



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA  
IMPLEMENTADO EM MANAUS

Nazaré do Socorro do Espírito Santo Ruiz

MANAUS-AM  
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAZARÉ DO SOCORRO DO ESPÍRITO SANTO RUIZ

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA  
IMPLEMENTADO EM MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira.

MANAUS-AM  
2009

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Ruiz, Nazaré do Socorro do Espírito Santo

S586g

Aceleração de Estudos: Uma Análise do Programa Implementado em Manaus/Nazaré do Socorro do Espírito Santo Ruiz. Manaus: UFAM, 2009.

156 f.; com il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira.

1. Políticas Públicas 2. Educação 3. Fracasso Escolar  
4. Aceleração 5. Inclusão I. Oliveira, Selma Suely Baçal de II.  
Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 372.98113

NAZARÉ DO SOCORRO DO ESPÍRITO SANTO RUIZ

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA  
IMPLEMENTADO EM MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira.

Aprovado em 19/06/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas/FACED

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra – Membro  
Universidade Federal do Amazonas/FACED

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yoshiko Sasaki – Membro  
Universidade Federal do Amazonas/ICHL

## DEDICATÓRIA

*A minha vó,*

*D. Maria Santana Leão*

*Exemplo de força e perseverança, sempre me aconselhando para a vida.*

*A minha mãe,*

*D. Jô, sempre ao meu lado, me incentivando sempre.*

*Ao meu pai,*

*José Haroldo Alves Ruiz, que muito contribuiu para que eu nunca desistisse.*

*Ao meu irmão,*

*Sidney, que compreendeu meus momentos de ausência em períodos que mais precisou de mim.*

*Aos meus sobrinhos,*

*Sabrina e Fabrício, que estão iniciando sua vida escolar, e que nos momentos de muita preocupação, eles sempre me acalmavam com a inocência de crianças.*

*E, por fim, ao meu filho,*

*Alexandre, que está a caminho e que, sem eu imaginar, vem no momento que eu mais precisava. Que antes mesmo de ver o brilho do amanhecer, passou por um risco de não nascer e está resistindo com muita persistência no aguardo da hora esperada por todos.*

## AGRADECIMENTOS

*À Deus, por me dar saúde, força e coragem para enfrentar todos os obstáculos que a vida proporciona.*

*Ao Partido comunista do Brasil que reconhece a educação uma porta de entrada para a transformação social, que sempre levantou a bandeira de que um outro mundo é possível.*

*A minha professora Dra. Selma Suelly Baçal de Oliveira, pela confiança depositada, por ter contribuído com sua experiência em me orientar no decorrer deste trabalho e sempre me incentivando a chegar ao fim desta estrada.*

*Aos professores do Mestrado que contribuíram com referências que enriqueceram este trabalho.*

*A professora Dra. Mariázinha, que considero a responsável por eu iniciar no campo da pesquisa, sua contribuição foi fundamental.*

*Ao Clemente dos Santos Gimenez por ter sido um grande companheiro que muito me incentivou no início desta estrada.*

*A Elizângela de Almeida Silva, minha amiga de todas as horas.*

*Aos professores da rede municipal que contribuíram para o levantamento de dados e que têm a esperança que a Educação seja muito mais valorizada e reconhecida.*

*Ao Instituto Paulo Freire, nas pessoas de Salete Camba, Maria Vilacir e Wellington Oliveira, por ter me dado a oportunidade de concluir este trabalho.*

*A equipe pedagógica do Projeto MOVA\_Brasil, que sempre torceu pela conclusão deste trabalho.*

*A todos os meus amigos e amigas, em especial à Vânia, que sempre acreditaram em mim e nunca deixaram-me desistir.*

*Agradeço.*

## *Elogio da Dialéctica*

*A injustiça avança hoje a passo firme  
Os tiranos fazem planos para dez mil anos  
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são  
Nenhuma voz além da dos que mandam  
E em todos os mercados proclamam a exploração;  
Isto é apenas o meu começo*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem  
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos*

*Quem ainda está vivo não diga: nunca  
O que é seguro não é seguro  
As coisas não continuarão a ser como são  
Depois de falarem os dominantes  
Falarão os dominados  
Quem pois ousa dizer: nunca  
De quem depende que a opressão prossiga? De nós  
De quem depende que ela acabe? Também de nós  
O que é esmagado que se levante!  
O que está perdido, lute!  
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha  
E nunca será: ainda hoje  
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de  
amanhã*

*Bertolt Brecht*

## RESUMO

Apresentamos nesta dissertação os resultados da pesquisa realizada junto aos alunos egressos 2005-2007 do Programa de Aceleração da Aprendizagem, implementado no município de Manaus em 1998/1999, pela Secretaria Municipal de Educação. Que teve como objetivos centrais conhecer o Programa de Aceleração da Aprendizagem, proposto pelo MEC, como regularizador do fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, e seus propósito quanto à qualidade de aprendizagem, assim como, compreender a relação do Programa de Aceleração da Aprendizagem com organismos internacionais de cultura e de financiamento; investigar o Projeto Político Pedagógico do Programa, suas linhas, suas diretrizes, sua opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, averiguando em quais aspectos este programa abriga uma política de inclusão ou de exclusão social; e por fim, refletir se o aluno egresso consegue se incluir na rede regular de ensino em termos de qualidade de aprendizagem proposto pelo Programa. Inicialmente o estudo realizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica com fontes primárias (proposta pedagógica e curricular do Programa de Aceleração da Aprendizagem, documentos legais – leis decretos) e fontes secundárias na temática de Educação, fracasso escolar, leis, jornais e outros meios que pudessem fundamentar o trabalho. O segundo passo deu-se com visitas a Secretaria Municipal de Educação em busca de documentos que embasassem a implementação do Programa em Manaus e também, na escolha dos critérios para selecionar as Escolas municipais que têm classes de aceleração à participarem da pesquisa. Como um dos principais objetivos dessa proposta pedagógica é acelerar o aluno, que apresentar condições, para a 5ª série, entrevistou-se 100 alunos egressos do Programa do período de 2005-2007 de quatro escolas municipais distribuídas nas zonas norte, sul, leste e oeste. Pois, entendemos que, não basta apenas promover o aluno para a série que ele apresentar condições de cursar, o que está em questão se este aluno consegue se adaptar a rede regular de ensino no ano posterior. Este momento foi primordial para a consolidação do trabalho, apresentando que o Programa de Aceleração não está obtendo resultados satisfatórios no que diz a regularização do fluxo escolar e também na qualidade na aprendizagem dos alunos que participaram deste programa. A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas – Educação – Fracasso Escolar – Aceleração – Inclusão.

## **ABSTRACT**

We present in this dissertation the results of research conducted with the students graduating 2005-2007 in the Program of Accelerated Learning, implemented in the city of Manaus in 1998/1999 by the Municipal Department of Education. It aimed to know the core program of Accelerated Learning, proposed by MEC, as the regulatory flux school pupils in the initial grades of elementary school, and their purpose on the quality of learning, as well as understand the relationship of Accelerated Learning Program with international organizations and financing of culture; investigate the Political Pedagogical Project of the Program, its lines, its guidelines, the policy option in design of society and school, which examined issues in this program hosts a policy of inclusion or exclusion; and finally, reflect that the veteran students can be included in the regular education system in terms of quality of learning offered by the Program. Firstly the study was performed from a literature search to primary sources (pedagogical proposal and curriculum of the Program of Accelerated Learning, legal documents - laws Decrees) and secondary sources on the subject of Education, school failure, laws, newspapers and other media that could support the work. The second step took place with visits to the Municipal Secretary of Education in search of documents based implementation of the Program in Manaus and also, in the choice of criteria to select the municipal schools have classes of acceleration, to participate in the research. As one of the main goals of this proposal is to accelerate the student teaching, which provides conditions for the 5th grade, 100 students interviewed are graduates of the program period of 2005-2007 from four public schools distributed in areas north, south, east and west. We believe that not only encourage the student to the series that make it able to attend, which is concerned that this student is able to adapt the network for regular education within one year. This time was essential for the consolidation of the work, showing that the program of acceleration is not getting satisfactory results when it comes to smoothing the flow school as well as the learning of students who participated in this program. The dissertation is organized into three chapters, in addition to the introduction and closing comments.

**KEY-WORDS:** Education - school failure - Distortion age / grade - Acceleration - Inclusion.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenvolvimento do Programa.....	92
Quadro 2 – Alunos não-alfabetizados e alfabetizados – 2007.....	93
Quadro 3 – Alunos não alfabetizados e alfabetizados – 2008.....	94
Quadro 4 – Ícone/Signos.....	99
Quadro 5 – Sexo, idade atual e idade que começou a estudar.....	126
Quadro 6 – Entrada tardia escolar.....	127
Quadro 7 – Moram com quem.....	128
Quadro 8 – Quantas vezes repetiu de ano antes do PAA.....	129
Quadro 9 – Motivos da repetição antes do PAA.....	129
Quadro 10 – Qualidade na aprendizagem dos egressos do PAA.....	131
Quadro 11 – Idade atual – série/ano atual.....	132

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 – DO FRACASSO ESCOLAR AO SURGIMENTO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>25</b>
1.1 – Programa de Aceleração da Aprendizagem, uma Proposta de uma Gestão Neoliberal.....	33
1.2 – O Banco Mundial e sua Influência sobre a Educação Brasileira.....	39
1.3 – Educação e o Mercado de Trabalho.....	46
1.4 – Programa de Aceleração de Aprendizagem como Proposta de Inclusão ou de Exclusão Social?.....	53
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 – PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM DEBATE TEÓRICO A NÍVEL NACIONAL.....</b>	<b>68</b>
2.1 – A Qualidade da Educação e Aprendizagem.....	76
2.2 – O Programa na Realidade Manauara – Implantação em Manaus.....	82
2.2.1 – Quanto ao Funcionamento e Metodologia.....	88
2.2.2 – Aspectos Pedagógicos do Programa.....	94
2.3 – Relacionando ao Mercado de Trabalho.....	102
2.4 – As Dimensões de Implantação e Implementação do PAA.....	107
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 – OS EGRESSOS DO PROGRAMA – UMA RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NUMA PERSPECTIVA DE QUALIDADE E INCLUSÃO.....</b>	<b>112</b>
3.1 – Histórico e Realidade dos Bairros em que as Escolas estão Inseridas.....	114
3.1.1 – Um Bairro da Zona Norte – Novo Israel.....	114
3.1.2 – Um Bairro da Zona Sul – Educandos.....	116
3.1.3 – Um Bairro da Zona Leste – Jorge Teixeira.....	119
3.1.4 – Um Bairro da Zona Oeste – Compensa.....	121
3.2 – A Pesquisa.....	122
3.2.1 - Observando a Rotina dos Alunos das Classes de Aceleração.....	123
3.2.2 - Os Egressos.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

A coexistência de altos índices de evasão e repetência, e de um grande número de pesquisas sobre as causas do fracasso escolar, justificou a implementação de Programas de Correção do Fluxo escolar por vários municípios do país.

O debate sobre educação no quadro das políticas públicas num contexto capitalista, nos conduz a, não apenas, questões ligadas à manutenção e/ou (re)direcionamento das políticas em curso, mas, e, sobretudo, nos obriga a reconstruir, mesmo que em parte, as ligações entre o aspecto socioeconômico e político no Brasil e as concepções neoliberais orientadas pelos organismos internacionais.

Vale enfatizar, segundo Bezerra (2003), que é necessário delimitar o conceito de política como forma de conduzir a coisa pública que se corporifica através de planos, programas, projetos, diretrizes, instruções, normativas, dentre outros instrumentos de planejamento aqui entendido como processo de intervenção para mudar ou manter a realidade.

Entender a situação da educação como um problema sem solução a curto e médio prazo não nos pode impedir de atender a sala de aula. Ao enfrentá-lo, busca-se fortalecer a escola em seu trabalho específico, como parte de luta pela conquista dos serviços públicos de boa qualidade, que garantam atendimento digno e justo a toda a população.

Setúbal (2000) afirma que na educação, em muitos casos, esse debate concretizou-se em ações que levaram à autonomia crescente das escolas, reduzindo-se muitas vezes à mera

eficiência da gestão escolar o alcance de uma educação de qualidade para todos.

No entanto, para lograr mudanças significativas no atual modelo sócio-econômico, de modo a propiciar uma diminuição das desigualdades sociais, a atuação na escola precisa levar em conta a diversidade de situações e pluralidade de atores; na construção de um projeto educativo, considerando as diferenças como resultante de desigualdades de oportunidades, não se pode, portanto, tratar todos igualmente. Ter como horizonte a equidade no acesso e nos pontos de chegada pressupõe tratar diferentemente o diferente.

A proposta de Aceleração de Estudos está estreitamente vinculada às políticas educacionais, que vêm sendo implantadas no país e, em âmbito mais geral, à definição e promoção das políticas sociais. Constituem-se, assim, em propostas pedagógicas voltadas para o atendimento às diferenças individuais, à adequação do currículo e às alternativas metodológicas, entre outras, sem alterar velhas estruturas.

Este trabalho buscou inserir a discussão dos programas de correção de fluxo no contexto socioeconômico, cultural e político da sociedade contemporânea, destacando-se a importância de sua relação com as políticas educacionais de combate ao fracasso escolar, de que a distorção idade/série é apenas uma das faces.

A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política, pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração de aprendizagem. Neste sentido, foram implementadas várias políticas de governo, a fim de corrigir/amenizar os principais fatores que induzem o fracasso escolar: evasão, repetência e a distorção idade/série. Dentre elas, destaca-se o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que vem no sentido de acelerar os estudos no mínimo espaço de tempo. Cabe refletir se esta política que ocorre está sendo aplicada para amenizar um dos grandes males que mancham a educação no país ou uma exigência de formação necessária do indivíduo, com qualidade duvidosa para ingressar no mercado de trabalho, com um discurso de inclusão sócio-educacional.

A aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da idéia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido.

Segundo o MEC (1996) o programa de aceleração de aprendizagem, tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade/série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

A identificação das causas – repetência e abandono – e o reconhecimento das conseqüências drásticas da distorção idade/série – aumento dos custos, queda dos níveis de desempenho e fracasso escolar – estão levando os sistemas de ensino a criarem programas de aceleração da aprendizagem e a promoverem outras iniciativas com vistas à correção do fluxo escolar.

No entendimento de Arelano (1988) a Lei nº. 9.394/96 contribuiu para esta tendência, ao explicitar a possibilidade de adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, entre outras medidas indicadas nos artigos 23, 24 e 32, parágrafos 1º e 2º. Tais medidas não eram proibidas pela legislação anterior, mas raramente implementadas pelos sistemas de ensino.

Diante do exposto, Prado (2000) afirma que as atuais políticas governamentais inspiradas pela LDB/96, em alguns municípios, apresentam resultados favoráveis e tendem a sinalizar para um futuro não muito remoto, uma possível eliminação da tradicional defasagem idade/série em nosso País.

Tais medidas retiram dos sistemas de ensino e das escolas a autonomia para pensar soluções aplicáveis a cada realidade. Por outro lado, ao acreditar que os índices de reprovação e evasão estão sendo modificados pela aplicação de projetos nacionais pontuais como os das

classes de aceleração, ignoram as demais atividades que as escolas têm realizado no sentido de modificar a realidade existente.

Na opinião de Ribeiro (2000) embora está atuando apenas um dos aspectos do fracasso escolar, acredita-se que favorecer a aprendizagem dos alunos em situação de desvantagem é contribuir para melhorar a escola, lutando contra a exclusão.

Arroyo (2000) afirma que nesse quadro mais global de procura de uma nova lógica estruturante dos processos escolares de educação, formação e desenvolvimento humano, dos ciclos da infância, da adolescência e da juventude, foi sendo possível equacionar de maneira mais global a preocupação com a progressão de estudos, a aceleração, a defasagem, enfim o respeito às temporalidades no desenvolvimento humano do educando.

A LDB/96 legitimou e deu alento a essas propostas, uma vez que enfatiza que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos [Art. 2º e 22º] e propõe a organização do trabalho educativo por ciclos [Art. 23º].

Portanto, as atuais políticas governamentais inspiradas pela nova LDB, em conformidade com o que indica Prado (2000) já apresentam os primeiros resultados favoráveis em alguns municípios em que foram implementadas e tendem a sinalizar, para um futuro não muito remoto, uma possível eliminação da tradicional distorção idade/série em nosso País.

Os programas de aceleração implementados nas diversas regiões do país refletem essa articulação entre governos e instituições da sociedade civil e de natureza diversa: em todos os casos, organizações não-governamentais ou setores universitários desenvolveram as propostas pedagógicas e material de apoio para alunos e professores, assim como programas de acompanhamento e avaliação, em estreita parceria com Secretarias de Educação.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem começou, oficialmente, em 1997, por iniciativa do Instituto Airton Senna (IAS) e contou com o apoio de outras iniciativas, como o

Centro Educacional Tecnológico de Brasília – CETEB, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. Como afirma Lalli (2000) no ano de 2000, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), assumiu o apoio financeiro para o desenvolvimento do Programa em 24 municípios de 14 Estados.

Lalli (2000) ressalta, ainda, que em média, e na maioria dos municípios, os alunos avaliados tiveram um desempenho comparável à média nacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme pesquisa avaliativa da Fundação Carlos Chagas (FCC) – 1998/1999. Egressos do Programa em 1997 tiveram índices de aprovação em 1998 equivalentes aos seus colegas que sempre permaneceram em classes regulares. Com um custo adicional por aluno em torno de 200 reais/ano, o Programa produz uma taxa de retorno superior a mil reais por aluno.

Para Sampaio (2000) a simples formação de grupos de alunos multirrepetentes, com dificuldades diferentes nos vários componentes curriculares já impõe enfrentamentos ao critério de seriação e ao modelo de ensino, não se pode vê-los como alunos que vão mal nas diferentes séries, mas como alunos que precisam se apropriar de certos conteúdos importantes nas várias disciplinas.

