

POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR: INCLUSÃO OU RECLUSÃO DOS EXCLUÍDOS?

BAHIA, Norinês Panicacci – UMESP

GT: Estado e Política Educacional/ nº 05

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

INTRODUÇÃO

Este texto¹ apresenta o resultado de uma pesquisa que analisa políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o enfrentamento do fracasso escolar, especialmente as mais recentes – o Projeto Classes de Aceleração (de 1996 a 1999) e o Regime de Progressão Continuada, implantado em 1997 – e seus desdobramentos na rede de ensino, tanto em relação aos efeitos destas medidas para o conjunto dos profissionais das escolas, quanto em relação aos resultados referentes ao desempenho escolar dos alunos que frequentaram as Classes de Aceleração e, posteriormente retornaram às classes regulares. O objetivo foi o de verificar se estas ações garantiram a inclusão dos alunos estigmatizados pelo fracasso, no sentido do bom desempenho em relação à aprendizagem ou se mascararam a situação de exclusão, gerando o que podemos chamar de “reclusão dos excluídos”.

Assim, as reflexões sobre o desenvolvimento destes projetos foram aprofundadas em um estudo de caso, durante três anos (1999 a 2001), para acompanhar a trajetória escolar de 52 alunos participantes do Projeto Classes de Aceleração (1999) e o retorno destes para as séries regulares com o Regime de Progressão Continuada, numa escola estadual do município de Diadema, no Estado de São Paulo, com a intenção de verificar o nível de desempenho escolar dos alunos, além de buscar dados que pudessem traduzir as avaliações dos professores e da coordenação pedagógica da escola sobre a implantação destas ações governamentais.

A relevância da pesquisa justifica-se porque foi analisado o destino destes alunos, tendo em vista que os dados avaliativos divulgados pela Secretaria da Educação de São Paulo se referiam apenas ao período de implantação do Projeto Classes de Aceleração, não

¹ Elaborado a partir da Tese de Doutorado da autora, *Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos*, defendida na PUC/SP, em dezembro/2002, sob orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Cortella.

sendo observadas ações de acompanhamento e avaliação dos alunos a partir do retorno ao ensino regular com um Regime de Progressão Continuada.

FRACASSO ESCOLAR: DÉCADAS DE EXPLICAÇÕES

A preocupação com o fracasso escolar na rede pública de ensino há muito faz parte das discussões de teóricos e estudiosos da área, como podemos observar em trabalhos de Patto (1990), Ribeiro (1990), Klein e Ribeiro (1991) e Oliveira (1999) e tantos outros que, por se preocuparem com este fenômeno perverso, analisam criticamente a repetência, a evasão e a conseqüente exclusão a que está submetida boa parcela das nossas crianças e jovens da escola pública. O desvelamento deste fenômeno mostra que passamos por explicações da Psicologia que culpabilizava as crianças e suas famílias por meio da teoria da carência cultural (década de 60: as crianças eram culturalmente deficientes ou diferentes – uma explicação de natureza extra-escolar) para um discurso que culpabilizava a escola e os professores (década de 70: com uma explicação de natureza intra-escolar). Somam-se a estas questões as influências das teorias crítico-reprodutivistas (década de 80) que apresentavam a possibilidade de se pensar o papel da escola por meio de uma concepção crítica de sociedade entendendo que, como as instituições sociais exerciam dominação cultural, as escolas veiculavam conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas classes dominantes e estariam a favor desta ideologia, o que reforça mais ainda a idéia de uma escola injusta e excludente. Chegamos à década de 90, que se caracteriza muito mais pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar do que pela busca para sua explicação, sendo aprofundadas as discussões sobre a má qualidade do ensino ligada às reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social, como conseqüência de uma política neo-liberal excludente. Assistimos, assim, à passagem de décadas em que as atenções estavam muito mais voltadas para as explicações pontuais em relação ao fracasso escolar, para um período (década de 90) em que se sobressaem as críticas em relação às políticas educacionais e sociais ineficientes, mas tendo, como pano de fundo, a cristalização do pensamento anteriormente determinado sobre as causas do fracasso escolar.

