1985.

CARVALHO, Olgamir F. **A escola como mercado de trabalho.** São Paulo: Iglu, 1989.

CHARLOT, Bernard. A etnografia na escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 73-86, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_; BAUTIER, E.; ROCHESE, J.Y. **Écoles et savoir les banlieus et ailleurs.** Paris: Armand Collin, 1993.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista.** São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

CHILE. Ministério de Educación. **La reforma educativa em marcha: políticas del Ministério de Educación.** Santiago do Chile: 1995.

\_\_\_\_. **Manual de supervisión técnico pedagógica.** Santiago do Chile: 1992.

\_\_\_\_. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza general básica y de la enseñanza media: propuesta [de la] Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. **Revista de Educación**, 1992. Separata.

\_\_\_\_. Secretaria Ministerial de Educación de Concepción. **Informe estatístico**, 1995.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 67, p. 33-56, jul./set. 1995.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º Grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 53, p. 13-28, jan./mar. 1992.

- COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **O educador vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 49.
- CROSBY, Muriel. **A moderna supervisão do ensino primário**. Rio de Janeiro: USAID, 1976.
- DIMENSTEIN, Gilberto; SANTOS, Gil. A educação no país é a pior no mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 jul. 1994. Cadernos de Domingo.
- ESTA vez es cierto: un nuevo supervisor. **Zona Educativa**, Buenos Aires, v. 1, n. 4, p. 40-41, jun. 1996.
- FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. **Coletânea de textos publicados**. Belo Horizonte: 1996. p. 41-47: Supervisão: uma análise crítica das críticas. Fotocópia do autor.
- FELIPPE, Beatriz Triceri. **A supervisão na rede municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996. Entrevista gravada e realizada por Angela Naschold.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FLECHA GARCIA, Ramón. **Teorias e práticas educativas a partir de Beck, Derrida, Foucault, Giddens, Habermas e Lyotard**. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, set. 1996.
- FLORIANO, Décio. **O ensino no Rio Grande do Sul e a sua organização através dos tempos**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996. Entrevista gravada e realizada por Angela Naschold.
- FRANSETH, Jane. **Supervisión escolar como guia**. México: Trillas, 1976.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; VALER, Andréa Muxfeldt; DANDOLINI, Maria do Carmo. **Supervisão e orientação educacional na perspectiva da escola cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, [199\_]
- GARDNER, Howard. **Multiple inteligences**. New York: Basic Books, 1993.
- GIMENO SACRISTAN, José. Entrevista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1996.
- GRAVES desórdenes en el barrio universitario. **EL SUR**, Concepción, Chile, 8 sept. 1995. p. 1.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 3 v.
- GUSDORF, Georges. A interdisciplinaridade. **Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, n.1, v.2, p. 13-22, jul./set. 1977.
- HERNÁNDEZ, Fernando. La construcción del saber del asesor. **Qurriculum**, Barcelona, n. 5, p. 49-67, 1992.
- HERNANDEZ CRISTI, Rubem. **La supervisión educacional en los países ibero-americanos**. Santiago do Chile: 1994. Fotocópia.
- HIERO, Lélío. **O enfoque prático de la supervisión escolar**. Buenos Aires: Kapeluz, 1974.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INDEC. **Censo Nacional de Población y Vivienda 1980-1991**. Buenos Aires: 1992.
- LEMUS, Luiz Arturo. **Administración, dirección y supervisión de escuelas**. Buenos Aires: Kapeluz, 1975.

- LIKERT, Rensis. **Novos padrões de administração**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. **Para entender o Mercosul**. São Paulo: Moderna, 1994.
- O MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984.
- MARQUEZ, Angel Diego. **Educación comparada: teoría y metodología**. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.
- Marx, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Rio de Janeiro: Bertrand. 1989. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **O capital**. São Paulo: Difusão Editorial, 1984. v. 2.
- \_\_\_\_\_. **Un chapitre inédit du capital**. Paris: UGE, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Elementos fundamentales para la critica de la economia política (Gründrisse)**. México: Siglo Vientiuno, 1987. v. 1.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983
- MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez, 1985.
- MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Supervisión escolar: de la acción ejercida a la acción repensada**. Buenos Aires: Dunken, 1996. Trad. de Clara Matranca de Elbey.

- MISURACA, Maria Rosa; INSAURRALDE, Monica L.; CORRADO VÁZQUEZ, Andréa P. **La escolaridad primaria en el Gran Buenos Aires: 1978-1993**. Luján: Universidade Nacional de Luján, 1996.
- MURAMOTO, Helenice M. S. **Supervisão da escola, para quê te quero?** São Paulo: Iglu, 1991.
- NASCHOLD, Angela Chuvas. O fenômeno fracasso escolar na escola básica brasileira e chilena pós 1964. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS**, Porto Alegre, vol. 2, n. 5, p. 8-16, mar./abr. 1996.
- \_\_\_\_\_. A supervisão educacional na escola brasileira. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 61-66, set./out. 1995.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo: Loyola, 1989.
- PALAMIDESSI, Mariano. **O sistema de ensino na Argentina**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996. Entrevista gravada e realizada por Angela Naschold.
- PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! In: NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: 1992. p. 155-171.
- \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 154-173, 1993.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