Nesse sentido, algumas questões surgem, entre elas, qual é o conteúdo e o ritmo do percurso escolar que permitiria a cada aluno, segundo seu potencial, desenvolver ao máximo seus conhecimentos e habilidades? Que capacidades técnicas requer a gestão do ensino-aprendizagem para obter o difícil equilíbrio entre dois extremos: a reprovação indiscriminada em função de critérios rígidos de programação por série ou a facilitação irresponsável que banaliza e desqualifica o ensino da grande maioria?

Sem conseguir articular respostas e maneiras de atuação para enfrentar os problemas suscitados por essas perguntas, alguns teóricos responsabilizam a expansão quantitativa e a extensão da escolaridade, que foram se processando de forma desordenada e construiu um

número cada vez maior de escolas sem se obter a diminuição dos déficits quantitativos de vagas, sobretudo, para o atendimento dos anos iniciais da escolaridade.

Várias conseqüências funestas resultaram desse crescimento quantitativo irresponsável quanto à qualidade. Mello (1993) afirma que uma delas foi a incorporação do fracasso escolar como algo “natural” que faz parte da “ordem das coisas”, quando se trata da educação dos setores populares. Disso, por sua vez, decorre a irresponsabilidade generalizada pelo mau desempenho dos alunos e o emprego do álibi fácil segundo qual “os alunos fracassam porque são pobres e suas famílias não valorizam a escola”.

As estatísticas de algumas pesquisas desmentem facilmente esse álibi. Os anos de permanência na escola vêm aumentando significativamente no Brasil, ou seja, a população tem, em média, mais três anos de escolaridade. Mas isso não significa uma trajetória escolar sem acidentes. Mesmo os alunos que abandonam a escola tendem a fazê-lo após várias repetências, indicando que, apesar de condições de vida adversas, a população faz um grande esforço para manter-se na escola.

Para Mello (1993) construir escolas para abrigar o fracasso sem cuidar da qualidade do trabalho que será realizado dentro delas, pode interessar aos políticos e aos empreiteiros, mas certamente não à sociedade e aos usuários do sistema de ensino.

Porém, a mais perversa conseqüência do fracasso escolar é o enorme prejuízo que ele causa precocemente à auto-imagem e à auto-estima de milhares de crianças, muitas das quais vão definir suas expectativas de desempenho no futuro a partir da experiência escolar inicial, marcada por sentimentos de incapacidade e inadequação.

Sem vencer a barreira desse mal crônico dos nossos sistemas de ensino, objetivos educacionais, tais como autonomia, criatividade, capacidade de fazer escolhas, podem acabar se tornando uma utopia.

Desse modo, isto é, por meio de uma proposta de ensino regulada pelas necessidades de aprendizagens dos sujeitos, que o Programa busca promover a reintegração de alunos mal-sucedidos ou em via de exclusão ao percurso regulamentar de estudos e, ao mesmo tempo, aumentar suas chances de sucesso.

Cabe, ainda, levantar algumas questões de relativa importância para um maior aprofundamento e respectivo conhecimento sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem que está sendo implementado no sistema educacional de Manaus.

Com isso, nessa pesquisa, analisamos os seguintes documentos: documento Histórico do PAA e as Orientações para o Professor elaborado pelo CETEB, e a Instrução Normativa nº 0001/2006 – SEMED/GS fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, pois para o Programa de Aceleração, é estabelecido no intuito de buscar justamente a transformação da proposta pedagógica da escola, modificando e enriquecendo as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento ao aluno, capaz de oferecer novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar.

Portanto, esta pesquisa teve como intuito verificar se o programa de aceleração de aprendizagem regulariza o fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Manaus, e seus propósitos quanto a qualidade de aprendizagem.

Buscou-se investigar se o fluxo escolar está sendo regularizado e se a qualidade da aprendizagem é satisfatória para garantir a continuidade dos estudos, através da abordagem realizada com os alunos egressos do Programa de Aceleração de Aprendizagem no sistema educacional de Manaus.

Enfim, levantando reflexões acerca desta política de governo, que está sendo implementada em diversos municípios do país, que traz como objetivo principal corrigir/amenizar a distorção idade/série como uma das problemáticas da educação pública, realizou-se tal pesquisa.

A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo intitulado *Do Fracasso escolar ao Surgimento do Programa de Aceleração da Aprendizagem* assume a perspectiva de apresentar uma revisão teórica da educação, aprofundando o debate sobre o fracasso escolar com um dos organismos financiadores internacionais, relacionando também, com o mercado de trabalho até o surgimento do Programa de Aceleração da Aprendizagem como proposta pedagógica implementada pelo governo em 1996, levantando reflexões desta política de correção do fluxo escolar como proposta de inclusão social. Neste capítulo teremos a contribuição dos teóricos como: Patto (1999), Arroyo (1986), Poli (2003) Pablo Gentili (2002) Coraggio (1994), Enguita (1989) e outros.

O segundo capítulo intitula-se *Programa de Aceleração da Aprendizagem: um debate teórico do nível nacional à implementação em Manaus*, apresenta, através de alguns autores que estudaram questões do fracasso escolar, a implantação e implementação do Programa, discorrendo, também, a qualidade da educação e aprendizagem, até chegarmos a realidade local, com sua implantação na cidade de Manaus. Onde tinha-se o objetivo de analisar o Projeto Político Pedagógico do Programa acerca de suas linhas, suas diretrizes, sua opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, a fim de fazer uma reflexão sobre em quais aspectos este Programa abriga uma política de inclusão ou de exclusão social, entretanto o trabalho por ausência de dados ou impossibilidade de acesso junto aos órgãos públicos, tratou da análise apenas da Instrução Normativa nº 0001/2006 – SEMED/GS, do Parecer nº 03/98 – CME, Resolução nº 015/99 – CME – Conselho Municipal de Educação, Histórico do PAA que trata da estrutura pedagógica, a metodologia e o funcionamento do Programa, elaborado pelo CETEB e Orientações para o Professor, documentos fornecidos pela SEMED.

Ainda neste capítulo teremos a contribuição teórica da Hanff (2002), Prado (2000), Carvalho (2000), Lalli (2000), Querino (2000), Setúbal (2000) e muitos outros.

E, por fim, no terceiro capítulo que tem como título *Os egressos do Programa – uma relação teoria x prática numa perspectiva de qualidade e inclusão*, consiste na apresentação e análise dos dados da pesquisa, através de entrevistas com os alunos egressos no intuito de verificar se este Programa está atingindo um dos principais objetivos que é o de regularizar o fluxo escolar, levando em consideração a qualidade de aprendizagem do aluno que o Programa propõe incluir na rede regular de ensino.

A análise dos dados e a construção da reflexão é apresentada numa perspectiva histórico-crítica.

Com intuito de responder as questões que norteiam este estudo e as demais que foram desencadeadas no decorrer da pesquisa, esperamos, ainda, que os dados sirvam, acima de tudo, para refletirmos sobre este Programa de Aceleração da Aprendizagem que está sendo implementado no sistema educacional de Manaus, que possui no seu anúncio uma perspectiva de inclusão social.

## **Considerações sobre os Procedimentos da Pesquisa**

Embora tenhamos o objetivo de conhecer o Programa de Aceleração da Aprendizagem, proposto pelo MEC, como regularizador do fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Manaus, e seus propósitos quanto à qualidade de aprendizagem, a presente pesquisa não tem a pretensão de finalizar a questão.

Vale ressaltar que o Brasil há um ensino dual e, ainda, apresenta uma má qualidade de ensino para a classe trabalhadora, que se reflete em três grandes sintomas: o elevado índice de repetência, distorção do fluxo escolar e os baixos níveis de aprendizagens. Segundo o resultado do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico-1997), revela que mais da

metade dos alunos das séries iniciais situam-se abaixo dos padrões mínimos de desempenho esperado.

Com a implementação de propostas pedagógicas, é necessário compreender algumas questões sobre o programa de aceleração da aprendizagem que está sendo implementado em vários municípios do país, dentre elas: Quais os fatores que estão relacionados com a problemática do fracasso escolar até o surgimento do Programa de Aceleração da Aprendizagem destacando seus desafios e perspectivas? Em quais aspectos este Programa abriga uma política de inclusão ou de exclusão social? O aluno egresso deste Programa consegue ser incluído na rede regular de ensino do município de Manaus com qualidade na aprendizagem?

Primeiramente, fizemos um apanhado teórico que buscou compreender a relação do Programa de Aceleração da Aprendizagem com organismos internacionais de cultura e de financiamento, destacamos o Banco Mundial para o debate.

Baseado nisso, primeiramente se fez uma contextualização da educação, tendo como base o fracasso escolar e os fatores que estão interligados à essa problemática, na tentativa de compreender o surgimento do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Em seguida, aprofundou-se o debate sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem com a contribuição de vários teóricos até sua implantação em Manaus. Através de uma análise tentou-se investigar o Projeto Político Pedagógico do Programa acerca de suas linhas, suas diretrizes, sua opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, averiguando em quais aspectos este programa abriga uma política de inclusão ou de exclusão social; porém, os documentos fornecidos pela SEMED foram o Histórico do Programa, Orientações para o professor do PAA, a Instrução Normativa nº 0001/2006 – SEMED/GS, o Parecer nº 03/98 e a Resolução nº 015/99 esses dois últimos documentos do Conselho Municipal de Educação de Manaus.

O intuito de se trabalhar com a análise documental do projeto político pedagógico do Programa na realidade local relacionando com o documento de nível nacional. Pois, segundo Bardin:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1977, p. 45).

A autora, ainda, afirma que a análise documental permite passar de um documento primário (bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplos, os resumos ou a indexação, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita.

Destaca-se a impossibilidade de se realizar a análise do projeto político pedagógico, pelo fato do Programa de Aceleração da Aprendizagem, não ter sido fornecido ou por não existir.

Nesse sentido, esta pesquisa partiu dos documentos: *Instrução Normativa nº 0001/2006 – SEMED/GS, Parecer nº 03/98 CME, Resolução nº 015/99CME, Programa de Aceleração da Aprendizagem – Orientações para o Professor e Histórico do PAA*, que tratam do Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA, que o primeiro teve origem na SEMED, o Parecer e a Resolução são documentos do Conselho Municipal de Educação do Município e os demais acima citados foram elaborados pelo Centro Educacional Tecnológico de Brasília – CETEB, e fornecido pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

E, por fim, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa, propomos refletir se o aluno egresso consegue se incluir na rede regular de ensino em termos de qualidade de aprendizagem proposto pelo Programa.

Levantou-se dados quantitativos sobre os alunos que foram atendidos por esse programa em Manaus, no período de 2005-2007. Triviños (1987) afirma que é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo.

Neste sentido, trabalhou-se com a aplicação de entrevistas semi-estruturada à alunos egressos do Programa, pois é um dos instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p.137), num universo de 5.380 de alunos que estudaram no ano de 2007 em classes de aceleração, entrevistamos 100 egressos que representa 1,86% do total.

Para consolidar essa busca e inquietação, utilizou-se de leituras de Marx (1975), Gadotti (2001), Gentili (2004,), Poli (2003), Patto (1999), dentre outros.

Inicialmente o estudo realizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica com fontes primárias (proposta pedagógica e curricular do Programa de Aceleração da Aprendizagem, documentos legais – leis decretos) e fontes secundárias na temática de Educação, fracasso escolar, leis, jornais e outros meios que pudessem fundamentar o trabalho.

O segundo passo deu-se com visitas a Secretaria Municipal de Educação em busca de documentos que embasassem a implementação do Programa em Manaus e também, na escolha dos critérios para selecionar as Escolas municipais que têm classes de aceleração, à participarem da pesquisa.

Como um dos principais objetivos dessa proposta pedagógica é acelerar os estudos do aluno que apresenta multirrepetência, que apresentar condições para a 5ª série, foram entrevistados 100 alunos egressos do Programa do período de 2005-2007 de quatro escolas municipais distribuídas nas zonas norte, sul, leste e oeste. Pois, entendemos que, não basta apenas promover o aluno para a série que ele apresentar condições de cursar, o que está em

questão se este aluno consegue se adaptar a rede regular de ensino no ano posterior. Este momento foi primordial para a consolidação do trabalho.

Esta pesquisa tem como pressuposto o caminho metodológico do materialismo histórico. Pois, segundo Ludke (1986), o materialismo histórico enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai da raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Ludke (1986) ainda afirma que o materialismo histórico funda-se na concepção de que o pensamento, as idéias são o “reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de “idéias” e “proposições”.

Desta maneira, a pesquisa tem como abordagem um método que está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.

Portanto, buscou-se desenvolver a pesquisa no intuito de apresentar um resultado com uma abordagem qualitativa no âmbito da política de inclusão social, sem entretanto, esgotar a questão e sim propiciar novas investigações.

## **CAPÍTULO 1**

### **1 – DO FRACASSO ESCOLAR AO SURGIMENTO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Segundo Cunha (2007), durante boa parte da história brasileira não houve um interesse do poder público para a educação das classes populares, quando essa começa a acontecer é de caráter diferenciado da educação oferecida para a elite. A educação de baixa qualidade e sem incentivos concretos acaba por expulsar o alunado da sala de aula.

A autora ressalta ainda, que a consequência dessa situação é um número elevado de pessoas que nunca tiveram acesso à escolaridade ou que não concluiu os anos de educação básica, aumentando a distorção idade/série e de adultos não-alfabetizados ou semi-alfabetizados.

Nesse sentido, historicamente, o combate ao fracasso escolar tem sido preocupação de diversas iniciativas práticas por parte dos órgãos governamentais, bem como problemática de estudo de diversos educadores e pesquisadores.

Resende (2000) afirma que há mais de meio século várias crianças e adolescentes apresentam trajetórias escolares marcadas por rupturas e reprovações. Esses sujeitos não conseguem nem mesmo iniciar o processo de alfabetização, entendido como a apropriação da base alfabética, a aquisição de algumas regras ortográficas e o desenvolvimento de habilidades textuais.

O entendimento de vários pesquisadores sobre as diferentes perspectivas, limites e formas de superação do fracasso escolar, bem como do contexto histórico na qual se inserem, possibilita uma visão menos fragmentada dos aspectos teórico-práticos que vêm orientando as discussões de âmbito pedagógico e ainda fornece pistas para a construção de uma escola em que as trajetórias sejam, predominantemente, de sucesso.

Portela de Oliveira (2007) afirma que ao final dos anos 1970, a reprovação, seguida da evasão, já era identificada como problema capital de nossa educação. Nos anos seguintes, será enfrentada com políticas sistêmicas visando reduzi-la, cuja expressão mais acabada é a sua proibição em determinadas etapas, por meio das políticas de ciclos, implantadas em vários sistemas de ensino. O que o autor detalha a seguir,

[...] no período de 1980 – 2003, o sistema educacional apresentou a capacidade de absorver mais estudantes do que a população na faixa etária correspondente. Isso significa que, neste momento, temos mais alunos no ensino fundamental que a população na faixa etária correspondente. Assim sendo, a regularização do fluxo tende a ter impacto menor do que se o sistema ainda não tivesse capacidade instalada para atender a toda a faixa etária, vale dizer que, as crianças estão na escola, mas atrasados em seus estudos. Ao se regularizar a relação idade/série, não haveria, em princípio, necessidade de ampliar significativamente a rede física (PORTELA DE OLIVEIRA, 2007, p. 668).

Ainda que limitado pela oferta insuficiente, o autor ainda ressalta que, após o ensino primário, o sistema selecionava fortemente; impedindo a progressão, pela falta de escolas e pelo estabelecimento da barreira meritocrática, consubstanciada no exame de admissão ao ginásio, que “legitimava” a exclusão.

Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono. O que Portela de Oliveira (2007) se refere quando afirma que, este processo passava o debate da exclusão da escola para a exclusão na escola, o que será melhor esclarecido no tópico posterior neste trabalho, que traz um debate sobre a temática de inclusão e exclusão.

É interessante observar que, nesse caso, a questão da reprovação se articulava com a

falta de vagas para excluir. Entretanto, apenas com a ampliação do acesso é que se vai observar com a crescente preocupação, os processos de produção do fracasso escolar e a extensão da chamada pedagogia da repetência (PATTO, 1990; RIBEIRO, 1991).

Entre as perspectivas de análise do fenômeno do fracasso escolar, Arroyo (1986) enfatiza a necessidade de desviar a rota que ora culpabiliza o aluno, ora sua família, e fazer emergir o papel das políticas públicas como protagonistas principais da escolarização.

O que Tararam (2000, p. 75) enfatiza a seguir,

[...] o aluno vai sendo culpabilizado por estar distante do ponto que foi definido como início das aprendizagens escolares e por não conseguir atingir o ponto de chegada estabelecido, acabando por ser punido com uma ou mais reprovações. O sentimento gerado por essa experiência leva-o a formar imagens negativas de si próprio, acreditando em sua inadequação às atividades escolares.

Arroyo (1986) afirma que as análises realizadas sobre as causas do fracasso escolar foram ampliadas. Entretanto, o foco do insucesso continua sendo o próprio “fracassado” ou sua família, determinado pelo contexto sócio-cultural. Estas constatações adverte, “tiveram uma conseqüência: desalentar muitos educadores e inocentar o Estado” (ARROYO, 1983, p. 23).

Os dados sobre o fracasso escolar no sistema de ensino brasileiro são representativos dos resultados dessa prática. Uma prática que tem ocultado o fenômeno social da exclusão escolar, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos e na pessoa do aluno. O que Arroyo (1986, p. 26) afirma,

Qualquer proposta de solução da crônica negação da instrução básica às camadas subalternas que inocentar Estado e a ordem social e que não passar pela redefinição desta ordem social e deste Estado terá efeito anestésico sobre doenças crônicas de uma ordem social e política que, enquanto permanecer, continuará a produzir os excluídos da terra, dos bens de produção, do poder, da saúde e da escola.