AS CLASSES DE ACELERAÇÃO E O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Em 1996, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou na rede de ensino o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar – Classes de Aceleração (Parecer

CEE nº 170/96) – com a intenção de recuperar o percurso escolar dos alunos em situação de defasagem idade-série, especialmente os multirrepetentes do Ciclo Básico (1^{as} e 2^{as} séries) à 4^a série do Ensino Fundamental.

O agrupamento de alunos, para compor as Classes de Aceleração, seguia critérios de defasagem idade/série, ou seja, as Classes de Aceleração I eram formadas por alunos que estivessem com 10 anos de idade ou mais, e que ainda estavam cursando o Ciclo Básico (1^{as} e 2^{as} séries do Ensino Fundamental) e, as Classes de Aceleração II, eram formadas por alunos das 3^{as} e/ou 4^{as} séries que estivessem com 11 anos de idade ou mais. Estes alunos, após um ano frequentando as Classes de Aceleração, dependendo do desempenho apresentado, seriam encaminhados para as séries regulares do Ensino Fundamental, ou seja, os alunos das Classes de Aceleração I poderiam ser encaminhados para a 4^a série, 5^a série ou Classe de Aceleração II e, os alunos das Classes de Aceleração II, encaminhados para a 5^a série:

“A proposta era recuperar o percurso escolar dos alunos em situação de defasagem idade-série, visando proporcionar melhores condições para que esses alunos, que ultrapassaram em 2 anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados, pudessem “avançar” em sua trajetória escolar, passando a frequentar uma série mais compatível com o seu grupo etário.”

(Relatório de Acompanhamento do Trabalho nas Classes de Aceleração, BRASIL/MEC, 1998, p.8)

A idéia de correção do fluxo idade-série nos parece completamente equivocada a partir dos próprios critérios de encaminhamento de alunos para as Classes de Aceleração, isso porque os alunos com 12 anos de idade, que estavam numa 4^a série em 1995, seriam colocados em Classes de Aceleração II em 1996 e, no final deste ano, encaminhados para a 5^a série. Como se percebe, não “avançam” do ponto de vista da idade-série, apenas frequentam uma Classe de Aceleração com o objetivo de correção do desempenho.

É necessário, ainda, tecermos algumas considerações sobre o significado de aceleração da aprendizagem e, para isto, recorro à análise de Arroyo (2000) realizada no texto “Experiências de aceleração – estamos inovando?”, onde este autor aprofunda a reflexão sobre este tema comparando projetos de diversas Secretarias de Estado, questionando inclusive se não estamos utilizando “nova roupagem para velhos problemas, para velhas políticas educacionais” (p.125). Observa que o que vem ocorrendo é uma

sensibilidade maior para o enfrentamento do problema, especialmente entre os professores e as famílias dos alunos.

Alerta também para a necessidade de se analisar o objetivo real de uma proposta de aceleração da aprendizagem:

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre. (idem, p. 125)

Parece-nos que pelo menos um dos objetivos formulados por Arroyo está expresso na proposta das Classes de Aceleração – melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série – como anunciado nos documentos oficiais da Secretaria da Educação.

Este autor defende ações que “propõem renovar as concepções de ensino/aprendizagem, ou tentam tratar o educando como sujeito sociocultural, sujeito de direitos, ou respeitar a idade de cada educando no seu processo de desenvolvimento sociocultural, cognitivo, etc.” (idem, p. 125), porque entende que assim há uma verdadeira aproximação das raízes do problema. Neste sentido, conclui que as experiências com aceleração de aprendizagem não demonstram que “temos a mesma visão do problema, nem coincidimos na intervenção” (idem, p. 125), até porque acredita que a caracterização das crianças e adolescentes que devem se submeter às intervenções de estudos acelerados, está comprometida, porque marcada por estereótipos, valores, conceitos e preconceitos impregnados na cultura política e pedagógica.

