

LIMITES E POSSIBILIDADES DOS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

CLARILZA PRADO DE SOUSA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Pretendi neste trabalho analisar os limites e possibilidades da escola integrar alunos com atraso de escolaridade em processos de educação regular, que receberam apoio de programas de aceleração da aprendizagem. Baseada nas avaliações realizadas desses programas por professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUCSP e por pesquisadores do Núcleo de Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas, discuto os resultados efetivamente alcançados considerando duas categorias de análise. Na primeira categoria, analiso os efeitos da estratégia pedagógica promovida pelos programas, nas aprendizagens e progressos dos alunos participantes. Na segunda categoria, procuro analisar as possibilidades de integração/inclusão desses alunos no processo de educação regular. Finalmente, à guisa de conclusão, procuro fazer algumas considerações teórico-metodológicas. Distinguindo integração de inclusão, discuto os limites e possibilidades que as ações dos programas têm de realmente promoverem o desenvolvimento de uma escola sem exclusão.
PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – APRENDIZAGEM – AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO

ABSTRACT

THE LIMITS AND POSSIBILITIES OF INCLUDING STUDENTS FROM REMEDIAL LEARNING PROGRAMS IN REGULAR SCHOOLING. This article analyzes the limits and possibilities for schools to include students with schooling deficits who receive support from the accelerated learning programs, in their regular education processes. Based on evaluations of these programs done by professors from the Post Graduate Program in Educational Psychology of the Pontifical Catholic University of São Paulo and by researchers from the Nucleus for Educational Evaluation of the Carlos Chagas Foundation, the results will be discussed in two analytical categories. In the first category, I analyze the effects of the teaching strategies promoted by the programs on the learning and progress of the participating students. In the second category, I seek to analyze the possibilities for integration/inclusion of these students in the regular educational process. Finally by way of conclusion, I try to make some theoretical-methodological considerations. Distinguishing between integration and inclusion I discuss the limits and possibilities of the actions that the programs would have to undertake to really promote the development of a school without exclusion.

Uma das ações apresentadas pelos sistemas de ensino para enfrentar a exclusão escolar tem sido a implementação de programas de aceleração de aprendizagem. Esses programas destinados a alunos com defasagem idade/série que se encontram retidos nas séries iniciais do ensino fundamental ou que se evadiram da escola antes de concluírem as quatro séries iniciais buscam oferecer condições para que os alunos, ao receberem um ensino planejado que atenda suas peculiaridades, possam avançar no processo de escolarização, integrar-se na escola e vir a freqüentar séries compatíveis com sua faixa etária. Tais programas, realizados na maioria dos estados brasileiros, embora tenham orientações metodológicas diversas segundo a instituição que se responsabilizou pelo seu desenvolvimento ou execução, têm em comum, no entanto, uma visão positiva das possibilidades de os alunos acelerarem suas aprendizagens e apostam no aperfeiçoamento da competência dos professores para cumprir a meta. Para sua realização, os programas contam com um material didático de subsídio ao docente e alguns deles procuram envolver a escola e o município em uma estratégia ampla de apoio às classes de aceleração que funcionam paralelamente ao ensino regular.

Para se ter uma dimensão da grandeza dos programas ou do problema da exclusão escolar, observe-se que o Programa de Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atendeu em 1998, cerca de 73.850 alunos, em 1.716 escolas. Da mesma forma, o Programa Acelera Brasil, desenvolvido sob a coordenação do Instituto Ayrton Senna, alcançou, em 1997, o total aproximado de 3.250 alunos; em 1998, 25.675 alunos; em 1999, cerca de 23.022 alunos, atingindo 14 estados.

Mesmo reconhecendo que os programas não atingem a todos os alunos excluídos, esses índices, ao mesmo tempo que evidenciam a amplitude de atendimento e o esforço realizado com vistas à solução do problema, também expressam a quantidade de alunos na situação de exclusão.

Com o objetivo de analisar os limites e possibilidades da estratégia metodológica de integração de alunos na escola, apoiarei a discussão nos resultados descritos nos Relatórios de Avaliação do Programa de Classes de Aceleração, realizado pelos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo¹ – PED/PUCSP – e o Relatório de Avaliação do Programa Acelera Brasil, realizado por pesquisadores do Núcleo de Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas² – NAE/FCC.

Neste artigo busco estabelecer duas categorias interpretativas, a partir das quais analiso os resultados obtidos pelas avaliações:

-
1. O Relatório da Avaliação do Programa Classes de Aceleração do Estado de São Paulo – RAPCA – foi elaborado sob a coordenação das professoras que desenvolveram a pesquisa avaliativa: Vera Maria Nigro de Souza Placco, Marli E. D. Afonso de André e Laurinda Ramalho de Almeida.
 2. O Relatório de Avaliação do Programa Acelera Brasil – RAPAB – foi elaborado sob a coordenação da Professora Clarilza Prado de Sousa e da Pesquisadora Marialva Rossi Tavares.

- A. Efetividade dos programas de aceleração para produzir aprendizagens que permitam aos alunos superar defasagens de seu percurso escolar.
- B. A contribuição do programa para integrar alunos no processo de escolarização regular.

Efetividade dos programas de aceleração para superar defasagens do percurso escolar

Os dois programas desenvolvidos apresentam como objetivo a possibilidade de integração do aluno, recuperando assim sua defasagem de aprendizagem; reconhecem, no entanto, que as possibilidades de superação dependem tanto de um material didático que subsidie o trabalho do professor em sala de aula, de forma a fazê-lo promover estratégias de ensino mais efetivas, quanto de uma atitude positiva do professor em relação ao aluno que permita melhorar sua auto-estima e levá-lo a acreditar que pode aprender. Fica claro nos pressupostos metodológicos dos programas que os professores, para atuar junto a alunos com história de repetência e exclusão, necessitam de suporte técnico-pedagógico, e que esses alunos somente terão condições de enfrentar novos desafios escolares se o ensino for conduzido em um clima positivo de reconhecimento de suas possibilidades.

As professoras de classes de aceleração recebem, na maioria dos casos, acompanhamento em suas atividades, e as escolas do Programa Acelera Brasil recebem da Prefeitura Municipal um apoio qualificado para participar das atividades.