Patto (1999) destaca que o ponto central é a questão externa à instituição escolar, ancorada na idéia de que é preciso situar os condicionantes político-econômicos da sociedade

na dinâmica interna da escola.

Atualmente a temática do fracasso escolar vem à tona no debate, nesse sentido, foram implementadas várias políticas de governo, a fim de corrigir/amenizar os principais fatores que induzem o fracasso escolar: evasão, repetência e a distorção idade/série. Dentre elas, destaca-se o Programa de Aceleração da Aprendizagem, proposto pelo Ministério da Educação, com a finalidade prioritária de recuperar o atraso idade/série de um significativo contingente de alunos pertencentes à rede pública de ensino, no intuito de acelerar os estudos no mínimo espaço de tempo.

Segundo Poli (2003), em que se pese as diferentes facetas inerentes aos programas de aceleração da aprendizagem, que hoje emergem em todo o país, a temática sugere, um debate profícuo em pelo menos dois fundamentos: a compreensão da gênese do fracasso escolar no interior da lógica da sociedade de mercado, e o modo como se concebe o processo de aprendizagem do sujeito humano.

Pode-se dizer que o fracasso escolar, na concepção de aprendizagem e sociedade de mercado constituem elementos de um mesmo cenário político que, ao longo da história da educação, estiveram implicados um no outro, como elementos de sustentação do projeto social que se constituiu hegemônico a partir das revoluções burguesas.

Segundo Sudbrack (1997) as tentativas de definição do fracasso escolar remetem às razões de escolarização de uma dada sociedade, sua forma de organização social e sua concepção de mundo; transportam aos limites e possibilidades da própria escolarização, já que a educação faz parte da totalidade social.

Tararam (2000) ressalta que mesmo sabendo que a educação sozinha não vai mudar a realidade social; e que a própria escola, por mais competente e equipada que seja, não vai se tornar um espaço democrático se a sociedade também não se transformar.

Berstein (1982) atenta para o fato de que a escola não tem considerado as experiências anteriores dos alunos em relação às propostas pedagógicas para obter sucesso na escolarização. Adverte, ainda, que “não dispomos de um programa de ensino que tenha sido sistematicamente planejado para o aluno da classe social mais baixa”.

Tararam (2000) afirma que, para os alunos que procedem de níveis culturais desprivilegiados, a cultura escolar carece de significado em sua vida presente e em seus projetos de vida, o que acaba produzindo muitas vezes o fracasso e o abandono, ou outros modos de resistência e rebeldia.

Soares (1991) aborda a questão do fracasso escolar sob a ótica do uso da língua, já que o fato de não vincular ensino da língua materna à situação sócio-econômica do aluno constitui-se prática pedagógica responsável pelo fracasso escolar das classes populares. “É também esta vinculação que desvenda, nas situações de comunicação pedagógica, as relações de forças lingüísticas, reflexo das relações de forças sociais e econômicas” (SOARES, 1991, p. 78).

A autora ainda exemplifica a primeira série que onde é bastante marcante, no processo de alfabetização, ao substituir-se o dialeto do aluno por um padrão culto. A distância entre os dois padrões de linguagem, além da lingüística, é cultural e conduzirá ao fracasso.

Chaves (1990) afirma que o papel da escola não produz as desigualdades sociais, mas as legitima através de escolas com níveis de qualidade diferentes para os diferentes grupos sociais. Desta maneira, a escola preserva seu papel social, e o fracasso é colocado “fora” de sua jurisdição. O autor enfatiza ao afirmar que

[...] na medida em que a própria organização escolar oferece condições para o fracasso escolar, esse deixa de ser um fracasso e emerge como um objetivo educacional encoberto que viabiliza o cumprimento de seu papel social de legitimadora da estratificação social nas sociedades capitalistas (CHAVES, 1990, p. 348).

Ao afirmar-se que as dificuldades de aprendizagem escolar das crianças são provenientes de suas condições de vida, parte-se do pressuposto da teoria da carência cultural, para a qual a presença de deficiência no desenvolvimento de habilidades acaba por determinar fracasso escolar.

Segundo Sudbrack (1997), considerar-se, então, que ambientes culturalmente pobres constituem-se em dificuldades de acompanhamento dos conteúdos escolares, devido à pobreza material destas crianças. Propugna-se, então, pela adaptação do ensino às condições culturais e econômicas das crianças “carentes”, oportunizando-lhes um ritmo mais lento de aprendizagem.

É preciso considerar, ainda, que a escola não possui tamanha autonomia e poder para encontrar soluções para os problemas culturais e lingüísticos com os quais se depara. A esse respeito Soares afirma:

Essas soluções são internas à própria instância escolar, ignoram as determinações externas e jamais se dão no sentido de transformação da sociedade que discrimina e marginaliza, ou de emancipação das classes desfavorecidas, e sim no sentido de integração e adaptação dessas classes à sociedade como ela é (SOARES, 1991, p. 53).

É necessário desvelar, esta opressão sobre as classes populares, dominação essa medida pela escola ao legitimar a cultura e a linguagem de determinada classe social, configurando a cultura e a linguagem das classes desfavorecidas, como sendo “carente” ou “deficiente”.

Esforços, pois, devem centrar-se em políticas educacionais que ofereçam condições de trabalho pedagógico e não atentar somente para a conseqüência de um outro problema, a evasão. Fracassaram o projeto político do Estado e da escola, e não o aluno.

Enquanto a questão estiver sendo encoberta por soluções do tipo “diminuir os índices do fracasso e evasão, numa escola sem condições”, estaremos, segundo Arroyo (1986), resguardando um Estado ausente e uma ordem social injusta.

É preciso, pois, “retomar a denúncia da escola fracassada, do Estado fracassado, e não tanto do aluno fracassado, nem da família ou da comunidade fracassada”(ARROYO, 1986, p.26).

O fracasso escolar, que tem sido concebido como o maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares. É nesse sentido, o maior sintoma da crise de nossas escolas.

E tal crise tem sido desastrosa, não simplesmente pelo número inaceitável de alunos reprovados, mas também porque a ela temos respondido de forma invariavelmente preconceituosa, atribuindo sempre ao aluno as causas do fracasso. Relaciona-se a esta problemática a condições exteriores à escola, à desigualdade e perversidades sociais e à “lógica da exclusão” que dominam nossas instituições sociais.

Sarup (1980) afirma que nas condições do capitalismo, a educação é realizada em circunstâncias tão alienantes que se torna um processo de desumanização. Para o autor, o que é necessário para superar a alienação é não somente crítica teórica, mas ação social também. E sobre alienação, baseado em Marx, Sarup (1980) enfatiza que

A alienação pode ocorrer quando o Homem é separado de sua atividade, de seus produtos, de seus semelhantes e de sua espécie [...] o homem se faz a si mesmo pela ocupação, mas nas condições capitalistas de produção ele se destrói no processo. O objeto lhe é negado, e na medida em que o objeto materializa sua subjetividade o capitalismo priva o sujeito de sua subjetividade e humanidade. Partes de seu ser são separadas e sofrem uma transformação própria. Atinge uma vida independente, adquirem necessidades que indivíduo é então forçado a satisfazer. O sujeito é reduzido ao nível de objeto, que deve, porém, conservar certos aspectos mínimos de sujeito, para que possa continuar a produzir. Ao mesmo tempo, seu produto se torna primeiro uma mercadoria [...] no mercado capitalista e, subsequentemente, capital. Disso resulta a alienação. O sujeito produtor original é reduzido ao nível de um objeto a ser comprado e vendido no mercado de trabalho, como qualquer outra mercadoria. O objeto que ele produziu originariamente, ao se tornar capital, transforma-se no sujeito abstrato. O capital funciona, portanto, como se fosse um sujeito, alienando o trabalhador e o capitalista (p. 85).

Desta maneira, em lugar de desenvolver o potencial inerente aos poderes do Homem, o trabalho capitalista consome esses poderes sem reabastecê-los. Em muitos aspectos da

educação, o potencial inerente aos indivíduos é negligenciado e a pessoa é considerada como uma mercadoria no mercado. Ou seja, o “potencial” é considerado apenas em termos da utilidade para as “necessidades sociais”, e, em lugar de ser desenvolvido, é explorado.

Segundo Sarup (1980) Marx não escreveu diretamente sobre a educação, preferindo analisar a Economia Política. Se quisermos compreender o que ocorre em nossas salas de aula através de uma análise marxista, teremos o problema de usar o que consideramos como seu método, seu esquema conceptual, ou então procurar formular novos conceitos para estudar esse campo. Para Marx, “a educação torna-se reificada, quer dizer, passa a ser considerada como um poder sobre e acima do homem, e, portanto, fora de qualquer possibilidade de modificação”.

Sarup (1980) afirma ainda que, as escolas funcionam de tal modo, na realidade, que o ensino escolar se tornou anti educacional, anti-social. Elas moderam o potencial subversivo da educação numa sociedade alienada. Ele ainda ressalta que “[...] o ensino escolar é uma forma de doutrinação para levar a criança, passivamente à aceitação de uma ideologia que a mantém “democraticamente no seu lugar”. Para todas as crianças que aceitam essa visão, ou pelo menos que não lutam contra ela, há o certificado ritual” (SARUP, 1980, p. 126).

Marx analisa que certos aspectos da educação, e a noção de desumanização, exemplificada pelo exame do trabalho dos adversários da escola. Sarup (1980) enfatiza que um professor não é apenas um produtor, mas também um empregado daqueles que deseja reproduzir a sociedade tal como é.

Diante do exposto, alguns professores se consideram, é claro, como membros da burguesia, mas mesmo os professores que se consideram como proletários podem envolver-se em ações que são contrárias aos seus interesses a longo prazo. Talvez seja devido a esse tipo de contradição que a situação de sala de aula é vista, com freqüência, como de conflito.

Vale ressaltar a dinâmica de como o Estado vem incorporando as chamadas políticas

neoliberais expressas nos receituários do Banco Mundial nos últimos anos, o que vamos ver como mais detalhes a seguir.

## **1.1 – Programa de Aceleração da Aprendizagem, uma Proposta de uma Gestão Neoliberal**

Segundo Bezerra (2003) o neoliberalismo, enquanto teoria foi elaborada há algumas décadas. Mas foi a partir da decadência do paradigma taylorista/fordista e da queda do Welfare State que foram estabelecidas às necessárias condições para sua implementação. Paulo Netto (1995, p.77) ressalta a organização do neoliberalismo:

[...] contou, ao contrário e muito favoravelmente, primeiro a crise do Welfare State e, em seguida, a do socialismo real. Esta pareceu oferecer a comprovação definitiva do fundo último da programática neoliberal, vale dizer, a insustentabilidade de uma economia planejada; a crise do Welfare State forneceu-lhe o combustível para colocar em xeque as funções estatais como indutoras de crescimento econômico e promotoras de bem-estar.

Bezerra (2003) afirma que para alguns estudiosos, o neoliberalismo, por um lado, se constitui como alternativa de poder, formada por um conjunto de estratégias político-econômicas e jurídicas, direcionadas em busca de uma saída, diante da crise capitalista contemporânea. Por outro, representa um projeto de modificação ideológica da sociedade, traduzida no veículo de um novo senso comum, que legitima as propostas de reformas defendidas pela classe dominante.

A doutrina está fundamentada nas teorias de Hayek Friedman e Dahal, que têm, em comum, os princípios da redução do poder do Estado e da ampliação e liberdade do mercado (BEZERRA, 2003).

Sader (1995) adverte que o neoliberalismo empenha-se numa jogada importante para o êxito de sua investida na América Latina. Contando com as experiências positivas e negativas vivenciadas por outros países do continente, o Governo brasileiro usa formas heterodoxas de

imposição, lançando mão de alianças com as elites e com a direita política, veiculando a idéia de que, sem essas forças, seria impossível qualquer transformação do país.

Segundo Bezerra (2003) o neoliberalismo penetrou no campo educacional, quando da participação do país na “Conferência de Educação para Todos, que estabeleceu posições consensuais para a área, expostas na Declaração Mundial de Educação para Todos.

E que a problemática da evasão, repetência e o analfabetismo são conseqüências das iniquidades produzidas pela crise gerencial, uma crise de qualidade, acarretada pela improdutividade decorrente da incompetência daqueles que trabalham na educação, para os neoliberais, os sistemas educacionais, atualmente, passam pela crise de eficiência e produtividade. Sobre isso, Gentilli explica a seguir,

Os neoliberais afirmam que nos países pobres não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores; faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição de recursos existentes; sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil do professor, requalificando-o; implementar uma ampla reforma curricular (GENTILLI, 1996 apud, BEZERRA, 2003, p. 58)

Gentilli (1996) destaca a importância teórica e política de compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc., e por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.

As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam

e unificam as estratégias de reforma escolar levadas a cabo por esses governos. Gentilli; Silva (1996) expõe ainda,

[...] existe um consenso estratégico entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentar a crise educacional. Obviamente, tal consenso decorre da formulação de um diagnóstico comum (a partir do qual é possível explicar e descrever os motivos que originaram a crise) e, ao mesmo tempo, de uma identificação também comum sobre os supostos responsáveis por essa crise. A experiência internacional parece indicar a existência de um Consenso de Washington, também no plano das políticas de reforma educacional. Na construção desse consenso desempenharam um papel central as exigências internacionais, em especial, o Banco Mundial e, mais recentemente, uma série de intelectuais transnacionalizados (*os experts*) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus *papers* pré-fabricados a quem mais lhes oferecer (GENTILLI; SILVA 1996, p. 23-24).

É importante salientar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos.

Gentilli; Silva (1996) afirmam ainda que isto não significa que a função social da educação seja garantir esse emprego e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função “social” da educação esgota-se neste ponto.

Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. O que Gentilli; Silva (1996) relacionam como um jogo de *baccarat* do qual nos fala Friedman, nada está aqui determinado de antemão, embora saibamos que alguns triunfarão e outros estarão condenados ao fracasso.

Nesse sentido, aprofundaremos o debate sobre o Programa, desde sua criação a nível nacional até sua chegada à realidade local.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem foi instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), com parcerias privadas, como o Instituto Airton Senna e o Centro Educacional Tecnológico Brasileiro - CETEB que tem como objetivo corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Essa distorção, geralmente, está ligada à repetência e à evasão escolar, considerados como as principais características de um dos problemas da educação nacional, o fracasso escolar.

A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política, pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração de aprendizagem.

Segundo o MEC (1996), o programa de aceleração de aprendizagem “tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem”.

A questão é que não há uma política sólida, que esteja efetivamente preocupada com o processo e seu conjunto, e muito menos tem como centro de sua preocupação o bem-estar do homem, em sentido omnilateral.

Segundo Silva (1997) que evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo regulatório e controle social.

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a Educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional.

Gentilli (2002) ressalta que os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. O neoliberalismo está associado com os programas de ajuste estrutural. O autor define ajuste estrutural “como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras [...]” (GENTILLI, 2002, p. 114).

A proposta do Banco Mundial para a educação está baseada na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, concentrando-se em educação básica.

Já em 1990, na sua proposta original *The Dividends of Learning* (Dividendos da Aprendizagem), o Banco Mundial, procurando justificar economicamente sua política de educação, considerava, de um lado, os resultados das pesquisas desenvolvidas com ênfase na escola e na aprendizagem e, assim, priorizava a educação primária e o contexto educativo.

De outro, o Banco ressaltava que o investimento em educação poderia contribuir para satisfazer às solicitações de trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis, com capacidade de aprender novas habilidades, ainda que os resultados até então observados a partir da efetivação de projetos centralizados na educação básica não pudessem ser claramente avaliados. Orientando-se pelos princípios de uma economia de mercado para tratar a educação, os técnicos do Banco concluem que é melhor investir na escola primária.

Dessa maneira, a materialização do projeto proposto pelo Banco Mundial vai se dando a partir de mudanças, de recuos, de reorientação de estratégias, e de novas demandas postas pela realidade histórica no atual contexto.

Tais adequações permitem a realização do que é fundamental no projeto inicial. Reitera-se a idéia de que a educação é elemento fundamental para a formação do "capital humano", adequado ao novo cenário produtivo. É preciso enfatizar, ainda, que em 1995, o

Banco Mundial indicou a educação, sobretudo a educação básica, como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável.

É preciso ainda destacar que os pressupostos que têm orientado as ações do Banco Mundial reiteram a estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico e, mais que isso, estão presentes na própria definição de proposições e projetos educacionais que são implementados nos âmbitos federal e estaduais. São esses projetos que habilitam os governos ao recebimento dos empréstimos. São esses projetos que veiculam o ideário do Banco e interagem com as políticas educacionais em curso.

Nesse sentido, se, de um lado, as políticas nacionais como a das classes de aceleração têm tratado os problemas educacionais como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar “a doença” da evasão e da reprovação e de outro serviram para desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro. Hanff (2002, p.43) destaca sobre este aspecto que,

[...] essas experiências têm procurado alterar a política pedagógica, partindo de suas próprias realidades e necessidades e não de projetos “salvacionistas” nacionais. São iniciativas pedagógicas dirigidas para as causas internas e externas à escola que determinam o insucesso, numa tentativa de superar o que antes era negado pelas instituições educacionais. São exemplos de políticas sociais, e não projetos individuais, comprometidos com a melhoria das condições de vida da população e do ensino em geral.

Poli (2003) ressalta que por se tratar de uma medida pedagógica pragmática, a proposta de aceleração da aprendizagem se coloca na escola, por um lado sob a perspectiva liberal de educação e, por outro, também pode constituir-se em espaço de viabilização de projetos alternativos, não apenas para a questão específica de classes de aceleração, mas para o processo educativo da escola como um todo. À medida que se concebe a escola como espaço de coexistência de diferentes concepções de mundo, de homem e sociedade, e de disputa de perspectivas diversas na organização pedagógica.