Estas considerações foram necessárias para uma análise sobre as reais intenções desta proposta, que provoca indagações sobre seu objetivo: promover a inclusão e efetivamente corrigir o fluxo idade-série entre os alunos defasados ou contribuir apenas para o mascaramento de uma situação de “reclusão de excluídos”? Apesar de garantir a permanência na escola de alguns alunos estigmatizados pelo fracasso, parece não estar garantindo a qualidade da aprendizagem.

Sobre o Regime de Progressão Continuada, foi adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio da Deliberação CEE nº 09/97, que permitiu que a organização escolar seriada fosse substituída por um ou mais ciclos de estudos, com a

finalidade de superar a fragmentação do currículo com vistas às características dos alunos, favorecendo a diminuição dos índices de repetência e evasão. A Secretaria da Educação adotou o Regime de Progressão Continuada organizando o Ensino Fundamental em dois ciclos: Ciclo I – da 1ª à 4ª série e, Ciclo II – da 5ª à 8ª série.

Agora, apenas ao final da última série de cada ciclo, na 4ª ou 8ª séries, o aluno pode ser retido. A própria Deliberação prevê que “O Regime de Progressão Continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.” (Parágrafo 3º do Art. 1º)

Esta nova orientação à rede, sobre o sistema de avaliação dos alunos, provocou inquietações e reclamos, especialmente por parte dos professores porque promoveram uma revisão necessária do conceito de avaliação que tínhamos até então, revestido de mecanismos controladores de comportamentos extremamente excludentes.

Entender que esse sistema não prega a promoção automática e nem o rebaixamento do ensino não tem sido tarefa fácil. Equívocos em relação à essência desta proposta, que é a de promover aprendizagens significativas por meio de vários instrumentos e ações organizadas, vem gerando atitudes de descrença em relação à eficácia deste sistema de avaliação.

Em pesquisa recente Viriato (2001) analisa através de entrevistas com diretores de escolas e dirigentes de ensino, o impacto desta medida na rede de ensino paulista. As conclusões deste trabalho apresentam uma amostra das representações de professores, alunos e pais, pelo olhar dos sujeitos entrevistados, trazendo questões importantes para serem refletidas:

“(…) a tendência é a progressão continuada concorrer simplesmente para melhorar os índices oficiais de repetência e evasão escolar. (...) Existe também o entendimento por parte dos membros da Escola de que a progressão continuada, na realidade, não passa de uma promoção automática, dificultando o trabalho do professor.” (p. 128-129).

Apesar das intenções dos órgãos oficiais estarem explícitas nos diversos documentos que justificam a importância da implantação do Sistema de Progressão Continuada que “visa concentrar todo o empenho possível e mobilizar todos os recursos disponíveis para levar cada aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo que

possa se desenvolver afetiva, social e cognitivamente” (SEE, Planejamento 98, p. 2), o cenário atual vem apresentando uma distância entre essas intenções e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

A compreensão e assimilação dos pressupostos que regem uma forma de avaliação inclusiva, continuada e progressiva, enfrenta a cristalização de práticas avaliativas excludentes que há muito fazem parte do nosso sistema de ensino, que também é seletivo, que crê nas classes homogêneas e que ainda prega uma avaliação que premia ou castiga. Estas concepções estão impregnadas não só nos professores, mas nos próprios alunos, seus pais e na sociedade em geral.

A proposta de progressão continuada visa a não-exclusão dos alunos do sistema de ensino e propõe mecanismos para que seja garantida a sua aprendizagem, por meio de uma avaliação continuada no processo, com ações de reforço de estudos etc., pois está claro que o modelo de avaliação anterior, que punia, reprovando os alunos, também não garantia uma aprendizagem eficiente e de qualidade.

Porém, o que os dados apresentam sobre a entrada de uma proposta diferenciada em relação à avaliação, é um rebaixamento do ensino, muito provavelmente porque as condições e equipamentos da rede não estão favorecendo um trabalho que assegure a qualidade da aprendizagem.