As avaliações realizadas com alunos participantes ou egressos do programa permitiu identificar um acréscimo significativo de aprendizagem após o período de permanência do aluno na classe de aceleração. Atesta tal afirmação o Relatório do Projeto de Avaliação do Programa Acelera Brasil ao assinalar:

...em Língua Portuguesa, quando submetidos às provas do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), estes alunos apresentam uma média de desempenho ligeiramente mais baixa do que a média dos alunos de todo o Brasil. No entanto, é preciso assinalar que as médias de desempenho dos alunos do Programa Acelera Brasil encontram-se situadas entre as diferenças de médias obtidas pelos estados brasileiros. Em matemática, os alunos do Programa, apresentam uma média de desempenho nas provas do SAEB semelhante àquela obtida pelos alunos do Brasil. (Fundação Carlos Chagas, 1998/99, p. 50)

Dito de outra forma, em Língua Portuguesa, os alunos do Programa Acelera Brasil, apresentaram resultados médios superiores às médias obtidas por muitos estados brasileiros nas provas do SAEB, embora a média geral dos alunos do programa fosse inferior à média brasileira apresentada por todos os alunos avaliados de todos os estados. Em matemática, não se observa diferença entre médias gerais.

Da mesma forma, resultados semelhantes são encontrados no relatório PED/PUCSP, sobre a avaliação do Programa de Classes de Aceleração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, embora indiquem pequenas diferenças de rendimento nas provas de língua portuguesa e matemática, a favor dos alunos provenientes de classes de 4ª série regulares, quando comparados aos resultados obtidos pelos alunos egressos de classes de aceleração. As discrepâncias são irregulares ou pouco significativas, permitindo que, no Relatório de Avaliação das Classes de Aceleração (1998), se constate: “os dados do estudo dos egressos vêm comprovar que, do ponto de vista do desempenho do aluno, os egressos tiveram notas similares às dos seus colegas de 4ª e 5ª séries, nas provas de Português e Matemática” (Relatório PUCSP, 1998, p.53).

Esses índices de desempenho, no entanto, não indicam que os alunos alcançaram bons níveis de aprendizagem. Melhor dizendo, embora os índices apresentados pela maioria dos alunos de classes de aceleração possam estar próximos daqueles apresentados por alunos de classes regulares das escolas brasileiras, isto não indica bons níveis de desempenho dos alunos. No próprio Relatório do SAEB-MEC/INEP (Brasil, 1997), ao serem descritos os níveis alcançados pelos alunos de 4ª série de todo o Brasil, a partir das provas nacionais, é comentado sobre a:

...grande distância entre o que é proposto nos currículos, o que é esperado em termos de desempenho dos alunos e o que de fato estão sendo capazes de aprender e realizar. Em todas as disciplinas avaliadas, de maneira geral, o desempenho dos alunos está aquém do que é preconizado para o momento de escolaridade que atravessam. (Brasil, 1997)

Como as provas realizadas para aferir nível de desempenho dos alunos das classes de aceleração, principalmente no Projeto de Avaliação do Programa Acelera Brasil, foram construídas a partir de itens do SAEB³, a afirmação do Relatório do MEC/INEP é perfeitamente pertinente também para os resultados obtidos nesta avaliação.

Outro aspecto analisado nos dois projetos de avaliação foi a auto-estima do aluno. Importava, para ambos os projetos avaliativos, indagar se os programas de aceleração teriam criado condições de os alunos construírem uma visão positiva de si mesmos, considerando que apresentavam baixa auto-estima devido a experiências anteriores de fracasso e exclusão.

Os resultados da avaliação do Programa Acelera Brasil indicam uma tendência de os alunos obterem médias superior nas provas de desempenho quando apresentam uma imagem positiva de si mesmos. Mais ainda: os alunos que permaneceram um ano nas classes de aceleração e a partir daí foram promovidos para a 5ª e a 6ª séries regulares apresentaram

3. As provas foram construídas utilizando a metodologia Teoria da Resposta ao Item – TRI – que permite a comparação entre períodos, anos, grupos, desde que se mantenha um grupo de itens comuns nas provas.

índices no Inventário de Auto-Estima⁴ superiores aos daqueles que, por terem entrado nessas classes com grande defasagem, muitas vezes não alfabetizados, não conseguiram incluir-se em séries que correspondessem às suas idades.

O que se pode afirmar, e é fundamental neste caso repetir e reafirmar, é que alunos submetidos a processos de exclusão e que apresentam uma imagem negativa de si tendem a melhorar o rendimento escolar e desenvolver visões mais positivas a respeito das próprias possibilidades, quando seu desempenho escolar é valorizado com processos de ensino adequado.

Porém, a conseqüência ainda mais lamentável desta obriedade é que ter sido excluído por reprovação, evasão, ou falta de acesso, e, por tais motivos, vivenciar histórias de fracasso escolar, desencadeia no aluno marcas profundas que o deixam sempre em desvantagem, quando comparado aos que não sofreram as agruras do fracasso escolar, por mais que as classes de recuperação possibilitem desfazer tais marcas. Assim os resultados do Inventário de Auto-Estima dos egressos do Programa de Classes de Aceleração apresentaram “índices mais elevados de baixa auto-estima (auto-estima negativa) do que os do ensino regular, isto é, essa auto-estima negativa é mais fortemente evidenciada entre os egressos” (PUCSP, 1998, p.53).

A questão que se impõe é antes evitar a educação pelo fracasso que procurar desenvolver processos de recuperação posteriores. É antes educar, respeitando as possibilidades do aluno que procurar recuperar depois que o aluno, exposto a insucessos, passe a ver o mundo como um dos meninos de uma dessas classes, que ao ser consultado sobre seu futuro afirma: “Não penso no futuro, não desejo nada amanhã” (Fundação Carlos Chagas, 1998/99, p.41).