Enfatiza-se que essa proposta de aceleração dos estudos traduz muito mais uma necessidade emergencial do capital, pois serve como válvula de escape e obscurecimento da discriminação, por que os filhos das classes dominantes não estudam nessa modalidade, mesmo quando estão com idade/série distorcida?

A idéia dos dominantes é a de construir ideologicamente um sentimento de “equidade” de direitos, com ensino dual, com qualidade duvidosa, cujo mercado trata de excluir, pois pessoas egressas dessas políticas são historicamente discriminadas no mercado de trabalho, isso serve para outras modalidades como a Educação de Jovens e Adultos - EJA etc.

Desta maneira, emerge o programa que propõe acelerar o processo de aprendizagem de alunos com defasagem idade/série. Talvez, uma tentativa de melhorar os índices estatísticos da educação e adequar o país aos moldes dos organismos financiadores internacionais; de melhor adequar o sistema de ensino ao processo de produção; ou quem sabe, de extinguir a reprovação como mecanismo de punição, de superação das concepções medicalizantes das dificuldades dos alunos e de explicitação da participação da escola e do sistema como palcos de produção do fracasso escolar, visando uma efetiva mudança dessa cultura.

Em se tratando de organismos financiadores internacionais, destaca-se, neste trabalho, a discussão mais aprofundada do Banco Mundial e sua relação com a educação brasileira, através de propostas pedagógicas que são implementadas pelo o país.

## **1.2 – O Banco Mundial e sua Influencia sobre a Educação Brasileira**

Iniciaremos por definir o papel do Banco Mundial, Segundo Coraggio (1994), no contexto do capitalismo internacional como uma agencia de regulação. Sendo uma agencia de empréstimos e não de doações.

Fonseca (2005) afirma que até a metade dos anos 60, o financiamento do Banco

Mundial (BIRD) privilegiava os projetos de infra-estrutura física, tais como comunicação, transporte e energia, como medidas de base para o crescimento econômico. No final da década de 60, o Banco irá somar às metas puramente quantitativas que caracterizavam os projetos econômicos alguns objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar social.

Dessa maneira, desde sua criação em 1962, o Banco Mundial tem-se interessado em promover o crescimento econômico mediante o investimento de capital. Outra característica relevante do Banco Mundial é que não se limita a responder pedidos de empréstimos, mas toma a iniciativa de estimulá-los. Como todo Banco, seu negócio é emprestar capitais e receber juros pelos empréstimos, juros estes que são geralmente, os de mercado.

Entretanto, diferentemente dos bancos comerciais, os empréstimos são avaliados pelos países. Do mesmo modo, há um mecanismo de funcionamento do Banco Mundial - BM que se vincula ao Fundo Monetário Internacional, ou seja, sem o aval do FMI, não há possibilidade de se estabelecer negociações com o BM.

Fonseca (2005) ressalta que o setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco. Ainda na década de 60, o Banco define os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo.

Estes princípios incorporam a promoção de igualdade de oportunidades, visando à participação de todos nos benefícios sociais e econômicos sem distinção social, étnica ou econômica. Para tanto, o Banco recomenda a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos. A educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento (FONSECA, 2005).

Em termos de políticas educacionais específicas, o Banco Mundial tem impulsionado políticas de democratização do ensino, apoiando a educação básica e a qualidade da educação,

o que Gentilli (2002, p. 241) expõe

A recente iniciativa de um numero de organismos internacionais, com o Banco Mundial como arquiteto principal, mas também com o apoio da UNICEF, da UNESCO, e do PNUD, instaurou com a conferencia de Tailândia, o modelo de educação para todos [...] pode-se perguntar, se é possível que o Banco, baseando-se nas premissas de expansão educacional com melhora na qualidade da educação e da igualdade de oportunidades, substituirá as alianças domesticas que, na sua visão, não apoiem as políticas educacionais de equalização tal como ele define.

Ou seja, devido ao fato de o Banco Mundial ser composto primordialmente por economistas e não por educadores, o objetivo final seja a eficiência econômica, a liberdade de mercados e globalização do capital, com o qual um dos resultados é a supervalorização das medidas quantitativas do “êxito” de uma política.

Fonseca (2005) afirma que uma outra diretriz enfatizada nos documentos de política educacional do Banco dizia respeito à necessidade de criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torna-los mais econômicos para os países. Neste sentido, propunha-se a utilização de métodos inovadores e pouco custosos com vistas a atender em maior escala a população à margem do sistema educacional.

Usando critérios estritamente econômicos, como por exemplo taxas de retorno baseadas em renda pessoal, sugere-se que um ano adicional de educação primaria nos níveis mais baixos do sistema produz aumentos maiores da renda que em níveis mais altos de educação, desta maneira, o investimento em níveis de educação primaria ou básica apresentará os melhores resultados em termos de aumento do produto interno bruto. O que assinala Coraggio (1994, p. 168)

Se tal argumento na renda presume que o principal recurso de um país em desenvolvimento é um *pool* ou reservatório de trabalhadores baratos e flexíveis, produzindo bens e serviços para exportação, o verdadeiro aumento da renda será realizado não nos países em vias de desenvolvimento, mas pelos consumidores de tais bens.

Gentilli (2002) afirma que o Banco Mundial tem priorizado diferentes políticas

educacionais desde sua criação, incluindo, em ordem relativamente cronológica, a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e, mais recentemente, a educação básica, e a qualidade educacional (definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar). Alguns dos indicadores que os *experts* do Banco mundial projetaram para medir a qualidade da educação incluem o gasto por aluno, os materiais de instrução (livros didáticos), a duração do ano e da jornada escolar e a classe social do professor.

Segundo Fonseca (2005) “[...] o Banco passa a financiar projetos que privilegiam o nível primário de ensino. O Plano Decenal de Educação Para Todos, produzido pelo Brasil em 1993 (Brasil/MEC, 1993), com o apoio da UNESCO e da UNICEF, enfatiza a consonância entre seus objetivos e os princípios da Declaração de Educação Para Todos, da Tailândia (p. 171)”.

A seguir, Coraggio expõe as contribuições do Banco Mundial na educação,

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais (BANCO MUNDIAL, 1995).

Coraggio (1994) expõe que se o Banco Mundial oferece são, principalmente, idéias e estas idéias vão contribuir para dar forma a políticas estratégicas, que preparam nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas, é preciso analisar em detalhe como essas idéias são produzidas e qual a sua validade, assim como analisar as condições e as conseqüências dos empréstimos concedidos.

O documento de política educacional de 1974 reitera, ainda, a importância do desenvolvimento institucional, de forma a imprimir novos padrões de eficiência no

desenvolvimento dos programas educacionais. O documento reforça igualmente a relevância da gestão e do planejamento educacional como base para as reformas dos sistemas de ensino.

Coraggio (1994), também, afirma que o sentido do objetivo das novas políticas sociais, para além das suas verdadeiras intenções ou do seu marketing, pode ser interpretado de três formas principais:

1. As políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico. Sua bandeira é investir os recursos públicos “nas pessoas”, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades. Estas políticas não incluem uma definição sobre como conseguir que o “capital humano” seja algo mais do que um recurso de baixo custo para o capital, e de fato promovem a equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as camadas de alta renda.
2. As políticas sociais – seja por razões de equidade ou de cálculo político – estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são, o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado.

Quando as tendências regressivas do mercado não se revertem, estas políticas, concebidas como intervenções conjunturais eficientes, converte-se em políticas

estruturais ineficientes, modificando a relação entre a política, a economia e a sociedade, e fomentando o clientelismo político. Inicialmente planejadas para atender aos grupos sociais afetados pela transição, são agora focalizadas nos mais pobres. De fato, a regulação política dos serviços básicos subsistemas a luta democrática pela cidadania esmorece diante da mercantilização da política.

3. As políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São, na verdade, o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social.

Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado ( a eficiência como critério básico.

Todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc., deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública redes de seguro social e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e frequentemente entra em contradição com os objetivos declarados.

Estes três sentidos estão presentes, entrelaçam-se e com freqüência se confundem no campo da ação, no discurso técnico e no senso comum dos agentes educativos. Nesse complexo terreno devemos lutar para construir um sentido mais avançado para as políticas públicas.

Essa procura coletiva torna-se mais fácil se compreendermos que a realidade da política social não está isenta de contradições e nem é a simples expressão da vontade do mais poderoso, mas algo emergente no qual podem incidir a crítica do discurso dominante e a proposição de alternativas para a sociedade em seu conjunto.

As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que nos torna responsáveis por avançar além da denuncia estigmatizadora ou da crítica ideológica.

Para entendermos como funciona esse processo de empréstimos e taxas de juros do Banco para a Educação, Fonseca (2005, p. 175) esclarece a seguir,

Até 1980, os juros dos empréstimos eram cobrados a uma taxa fixa de 8% a.a. A partir de 1980, o Banco introduz certas modificações na estrutura dos financiamentos. Entre outras, citamos a criação de um fundo comum de moedas, com a finalidade de assegurar uma repartição dos custos do conjunto de moedas que integram o mercado internacional, entre os países tomadores de empréstimos. Como segunda medida, o Banco institui a taxa variável de juros, segundo o custo do dinheiro no mercado internacional, com vistas a neutralizar a diferença entre as taxas de juros pagas pelo Banco nesse mercado e aquelas cobradas pelo Banco aos países tomadores.

A autora ainda expõe que a estas medidas, o Banco inclui aos serviços pagos pelos tomadores uma taxa de 0,5% relativa aos custos médios dos empréstimos tomados pelo Banco nesse mercado, e que constituirão as reservas para empréstimos aos países receptores. Segundo Lopes (1990), as medidas estruturais introduzidas pelo Banco no sistema de financiamento poderão provocar algumas conseqüências tais como aumento do custo dos encargos dos projetos em razão da variação do valor das diferentes moedas face ao dólar ou devido à variação da taxa interna de juros dos diferentes países.

Entre os encargos do financiamento, inclui-se também o pagamento de “taxa de compromisso”, correspondente à cobrança de 0,75% a.a. sobre os recursos ainda não retirados

pelo tomador. Isto porque o crédito do tipo co-financiamento não significa empréstimo direto: a rigor, o país deveria prover 50% dos recursos do projeto e o Banco os outros 50%. Neste caso, o tomador tem o compromisso de gastar primeiro, segundo cronograma anual pré-fixado, sendo gradativamente ressarcido pelo Banco mediante recursos depositados na conta do projeto, em Washington. Caso o executor do projeto (por exemplo, o Ministério da Educação) não consiga gastar segundo o cronograma, pagará a taxa de compromisso sobre o total de recursos remanescentes na conta em Washington (FONSECA, 2005).

Nesse sentido, esta exigência traz uma conseqüência preocupante: qualquer atraso na execução financeira dos projetos resulta em aumento significativo deste encargo, para não falar do pagamento dos juros e dos ajustes cambiais.

No próximo tópico, discutiremos a relação da educação e o mercado de trabalho.

### **1.3 – Educação e o Mercado de Trabalho**

Retoma-se alguns elementos do pensamento educacional sobre o fracasso escolar, tendo presente que essas idéias compõem um processo em construção cujo entendimento será sempre inacabado.

Enguita (1989) afirma que a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fosse sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa.

Desta maneira, a escola legitimaria a meritocracia, o “dom”, pois, através dela, obtém-se uma seleção dos mais capazes, ou de recompensas. Legitima, então, os privilégios das classes dominantes, transformados em mérito pessoal.

Diante disso, o aluno coloca-se passivamente diante do saber, como o trabalhador, diante da produção e de seu lugar nela. O que Enguita (1989, p. 214) enfatiza que,

A escola, pois, produz e reproduz a estratificação social, por sua realidade interior e por seus efeitos, em um duplo sentido. Primeiro, porque diferencia previamente seu público de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino. Contribui, assim, para produzir e reproduzir a existência de classes sociais, grupos ocupacionais e outras categorias em que está cindida a sociedade. Segundo, porque distribui os indivíduos entre os diferentes estratos escolares ou os joga nos diversos estratos sociais de acordo com a divisão já existente na sociedade como ponto de partida, isto é, porque tende a enviá-los ao mesmo lugar de onde vêm, fazendo-lhe seguir o itinerário educacional comparativamente mais de acordo com seus extremos já conhecidos.

Kuenzer (2007) reforça este pensamento quando afirma que nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista.

Para compreender esta diferenciação, a afirmação de Gramsci (1978), quando se refere ao caráter antidemocrático da escola tradicional, que, ao fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola, perpetua o privilégio do exercício de funções intelectuais e diretivas, caracteriza bem a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação rígida.

Poli (2003), afirma que essa postura sugere, então, a busca de entendimento desse programa a partir das novas demandas impostas à educação. A primeira é a mudança nos paradigmas de produção e relações de trabalho, a partir do advento da microeletrônica e dos sistemas japoneses de organização das relações de trabalho passam a requerer um novo perfil de mão-de-obra com competências cognitivas como flexibilidade, criatividade, rapidez no uso da racionalidade, criticidade em relação ao produto, autonomia e decisão.

A segunda refere-se ao reordenamento das políticas internacionais de financiamento da educação, deliberadas por órgãos como BIRD e FMI, que vêm obrigando os países a um investimento efetivo e massivo na educação básica como critério de manutenção de crédito.

Entretanto, a compreensão dessa questão exige mais do que um posicionamento contra ou a favor. Propõe-se uma reflexão caracterizada por uma visão materialista histórico-dialética, onde busca uma leitura da história social onde se engendraram sucessivas formas de

superação do fracasso escolar que mais serviram para dar legitimidade e construir a hegemonia dos padrões burgueses do que propriamente para mudar a direção dos encaminhamentos pedagógicos.

Saviani (1994) enfatiza que a sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedades privadas, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas.

Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Bacon afirmava: “saber é poder”. É meio de produção.

Sendo da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, pois para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber.

Adam Smith afirmava que: “Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”. Ou seja, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social.

Desta maneira, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, necessita, sobretudo, ser situado no interior do conjunto de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que, entre outros, perpassam os processos educativos e, no bojo dos conflitos e do movimento histórico, permitem a construção de visões hegemônicas na sociedade e na escola.

O que Gramsci (1978) apud Sudbrack (1989) enfatiza é que,

Em que pese fato de não negar a função da reprodução realizada pela escola, aponta-se também o compromisso com a transformação, levando a crer que o conhecimento pode vir a ser instrumento de luta e de emancipação. Decorre daí a importância da escola enquanto possibilidade de colocar à disposição de todos um conhecimento de qualidade como ferramenta de luta.

Ponce (2000) destaca que os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar a realidade, por acreditar que elas não são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias.

É necessário admitirmos que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação. Mesmo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, temos que perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidos no contexto neoliberal. Gentili ressalta que,

[...] estas questões devem ser discutidas pelos que estão encarregados das políticas educacionais e que confrontam a filosofia da privatização como panacéia para ajustar a educação ao mercado. [...] em qualquer instância que se promova uma reforma educacional de envergadura, o Banco Mundial, como instituição ativamente envolvida na tomada de iniciativas chegará, indefectivelmente, a oferecer seus serviços e modelos de análise, assim como seus empréstimos (GENTILLI, 2002, p. 131).

Cabe salientar que ao historicizar a escola, é possível compreender os processos das reformas, que em sua maioria, trazem implícito a característica de adaptar as mudanças que surgem na sociedade e naturalizar outras formas de poder e de racionalização técnica. Afinal, compreendê-la como fenômeno histórico requer descobrir como se fundaram as bases da atual estrutura, as ações regulamentadas politicamente, os limites definidos e as “verdades” nela tidas como determinantes.

Dessa maneira, Hanff (2002) afirma que o desafio da educação brasileira é a implementação da política de inclusão educacional de promoção do acesso e da qualidade, com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de

discriminação, escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades.

Costa; Calvão (2005) afirma que falar de trabalho infantil não se reduz a observar o trabalho das crianças, a contar quantas trabalham e em quê. É preciso entender o porquê desse trabalho e explicá-lo em sua concretude, isto é, com expressão do momento histórico que o engendrou: o capitalismo.

Dessa maneira o trabalho da criança, assim como o trabalho das demais pessoas, como fonte de produção da vida, está presente em toda a história da humanidade. Constitui-se como movimento fundador da própria “vida humana”, ou seja, como os demais animais, os antecessores do homem supriam instintivamente suas necessidades. É quando o reflexo da ação de atender as necessidades vitais torna-se consciente, que tem início a “humanidade”. Da pré-história, o homem constrói a história: passa a agir intencionalmente sobre a natureza, modificando-a em seu favor. Essa ação consciente é o trabalho.

Sendo ele também natureza, ao modificar a que lhe é exterior, o homem se transforma. A natureza fora dele é seu “corpo inorgânico”. O sujeito é ele, o homem. Por isso, é ele que se faz, ao planejar e agir – ao trabalhar. É ele o autor de si mesmo, da história. O que está na história é construção dos homens, é fruto das relações que eles estabelecem entre si e das relações que estabelecem com a natureza em geral. Essas relações assumiram formas diferentes em épocas diferentes.

Costa; Calvão (2005) ressalta que assim, o trabalho é a fonte de produção da vida do homem. Contudo, é com capitalismo que o trabalho assume valor existencial.

Na medida em que o objetivo é o lucro, não há nenhum escrúpulo por parte do capital em utilizar todos os métodos para obtê-lo. E esse processo de obtenção de lucro é um processo gerador de pobreza. Pobreza que vem crescendo e que é responsável por gerar

trabalho infantil. O fato de crianças trabalharem duramente para lhe dá (e também à sua família) a possibilidade de sobrevivência, expressa as relações que os homens estabeleceram entre si, nesse momento da história.