Além disto, o risco da implantação de um sistema de avaliação como este, sem a devida preparação dos profissionais para a compreensão dos fundamentos da proposta, reside no fato de que a promoção dos alunos, para uma série posterior, possa ocorrer sem o domínio necessário ou a compreensão de muitos conteúdos de ensino.

Soma-se a isso a questão em evidência sobre a auto-estima dos alunos, que vem fazendo parte das discussões mais recentes sobre a relação professor-aluno e que pode prejudicar, ainda mais, a compreensão sobre o tempo necessário, que cada educando tem de modo particular, para a construção de conhecimentos e a incorporação de aprendizagens. Um aluno que é promovido – quando se tem por trás desta decisão o fator da preservação da auto-estima ou mesmo de oportunizar uma permanência para que ele não desista da escola – pode até se sentir valorizado, mas o desastre para com sua auto-estima se efetiva quando percebe (e percebe, o aluno tem consciência disto) de que “não sabe nada”, “não aprendeu quase nada”, “não sabe escrever e nem ler”.

Há que se promover ações educacionais efetivas que garantam um ensino de qualidade por meio da permanência das crianças e jovens na escola, em sua completude e não apenas para garantirem dados estatísticos mais favoráveis num mascaramento desumano das reais condições de aprendizagem dos nossos alunos.

O ESTUDO DE CASO E A ANÁLISE DOS DADOS

A investigação realizada durante três anos teve o objetivo de acompanhar a trajetória de 52 alunos que participaram do Projeto Classes de Aceleração (em 1999) e o retorno destes ao ensino regular (em 2000 e 2001), reorganizado com o Regime de Progressão Continuada, buscando analisar a efetividade da proposta da Secretaria da Educação de correção de fluxo idade/série, e a qualidade da aprendizagem destes sujeitos nas séries subsequentes.

A escola selecionada localiza-se num bairro periférico do Município de Diadema, no Estado de São Paulo. Muito precária do ponto de vista das instalações e equipamentos, possuía um corpo docente formado por uma maioria de não efetivos (em 1999, dos 32 professores, apenas 3 eram efetivos) e essa situação provocava, na escola, uma alta rotatividade dos professores. O Projeto Classes de Aceleração se iniciou em 1996 e terminou em 1999, ano em que entramos na escola para a realização da investigação. Assim, os dados trabalhados concentraram-se nos alunos das duas classes de aceleração formadas em 1999 e o acompanhamento da trajetória destes seguiu até o final de 2001.

Foram realizadas entrevistas com as professoras das classes de aceleração, com as professoras das 5^{as} às 8^{as} séries, com a coordenadora e com uma amostra de alunos. Com as professoras e com a coordenadora a intenção foi a de analisar as condições de implantação e acompanhamento dos projetos (suas impressões, opiniões e críticas) e também verificar o relacionamento destas com os alunos, especialmente em relação às avaliações sobre os seus avanços. Com os alunos, a intenção foi a de verificar os sentimentos sobre a experiência com as Classes de Aceleração e a continuidade dos estudos nas outras séries regulares, bem como o relacionamento com outros alunos, professores, coordenação e expectativas com relação ao futuro.

A análise da origem das séries destes alunos que formaram as classes de aceleração em 1999 – jovens com 14, 15 e 16 anos que estavam na 3^a ou 4^a séries em 1998, denuncia

uma multirrepetência de mais de 5 anos (ou ainda, o abandono e o retorno à escola). Alguns, como o estudo comprovou, avançaram para as séries subseqüentes, outros (precisamente 4 alunos) foram reprovados nas próprias classes de aceleração, tendo que frequentá-las por mais de um ano e, ainda assim, continuaram na 4ª série até o final de 2001 (ver Quadros 1 e 2). Como se pode observar ainda nos Quadros 1 e 2, dos 52 alunos matriculados em 1999, somente 22 alunos continuavam na escola até o final de 2001, ou seja, 30 alunos saíram dela, ou em situação de transferência (26 alunos) ou em situação de abandono (4 alunos).