E, no entanto, esses alunos, no final do programa, demonstram que aprenderam, e, o que é mais importante, recuperam a capacidade de fazer planos:

Eu quero trabalhar em uma firma de calçados; Quando eu crescer quero trabalhar... Eu quero me formar...; Eu quero paz e felicidade... falta muita coisa pra eu ser feliz. Fazer os temas de casa, ainda não sei. Eu quero trabalhar. (Fundação Carlos Chagas, 1998/99, p.41)

O que estou querendo retomar nesta discussão é que mesmo considerando com olhos mais críticos, os saltos de aprendizagem não foram suficientemente grandes; saber que podem aprender criou para o aluno a possibilidade de sonhar, o que de certa forma o aluno se sentia impedido, só porque estava atrasado em sua escolaridade. Que escola é esta que

4. Inventário de Auto-Estima – foi um instrumento especialmente elaborado e testado por Marialva Rossi Tavares para permitir a análise da representação que alunos de classes de aceleração têm de si próprios. O referencial que sustentou a construção da escala considerou auto-estima como representações que o sujeito faz de si mesmo e que são construídas socialmente a partir das interações que se estabelecem em seu cotidiano. Tais representações sociais, com direções positivas e negativas em relação a si mesmo, são construídas e compartilhadas pelo aluno e seu grupo social em situações escolares, familiares e sociais.

castra sonhos e não incentiva projetos de futuro? À extrema violência imposta pela escola, os programas têm reagido e provocando explosões de vida.

E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
.....
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é explosão
de uma vida severina

O mesmo sentimento expresso no poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, parece estar presente no Relatório do Programa de Avaliação do Programa Classes de Aceleração quando afirma:

Só o fato de conseguir que esses alunos não se evadam, mas possam passar por experiências que nos ajudem a resgatar a sua auto-estima, voltando a acreditar na sua capacidade de aprender, já seria uma grande contribuição do Projeto das Classes de Aceleração. (PUCSP, 1998, p.23)

Neste momento vale a pena indagar. O que realmente estes programas apresentam que permitem ao aluno descobrir suas possibilidades no mundo?

Nada de especial que já não tenha sido assinalado em todo bom manual de orientação de ensino, e que, há décadas, o Estado deveria ter oferecido aos cidadãos. Ou seja, são os seguintes os requisitos que os programas oferecem, segundo atestam os relatórios de avaliação:

- Metodologia de ensino que considere a realidade do aluno.
- Capacitação em serviço para o professor das classes de aceleração facilitando o processo de reflexão-ação.
- Apoio das coordenações pedagógicas, garantindo segurança às atividades do professor em sala de aula.
- Material pedagógico de boa qualidade, coerente com a proposta do programa.
- Número menor de alunos em sala de aula.
- Avaliação contínua do aluno e do processo de docência, enfatizando os acertos e não os erros.
- Ênfase no desenvolvimento de uma auto-imagem positiva do aluno, na sua capacidade de resolver situações do dia-a-dia e nas suas possibilidades de aprender.

Embora houvesse previsão de oferta desses requisitos, observe-se que não foi sequer planejada a implantação de salas bem equipadas e tampouco proposta melhor remuneração aos professores:

Na caracterização de cada escola focalizada ficou evidente que nenhuma delas possui traços ou condições excepcionais, seja no aspecto físico, seja nos recursos materiais, que por si só possam responder pelo trabalho diferenciado que vêm desenvolvendo com o Programa das Classes de Aceleração. (PUCSP, p. 13)

Mais ainda, as observações realizadas sobre as escolas, as fotos de classes apresentadas nos Estudos de Caso e nos Diários de Bordo (cinco) dos auxiliares de pesquisa, revelam a pobreza e o descaso em que se encontram muitas escolas. Nelas, mesmo o acompanhamento pedagógico realizado junto aos docentes é ainda bem precário: “Entre ela (a professora) e a coordenadora existe um encontro de quinze em quinze dias. Com a diretora, não há nenhum relacionamento” (Fundação Carlos Chagas, 1998).

Na escolas analisadas, evidencia-se a diferença entre classes de aceleração dos estados do sul e sudeste e classes do norte e nordeste e mesmo entre classes de regiões ricas e pobres de um mesmo estado. Nas escolas municipais de regiões mais pobres falta tudo “só tem o material que vem de Brasília, o da prefeitura é muito difícil de obter. Faltam cola, lápis de cor, papel para fazer atividades” (idem, p.28).

O quadro-negro estava em péssimas condições, riscado e até esburacado. Só foi possível usar uma pequena parte dele, o giz estava “contadinho” para aquele momento. (p.36)

[...]

Não houve merenda. Não tem faz tempo. Muitos vêm sem comer. Já aconteceu mais de uma vez de o aluno pedir para ir embora porque estava com fome. (Idem, p.37)

Em regiões em que a escola recebe certa prioridade de atendimento, observa-se um quadro completamente diferente:

A professora usa todo o material do Programa (além daquele oferecido pela escola), usa biblioteca toda a semana, uma vez por mês o retroprojetor e o vídeo. A escola tem bons materiais pedagógicos para uso dos professores e alunos. (Idem, p.37)

[...]

Os alunos adoram a merenda escolar, que é farta e variada. Hoje eles comeram sucrilhos com leite. A prefeitura mantém uma nutricionista que é responsável pela qualidade da merenda... Ela é composta de leite, sucrilhos, iogurte, frutas, carne etc., é bem balanceada. (Idem, p.38)

Os relatos e fotos coletados pelos auxiliares de pesquisa identificam, ainda, maiores diferenças. Evidentemente tal discrepância já é conhecida. No entanto, estranha-se que programas que contam com coordenações nacionais ou estaduais, que conhecem as dife-

renças de condições entre escolas de regiões mais ricas e escolas de regiões pobres, não tenham previsto atividades, recursos ou medidas que permitam às escolas ou às classes de locais mais pobres recuperarem algumas das diferenças a que estão submetidas.

No entanto, mesmo tendo as escolas e os professores de enfrentar questões adversas, os resultados apresentados pelos alunos no final de um ano letivo têm sido animadores. É inevitável, assim, que, neste trabalho, se pergunte: que fatores estão favorecendo a superação, pelos alunos, de suas dificuldades iniciais e os têm levado a demonstrarem, no final do ano, padrões bastante razoáveis de aprendizagens?