Imaginar a inexistência da exploração do trabalho de crianças é desconsiderar a lógica que orienta o movimento dos homens no capitalismo.

Costa; Calvão (2005) afirma que,

Se em toda a história da humanidade a criança trabalhou, participando da produção material da vida, e se este não é um fato novo na história - o que caracteriza o que hoje vem sendo denominado trabalho infantil -, concluímos que é essa a forma de inserção das crianças no mundo do trabalho capitalista. A criança que adentra o mundo do trabalho está adentrando o mundo adulto. O mundo do trabalho adulto explorado. Ela está sendo submetida às regras desse mundo, definido pelo próprio mundo adulto a partir de suas necessidades. A criança se torna, também, mão-de-obra.

Se o trabalho infantil, por um lado, compromete seriamente o desenvolvimento físico e intelectual da criança, por outro, impetra a morte da vida infantil, ou seja, inviabiliza o viver a infância o que releva uma das muitas contradições da ordem vigente.

Apontando para outra contradição em relação ao desemprego, o trabalho infantil, na lógica do capitalismo, se torna fator de impedimento para o avanço dessas crianças inseridas num mundo competitivo que considera escolaridade e qualificação profissional como fatores fundamentais para o desenvolvimento.

Na medida em que a escolaridade das crianças é dificultada, se cria um fator de desarticulação da tão falada qualificação profissional necessária. Essa contradição existe apenas no discurso, porque as crianças que trabalham, na verdade, são peças utilizadas na reprodução e acumulação de capital. Isso permeia todo o desenvolvimento do capitalismo.

Logo, a exploração da criança como mão-de-obra denota a face perversa do modelo: ao mesmo tempo, desloca do mercado de trabalho futuro um grande contingente que, não sendo preparado, escolarizado, qualificado, será punido no próprio mercado de trabalho, que

transfere para o trabalhador a culpa de sua incompetência para galgar posições mais qualificadas no dito mercado.

Entendemos que a luta contra a existência do trabalho infantil insere-se na luta contra a lógica do sistema criado pelo capital que, para continuar em sua trajetória, produz e necessita do trabalho em sua forma de exploração. Trabalhando na resistência à lógica impingida pelo modelo capitalista, pensamos ser importante adotar atitudes, em nossas escolas, que fugindo da homogeneização, leve em consideração o fato de que um grande contingente de crianças trabalhadoras frequenta nossas escolas públicas. Nesse sentido, cabe refletir que atitudes os trabalhadores da escola devem priorizar em suas práticas pedagógicas.

Nakano; Almeida (2007) afirma que, nos dias atuais, o reconhecimento dos jovens como titulares de direitos e a busca de interlocução com eles é absolutamente fundamental, especialmente para aqueles que desejam ampliar os espaços democráticos e o desenvolvimento em nossa sociedade, enfrentando os dilemas da qualidade da educação escolar pública no Brasil.

Entretanto, a autora ainda afirma que, se o reconhecimento dos jovens como sujeitos com direitos a ter direitos é um avanço no campo das lutas sociais, isso, contudo, é insuficiente, pois se corre o risco de se cair numa armadilha que conduz a campos e modos de ação que, isoladamente, dificilmente garantirão mudanças significativas na situação da crise em que vive a educação escolar brasileira, no presente.

No tópico, a seguir, faremos um debate a questão da inclusão que o Programa, em estudo, propõe, para isso não podemos deixar de debater, também, acerca da exclusão.

## **1.4 – Programa de Aceleração da Aprendizagem como Proposta de Inclusão ou Exclusão Social?**

Atualmente, no Brasil, utiliza-se em demasia a expressão “educação inclusiva” em diferentes situações. Trata-se, na verdade, de um discurso que associa a ação educativa à “devolução” das condições de cidadania à pessoa, ou ao grupo social, cujo o acesso à educação, ao trabalho etc. é obstruído devido a sua condição social, isto é, o fundamento básico do discurso situa-se na premissa da desigualdade social na qual residem as diferenciações, as “minorias”, as “diferenças”, os segmentos pobres da população etc., enquanto elemento que institucionaliza uma diferenciação social de todos os segmentos.

Quando se pretende entrar na dimensão de caráter e dos fundamentos do discurso da educação inclusiva, é o da noção da desigualdade, porque essa noção guarda derivações conceituais que se deslocam a outros conceitos afins e que, finalmente, interferem na ação prática das políticas públicas de “inclusão social”.

Veiga-Neto; Lopes (2007) ressalta que, no caso das políticas de inclusão escolar, é fácil ver que a intervenção do Estado é bem maior do que costuma acontecer quando este promove campanhas públicas, mesmo que estas se utilizem da escola como ambiente de aplicação e propagação de idéias eleitoreiras. As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governo, sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer, usar etc.

Segundo, ainda, o autor, é trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em articulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as

relações de poder, ambos sustentados de discursividades.

Na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O que Veiga-Neto; Lopes (2007) enfatiza

Afinal, se aquilo que está em jogo, é executar o melhor, mais efetivo, mais econômico, mais permanente governo da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem [...]. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles) em situação de exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Os autores, afirmam que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

O fenômeno da exclusão é um tema bastante atual no estudo do processo de escolarização e vem requerendo dos educadores esforços para precisar suas causas, seu significado e sua interpretação. Chama-se a atenção para o fato de que a expressão exclusão aqui referida está relacionada ao aspecto educacional, no sentido de educação escolar, e mesmo neste aspecto, assume diferentes sentidos dependendo do paradigma educacional adotado e do contexto socioeconômico que se torna como pano de fundo.

No período de 1980 à 2003, como afirma Portela de Oliveira (2007), o sistema educacional apresentou capacidade de absorver mais estudantes do que a população na faixa etária correspondente. Isso significa que, neste momento, temos mais alunos no ensino fundamental que a população na faixa etária correspondente.

Assim sendo, a regularização do fluxo tende a ter impacto menor do que se o sistema ainda não tivesse capacidade instalada para atender toda a faixa etária, vale dizer, as crianças estão na escola, mas atrasadas em seus estudos. Ao se regularizar a relação idade-série, não haveria, em princípio, necessidade de ampliar significativamente a rede física. Esse é um

elemento importante para se pensar a futura expansão do atendimento, tanto do ensino médio, quanto do infantil e do profissional (PORTELA DE OLIVEIRA, 2007).

Franco; Alves; Bonamino (2007) ressalta que uma das ações e programas acionados pelo MEC, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, foi dar atenção ao fluxo escolar, apoiando programas de correção de fluxo e insistiu na caracterização da reprovação em larga escala como medida ineficaz e excludente. Apesar dessas medidas, o fluxo melhorou apenas até 1998, fundamentalmente em função de ações de sistemas estaduais e municipais acionados na primeira metade da década de 1990.

Os autores, ainda, afirmam que os programas de correção de fluxo tiveram efeitos positivos localizados e, no cenário nacional, o fluxo escolar ficou estabilizado no período de 1999 a 2002, ainda em patamar elevado de reprovação.

O que Portela de Oliveira (2007, p. 669) reforça quando afirma que,

Apesar da necessidade de ainda se incorporar ao sistema educacional, em 2002, aproximadamente 3% da população na faixa etária de 7-14 anos de idade (algo em torno de 800 mil crianças), é interessante observar que, desde o final da década de 1980, quantitativamente, havia vagas no ensino fundamental para a toda a população na faixa etária. A rede física já comportava toda a população escolarizável, entretanto, a entrada tardia na escola ou as múltiplas reprovações faziam com que os alunos que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ocupassem, ainda, os bancos escolares em séries anteriores às adequadas. Dada a situação atual, com a oferta de 18% de vagas (aproximadamente seis milhões de estudantes) a mais do que a população na faixa etária, ao se regularizar o fluxo (entrada = saída com sucesso) haverá capacidade adicional de absorção de alunos em outras etapas da educação básica [...].

Diante o enunciado, o autor ainda afirma que, ainda assim, apesar de já se oferecer mais vagas no ensino fundamental do que a população de 7 a 14 anos, é possível que, ao se concluir o processo de regularização do fluxo escolar e incorporarem-se os contingentes hoje excluídos, mantidas as atuais condições de atendimento (número de horas-aula por dia, número médio de alunos por sala etc.), ainda haja falta de escolas em regiões específicas. Isto porque a oferta excedente não se encontra, necessariamente, onde se encontra a criança excluída.

Segundo o Cenpec (2001) conforme o momento histórico vivido em nosso país, e expressão exclusão escolar pode ser compreendida como a impossibilidade de acesso, ao sistema de ensino ou de permanência no sistema de ensino, ou, ainda, como os processos de segregação/diferenciação internos ao sistema escolar.

Reconhecendo a existência de uma confusão conceitual no uso do termo, é preciso avançar na sua compreensão de modo a incorporar em seu significado toda a gama de interpretações desse processo. Para tanto, tomando como base o estudo de Ferraro (1999) deve-se efetuar um desdobramento da noção de exclusão em duas categorias: exclusão *na* escola e exclusão *da* escola. Elas podem fornecer unidade teórica a toda uma série de fenômenos correntemente conhecidos como não acesso à escola, evasão e repetência.

O que Portela de Oliveira expõe,

Ao se ampliar o acesso, viabiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono (2007, p. 671).

Ao final dos anos de 1970, a reprovação, seguida da evasão, já era identificada como problema capital de nossa educação. Nos anos seguintes, será enfrentada com políticas sistêmicas visando reduzi-la, cuja expressão mais acabada é a sua proibição em determinadas etapas, por meio das políticas de ciclos, implantadas em vários sistemas de ensino. Entretanto, mesmo em sistemas que não a proibiram administrativamente, generalizaram-se programas de combater à reprovação. A meta era “regularizar o fluxo” (PORTELA DE OLIVEIRA, 2007).

Os dados do IBGE de 1996, sistematizados por Ferraro (1999), nos auxiliam a precisar melhor a situação da população escolar brasileira. Nesta, são consideradas “crianças e adolescentes” em escolarização aqueles que estiverem na faixa etária entre 4 e 17 anos. O critério para diagnosticar a escolarização partiu de três categorias grandes: excluídos da escola, excluídos na escola e incluídos/integrados na escola. A primeira compreende todas as

crianças e adolescentes que definitivamente não freqüentam a escola, a segunda os que têm uma defasagem acentuada (2 ou mais anos) e na terceira entraram desde os que têm uma defasagem leve, até os que se encontram adiantadas na relação série/idade esperada.

De acordo com o critério utilizado pelo IBGE , crianças de 12 anos devem estar freqüentando a 6ª série, considerando que estejam na série esperada, nem adiantados nem atrasados. Consultando os dados do censo de 1996, tem-se que 9% dessa faixa etária está na categoria excluídos da escola, 40% na excluídos na escola, 49% na incluídos/integrados na escola. Desses últimos, da população escolar de 12 anos havia 29% na 6ª série, ou seja, no esperado para a idade, 20% só uma série atrasada e 6% uma série adiantada (IBGE, 1996 Apud FERRARO, 1999).

Uma forma de enfrentar esse quadro de repetência e de certa forma prevenir o fenômeno da evasão, segundo o Cenpec (2001), é com a implementação do programa de aceleração de estudos. Sua característica mais fundamental é a construção de um currículo escolar – concebido como um conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecidos aos estudantes -, que procura influenciar tanto na organização como no planejamento das ações de todas as instâncias que compõem um sistema de ensino.

O Cenpec (2001) ressalta, ainda, que

Alterar a situação de aprendizagem de alunos com defasagem idade/série, pela construção de um Projeto Político Pedagógico, se justifica pela compreensão de que a democratização da escola pública e, portanto, o processo de inclusão, representa, além do acesso de todos à escola, o acesso a um ensino de qualidade que promova condições para que nela permaneçam (CENPEC, 2001, p. 10).

Dessa maneira, a equipe do Cenpec (2001) afirma que é necessário, no entanto, esclarecer que há bem pouco tempo a concepção de inclusão escolar, ao mesmo tempo que exibia pressupostos semelhantes, propunha a adaptação do aluno a uma escola referenciada num ideal de qualidade de ensino, que não necessariamente levava em conta as demandas e singularidades de sua população.

Ao contrário, o que se vem configurando atualmente é um movimento no qual a concepção de inclusão escolar compreende que um ensino de qualidade, capaz de promover a permanência do sujeito no processo de escolarização, requer uma nova organização dos tempos e dos espaços da escola, para que esta se adapte ao aluno.

Se admitirmos a possibilidade de que é preciso preparar o conjunto da população para conviver com os avanços tecnológicos e incluí-los; se concordamos que é urgente integrar a sociedade e diminuir a exclusão de amplos setores do mercado de trabalho e de consumo, é para a escola básica que temos de voltar os olhos.

Segundo Portela de Oliveira (2007, p. 682)

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente não é a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, o mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado!

O autor afirma ainda que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. A primeira consequência disso é a expansão do ensino médio.

Verificar a que distância o ensino aí oferecido se encontra desses objetivos estratégicos, é indispensável ao dimensionamento do esforço para reverter o quadro atual e coloca-lo em cadencia com o novo padrão de desenvolvimento.

As políticas de expansão quantitativa e extensão da escolaridade obrigatória adotadas nas décadas de 70 e 80 ampliaram o acesso à escola, com base no legítimo princípio da

democratização das oportunidades, mas não se empreenderam esforços para responder às questões de qualidade do ensino que, já naquela época, emergiam em nosso país.

Segundo Cury (2004) a história do povo brasileiro é uma história de inclusão. São 500 anos de exclusão social cujas marcas fortes são a escravidão, a hierarquia, a discriminação e a dependência. A sociedade de classes no Brasil tornou quase impossível a inclusão dos desiguais.

Veiga-Neto; Lopes (2007) ressalta que as políticas de inclusão defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo de gerar exclusão. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos -, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

Cury (2004) ainda afirma que ontem, a geração dos excluídos se apresentavam pelo nome de escravo, caboclo, índio, migrante, não-empregado e trabalhador desqualificado. Esta descrição da exclusão já foi traduzida por conceitos mais fortes, pesados e consistentes: exploração, dominação, opressão. Hoje, não só as seqüelas destas gerações continuam presentes, mas os excluídos ganharam uma preposição que indica falta, privação e ausência.

O que Veiga-Neto; Lopes expõem [...] não há relações sociais que não estejam impregnadas e atravessadas pela busca por dominação, esteja a dominação funcionando pela violência ou esteja ela funcionando pelo poder (2007, p. 950).”

O que Foucault, assim explicou, ao tratar especificamente do poder:

O que quer dizer que as relações de poder se enraizou profundamente no nexos social, e que elas não reconstituem acima da “sociedade” uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração (1995, p. 245).

Veiga-Neto; Lopes (2007) enfatiza, assim que, as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social.

Atualmente, tem-se uma tradução atualizada e diferenciada de uma tradição de aversão histórica das elites ao conflito explícito, à participação (CURY 2004).

Quando acudadas pelo movimento ascendente ou por necessidades da economia, as elites encontraram na inclusão excludente o caminho da conciliação ou da famosa via prussiana (Coutinho, 2000). A via da modernidade econômica seria atingida pela construção da democracia, de tal modo que o congelamento de relações sociais arcaicas possibilitasse a acumulação e a concentração.

Cury (2004) ressalta ainda que a dinâmica do favor entroniza um acesso mitigado, concedido a determinados espaços ou bens à custa de uma fidelidade de vassalo. A conciliação é aquela das elites em que busca da estabilidade social seria o esteio da manutenção de privilégios seculares e níveis de desigualdade que garantam o sistema de dominação. “O favor, a discriminação racial, a seletividade social impedem o acesso universal a bens que possam significar para uns a diminuição de privilégios e para outros mais do que direitos mínimos” (CURY, 2004, p. 98).

Segundo Cury (2004) as elites apontam a educação como o caminho mais adequado para dotar os desprivilegiados de recursos. Nos diferentes setores da elite um peso muito grande é atribuído aos investimentos em educação, que aparecem como a grande panacéia.

A educação é vista como um recurso a ser explorado pelo poder público tendo em vista dotar os setores mais pobres da população de condições para competir por um lugar melhor na estrutura social sem envolver uma ativa redistribuição de renda e riqueza.

A expectativa normativa parece ser que poder público invista em educação como uma alternativa a soluções aparentemente pontuais. Em suma, as elites apostam na possibilidade de melhoria para os pobres sem custos diretos para os não-pobres.

Dessa maneira, as elites vêem a escola como uma solução ideológica para conter os impulsos pela mobilidade social, a distribuição de renda e o progresso de todos e de cada um. Esta idealizada perspectiva de melhoria de condições dos excluídos se daria sem afetar os ricos, numa desresponsabilização pela pobreza e desigualdade e com a transferência da responsabilidade para o Estado.

Além disso, reputam sua riqueza pelo acesso ao saber. Tal alegação busca, ao mesmo tempo, deslocar a fonte de suas rendas e imputar apenas ao esforço individual de cada um, ganhos em mobilidade social pelo acesso à educação.

Segundo Spozati (2000) exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade. Pensando desta forma, em um parágrafo estaria encerrando o debate: quanto mais exclusão social, mais o fracasso escolar e vice-versa.

Vale salientar que a exclusão social é relativa, cultural, histórica e gradual. Isso significa que pode variar de país para país, em diferentes momentos de um mesmo país, como também variar em sua graduação em um mesmo momento. E, embora esse conceito seja bipolar – isto é, a exclusão social opõe-se à inclusão – não há um “estado puro”, de exclusão, mas esta é sempre relativa a um dado padrão de inclusão (SPOZATI, 2000).

A autora enfatiza, ainda, que a exclusão social supõe ter por relevância um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano,

de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo, é magro etc. A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio – que não necessariamente passam pela pobreza.