As Classes de Aceleração foram propostas exatamente para combater a multirrepetência e minimizar a defasagem idade/série, mas o que o estudo pode constatar foi que isso não ocorreu em relação à repetência e muito menos à defasagem idade/série. Analisando todos os dados sobre os encaminhamentos, a partir das séries de procedência (1998) dos alunos nas Classes de Aceleração II em 1999 até o final de 2001, os mesmos demonstram que, do ponto de vista da “correção de fluxo idade/série”, somente um aluno se beneficiou em relação à série de origem (ver o aluno nº 7 no Quadro 1).

A Tabela a seguir apresenta seis diferentes situações da movimentação dos 52 alunos de 1999 a 2001, considerando inclusive a série de origem em 1998:

Diferentes Situações	1.998	1.999	2.000	2.001
Situação 1	CA II	CAII	4ª	4ª
Situação 2	3ª	CAII	5ª	6ª
Situação 3	4ª	CAII	4ª	4ª
Situação 4	4ª	CAII	5ª	5ª
Situação 5	4ª	CAII	5ª	6ª
Situação 6	4ª	CAII	5ª	7ª

Numa análise mais aprofundada destas distintas situações, podemos afirmar que:

- na Situação 1, há retenção na CA e na 4ª série, são quatro anos praticamente numa mesma série – não há avanços;

- na Situação 2, a CA faz o “papel” de uma 4ª série regular, são cursadas quatro séries em quatro anos – não há avanços;
- na Situação 3, a 4ª série é cursada praticamente em quatro anos, apenas em 1999 muda para CA – não há avanços;
- na Situação 4, em 1998 o aluno está numa 4ª série, em 2001 numa 5ª série, logo, levou quatro anos para cursar duas séries – não há avanços;
- na Situação 5, a CA aparece como mais uma série cursada, porque o aluno leva quatro anos para cursar três séries regulares – não há avanço;
- na Situação 6, o aluno foi reclassificado da 5ª série para a 7ª série, mas ainda assim cursou quatro séries em quatro anos – não há avanço.

Outra questão que se evidenciou refere-se à qualidade da aprendizagem destes multirrepetentes que freqüentaram as Classes de Aceleração e que avançaram pelas séries regulares, mas que não são avaliados satisfatoriamente pelos professores, questão esta revelada nas entrevistas com as professoras e pela análise dos conceitos bimestrais recebidos durante o ano de 2001 nas séries em que se encontravam. De um modo geral, tanto estes alunos como os das séries regulares não possuem desempenho satisfatório, segundo a maioria dos professores e da própria coordenadora, mas todos são promovidos ao final de 2001 (ver Quadro 3).

Analisando os resultados destes projetos, em termos das respostas da rede – quer dos professores e da comunidade, em geral, ou mesmo dos alunos, de forma mais específica enquanto desempenho –, duas questões se evidenciam:

- a resistência ou mesmo o descontentamento por parte de muitos professores frente às novas propostas de uma nova administração se justificam, porque não se sentem respeitados enquanto profissionais que poderiam ser consultados sobre suas necessidades e expectativas, ou mesmo, sobre o trabalho que vinham desenvolvendo – parece-nos que ficam com a sensação de que o que estavam fazendo *não era bom, certo ou relevante*, porque se fosse, não seria interrompido;
- a implantação do Regime de Progressão Continuada sem o devido envolvimento dos professores, alunos e comunidade para a apropriação dos pressupostos sobre a avaliação dos alunos, muito provavelmente contribuiu para as críticas negativas

que a proposta vem recebendo, porque há equívocos não só na compreensão dos fundamentos mas, especialmente, na condução para que a mesma se consolide, tanto por parte dos profissionais da escola quanto pelos agentes dos órgãos da secretaria.