- PIZZI, Laura Cristina Vieira. **A organização do trabalho escolar e os especialistas da educação**. Porto Alegre: UFRGS, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- PERES, Janise Pinto. **Administração e supervisão em educação**. São Paulo: Atlas, 1977.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação 1993 da supervisão escolar: anteprojeto**. Porto Alegre: 1993.
- PRZBYLSKY, Edi. **A supervisão, a integração e o aprimoramento do professor**. Porto Alegre: Sagra, 1977.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, fev. 1993.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROCHA, Sílvio (Org.). **A reestruturação curricular para uma escola cidadã: pressupostos necessários**. [Porto Alegre]: [Secretaria Municipal de Educação], [199\_]
- RODRIGUEZ, Luís Maria. **La supervisión educativa en la república argentina**. Buenos Aires: 1996. Fotocópia do autor.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCHNEIDER, Friedrich. **La pedagogia comparada: su história, sus principios y sus métodos**. Barcelona: Herder, 1964.
- SEMINÁRIO TALLER DE SUPERVISORES: LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA, 1995, Buenos Aires. [Anais]
- SERGIOVANNI, Thomas J; STARRAT, Robert J. **Novos padrões de supervisão escolar**. São Paulo: EPU, 1978.

- SILVA JÚNIOR, Celestino A. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.
- SILVA, Dinorá Fraga da (Org.). **Para uma política educacional da alfabetização**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 95-104: Contribuição da semiótica para a compreensão do conceito de fracasso escolar em alfabetização.
- SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. **O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: uma experiência educacional brasileira**. Porto Alegre: Borges Ribeiro, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Introdução às abordagens dialética e hermenêutica da pesquisa em ciências sociais**. 1995, p. 1-91. v. 1. [Inédito]
- \_\_\_\_\_. **Escola e constituição no Cone Sul: tendências e formalismo**. Porto Alegre: Sagra D.C. Luzzatto, 1996.
- \_\_\_\_\_; MEDINA, Antônia; VALLADARES, Iara. **Coletânea de dispositivos legais que regem a função de supervisor educacional: comentário crítico**. Porto Alegre: Artes Gráficas Ribeiro, 1986.
- \_\_\_\_\_. OTT, Margot; BORDAS, Mérian; ETGES, Norberto; BAQUERO, Rute. O avanço progressivo no estado de Santa Catarina. **Estudos Leopoldenses**, v. 30, n. 138, p. 15-34 jul./ago., 1994.
- SILVA, Naura. **Supervisão educacional, uma reflexão crítica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- SILVA, Tomás T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, v. 7, p. 30-41, 1994.
- SOLAR RODRIGUES, Maria Inés. La formación de profesores en Chile. In: TRIVIÑOS, Augusto (Org.). **Formação de professores no Cone Sul: sistemas educacionais**. Porto Alegre: Sagra D.C. Luzzatto, 1996. p. 23-59.

- SPERB, Dalila C. **Administração na escola primária**. Porto Alegre: Globo, 1967.
- TELES, J. F. de Sá. **Supervisão e administração escolar: princípios e técnicas**. São Paulo: F.T.D., 1968.
- TUNG, Mao Tse. **Obras escolhidas**. [s.l.]: Editorial Vitória, [199\_]
- WILLES, Kimball. **Técnicas de supervisión para mejores escuelas**. México: Trillas, 1977.
- VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro. **O sistema de ensino no Chile**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996. Entrevista gravada e realizada por Angela Naschold.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- VOLPE, Galvano Della. **Rousseau e Marx: a liberdade igualitária**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- YAKHOT. O. **O que é materialismo dialético?** Lisboa: Estúdios Cor, [199\_].
- ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**, Buenos Aires: Eudeba, 1972.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PARECER CONCLUSIVO SOBRE A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTITULADA**  
**"A SUPERVISÃO E O FRACASSO ESCOLAR. O CASO DO BRASIL, DA ARGENTINA**  
**E DO CHILE" DA ALUNA ANGELA MARIA CHUVAS NASCHOLD**

A Banca Examinadora da Sessão de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado de Angela Chuvras Naschold, reunida após a apresentação e arguição da autora, é de PARECER que:

- a dissertação tem importância:

- a) **POLÍTICO-ACADÊMICA** por contribuir para as Universidades dos países envolvidos, bem como para os educadores em geral, no conhecimento de suas realidades educacionais, contribuindo, portanto, para a política de integração do MERCOSUL-CONESUL;
- b) **CIENTÍFICA** pela opção metodológica e a rigorosidade na abordagem da problemática em estudo.

Ao mesmo tempo a Banca ressalta o esforço pessoal da pesquisadora para realizar sua investigação em três países do CONESUL.

Outrossim, a Banca RECOMENDA a publicação do trabalho e a continuidade do trabalho, em nível de Doutorado.

Frente às considerações acima, a banca aprova o trabalho realizado, com conceito A por unanimidade.

*Aprovado ad referendum  
da COMPOÉS em  
02/04/97.*

*U. Dueno*

Porto Alegre, 19 de março de 1997

Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños  
(Orientador)

Dra. Malvina do Amaral Dorneles  
Examinadora do Programa

Dra. Maria Inez S. Rodrigues  
Examinadora convidada

Dra. Dinorá Fraga da Silva  
Examinadora do Programa