Sobre a relação educação/exclusão, no contexto neoliberal, a autora afirma que,

[...] não como querem os neoliberais que atribuem responsabilidades pessoais para justificar as desigualdades e apregoam um peso fundamental, ainda que no discurso, ao processo educativo. No darwinismo social do neoliberalismo, a vida é um processo seletivo que distingue e premia os fortes por sua exemplaridade. Nesse sentido, é um processo homogêneo e elitista, já que não parte da qualificação humana perante várias situações, inclusive das desvantagens sociais geradas pela idade, etnia, sexo, dentre outras. Em uma perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo (SPOZATI, 2000, p. 31).

Dessa maneira, a qualificação individual, o aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como a “tábua de salvação” de todos os problemas. É como se um sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos pontos de trabalho. Ou seja, a responsabilidade sai do Estado, do modelo socioeconômico adotado, e passa a ser do indivíduo.

Segundo Setúbal (2000) é uma discussão que abarca toda a sociedade que deve decidir onde alocar os recursos e impostos discutindo se quer continuar preservando a exclusão dos seus dois segmentos extremos: excluindo os mais pobres de uma condição mínima de vida e participação cidadã e, ao mesmo tempo, preservando uma elite que se auto-exclui para manter seus privilégios, encerrando-se em casas e bairros isolados, carros blindados etc., conectando-se para negócios e lazer diretamente com seus pares em países desenvolvidos, constituindo, pois um segmento que pouco uso faz dos serviços e espaços públicos das cidades e do País.

A autora ainda afirma fica evidente que, do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino.

Arroyo (2000) salienta que o fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Um peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo, nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e qualidade, seus contrapontos e continuamos girando no mesmo lugar.

O que Sampaio enfatiza que,

Os altos índices do fracasso não eram esperados, portanto, mas serviram para demonstrar a falácia das promessas e das esperanças na escola, para desmascarar a desigualdade social encoberta pela ideologia liberal; esses indicadores têm servido também para fortalecer as reivindicações pelos direitos de todos a uma educação de qualidade e, especialmente, pelos direitos dos alunos marcados pela seletividade e discriminação, castigados pelo insucesso (2000, p. 58).

Dessa maneira, o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas etc. Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

O que Arroyo (2000) afirma que,

O fracasso escolar é produto da cultura da exclusão e da estrutura seletiva do sistema seriado, à medida que a seriação é superada, os currículos são desgradeados e a nova organização por ciclos de formação vai sendo construída, a escola e a prática educativa vão superando a concepção de escolarização básica que inspira o sistema seriado e vai se afirmando outra concepção, mais humanista e totalizante, de educação básica (2000, p. 36).

O autor ainda ressalta que estamos aprendendo que somente equacionamos devidamente o fracasso, a defasagem idade/serie, os estudos acelerados, à medida que avançamos, relacionando essa realidade à concepção de educação básica que inspirou por décadas nosso sistema escolar. A manutenção dessa concepção e prática de fracasso/sucesso que até hoje nos persegue.

Segundo Sampaio (2000), olhando de frente o fracasso escolar, que incide maciçamente sobre os alunos mais pobres e faz parte do quadro maior de fatores de exclusão social, fica evidente que ele não será dissolvido num passe de mágica ou por medidas curativas tópicas e ocasionais. Na defesa da escola pública, incluindo o combate ao fracasso como frente de luta, a medida de aceleração de estudos – para alunos de ensino fundamental com atraso escolar – poderá ser defendida como uma das providências a ser articulada a muitas outras nessa direção. Essa frente de luta deve se propor a estruturar possibilidades e exemplos de ensino de boa qualidade, entendendo que é preciso e possível propor medidas pedagógicas que auxiliem os alunos já prejudicados por reprovações e afastar alguns emperramentos, buscando alterar sua rota escolar numa direção de acerto, de aprendizagem, de sucesso.

Arroyo (2000) salienta que os tão repetidos termos de correção do fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque neutralizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a política, história, a sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no

campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, ao imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas.

Setúbal define o conceito de escola democrática

[...] é aquela onde os alunos exercem a cidadania em seu espaço e são formados para esse exercício no espaço social mais amplo. Um cidadão é uma pessoa capaz de, em cooperação com os outros, respeitar e preservar o patrimônio social e, também, de construir ou transformar as leis e normas da sociedade em que vive (2000, p. 19).

A autora ressalta, ainda, que a formulação e implementação de um projeto democrático de educação, um projeto que possa reverter o quadro atual do fracasso escolar, exige uma reflexão sobre os resultados dos programas de correção de fluxo, da avaliação dos fatores de sucesso, dos problemas enfrentados, para que possamos construir, a partir dessa experiência e das condições constitutivas dos diversos contextos que permeiam a sociedade contemporânea, uma escola democrática e cidadã, que pertença a todos.

Sampaio (2000) salienta que referindo-se ao espaço que existe para se enfrentar os problemas educacionais no âmbito da educação e da própria escola, insiste que reprovação e evasão são problemas sociais, mas também nas políticas educacionais: são pedagógicos pois têm relação com a forma como o trabalho pedagógico não é de fato suficiente para resolver o problema, mas é inegavelmente parte da solução.

Segundo Prado (2000) a repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira. Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/série, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da auto-estima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública.

O que Sampaio (2000, p. 58) reforça que,

Evasão e reprovação acompanham a história do ensino público em nosso País, justificando reformas e investimentos em educação desde os anos 20 e 30, de quando datam as iniciativas mais claras de organização do sistema público de ensino. Assim, a busca de soluções para os problemas educacionais não é também algo novo entre nós.

Seus reflexos na educação manifestam-se como problemas educacionais, mas têm origem social e não podem ser resolvidos no âmbito da educação; essa realidade excludente é que explica a tendência constante dos grupos socialmente desfavorecidos de apresentar problemas ou fracassar em sua trajetória escolar.

Sampaio (2000) afirma, ainda, que problemas sociais envolvem não só a vida dos alunos, dificultando sua frequência regular e seu aproveitamento, mas refletem-se também na precariedade do atendimento escolar, na situação dos salários dos professores, no descuido com sua formação. No entanto, os problemas educacionais são mais do que simples reflexo dos problemas sociais, e sua solução faz parte do conjunto de soluções mais amplas, pois atuar sobre a educação é também atuar no contexto social de que ela não se aparta. Investir no interior da escola é também uma forma de resistir e se opor aos determinantes externos de opressão e injustiça.

Nos estudos sobre o fracasso que adentram a escola percebe-se, entretanto, uma tensão entre a denúncia dos fatores extra e intra-escolares que facilitam sua ocorrência e a busca de saídas pedagógicas para o problema.

O que Prado afirma,

Desde que se faz pesquisa educacional no País, o fenômeno da repetência tem sido objeto de estudos e análises realizados por diversos especialistas da área, representantes das mais variadas tendências. Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação têm chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetências são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou evasão (2000, p. 49).

Em que pese a política econômica impondo aos sistemas de ensino redução de custos e enxugamento dos desperdícios causados pelo acúmulo de alunos repetentes, enfrentar o problema da perspectiva pedagógica significa respeitar pessoas reais que freqüentam a escola e contam com ela para organizar suas vidas, que aguardam o atendimento prometido, mesmo carregando insucessos e dificuldades (SAMPAIO, 2000).

Assim, segundo Ribeiro (2000), os projetos de aceleração da aprendizagem devem ter um prazo definido de vigência, ser articulados a outras ações da política educacional no combate ao fracasso escolar, assumindo um caráter emergencial e não estrutural, o que significa que não devem perpetuar-se nas redes de ensino como uma modalidade paralela. Podem funcionar, contudo, como uma alavanca de transformação ao desencadear a discussão sobre o fracasso, a rever a estrutura e as condições do ensino em sala de aula, da escola e do sistema.

No capítulo seguinte, apresentaremos um debate sobre este Programa de Aceleração da Aprendizagem, como uma política de correção do fluxo escolar, fazendo uma análise de sua implementação no sistema educacional de Manaus.

## CAPÍTULO 2

### 2 – PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM DEBATE TEÓRICO A NÍVEL NACIONAL

Em 1997, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, através do programa semanal “Palavra do Presidente”, incentiva as escolas a adotar o Programa de Aceleração de Aprendizagem em pronunciamento dirigido aos pais:

Hoje eu vou falar diretamente aos pais que tem crianças que, ano após ano, repetem a mesma série na escola. Para você, que enfrenta o problema da repetência, fique tranqüilo. Esqueça aquela idéia de que seu filho é lento para aprender. Já existe um programa no MEC voltado para essas crianças: é o programa de aceleração de aprendizagem (CARDOSO, 1997).

Ao apresentar índices estatísticos, o presidente destaca que a escola pública tem sérios problemas, ao afirmar que o “problema da repetência é muito grave em todo o país. Hoje, segundo Hanff (2002), de cada 100 crianças que cursam o primeiro grau, (atual ensino fundamental) 40 repetem algum ano” e indica a necessidade da adoção de uma política que elimine o problema, como uma endemia, uma doença, cujo remédio é de acesso fácil.

Com o Programa isso acaba. Os alunos mais velhos ganham um ensino especial. Passam a estudar, por exemplo, português e matemática, numa sala de aceleração e as outras matérias com crianças de sua idade. Recuperam o tempo perdido com aquelas matérias responsáveis pela sua repetência e, ao mesmo tempo, freqüentam as aulas na série correspondente a sua idade. Num período curto de tempo, passam da segunda para a quarta série, ou da primeira para a terceira (CARDOSO, 1997).

Vale ressaltar que o Programa implementado em Manaus, os alunos das classes de aceleração estudavam todas as matérias, permanecendo até o final do curso.

Ainda em seu pronunciamento, o presidente termina sugerindo que os professores da rede pública são responsáveis pela continuidade do problema e que as experiências bem sucedidas encontram-se na iniciativa privada.

Muitos professores ainda tem preconceito contra essa idéia de aceleração, eles acreditam que a criança tem que ficar naquela série até aprender e só pode passar de ano se estiver conseguido boas notas. O programa já foi testado, e com sucesso, por dois estados: São Paulo e Maranhão. Entidades privadas começam a adotar esse programa. E aqui eu faço questão de citar o exemplo da Fundação Ayrton Senna, que sob o comando da psicóloga Viviane Senna criou o programa Acelera Brasil. No momento atua em 20 municípios (CARDOSO, 1997).

Nesse sentido, a parceria do MEC com o Instituto Ayrton Senna (IAS), segundo Prado (2000), tem sido exemplar. Em 1998 o Ministério se comprometeu com o repasse de mais de 1 milhão e 500 mil reais para as classes de aceleração que vêm sendo criadas, acompanhadas e apoiadas pelo o referido Instituto, por meio do projeto Acelera Brasil.

Prado (2000) ressalta que a proposta do Programa de Aceleração de Aprendizagem pretende, inicialmente, corrigir o fluxo escolar dos alunos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental que apresentam defasagem idade/série de dois anos ou mais.

Segundo Carvalho (2000) os programas de correção de fluxo no ensino fundamental, ao propor novas condições de ensino e aprendizagem a alunos multirrepetentes, estão combatendo aos efeitos da repetência. As investigações sobre os fatores que estão na raiz da produção em de repente, apontam, sobretudo, para aspectos do sistema de ensino, como o atendimento em massa da população em idade escolar, resultante de decisões políticas, e menos para aspectos pedagógicos propriamente ditos.

Lalli (2000) afirma que a principal estratégia para a correção do fluxo reside na implantação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos multirrepetentes de 1ª a 3ª série são colocados em classes com 25 alunos no máximo e recebem um tratamento

especial que lhes permite recuperar a auto-estima, dominar parcelas significativas do programa e serem promovidos para séries mais avançadas – a meta é que a maioria dos alunos seja promovida para a 5ª série, se comprovada a condição para tal.

Querino (2000) ressalta que a cultura da repetência, institucionalizada no País, vem gerando nos últimos anos um quadro negativo na educação brasileira, o da defasagem idade/série, que chegou a atingir o índice de 67% dos alunos matriculados do ensino fundamental, conforme dados do INEP/MEC (1995).

Diante dessa situação, João Batista de Araújo e Oliveira, então secretário executivo do MEC, neste período, conclamou os Estados a adotar medidas para a correção do fluxo escolar foi, portanto, idealizador de um Programa de Aceleração da Aprendizagem, concebido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e implantado experimentalmente no Maranhão em agosto de 1995.

Pernigotti (1999) dá o conceito de aceleração no contexto educacional

Aceleração é uma intervenção emergencial que se propõe a oferecer uma nova prática pedagógica para alunos que não tenham conseguido se beneficiar da escolarização regular e que estejam em defasagem idade/série de 3 anos ou mais. É o espaço da inclusão (p. 18).

Trata-se de um conceito complexo, que não descaracteriza a escolarização regular. Pressupõe a análise de fatores como o lugar que alunos repetentes ocupam na sala de aula e na escola, as concepções de aprendizagem de alunos e professores, o conceito de conduta adequada à situação de aprendizagem, os papéis de professores e alunos no contexto escolar, as expectativas familiares e sociais em relação ao desempenho dos alunos para poder constituir o sentido desse novo lugar.

Setúbal (2000) afirma que a implantação de programas para correção do fluxo escolar no ensino fundamental público em inúmeros pontos do País aponta para a pertinência de se debater o fato de que os sistemas de ensino estejam se voltando para combater este que é um

dos aspectos mais perverso do fracasso escolar, a significativa parcela de alunos desse nível de ensino que, por ingresso tardio ou, muito mais frequentemente, devido a sucessivas repetências (ou em uma parcela de casos, devido a abandono temporário da escola), se distanciaram de seu grupo etário na série que estão freqüentando.

A autora ainda, ressalta que o debate sobre tais políticas e programas não pode prescindir do reexame do processo de exclusão social que atinge tais crianças, jovens e suas famílias, nem da tão estudada questão do fracasso escolar que, sabidamente tem raízes tanto na desigualdade social quanto em mecanismo internos à escola. Como a necessidade de “correção de fluxo” deriva de avaliação do sistema, tampouco pode prescindir do exame da forma como é avaliado o fluxo escolar, especialmente o nó da 5ª série. Neubauer (2000, p. 130) afirma que este Programa,

[...] se fundamenta na convicção de que, por terem mais idade que seus colegas de turma, os multirrepetentes possuem um potencial de desenvolvimento cognitivo suficiente para acompanhar uma aprendizagem acelerada, que permite sua promoção para até duas séries mais á frente desde que esse trabalho envolva uma organização das salas de aulas, uma metodologia de ensino diferenciada, materiais didáticos especialmente produzidos e professores capacitados para recuperar a auto-imagem desses alunos.

Nesta proposta curricular, o ensino e aprendizagem são concebidos como processos articulados, dinâmicos e significativos; para que a aprendizagem ocorra, é preciso que o ensino faça sentido para os alunos, o que requer situações de aprendizagem significativa com conteúdos contextualizados, que evidenciem respeito aos valores e costumes dos alunos às características do espaço em que vivem e à sua história (TARARAM, 2000).

Segundo Lalli (2000) o Programa de Aceleração da Aprendizagem distingue-se pelas seguintes características; trata-se de um programa de correção de fluxo escolar – a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da

repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica: o programa baseia-se em concepção de materiais testados previamente (o piloto foi testado no Maranhão em 1995).

Querino (2000) afirma que a aceleração da aprendizagem tornou-se prioridade para o MEC como forma de consecução de sua política educacional que estabelece “Toda criança na escola” e o CETEB, com o seu Programa, vem possibilitando aos municípios corrigir o fluxo escolar, acelerando a maioria dos alunos em duas ou três séries e desbloqueando vagas para o acesso de novos alunos que têm constituído uma demanda reprimida há alguns anos.

Ribeiro (2000, p. 258) ressalta que,

Os projetos de aceleração de aprendizagem têm sido implantados no ensino público fundamental nos últimos anos, em vários pontos do País, no contexto de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar. Visam corrigir a defasagem idade/série nos sistemas de ensino, desenvolvendo uma ação pedagógica junto a alunos multirrepetentes, de forma a permitir-lhes a retomada do percurso regular de escolarização, vindo a freqüentar a série prevista para seu grupo etário.

A autora ainda afirma que os alunos multirrepetentes, público-alvo dos projetos, encontram-se continuamente ameaçados de exclusão escolar, à medida que não são atingidos pela proposta educativa vigente nos sistemas de ensino. Com isso, ficam impedidos do acesso, a que têm direito, aos benefícios da educação fundamental, cuja função é auxiliá-los a compreender melhor a realidade em que vivem, pela apropriação dos saberes sistematizados, podendo nela interferir de forma mais consistente e crítica.

Poli (2003) ressalta que as crianças com defasagem idade/série materializam em seus corpos a ferida social e histórica do fracasso escolar. *Grosso modo*, o que se assistiu com a implementação de programas destinados a combater o fracasso escolar, caracterizou muito mais a produção e consolidação de preconceitos em torno do processo de aprendizagem dessas crianças.

Além disso, Setúbal (2000) afirma que, criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade/série, as classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a primordial forma de corrigir o fluxo escolar.

Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola – de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva – é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração.

Os programas de correção de fluxo escolar em vigor em várias redes públicas do país, destinados a enfrentar tal defasagem, constituem um dentre os vários fatores decisivos para uma efetiva educação pública inclusiva.

Tendo por inspiração os ideais da Declaração Mundial de Educação para Todos, definida como conferência de Jomtien na Tailândia, que várias secretarias de educação de municípios e Estados do País, deflagraram um combate sem trégua contra o fracasso escolar.

Mas, segundo Setúbal (2000) uma educação de qualidade para todos implica criar uma política que tenha sentido para os diferentes setores da sociedade, de modo que todos se sintam incluídos, representados em seus interesses, atendidos em suas demandas.

Ao incentivar a adesão dos sistemas estaduais e municipais ao Programa de Aceleração da Aprendizagem, o MEC pretende induzir essa mudança de mentalidade e de atitude comportamental, indispensável para a superação da “cultura da repetência”, bem como oferecer os subsídios necessários para a correção do fluxo escolar.