Para concluir, o que analisamos e observamos refere-se muito mais à promoção de uma reclusão dos excluídos do que a inclusão destes no sistema de ensino, porque não se garantiu um ensino de qualidade. O termo reclusão é utilizado para expressar o “aprisionamento” dos alunos numa situação de exclusão em que se encontravam – dos saberes e conhecimentos bem como do sentimento de não pertencimento a um lugar – entendendo que pertencer significa “ser parte de”, “ter relação”, “ser próprio de”, e ainda, estar integrado, estar incluído.

A exclusão permanece “na” escola, os alunos estão inseridos, mas não pertencem a ela. Estão excluídos dos saberes escolares e do direito de se qualificarem para o enfrentamento de um mercado competitivo, em busca de condições mais adequadas para uma vida mais digna.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. *Experiências de aceleração: estamos inovando?*. In: OLIVEIRA, Isabel R. (org.) *Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano v, n.8, 2000.

BAHIA, Norinês P. *Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 2002.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Relatório de Acompanhamento do Trabalho nas Classes de Aceleração*, Brasília, 1998.

KLEIN, Ruben e RIBEIRO, Sérgio C. *O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência*. In: *Revista Brasileira de Estatística*, v.52, n.197/198, 1991, p.5-45.

OLIVEIRA, Marília V. de. *Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: bases para a construção de uma nova escola*. In: *Avaliação Educacional*, n.18, SP:FCC, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Progressão Continuada*, Planejamento 98.

_____. Deliberação CEE nº 09/97 – Institui o Regime de Progressão Continuada.

VIRIATO, Edaguimar O. *Política educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): desconstrução da escola pública*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 2001.

QUADRO 1

**Movimentação dos alunos da
Classe de Aceleração II – Período da Manhã
1.999 a 2.001**

CLASSE DE ACELERAÇÃO II – PERÍODO DA MANHÃ					
Alunos	Idade /99 na CA II	Série de Procedência /98	Encaminha-mento/00	Encaminha-mento/01 - Idade	Ocorrências
Nº 01	12 anos	4 ^a	4 ^a	4 ^a - 14 anos	Ret.p/insuf./00
Nº 02	11 anos	3 ^a	4 ^a	4 ^a - 13 anos	Ret p/insuf./00
Nº 03	12 anos	4 ^a	5 ^a	6 ^a - 14 anos	-
Nº 04	11 anos	3 ^a	5 ^a	6 ^a - 13 anos	-
Nº 05	12 anos	CA II	-	-	Transferência/99
Nº 06	12 anos	3 ^a	-	-	Transferência/99
Nº 07	10 anos	3 ^a	5 ^a	6 ^a - 12 anos	-
Nº 08	12 anos	3 ^a	-	-	Transferência/99
Nº 09	11 anos	3 ^a	5 ^a	6 ^a - 13 anos	-
Nº 10	11 anos	4 ^a	5 ^a	6 ^a - 13 anos	Transferência/01
Nº 11	11 anos	CA II	4 ^a	4 ^a - 13 anos	Ret.p/faltas/00
Nº 12	12 anos	4 ^a	5 ^a	6 ^a - 14 anos	Transferência/01
Nº 13	11 anos	3 ^a	4 ^a	4 ^a - 13 anos	Ret.p/insuf./00
Nº 14	16 anos	3 ^a	5 ^a	6 ^a - 18 anos	Transferência/01
Nº 15	11 anos	4 ^a	5 ^a	6 ^a - 13 anos	-
Nº 16	12 anos	4 ^a	5 ^a	6 ^a - 14 anos	Transferência/01
Nº 17	12 anos	4 ^a	5 ^a	6 ^a - 14 anos	-
Nº 18	12 anos	4 ^a	5 ^a	6 ^a - 14 anos	-
Nº 19	11 anos	3 ^a	-	-	Transferência/99
Nº 20	11 anos	3 ^a	5 ^a	6 ^a - 13 anos	-
Nº 21	13 anos	4 ^a	5 ^a	-	Abandono/00
Nº 22	14 anos	4 ^a	5 ^a	-	Transferência/00
Nº 23	11 anos	3 ^a	5 ^a	6 ^a - 13 anos	-
Nº 24	11 anos	3 ^a	5 ^a	-	Transferência/00