Os dois relatórios de avaliação levantam poucas hipóteses nesse sentido. Fundamentalmente, afirmam que a metodologia dos programas, ao integrar um ensino planejado às condições do aluno e ao elaborar um acompanhamento do docente em um contexto de valorização do aluno, estaria garantindo o desenvolvimento da aprendizagem.

Os professores, quando consultados sobre a efetividade do programa acreditam tanto nas classes pequenas (na verdade, nem tão pequenas assim, pois admitem até 25 alunos) quanto na metodologia utilizada:

Resgata o tempo que o menino ficou repetindo. É importante e surte efeito rápido porque as turmas são pequenas; (Fundação Carlos Chagas, 1998/99, p.44)

[...]

...metodologia, conteúdo significativo para o aluno, trabalho em grupo, tipo de avaliação, possibilidade de o aluno acelerar. (Idem, p.55)

E, ainda há aqueles professores que relacionam os resultados positivos alcançados pelo programa à forma responsável e criativa de o professor conduzir seu trabalho: "responsabilidade, criatividade, metodologia de ensino" aliados a "estímulo à auto-estima; avaliação contínua", "realização de "trabalho em grupo" (idem, p.54).

No mesmo tipo de consulta, feita aos pais e familiares dos alunos observa-se um reconhecimento claro da efetividade do programa e uma constrangedora gratidão pela escola, por estar oferecendo oportunidade de aprender:

Acho uma oportunidade para meu filho, por que ele gosta de estudar. (Fundação Carlos Chagas, 1998/99, p. 85; mãe de aluno)

[...]

Este foi o ano que mais adiantou pra ela. Se ela não estivesse aqui, estaria bem atrasada. (Idem, ibidem; mãe de aluna)

[...]

Não tenho mais palavras para agradecer a todos, só Deus pode dar em dobro para vocês todos professores, diretores, enfim todos da escola. (PUCSP, 1998; carta de mãe de aluna)

Embora a metodologia do programa, aliada a um material didático de boa qualidade, tenha sido apontada, tanto por professores quanto por alunos, como um dos fatores funda-

mentais no desenvolvimento das aprendizagens, é preciso ressaltar que na análise do material didático não se encontram subsídios para a integração dos alunos em classes regulares na escola. Mesmo as programações que prevêem saídas, excursões, trabalhos de campo com os alunos, não propõem atividades de integração entre professores e alunos dessas classes e os de séries regulares. Os programas de aceleração restringem seu contexto de atuação à sala de aula e não interagem com a escola. Exemplo disso pode ser observado nas rotinas escolares que não são afetadas ou não recebem orientação dos coordenadores que visitam as classes de aceleração. A atuação desses profissionais é pontual, mesmo tratando-se de escolas municipais, em que a coordenação pedagógica é desenvolvida pelo município; o coordenador de classes de aceleração faz a sua orientação escolar sem estender seu olhar ao restante da escola. Assim, benefícios que o acompanhamento dos coordenadores oferecem, e que poderiam ser recebidos por toda a escola, ficam restritos aos professores das classes de aceleração.

Acrescente-se a isso o fato de que a orientação realizada compreende o pedagógico como restrito às atividades de ensino propostas na programação do material didático. Nesse sentido, não concebem como atividades pedagógicas o recreio, o processo de servir a merenda, as formas de conservação e limpeza da escola. Em algumas escolas, o ato de servir a merenda, sem os cuidados necessários, não ensina aos alunos regras de higiene e hábitos de alimentação. As dificuldades e carências de algumas escolas não justificam a falta de atenção em tais aspectos, mesmo porque há escolas em igual situação de penúria nas quais são encontrados exemplos de respeito humano e educação ambiental. Esse ponto reforça a observação de que o apoio pedagógico do programa restringe-se apenas à sala de aula e unicamente às classes de aceleração. Os procedimentos de organização e funcionamento da escola não são afetados pela presença das classes de aceleração.

Os problemas que identifiquei, no entanto, devem ser considerados sem deixar de reconhecer que os programas de aceleração da aprendizagem, efetivamente, possibilitam aos alunos um avanço de suas aprendizagens e uma visão mais positiva de si mesmos. O que pretendi assinalar é que as condições possibilitadas pelos programas poderiam ser oferecidas regularmente, de modo preventivo, a toda a escola, para todos os alunos, impedindo assim novas exclusões. A análise dos programas, a partir da segunda categoria, que focaliza a integração dos alunos egressos no processo de escolarização regular, aprofunda os problemas identificados na abordagem proporcionada pela primeira categoria interpretativa.

Contribuições dos programas para integrar alunos na escolarização regular

Considerando que os resultados de rendimento dos alunos que passaram pelas classes de aceleração e dos alunos das classes regulares, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, não indicam discrepâncias relevantes a ponto de impedir o seu progresso escolar, importa então indagar como os egressos destas classes vêm desenvolvendo seu percurso escolar e como a escola vem apoiando sua trajetória.

Para analisar este aspecto, percorro novamente os resultados dos dois Relatórios de Avaliação (PUCSP, 1998, Fundação Carlos Chagas, 1998/99), indagando como a escola recebe os egressos.

A preocupação esteve presente nas orientações pedagógicas dos programas. Sempre se teve claro que os alunos, ao darem um salto de aprendizagem após um período nas classes de aceleração, exigiriam um apoio que lhes permitisse prosseguir com regularidade o percurso escolar. O Relatório PUCSP (1998) ressalta que a:

Proposta Pedagógica Curricular do Programa de Classes de Aceleração, definindo alvos a atingir, enfatiza a necessidade de que se garantam possibilidades de seqüência, o que pressupõe o planejamento de aprendizagens facilitadoras do trabalho subsequente e mais específico, por disciplinas,... o que implica o envolvimento de toda a equipe escolar, para a elaboração de uma proposta integrada ao projeto da escola e direcionada à busca das aprendizagens fundamentais, partindo de fato do ponto em que os alunos estão, para daí prosseguir, dando impulso e continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. (p36)

A questão, neste caso, é analisar como a escola vem procedendo diante da orientação geral proposta. Como os programas efetivamente possibilitam o cumprimento de tal proposta pedagógica? Como a escola aceita o retorno daqueles que excluiu? Que possibilidades e limites apresenta a escola no sentido de estender a todas as suas classes e séries uma metodologia que permita a todos os alunos aprenderem?