Prado (2000) afirma que ao sugerir o referido Programa e criar as condições necessárias para a sua disseminação, a Secretaria de Educação Fundamental [SEF/MEC] não pretende descartar outras experiências que estão em fase inicial de implantação e cujo mérito ainda é muito cedo para se avaliar com seriedade e rigor.

Atuar na implementação de uma medida de teor pedagógico como a das classes de aceleração, criadas para possibilitar o sucesso de alunos em situação de atraso escolar, significa participar de uma ação polêmica, que oferece muitas possibilidades de acertos e erros em sua aplicação. A situação de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, gerado na maioria das vezes por reprovações contínuas, não é um fenômeno novo entre nós, ao contrário, é antigo e tão freqüente que se tornou um fato corriqueiro, naturalizado aliás como outras manifestações do fracasso escolar (SAMPAIO, 2000, p. 57).

Se, na origem, na intenção de algumas das políticas implantadas, o pretendido foi simplesmente acelerar para descongestionar o fluxo dos alunos por série, atingido assim redução dos índices do fracasso e economia de recursos, em seu desdobramento esse projeto revelou muito maior complexidade.

O problema não se soluciona por aceleração de escolaridade compactuando ou reduzindo conteúdos de ensino em um ano letivo, assim como o projeto não se identifica com a oferta usual de recuperação, pela repetição dos assuntos não assimilados em séries anteriores.

Sampaio (2000) afirma que o que se pode de fato transformar com os programas de aceleração de estudos é a proposta pedagógica, modificando e enriquecendo as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento que ofereça novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar e, com isso, permita aos alunos mal-sucedidos reintegrar-se ao percurso comum com chances de sucesso. Assim se promove aprendizagem efetiva.

As classes de Aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores. É preciso enfrentar o fato de que na escola esse trabalho emperra diante de muitos obstáculos, entre os quais a presença forte de preconceitos e mecanismos de seletividade e exclusão, que levam a rotular os alunos multirrepetentes de incapazes, imaturos, incompetentes, deficientes, sem que se consiga reverter sua situação, fruto de problemas que se originam na organização social e na própria escola (SAMPAIO, 2000, p. 61).

A parcela dos alunos que vai estacionando pelo caminho tem necessidade de retomar conceitos, noções e habilidades que foram trabalhados em diferentes momentos da vida escolar, sem que se possa localizar precisamente a série em que ocorreu a dificuldade de aprendizagem.

Segundo Tararam (2000) o que se observa é que o encadeamento de conteúdos na formulação serial não é flexível a ponto de permitir ao professor fazer recuos e voltas para reintegrar alunos que tropeçam e ficam para trás no percurso escolar. Isso mostra a necessidade de, na organização do currículo, entender e contemplar as disciplinas de forma mais ampla e inteira, sem tantos recortes e fragmentações, localizando seus conteúdos centrais e seus nexos de articulação.

No fracasso escolar, refletem-se tanto as desigualdades sociais e espaciais, como também os valores característicos das relações capitalistas dessa sociedade.

Ribeiro (2000) afirma que as condições socioeconômicas e políticas no País são determinantes da desigualdade que gera a exclusão social, com reflexos na distribuição desigual do conhecimento e em mecanismos de seletividade e discriminação no interior da escola. Lutar pela democratização do ensino faz parte da luta para transformar essa situação e implica, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a política educacional, em todas as instâncias do sistema, para identificar, em sua estrutura e financiamento, aquelas condições que contribuem para a exclusão nos vários âmbitos de atuação – e modifica-las.

Segundo Setúbal (2000) o capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social estrutural crescente, em que os Estados nacionais vêm dia a dia seu poder subjugado à lógica econômica do mercado. No caso brasileiro, a questão central da desigualdade reflete-se na distribuição de renda e na má qualidade de serviços públicos.

Viabilizar o espaço público como espaço de todos, tomando como eixo a equidade, significa ajustar a política econômica às necessidades sociais, para construir um novo modelo

em que a produtividade, condição essencial do mundo moderno, seja norteada por uma ética de maior justiça social e solidariedade.

No caso das classes de aceleração, quando o que está sendo discutido é aprendizagem dos alunos, não se concebe ação isolada de melhoria do ensino deste ou daquele professor, deste ou daquele componente do currículo. Pois, segundo Sampaio (2000) não é simples organizar grupos de aceleração de estudos, pois sempre se corre o risco de instalar uma prática isolada, reforçando mecanismos de exclusão.

## **2.1 – A Qualidade da Educação e Aprendizagem**

Segundo Cunha (2007) a qualidade da educação escolar no país implica ouvir os jovens, mas exige também refletir sobre os constrangimentos que eles vivem em função do lugar que ocupam na estrutura social, o que obriga segmentos significativos de jovens a deixarem a escola, a estudarem e trabalharem ao mesmo tempo.

Enfatizam, ainda, que,

A tensão que estrutura o mundo da escola se avoluma e se diversifica e é difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo (NAKANO e ALMEIDA, 2007, p. 1091).

Os autores, ainda, afirmam que tematizar a qualidade da educação nos tempos atuais implica revelar em que campos de conflitos se inscreve o debate. Daí a importância de trazer para a discussão não só a fala dos jovens, mas também os modos como vêm se configurando esta fase do ciclo da vida nos tempos atuais, o lugar que a escola ocupa nesse processo, os

conflitos que ela engendra e que relações ela estabelece com o mundo do trabalho dentro de um dado modelo social.

Segundo Sampaio (2000) não é possível defender os projetos de aceleração deixando de lado os cuidados necessários para sustentar a qualidade do trabalho de toda a escola; seria entendê-los como apêndice conveniente ou como remédio à mão, para usar quando necessário; seria considerar o insucesso como mal necessário ou como característica de alguns alunos, que precisam ser tocados para frente, desimpedindo o fluxo engarrafado; ou considerar os alunos repetentes como “especiais”, que precisam de classes de aceleração para sempre, mantendo a discriminação; ou considerar que o trabalho das classes de aceleração pode considerar que o trabalho das classes e aceleração pode fazer desaparecer problemas graves e necessidades especiais dos alunos, quando o esperado é que a grande maioria passa a prosseguir, mas alguns ainda precisem de atenção especializada.

Para isso, vale enfatizar acerca da aprendizagem, o que alguns autores contribuirão a seguir, neste debate.

Campos (2002) afirma que na vida humana a aprendizagem se inicia com o, ou até antes, do nascimento e se prolonga até a morte. Experiências várias têm demonstrado que é possível obter reações condicionadas em fetos.

Logo que a criança nasce, começa aprender e continua a fazê-lo durante toda sua vida. Com poucos dias, aprende a chamar a sua mãe com seu choro. No fim do primeiro ano, familiarizou-se com muitos dos objetos que formam seu novo mundo, adquiriu certo controle sobre suas mãos e pés e, ainda, tornou-se perfeitamente iniciada no processo de aquisição da linguagem falada. Aos cinco ou seis anos, vai para a escola, onde, por meio de aprendizagem dirigida, adquire os hábitos, as habilidades, as informações, os conhecimentos e as atitudes que a sociedade considera essenciais ao bom cidadão (CAMPOS, 2002, p. 14).

Quando se consideram todas as habilidades, os interesses, as atitudes, os conhecimentos e as informações adquiridas, dentro e fora da escola, e suas relações com a conduta, a personalidade e a maneira de viver, pode-se afirmar que a aprendizagem

acompanha toda a vida de cada um. Através dela, o homem melhora suas realizações nas tarefas manuais, tira partido de seus erros, aprende a conhecer a natureza e a compreender seus companheiros. Ela capacita-o a ajustar-se adequadamente a seu ambiente físico e social.

Campos (2002, p. 26) conceitua aprendizagem como “uma classe de comportamento que consiste em uma modificação sistemática de conduta, advinda da repetição de uma mesma situação.” Assim, a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou experiência com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento.

Segundo Poli (2003) Acelerar a aprendizagem de alunos com defasagem idade/serie, tendo em vista superar não só os dados estatísticos que indicam o prejuízo causado pela cultura da evasão e repetência não constitui tarefa tão simples, sobretudo, fazer do Programa de Aceleração da Aprendizagem um elemento efetivo de resgate da cidadania ativa.

A autora ressalta que

Conceber o aluno como sujeito empírico, que aprende por associação, ou como indivíduo que, a exemplo de outras espécies animais, responde a estímulos imediatos do meio e, portanto, subordina-se à modelagem comportamental produzida por tais estímulos, parece ter sido um importante limite das políticas educacionais desencadeadas para a superação do fracasso escolar das crianças e jovens pobres (POLI, 2003, p. 28).

A autora afirma que o pressuposto norteador de programas como o apoio pedagógico e mesmo a recuperação paralela, na maioria das vezes, revelou práticas pedagógicas imediatistas e mecanicistas que, ainda que ingenuamente, na maioria dos casos, reduziram o aluno à condição de sujeito passivo, que padecia de um desnível de conteúdo e que, por isso, necessitava ser nivelado.

Um dos resultados desse processo pode ser sentido através dos dados estatísticos da evasão e repetência que colocam o país em destaque, no rol dos que possuem uma das piores políticas educacionais do mundo. E, quando o país se vê na iminência de perder os

financiamentos internacionais no âmbito da educação, quando a falta de escolaridade da população reflete diretamente na capacidade de competitividade do seu produto no mercado globalizado, e quando as relações de produção e trabalho passam a demandar um perfil humano com novas e mais sofisticadas habilidades cognitivas, tornam-se explícitos os problemas relativos à ocupação “indevida” de vagas. Com isso, coloca-se no debate público a necessidade de superar a problemática da defasagem idade/série. Daí a emergência de uma proposta pragmática com o fim de “acelerar” a aprendizagem dos “defasados”.

Vale lembrar com Saviani (1994) que para o modelo capitalista, a propriedade privada dos meios de produção constitui princípio fundamental. Sendo o saber considerado meio de produção, na lógica colocada, deve permanecer com a classe que os detém. Nesta perspectiva, a distribuição do saber passa, necessariamente, pela necessidade de controle de uma quantidade equivalente às demandas colocadas pela organização do modelo de produção.

Poli (2003) afirma que a um primeiro olhar, amparado pela leitura histórica, pode-se advertir para o fato de que a aceleração da aprendizagem, nos moldes da política oficial de ensino e pelas características do contexto donde emerge, poderá incorrer num ou mais um equívoco da política educacional. Ou seja, em termos de solução do fracasso escolar, essa proposta pode, mais uma vez, reduzir-se a um paliativo ou numa pseudo-solução do problema. A autora apresenta duas razões básicas que permitem essa análise

A primeira diz respeito ao fato de que novamente, esse programa dirige-se às crianças da classe trabalhadora, no mais das vezes, caracterizadas por toda a sorte de preconceitos em termos de processo educacional escolar. Inclusive, pelo que representam, em termos estatísticos, no atual contexto político e econômico, pois elas são os sujeitos que materializam os dados da evasão e da repetência que têm colocado o país entre os piores em investimentos no ensino fundamental. A segunda razão traduz uma preocupação quanto a concepção inerente ao processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se do cuidado, em termos teórico-metodológicos, que tal proposta suscita, pois, se a aceleração da aprendizagem partir do princípio de homogeneização etária como estratégia para melhorar a aprendizagem dessas crianças, seguirá o pressuposto de que tais indivíduos constituem-se de modo empírico, oco, desprovido de saberes e de história. O que, certamente, servirá ao modelo social vigente para o qual, ao que parece, o exercício da cidadania se resume à competência para o consumo e para o alinhamento com políticas de pseudo participação (POLI, 2003, p. 34).

Entretanto, a autora ainda ressalta, tendo presente que a escola constitui-se como espaço dialético, de disputa de diferentes projetos de sociedade, torna-se possível a concepção segundo a qual o programa de aceleração da aprendizagem pode, também, materializar-se como espaço de construção efetiva de novas propostas em termos de uma educação de caráter popular.

As classes de aceleração só se justificam e se sustentam nessas condições, pois os caminhos de acerto dependem de muito trabalho no atendimento às reais necessidades dos alunos, no levantamento de suas aprendizagens prévias, na proposição de situações desafiantes e conteúdos acertados, no registro e análise de sua produção – tornando a avaliação da aprendizagem um processo contínuo de acompanhamento e intervenção para ajuda-los a entender o que se passa e a vencer obstáculos.

Para Sampaio (2000), recompondo-se o processo de aprendizagem desses alunos, instala-se a confiança na capacidade de superar problemas escolares, o que será instrumento precioso para promover sua auto-estima, seguidamente rebaixada no percurso anterior. Sua aprendizagem efetiva será também o parâmetro para que o professor possa, por meio da avaliação, dosar e organizar a seqüência do ensino, sabendo como ajudar, para onde ir e aonde chegar, a fim de que todos possam prosseguir com segurança em seu retorno às classes comuns.

A autora ressalta ainda que,

A simples formação de grupos de alunos multirrepetentes, com dificuldades diferentes nos vários componentes curriculares já impõe enfrentamentos ao critério de seriação e ao modelo de ensino; não se pode vê-los como alunos que vão mal nas diferentes séries, mas como alunos que precisam se apropriar de certos conteúdos importantes nas várias disciplinas – e esses conteúdos precisam ser priorizados; não adianta continuar a insistir nas listagens que correspondem a itens que organizam lições, aulas e páginas dos livros didáticos (SAMPAIO, 2000, p. 65).

Segundo a autora, assim como qualquer seleção curricular obedece a parâmetros muito variados, além do critério de relevância social e científica, constituindo um recorte particular

de um universo cultural mais amplo de possibilidades, a seleção necessária para o período de aceleração também terá de atender a alguns critérios, priorizando certos conteúdos e deixando de desenvolver outros.

Para Hanff (2002) se, por um lado, encontramos professores mais sensíveis de lidar com os complexos problemas do fracasso escolar através do atendimento aos alunos inseridos nas classes de aceleração e da discussão dos conteúdos escolares, dos métodos, técnicas e estratégias, enfim, dos processos educativos; por outro, constatamos em muitas escolas que a proposta das classes de aceleração agravou a situação de fracasso e de exclusão, já que continuam utilizando conceitos individualistas, fortemente expressos por meio das concepções de aptidão e mérito individual para a justificação das desigualdades econômicas e de oportunidades, onde o sucesso e o fracasso são entendidos como responsabilidade do indivíduo.

Nesse sentido, Sampaio afirma que,

Os alunos reconduzidos para prosseguir, na continuidade dos estudos, poderão ainda apresentar dificuldades e lacunas, mesmo tendo feito grandes progressos no período de aceleração; não podem ser considerados, portanto, como alunos com obrigação de ser excelentes, prontos para aprender tudo e de qualquer modo, sem nenhuma dúvida ou vacilação, sempre interessados, disciplinados e manifestando alto padrão de auto-estima. Os programas-ano das disciplinas nas séries seguintes não podem continuar intocados, pois os alunos não estarão prontos para o que der e vier; em qualquer série, continua sendo imprescindível cuidar da continuidade real dos estudos, que só se estrutura de acordo com a aprendizagem dos alunos (2000, p. 72).

Dessa maneira, as classes de aceleração devem, assim, constituir ponto de partida e uma das dimensões a serem cuidadas, e não uma medida isolada tida como panacéia; uma medida que se interage à busca de caminhos para a melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos e da prática pedagógica, ainda que não faça desaparecer o fracasso escolar, que se origina e se alimenta de problemas não só escolares, mas sociais.

## 2.2 – O Programa na Realidade Manauara – Implantação em Manaus

A partir desse tópico, a maioria dos dados aqui apresentados foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, quando afirma que dados do MEC de 1997 demonstravam que 46,6% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental encontravam-se em distorção idade e série em pelo menos dois anos.

Dentre os fatores que contribuem para a reprovação e a repetência no sistema educacional está a distorção idade-série, que impulsiona o aluno mal sucedido a abandonar a escola. Esta defasagem idade-série vem se configurando como um dos indicadores de pouca eficiência e qualidade do sistema educacional brasileiro (Histórico do PAA-SEMED).

Ainda, segundo o Histórico do PAA – Programa de Aceleração da Aprendizagem, fornecido pela SEMED, o atraso na aprendizagem escolar significa perdas em diferentes dimensões. Primeiro para o país, por ser uma barreira para o desenvolvimento econômico e social; para o sistema educacional, pelo desperdício de recursos financeiros e esforços técnicos; para o professor, pela busca de resultados satisfatórios, nem sempre alcançados, levando à decepção e conseqüente inoperância e, especialmente, para os alunos, pela fragilização da sua auto-estima, dificultando sua autonomia e exercício de sua cidadania, levando-os a compor o exercito de excluídos do mercado de trabalho por não possuírem os conhecimentos e as habilidades necessárias para sobreviverem nesta sociedade do conhecimento cada vez mais exigente e seletiva.

Atento a este problema, o Ministério da Educação incentivou os sistemas educacionais a encontrar formas de minimizar a situação. Com isto, incrementou a política de regularização do fluxo escolar e, nos anos subseqüentes, passou a financiar os municípios que se propusessem a desenvolver programas com esse objetivo.

Conforme os dados de 1998, repassados pela Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Educação, a distorção idade-série na rede municipal era de 60,9%.

Em Manaus, na Rede Municipal de ensino, o índice de alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série com distorção idade – série, é bastante elevado, o que conduziu à implantação de políticas públicas que eliminem e/ou minimizem esta situação.

Diante desse quadro, a Secretaria Municipal de Educação assumiu o compromisso de reverter e/ou minimizar tal situação implantando no ano 1998, o “*Projeto Aceleração da Aprendizagem: um compromisso social*”, que iniciou com 11 escolas (1ª a 4ª série), como segue abaixo:

Art. 1º- Aprovar na íntegra, o Projeto “Aceleração da Aprendizagem”, em 11 Escolas da Rede Municipal de Ensino, podendo ser ampliado gradativamente conforme a necessidade do Sistema (Resolução nº 15/CME/99).