QUADRO 2

**Movimentação dos alunos da
Classe de Aceleração II – Período da Tarde
1.999 a 2.001**

CLASSE DE ACELERAÇÃO II – PERÍODO DA TARDE					
Alunos	Idade /99 na CA II	Série de Procedência /98	Encaminha-mento/00	Encaminha-mento/01 - Idade	Ocorrências
Nº 01	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 02	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 03	12 anos	4ª	5ª	-	Transferência/00
Nº 04	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 05	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 06	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	Transferência/01
Nº 07	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 08	12 anos	4ª	5ª	-	Transferência/00
Nº 09	15 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 10	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 11	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 12	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	Transferência/01
Nº 13	12 anos	4ª	5ª	-	Transferência/00
Nº 14	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 15	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 16	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 17	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Abandono/01
Nº 18	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 19	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 20	11 anos	4ª	5ª	5ª - 13 anos	Ret. falt – Tr./01
Nº 21	11 anos	4ª	-	-	Abandono/99
Nº 22	13 anos	4ª	5ª	7ª - 15 anos	Reclas. p/ 7ªs.
Nº 23	12 anos	3ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 24	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	Abandono/01
Nº 25	15 anos	4ª	5ª	6ª - 17 anos	-
Nº 26	12 anos	3ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 27	12 anos	3ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 28	14 anos	4ª	5ª	6ª - 16 anos	Transferência/01

QUADRO 3**Avaliação dos alunos em 2001 e encaminhamentos para 2002:**

Série	Identif. do aluno	Bim.	Disciplinas							Encaminhamentos para 2002	
			L. P.	Mat.	Cien	Hist.	Geo.	Ingl.	Ed. Art.		Ed. Fis.
4ª B	A D	1º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		2º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		3º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		4º	S	S	S	S	S	-	S	S	Promovido
4ª B	A L	1º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		2º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		3º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		4º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	Promovido
4ª C	M A	1º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		2º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		3º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		4º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	Promovido
4ª C	M I	1º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		2º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		3º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		4º	S	S	S	S	S	-	S	S	Promovido
6ª A	R O	1º	NS	NS	NS	NS	NS	S	S	S	
		2º	S	S	S	NS	S	S	S	S	
		3º	NS	NS	S	S	NS	S	S	NS	
		4º	NS	NS	S	S	NS	S	S	S	Promovido
6ª B	C L	1º	PS	S	S	S	S	S	PS	PS	
		2º	PS	S	PS	S	S	S	PS	S	
		3º	PS	S	PS	S	S	S	S	S	
		4º	PS	S	OS	S	S	S	S	S	Promovido
6ª B	C L A	1º	NS	NS	S	S	S	NS	S	S	
		2º	NS	NS	S	NS	NS	S	S	S	
		3º	NS	NS	OS	S	S	S	S	S	
		4º	NS	NS	S	S	S	S	S	S	Promovido
6ª B	I S	1º	S	S	S	S	S	S	PS	PS	
		2º	S	S	PS	S	S	S	PS	PS	
		3º	PS	S	PS	S	S	S	OS	PS	
		4º	S	S	S	S	S	S	OS	PS	Promovido
6ª B	R O	1º	S	S	S	S	S	S	OS	S	
		2º	S	S	S	S	S	S	S	S	
		3º	S	NS	OS	S	S	S	S	S	
		4º	S	S	S	S	S	S	S	S	Promovido
6ª C	L U	1º	S	S	S	NS	S	S	PS	PS	
		2º	NS	S	PS	NS	S	S	S	S	
		3º	NS	S	PS	S	S	S	S	S	
		4º	NS	S	OS	S	S	S	S	S	Promovido
6ª C	A N	1º	S	NS	OS	NS	S	NS	S	PS	
		2º	S	S	OS	NS	S	S	S	PS	
		3º	S	S	OS	NS	S	S	S	S	
		4º	S	S	OS	NS	S	S	S	S	Promovido

(continua...)