Para acompanhar os egressos das classes de aceleração integrados em classes regulares, os relatórios das duas avaliações (PUCSP, 1998; Fundação Carlos Chagas, 1998/99) indicam que foram entrevistados professores, alunos e pais, procurando identificar suas representações sobre as possibilidades de prosseguimento nos estudos, as dificuldades que encontram e principalmente a disponibilidade que os professores têm para receber tais alunos em suas classes.

Buscando compreender a efetividade dos programas de inclusão dos alunos na escola, evidencia-se, tanto na primeira quanto na segunda categoria de análise, o isolamento das classes de aceleração no interior da escola.

Os professores das classes regulares pouco conhecem a respeito das classes de aceleração. Mesmo quando se dizem informados, indicam que tomaram conhecimento por interesse pessoal, pois não existe na escola um processo sistemático de discussão da questão. Como se a escola, reconhecendo que falhou, agora escondesse os indícios de seu fracasso e de seu descompromisso.

Eis alguns relatos sobre informações que os professores do ensino regular têm sobre o Programa Classes de Aceleração:

...vão desde "conhecem pouco", "não sabem quase nada", "ficou sabendo ontem", "só agora ficou sabendo que o projeto existe". "Peguei uma apostila em outra escola". "Do que

li da apostila, achei muito legal; na parte teórica é muito bonito". "Não conheço o projeto, só de ouvir falar. Até achei que, se era aceleração, era para mandar os bons alunos para a frente, mas depois vi que era para os atrasados". "Saber como funciona, não sei". "Na prática, não conheço nada do Projeto da Classe de Aceleração", "conheço na teoria", até afirmação do tipo "conheço bem o projeto". (PUCSP, 1998, p.35)

Os professores de classes regulares, que recebem os egressos do Programa Acelera Brasil, e que dizem conhecer o programa, descrevem-no como uma oportunidade para o aluno:

...é um Programa bastante válido, positivo, que proporciona aos alunos com defasagem idade/série uma chance de ingressar em uma série mais adiantada; se esta oportunidade for bem aproveitada pelo aluno, ele terá enorme benefícios. (Fundação Carlos Chagas, 1998/99, p.44)

Reconhecem os benefícios do programa para o aluno e ironicamente sugerem que eles continuem em classes de aceleração mais tempo:

Aluno que consegue vencer porque aprende a ler é aluno privilegiado. O ideal seria que houvesse uma continuidade, porque [os alunos] vão mudar radicalmente. Em geral acabam se evadindo na 5ª série. (Idem, p.46)

Embora os relatórios sobre os programas tenham distinguido entre professores que conhecem e os que não conhecem o programa ou entre aqueles que tomaram contato "hoje" e "ontem", as dificuldades observadas em sala de aula parecem ser semelhantes:

São crianças com dificuldades. A leitura até que é razoável, mas a matemática é difícil. O aluno chega com dificuldade. São alunos que apresentam grande defasagem em relação aos conteúdos dados. (Idem, p.91)

[...]

O progresso não é o que eu queria. São um pouquinho mais fracos; aprendem mais lentamente. (PUCSP, 1998, p.37)

Os professores que dizem conhecer bem as classes de aceleração, mesmo afirmando as mesmas dificuldades dos alunos, procuram valorizar "a postura para aprendizagem destes alunos" (idem, p.45) e a confiança que os alunos apresentam em relação a sua capacidade de aprender e a "educação" que apresentam em sala de aula.

Consultados, os alunos pontuam com certa clareza os problemas que vêm enfrentando: "A diferença da professora do Acelera é que ela ensina a estudar e agora os professores da 5ª série mandam a gente estudar"; "os professores do Acelera tratam o aluno como igual" (Fundação Carlos Chagas, 1998, p.89). Os alunos ao descreverem também as próprias dificuldades não sabem ao certo como proceder para aperfeiçoar: "Tem hora que entendo e tem hora que não". "Eu tenho vontade de melhorar mas não sei" (idem, p.91).

É preciso reconhecer, a partir dos dados até o momento disponíveis, que a maioria dos alunos egressos das classes de aceleração apresenta ou apresentou alguma dificuldade para acompanhar as classes regulares, apesar de terem obtido resultados satisfatórios na maioria das provas. São alunos que demonstraram à escola e a si mesmos que, com apoio e metodologia adequada, poderiam prosseguir sua trajetória escolar sem interrupções. Contudo, ao serem integrados na 5ª série regular, defrontam-se com as mesmas barreiras que tinham enfrentado antes e que os levaram à repetência e à evasão.

A escola não está preparada para integrá-los nas séries regulares e os professores não desenvolvem metodologias diversificadas em sala de aula que possam atender suas necessidades e, assim, passam a sofrer novamente a experiência de serem discriminados por não apresentarem o mesmo desempenho de outros alunos. O fato de apresentarem dificuldades não é encarado como ponto de partida, mas como barreira para impedir sua chegada.

O aluno egresso da classe de aceleração, segundo o professor "terá dificuldade de adaptação porque passou um ano tendo privilégios e de repente acaba tudo" (idem, p. 100).

Neste ponto, é inevitável questionar que privilégio é este? O de ser tratado com respeito e confiança? O de ter professores que acreditam em sua capacidade de aprender? O de ter uma escola que compreenda suas possibilidades e dificuldades?

Diante dessas questões, também formuladas pelos pesquisadores dos dois programas, seria preciso indagar, junto aos professores de classes regulares, como eles veriam a si próprios na qualidade de professores de classes de aceleração, preparando os alunos com as dificuldades que apontam, e oferecendo os privilégios que indicam. Responderam os professores:

Não, não quero. Fui convidada mas não tenho disponibilidade de tempo. Sou arrimo de família e tenho dois empregos. O Acelera não pode ser conciliado com outro emprego.

[...]

Não teria tempo. O professor do PAB tem que dar reforço e eu não teria tempo para isso.

[...]

Sempre fui convidada mas não tenho tempo para me dedicar. (Idem, p.96).

De fato, é preciso reconhecer que esses alunos exigem grande dedicação dos professores, o que implicaria a necessidade de a escola se organizar para oferecer condições adequadas para os professores enfrentarem a problemática. Tais condições vão desde a capacitação em serviço, a qual é, de certa forma, oferecida, até a compensação salarial que reconheça o esforço e a dedicação do professor no processo. Também a escola, ao implantar o programa, deverá receber subsídios técnicos e financeiros para poder administrar a durabilidade do sucesso dos alunos, obtido com a metodologia de ensino. Neste sentido, o programa terá de ser compreendido em um contexto mais amplo, que permita apreender a realidade da escola e das condições às quais os professores, também eles, estão sujeitos, em sua relação contraditória com a sociedade. No Relatório PED/PUCSP, foi observada a neces-

sidade de uma política mais ampla e de ações globais de toda a escola para enfrentar a questão da integração de alunos em processo de escolarização regular.

É preciso considerar os limites da escola para atender a todas as necessidades dos alunos, em função dos diversos agravos sociais e familiares que sofrem e da inexistência de políticas sociais que possam contemplar todos esses agravos. Além disso, há de se levar em conta que, em apenas um ano, seria muito difícil superar deficiências que se acumulam há anos e que estão muito além do âmbito escolar... As ações realizadas na escola jamais poderiam abarcar todas elas. Por isso, um projeto desse porte deveria incluir também medidas de médio e longo prazo, que ajudassem a manter as transformações e os resultados positivos alcançados. (1998, p.52)

POSSIBILIDADES E LIMITES DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS PROGRAMAS

A exclusão escolar é a não educação. Educar, por definição, é incluir. É incluir o aluno no processo de escolarização, é dar acesso ao aluno ao exercício de sua cidadania, e, conseqüentemente, oferecer ao cidadão condições de inclusão social, de participação social e política na sociedade.

A única possibilidade de a escola realizar integralmente sua função é incluindo todos os alunos no processo educativo. A exclusão de um grupo qualquer é a negação de sua própria função.

Na verdade, são as práticas educativas inclusivas, e não as excludentes, que legitimam e respaldam a escola e indicam os caminhos para a construção de uma escola com igualdade.

A escola compreende que a exclusão nega sua função e, ao defrontar-se com a ameaça da “não educação”, propõe ações de reintegração do aluno como forma de corrigir a disfunção.

No entanto, a exclusão escolar é um processo incrustado no interior da escola, pois as representações das práticas pedagógicas estão tão interligadas ou fundamentadas em processos que promovem seleção, hierarquização de alunos e conseqüente exclusão, que as ações de reintegração, quando propostas, acabam ocorrendo paralelamente à rotina escolar, sem exigir que a escola realize grandes modificações.

Compreender essa contradição presente no cotidiano escolar, exige tanto a análise das representações que condicionam uma prática excludente quanto compreender aquelas ações educativas inclusivas que permitem à escola desempenhar sua função.

Os programas de aceleração têm o propósito de desenvolver ações que permitam a integração ou reintegração de alunos excluídos da escola no processo de escolarização regular. São, nesse sentido, programas que permitiriam à escola legitimar sua função se os alunos egressos desses programas viessem a ser realmente incluídos. No entanto, ao serem

implantados, sem a proposição de mudanças fundamentais que conduzam à aceitação da diversidade, de novos valores, de novas práticas pedagógicas os programas restringem-se à fronteira da mudança da escola como possibilidade real de inclusão dos alunos e assim também reduzem sua atuação.

Inclusão (Sasaki, 1997) é um processo definitivo e envolve a transformação da escola e do sistema de ensino, como pré-requisito para que os alunos das camadas populares encontrem espaço para desenvolver sua cidadania. A inclusão escolar é não só uma meta educacional, mas também um valor social.

Para que os programas de aceleração cumpram sua meta de incluir, os alunos teriam de sair do isolamento a que estão submetidos no cotidiano escolar e ser assumidos por toda a equipe da escola. Enquanto a escola não reconhecer a possibilidades de êxito dos alunos egressos das classes de aceleração, não os incluirá no processo de escolarização regular. O que estou afirmando é que o reconhecimento da escola é fundamental para que tais alunos sejam incluídos no processo educativo.

A escola recebeu da sociedade (através do Estado ou de qualquer outro poder organizador) o direito de impor sua definição do êxito aos usuários e de lhe dar, se não *status* de "verdade", pelo menos o de "coisa julgada". O êxito que conta, em definitivo, na determinação dos destinos escolares é exatamente aquele que a escola reconhece. (Perrenoud, 1999, p.36)

O problema com o qual nos defrontamos é, portanto, procurar incluir os próprios programas de aceleração na escola, ou promover mudanças no cotidiano para que as metodologias propostas pelos programas sejam assumidas pela escola. Sem que a inclusão se realize de fato, não haverá mudanças significativas nos mecanismos e nas práticas da organização escolar que vêm sendo historicamente construídos num processo de promover exclusão de alunos.

O isolamento das classes de aceleração na escola, por outro lado, revela a falta de compromisso com a mudança e com a inclusão no cotidiano escolar. Assim, as tentativas de integração do sistema de ensino têm como limites e possibilidades os critérios escolares concebidos à luz da ideologia e de representações discriminatórias presentes e engendradas nas práticas educativas.

Convém reafirmar que para garantir efetividade aos programas de aceleração é necessário atuar sobre os mecanismos de exclusão, de forma a promover mudanças significativas na escola, o que implicará questionar os fundamentos das práticas escolares e não apenas sua modernização (Perrenoud, 1999).

Ao propor mudanças de fundamentos de práticas, é preciso considerar tanto a história de exclusão, que a escola vem construindo respaldada pelo processo seletivo da sociedade, quanto as representações dos sujeitos que vivenciam, no cotidiano escolar, o processo de exclusão, isto é, professores, diretores, coordenadores e alunos.

A “instituição escolar não está povoada de fantasmas inconscientes, não é apenas a máscara dos mecanismos sociológicos, tem também a sua vida própria” (Snyders, 1977, p.11). No dizer de Moscovici (1986), importa tanto compreender como as perspectivas particulares se engendram e participam da visão global de um grupo social, de uma sociedade (ou mesmo de uma instituição escolar), quanto analisar como esta sociedade (e esta instituição educativa) se constitui a partir dessas visões particulares.

O desvelamento do processo histórico social da exclusão escolar e as histórias dos sujeitos-alunos que se constituíram, em um contexto de exclusão, e dos sujeitos-professores, diretores, coordenadores, que mediam a exclusão, a integração e a inclusão, podem oferecer também bases para a compreensão dos limites e possibilidades dos programas de aceleração em cada escola.

Ao compreender a historicidade da exclusão em determinado grupo, será possível identificar o significado da exclusão para os sujeitos do grupo, as representações que construíram a partir de sua experiência, ou como querem Rouquette e Gumelli (1994), o “grau de implicação dos sujeitos”:

Quando se pretende compreender e explicar o estado de uma representação constituída, é, pois, necessário levar em consideração os acontecimentos que possivelmente marcaram a história do grupo e por conseguinte seu ambiente e sua memória. (p.263)

Continuando, advertem Rouquette e Gumelli, a compreensão da historicidade de um grupo em conjunto com a história social que engendrou determinado fenômeno pode evitar interpretações enganosas e orientar a realização de práticas educativas, contrárias àquelas pretendidas.

A título de exemplo, analiso aqui a situação de uma das medidas propostas pelo sistema de ensino (o ciclo básico de alfabetização), para evitar a exclusão escolar mediante a redução da reprovação e conseqüente evasão do aluno.

Considerando os índices de repetência da primeira para a segunda série do ensino fundamental, que alcançavam há muitas décadas 60 % dos alunos, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo propôs a adoção, em 1983, de uma medida que integrava, em um só ciclo, as duas séries iniciais. Assim, os alunos inscritos na primeira série deveriam ter uma continuidade de escolarização, sem repetência para um segundo ano – segundo ciclo. Paralelamente, professores foram formados para que compreendessem não só o novo sistema proposto como também os fundamentos psicossociais que justificavam a medida⁵. Em 1996, passados 14 anos, desenvolvi uma pesquisa procurando indagar como os professores

5. A pesquisa realizada com 262 professores do ciclo básico visava a análise das representações sociais destes professores em relação à avaliação e à reprovação escolar. Pesquisa realizada com apoio do CNPq, École des Hautes Études en Science Sociales, Paris, 1996, em nível de pós-doutorado.

estavam compreendendo tal medida. A discussão que apresento aqui fundamenta-se nos dados que coletei na época e que me parecem relevantes para compreender porque a medida é ainda discutida e, muitas vezes, rejeitada pelo professor. Pretendo, deste modo, ajudar a levantar hipóteses explicativas sobre o processo de implantação de programas escolares, quando esses lutam com representações contrárias à sua inclusão na escola.

É preciso compreender o ciclo básico de alfabetização como uma medida que propunha modificações profundas das representações dos professores sobre a avaliação e a reprovação de alunos. A proposta, no entanto, desconsiderou o valor de referência histórica dessas representações e a imbricação que elas têm no papel que o professor se atribui dentro do processo de ensino-aprendizagem. Sentindo-se questionados no seu papel e instados a modificar, "por decreto", uma prática, reagiram e conseguiram cumprir a legislação sem modificar sua prática avaliativa e suas representações. Inicialmente, como não podia haver reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série, os maiores índices começaram a aparecer na 3ª série. Mesmo atualmente, com a existência de políticas mais severas que impedem altos índices de reprovação, não se pode observar, ainda, grandes mudanças nas práticas avaliativas. O professor, procurando resguardar os significados que atribui ao seu papel na relação com o aluno, mantém firmes suas representações sobre avaliação e reprovação. Na verdade, o assim chamado "decreto" (por ter sido emitido por autoridades superiores do ensino que se expressam por decretos, portarias, instruções normativas) questionou o julgamento considerado como legítimo da organização escolar e representado como tendo "força de lei" (Perrenoud, 1999, p.75). Ora, a medida de avaliação proposta com a criação do ciclo básico pretendia transformações radicais nos campos da proposta pedagógica da escola, da administração da classe, do contrato didático e das concepções sobre o processo de ensino aprendizagem. Questionava, conseqüentemente, o desempenho docente e o seu julgamento sobre o rendimento dos alunos. Diante do questionamento direto, primeiro o professor reagiu delegando aos professores das séries seguintes o papel que considerava seu, e, assim, as reprovações maiores começaram a aparecer na terceira série. Em um segundo momento, quando o questionamento dos dirigentes do sistema de ensino sobre a questão da reprovação passou a ser feito em todas as séries (e não somente em relação as séries iniciais), alguns professores, agora aliados aos pais dos alunos, desenvolveram uma interessante representação que identifica a diminuição da reprovação com a queda da qualidade do ensino. Esse aspecto ficou claro nas últimas eleições estaduais, quando um dos candidatos a governador dos estado, interpretando essas representações dos professores, propôs como meta de seu governo, se eleito, a revisão dos processos de avaliação e reprovação dos alunos nas escolas.

Evidentemente, não se pretende, aqui, analisar a questão da avaliação ou reprovação. A questão proposta, como exemplo, pretendeu apenas considerar que para desenvolver programas que enfrentem a exclusão escolar é preciso analisar tanto o contexto histórico e social em que se dá a exclusão, quanto as representações da equipe escolar e de suas

possibilidades de construir no cotidiano escolar um espaço de luta que propicie o desenvolvimento de uma escola sem exclusão.

Enfatizo a necessidade de compreender a historicidade da exclusão no sistema de ensino, as histórias das representações sobre exclusão/inclusão construídas no dia-a-dia da escola, para se entender melhor os limites e possibilidades com que a implantação de programas como esses se depara.

O enfrentamento da questão da exclusão escolar nos leva também a refletir sobre o problema para além do espaço escolar. Muito se tem discutido sobre o impacto da exclusão no destino do aluno. Estudos realizados nessa direção mostraram a dimensão do problema, fortaleceram a relação entre exclusão escolar e exclusão social.

Aqui, no entanto, quero ponderar sobre a necessidade de que, paralelamente ao estudo de impacto da exclusão, também seja considerada a dinâmica psicossocial de quem é excluído, do aluno excluído como aspecto fundamental na compreensão do Programa de Aceleração da Aprendizagem. A análise da exclusão escolar, tendo como contraparte o estudo do excluído, revela critérios, indicadores e tendências que são construídos pelos excluídos e oferece subsídios para uma ação pedagógica de inclusão.

Compreender os processos de exclusão, na perspectiva do aluno excluído, permite desvelar seus sentimentos e emoções, as habilidades cognitivas, suas representações diante das próprias possibilidades de aprender e, principalmente, o impacto pessoal dos sucessivos fracassos e discriminações no seu desenvolvimento geral. A análise da exclusão, na perspectiva do excluído, é uma tarefa pedagógica que poderá orientar processos de inclusão.

Como parte dessa tarefa pedagógica, a análise da exclusão, na perspectiva do excluído da escola, deve abranger a análise dos grupos de inclusão que os excluídos vivenciam fora da escola. Quais são esses grupos? Os critérios implícitos nos grupos em que o aluno é incluído fora da escola revelam representações que o excluído está criando em relação ao mundo, a forma como está sendo levado a viver em sociedade, as representações de futuro e as condições objetivas que terá para vivê-lo.

A análise da exclusão e inclusão semelhante à exclusão-participação definida por Foracchi:

...expressa, assim, um processo de interiorização da objetividade, ou seja, uma modalidade de experiência do campo de carências. Sob esse aspecto é menos uma definição de que um enfoque segundo o qual o comportamento representa uma interiorização de uma situação objetiva, e, ao mesmo tempo, uma transformação dessa situação objetiva no nível do vivido. É assim que o comportamento mais contraditório, sob o ponto de vista das condições objetivas, pode ser essencialmente coerente para a caracterização da representação de futuro daqueles que não tem futuro objetivo. (1982, p.13)

Os programas de aceleração da aprendizagem se considerassem, em sua implantação, tanto as práticas excludentes construídas na própria escola, a que estão submetidos os

alunos, quanto as práticas dos grupos de inclusão, que tais alunos mantêm fora da escola, permitiriam compreender a dinâmica das representações dos excluídos e forneceriam subsídios para uma ação pedagógica que os incluísse no processo educativo.

O desvelamento das representações dos excluídos da escola e incluídos em outros grupos sociais, muitas vezes, em grupos marginais, informa mais sobre esses alunos do que extensos processos de avaliação realizados pela escola, porque nos revela as operações mentais e lógicas de tais alunos, e conta sobre suas aspirações de vida. As representações sociais, segundo Jodelet (1989), enquanto um pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e a interação com o ambiente, apresentam características específicas tanto na organização dos conteúdos, quanto das operações mentais e da lógica.

Conhecer o grupo de inclusão desses alunos é, portanto, conhecer como eles atuam, compreendem e vivem o mundo. Deste ponto de vista, pode-se compreender como o aluno excluído/incluído se constitui em sujeito fora da escola e qual a realidade que ele compartilha com o grupo no qual se inclui.

Compreender a realidade do aluno excluído, possibilita ao professor e à escola deixar de lado análises que descrevem a realidade social do excluído como estática, pronta, para mergulhar na análise dinâmica do excluído/incluído, de uma "realidade em processo de construção, de inovação e de mudanças sociais" (Banchs, 1998). Essa é uma orientação que o programa deveria considerar.

O aluno ao deixar a escola, ao ser expulso da escola que não conseguiu desenvolver com ele um processo de comunicação, buscará construir sua sobrevivência social, contando tanto com as determinações sociais advindas da cultura como com aquelas provenientes dos pequenos grupos com os quais ele conseguiu se comunicar. É justamente esse processo de comunicação que importa à escola compreender para exercer sua função educativa. É nesse processo que o professor encontrará possibilidades para atuar e no qual a escola terá condições de exercer sua função de educar/incluir.

Para concluir, gostaria de afirmar que os programas de aceleração analisados neste trabalho, ao restringirem sua atuação ao desenvolvimento de programações didáticas que os professores devem realizar em sala de aula, limitam a compreensão do fenômeno da exclusão a apenas defasagens de aprendizagem, reduzem as possibilidades de abordar a exclusão na dinâmica escolar e enfraquecem sua função política no enfrentamento da questão. Essas limitações, no entanto, devem ser analisadas ao lado das possibilidades inequívocas de que os programas têm permitido efetivamente que os alunos aprendam, tenham uma visão mais positiva de si mesmos e comecem a avançar em sua trajetória escolar. Porque acreditamos que a escola e tais programas têm possibilidades de oferecer condições para que os alunos atinjam níveis mais altos de aprendizagem, recuperem sua auto-estima, não tropecem em sua trajetória e não sofram novos fracassos escolares, é que vejo a necessidade de sugerir esta reflexão, pretendendo subsidiar a ampliação dos limites que esses programas têm-se imposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCHS, M.A., LOZADA, M. *Representación e influencia social: la apuesta al cambio*. Mexico, 1998. (IV Conferencia Internacional sobre Representaciones sociales)
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Relatório preliminar SAEB*. Brasília, 1997.
- FORACCHI, M. M. *A Participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Núcleo de Avaliação Educacional. *Programa de Avaliação da Aprendizagem: diário de bordo*, 1998.
- _____. *Relatório de avaliação do Programa Acelera Brasil*. São Paulo, 1998/99.
- HAECHT, A.V. *A Escola à prova da sociologia horizontes pedagógicos*. Lisboa: Inst. Piaget, 1992.
- JODELET, D. (org.) *Les Representations sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.
- MOSCOVICI, S. L'Ère des representations sociales. In: DOISE, W., PALMONARI, A. (orgs.). *L'Étude des representations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986.
- PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T A Queiroz, 1981.
- PERRENOUD, Ph. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTEMED, 1999.
- PUCSP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. *Avaliação de desempenho dos alunos egressos de classes de aceleração e identificação de fatores de sucesso do projeto*. São Paulo, 1998.
- ROUQUETTE, M. L., GUMELLI, Ch. Sur la cognition sociale, l'histoire et les temps. In: GUMELLI, Ch. (org.). *Textes de Base en sciences sociales: structures et transformations des representations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