Esta Resolução foi aprovada em 22 de julho de 1999, a partir do Parecer nº 03/98 do Conselho Municipal de Educação – CME – Manaus, aprovado em Plenário em 29 de outubro de 1998. O que expõe o seguinte relatório,

Com o advento da Lei nº 9394/96, abrem-se possibilidades concretas de intervenção no espaço escolar, que devem ser bem aproveitadas pelos administradores e pela sociedade como um todo, podendo-se hoje criar dinâmicas de participação que conduzam à democratização da Escola e do processo de ensino, sendo toda proposta inovadora nesta área, respaldada no Art. 24, inciso V, alínea C, quando preconiza a possibilidade de estudos de aceleração para alunos com atraso escolar.

Sabemos que um dos grandes problemas da educação brasileira é o da cultura da repetência, que traz em seu bojo a distorção idade x série, o atraso na aprendizagem e principalmente a fragilização da auto-estima do discente, levando-os na maioria das situações, à evasão total da Escola.

A Secretaria Municipal de Educação. Através do Departamento de Ensino, em sua busca incessante pela qualidade do ensino no Município de Manaus, propõe o Projeto de Aceleração de Aprendizagem: Um compromisso social, visando resgatar com sua aplicabilidade, uma dívida social há muito existente nos sistemas de ensino.

O projeto é viável e de uma dimensão social ímpar, visto que trará a clientela escolar na faixa de 10 a 13 anos, que se enquadram na questão supra, novas perspectivas educacionais. Somos plenamente favoráveis ao mesmo, sugerindo que a proposta, considerando sua relevância, seja desencadeada em outras Escolas no Sistema Municipal, que atendam aos quesitos solicitados (PARECER: Nº 03/98 – CME/AM de 29 de outubro de 1998).

A partir de 1999 foi contratado a assessoria técnica do Centro de Ensino Tecnológico

de Brasília – CETEB, instituição que concebeu e concretizou o Programa de Aceleração da Aprendizagem. O CETEB tornou-se com isto, uma instituição pioneira no país, no desenvolvimento de programas de correção do fluxo escolar, e que, desde então vem se aprimorando e se expandindo pelos municípios brasileiros e por países latino-americanos como El Salvador, Colômbia e Venezuela. (Histórico do PAA-SEMED). Vale ressaltar que a assessoria técnica do CETEB é responsável em fornecer a formação inicial e em serviço de professores, pedagogos e diretores e material didático específico para o aluno.

Destaca-se que para a adoção do programa pelo Município, torna-se fundamental a capacitação dos professores, bem como da equipe técnico-pedagógica para que seja efetivada a metodologia preconizada pelo mesmo, pautada na pedagogia do sucesso (Histórico do PAA-SEMED).

No decorrer da pesquisa, como um dos objetivos seria investigar numa perspectiva histórico-crítica o projeto político pedagógico do programa de aceleração da aprendizagem, suas linhas, suas diretrizes, sua opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, averiguando em quais aspectos este programa abriga uma política de inclusão ou de exclusão social. Porém, a SEMED nos informou que o programa não obtinha nenhum projeto político pedagógico, apenas nos cedeu um Histórico do Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA, que consta toda a estrutura pedagógica, quanto a metodologia e funcionamento do mesmo, a Instrução Normativa da SEMED nº 0001/2006 que legaliza a necessidade de assegurar ao Programa, estrutura operacional necessária ao desenvolvimento adequado às suas especificidades e considerando a Carga Horária do professor – 40h .

Vale ressaltar que o CETEB, ofereceu o programa ao município, como medida de corrigir/amenizar o alto índice de distorção idade-série, que a SEMED apresentava como um dos fatores que influenciava o fracasso escolar.

Segundo Gadotti (2001) não se constrói um projeto sem uma direção política, um

norte, um rumo. Por isso todo projeto político pedagógico é também político.

A proposta de aceleração da aprendizagem pode constituir-se um momento privilegiado de desenvolvimento de novas práticas e novos olhares sobre o processo de aprendizagem. Não apenas de crianças com defasagem idade/série, mas de toda relação pedagógica da escola. Mas, insiste-se, caso não tenha um norte político-pedagógico estará, provavelmente, fadada a não passar de uma política oficial que visa colocar o país no rol dos índices educacionais e/ou, fortalecer ainda mais a rotulação de crianças pobres de diferentes culturas (POLI, 2003).

Poli (2003) afirma, ainda, que pode-se ainda dizer que o aluno em processo de aceleração, por um lado, desnuda uma ferida social: o fracasso escolar das crianças pobres; mas, por outro, materializa um sujeito humano que se apropriou e se objetivou nas condições históricas que lhe foram possíveis vivenciar. E exatamente por serem históricas, essas condições são processuais porque são forjadas pela humanidade na trama de suas relações e, por serem processuais e humanas, são passíveis de mudança mediante o desencandeamento histórico, contraditório, dialético porque humano. Poli (2003, p. 144) ressalta ainda,

Parece legítimo acenar para o fato de que, o grande mérito da proposta de aceleração da aprendizagem não reside apenas em torna-la um espaço de construção de práticas pedagógicas libertas de preconceitos em relação ao aprendizado das crianças da classe trabalhadora. Mas reside, sobretudo, em constituir-se como espaço problematizador das práticas tradicionais da escola por um lado, e em operar a metamorfose por outro. Isto é, em morrer como programa de recuperação da defasagem idade/série, para que vivam modelos educacionais onde a heterogeneidade etária se transforme em mais um motivo de aprendizagem.

Desse modo, a aceleração da aprendizagem, enquanto programa que visa o sucesso do aluno com defasagem idade/série, pode tornar-se efetivamente um espaço de superação das visões preconceituosas desenvolvidas em torno do fracasso escolar de filhos da classe trabalhadora. Não se trata apenas de comemorar os avanços das crianças em torno da apreensão de conteúdos mediante um projeto político pedagógico definido coletivamente pelo

grupo de docentes comprometidos com a superação do fracasso escolar, não apenas das crianças com defasagem idade/série, mas do fracasso como um processo em geral, desencadear um novo e revolucionário olhar sobre o processo de ensino e de aprendizagem na escola.

O material pedagógico do programa é elaborado pelo CETEB que é repassado para diversos municípios, para diversas realidades. O material é seguido como uma “receita” por todos os municípios que “compram” este programa.

Quando se fala em elaborar um material, Tararam (2000) enfatiza,

Elaborar uma proposta pedagógica para atender alunos multirrepetentes implica inevitavelmente questionar o trabalho escolar e como esse se organiza: significa empenhar-se na revisão do que é indispensável assegurar nesta retomada do percurso, estruturando uma proposta pedagógica significativa e relevante que recomponha, mediante aprendizagens bem-sucedidas, a confiança desses alunos na escola, nos professores e na própria capacidade de aprender – condições básicas para a continuidade dos estudos com chances de sucesso. Isso exige uma abordagem dos conteúdos e da prática docente, que considere a situação real de aprendizagem dos alunos, com suas diferenças de conhecimento e desempenho, assim como a organização de um ambiente escolar desafiador, que estimule sua curiosidade, abrindo janelas para a leitura do cotidiano por meio dos conteúdos das diferentes disciplinas, tendo como base o currículo oficial do Estado. Também significa desenvolver uma atuação pedagógica que valorize os conhecimentos dos alunos, promovendo o avanço para níveis mais elaborados por meio do questionamento, da busca de informações e da sua integração ao repertório inicial (p.75).

Tais preocupações se baseiam ao fato de que alunos que sofreram múltiplas reprovações e permaneceram na escola distanciam-se gradativamente do que lhes é oferecido, demonstrando que a simples repetição não só não é suficiente, mas é contra-indicada para incluí-los de novo no processo pedagógico.

Poli (2003) afirma que no sentido explicitado pela proposta em estudo, a reconstrução da auto-estima de meninos e meninas das classes populares, necessariamente constitui-se numa ação mediada por processos que visem, antes e, sobretudo, a tomada de consciência pelo aluno acerca do lugar por ele ocupado nas relações sociais, nas relações de produção e de trabalho. Não se trata de um procedimento pedagógico carregado de pessimismo, mas, ao

contrário, trata-se de desenvolver estratégias metodológicas que tornem o espaço escolar atraente, alegre e solidário.

A auto-estima é organização, construção de uma identidade histórica, da solidariedade de classe etc. Ou seja, a auto-estima se dá num processo de conhecer a si próprio a partir dos elementos da história e da leitura crítica da realidade na qual está inserido. O que Gramsci (1978, p. 12) expõe,

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo-histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário.

Mais adiante o autor ainda comenta que o desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica e coerente se torna impossível sem a tomada de consciência da própria historicidade.

Poli (2003) enfatiza que conceber a aceleração da aprendizagem, como um espaço onde se torne possível tomar nas mãos a história, apropriar-se no movimento da sociedade, compreender-se como sujeito de um processo histórico, ler as relações, tornar-se capaz de intervir de forma coletiva e organizada na sociedade, atuar cotidianamente como cidadão ativo, só é possível mediante um projeto político-pedagógico que considere que acelerar a aprendizagem é, ante e, sobretudo, *ler e escrever para transformá-la*.

Torna-se imprescindível caracterizar a prática pedagógica como articuladora dos interesses populares, uma vez que o interesse maior reside na construção de processos de ensino e de aprendizagem voltados à formação de indivíduos com perfil de autonomia intelectual, consciência histórica, sensibilidade social, solidariedade de classe, liderança e ação coletiva, capacidade de auto-representação.

Senso crítico entendido como habilidade de criticidade do modelo de desenvolvimento e à capacidade de organização e intervenção no conjunto das relações da vida concreta (POLI,

2003). Nesse sentido, serão apresentados os condicionantes pedagógicos do programa.

### 2.2.1 – Quanto ao Funcionamento e Metodologia

O Programa Aceleração da Aprendizagem é concebido para alunos do primeiro segmento do ensino fundamental com distorção mínima de dois anos e com domínio básico nas habilidades de leitura e escrita.

Ainda, segundo o Histórico do PAA, fornecido pela SEMED, de 1998 a 2000, as turmas eram compostas por 25 alunos, mas a partir de 2001, por motivo do aumento da demanda de matrícula na rede, aumentou-se o número de alunos, para 30 por turma. Até então o professor regente da classe de aceleração tinha uma carga horária de 40 horas semanais, sendo cinco horas em sala de aula e mais 3h destinado ao reforço escolar, visita à casa dos alunos faltosos, planejamento, estudo e confecção de material didático, sendo monitorado pela equipe gestora da Divisão de Ensino Fundamental – DEF/SEMED.

O Programa Aceleração da Aprendizagem é concebido para alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série com defasagem idade-série, com duração de um ano letivo, sendo que, após o estudo dos sete projetos trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada, concluem o ano letivo em condições de serem promovidos para a série seguinte, considerando a série de origem.

O Programa iniciou experimentalmente em 1998, atendendo 11 escolas, sendo apenas 20 turmas, totalizando um universo de 500 alunos atendidos, não havendo nenhuma promoção, aceleração ou retenção.

Em 1999, o programa iniciou oficialmente, sendo as mesmas 11 escolas, considerando que o índice de distorção continuava altíssimo em torno dos 56%. Nesse ano, foram atendidos uma clientela de 500 alunos, dos quais 325 foram acelerados para a 5ª série, proporcionando-lhes a retomada de sua trajetória escolar com sucesso (Histórico do PAA-SEMED).

Em 2000, percebendo-se a viabilidade e a importância do programa de aceleração, sentiu-se a necessidade de ampliar o atendimento a um maior número de alunos, expandindo-o para um total de 20 escolas, alcançando 1.475 alunos na faixa etária de 11 a 14 anos oriundos de 2ª e 3ª série. Destes, 56% foram acelerados para a 4ª e 5ª série. O índice de distorção neste ano baixou para 51,1%.

Nesse contexto, para a SEMED o Programa vem desempenhando um papel importante, uma vez que sua atuação tem se mostrado efetiva e bem sucedida, no que se refere à correção do fluxo escolar da clientela atendida (Histórico do PAA-SEMED).

Nesse sentido, vale destacar que a SEMED tinha uma meta a ser cumprida, que cada vez que aumentava os índices dos alunos que iam sendo acelerados, também aumentava o número de escolas que entravam no Projeto, levanta-se as questões: Se era para diminuir a distorção idade-série, por que aumentava o número da demanda? Por que cada vez mais aumentava o número de alunos que participavam deste Programa? Dados que enfatizam esses questionamentos, segue:

Sendo uma das metas do Planejamento Estratégico desta Secretaria a diminuição gradativa dos índices de distorção idade-série, através da implementação do Programa até dezembro de 2005. Foi expandido em 2001 para 25 escolas, ampliando o atendimento para 2.970 alunos, dos quais 61% avançaram para a 4ª série e 5ª série. Neste ano ocorreu uma significativa baixa no índice de distorção de 51,1% para 47,6%. Em 2002, mais 23 escolas passaram a desenvolver o programa, atendendo 4.063 alunos num total de 48 escolas participantes. Em 2003 foi expandido para 97 escolas, e 4.987 alunos. Em 2004 foi desenvolvido ainda em 97 escolas e 4.360 alunos. Em 2005 foi ampliado o atendimento para 129 escolas e 7.366 alunos. No ano de 2006 foi atendido 136 escolas com 6.208 alunos. Em 2007 foi atendido 131 escolas com 5.320 (Histórico do PAA/SEMED).

No decorrer do documento, a própria SEMED reconhece o não atingimento da meta, através do Programa de Aceleração da Aprendizagem após os dados acima de 2001 até 2007, como consta a seguir,

Percebemos que tem ocorrido pouca alteração no percentual de alunos acelerados, ou seja, o Programa não vem conseguindo atingir a sua meta principal que é acelerar e conseqüentemente corrigir o fluxo escolar, o percentual de alunos distorcidos na Rede Municipal de Ensino, quadro este decorrente de uma série de fatores que envolvem desde as condições estruturais, bem como, a entrada de alunos novos advindos de outros estados do Brasil e do sistema estadual de ensino, alunos estes que já vêm distorcidos e sem estar alfabetizados (Histórico do PAA/SEMED).

No Histórico do PAA/SEMED expõe que o fato da entrada de alunos não alfabetizados no Programa foi um fator que contribuiu para que a meta de 100% de alunos acelerados não tenha sido atingida, pois estes alunos mesmo sendo oriundos de 2ª e 3ª série ou ciclo correspondente ingressam no programa sem as habilidades básicas mínimas de leitura e escrita, dificultando o processo de aprendizagem, uma vez que não conseguem dar prosseguimento ao estudo dos módulos.

Destaca-se, ainda, que o Programa de Aceleração da Aprendizagem foi concebido para alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental, com distorção idade-série, mas que estejam alfabetizados e que após o estudo dos sete projetos trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada, conclui o ano letivo em condições de ser acelerado para o 6º ano.

O professor tem dedicação exclusiva ao programa, com carga horária semanal de 40h, com 8h diárias assim distribuídas:

- Cinco horas de efetivo trabalho pedagógico em sala de aula, sendo de 7h às 12h no turno matutino e de 14h às 17h no turno vespertino;
- O tempo de permanência do aluno no programa é de um ano para os alunos já alfabetizados e de dois anos no máximo, para os alunos não alfabetizados;
- As classes de aceleração da aprendizagem devem ser compostas no máximo com 30 alunos;
- Só poderá entrar aluno novo nas turmas de aceleração até o término do 1º bimestre;
- Alunos incluídos (necessidades educativas especiais) não devem ser matriculados nas classes de aceleração;

**Aspecto legal:**

- Parecer nº. 03/98 CME
- Resolução nº 015/99 CME
- Instrução Normativa: 001/ 2006 SEMED/GS

**Observação:** Carga horária = 200 dias e 1000 horas.

- A avaliação é contínua e o registro é feito por meio de um relatório, não havendo notas nem conceitos.
- Ao final do ano letivo, o aluno poderá ser promovido ou acelerado para séries mais adiantadas. Essa decisão é da competência do professor, mas deve ser apoiada pelo pedagogo da Escola ou Gerência Distrital. Enfatizamos que o programa não trabalha na perspectiva de reprovação, todos os recursos têm que ser esgotados a fim de que o aluno obtenha sucesso escolar.

**O que significa promoção:**

- Passar para a série seguinte (considerando a série de origem).

**O que significa aceleração:**

- Avançar duas ou mais séries, podendo alcançar até o 6º ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que muitas pesquisas confirmam que a 5ª série tem sido caracterizada como um momento especial na trajetória escolar. De fato, submetidos a uma nova organização do ensino, freqüentando (muitas vezes) um outro ambiente escolar, pressionados a corresponder a padrões de desempenho para os quais, frequentemente não estão – ou não se sentem – preparados.

Espósito [et al] (2000, p.124) afirma que,

[...] os estudantes que chegam à 5ª série trazem consigo marcas indeléveis de uma etapa de escolarização que é, para as crianças, extremamente importante: as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Carregando um histórico escolar marcado por sucessivas experiências de reprovação e, não raro, tendo de superar as barreiras interpostas por um sistema escolar ainda extremamente seletivo e excludente, são muitos os que sucumbem, inflando as taxas de evasão e reprovação.

Por esse motivo, há um rol importante de estudos focalizando a problemática da 5ª série. No entanto, ainda que elucidativos, raros são aqueles que se apóiam em análises que levam em conta a interdependência do multifacetado conjunto de variáveis que contribuem para determinar o fracasso escolar.

O fato de o programa promover ou acelerar o aluno para a 5ª série ou outra que apresentar condições de cursar, não significa que o aluno se incluiu a rede regular de ensino, considera-se inclusão quando este se adapta e consegue avançar no ano posterior.

A seguir, os quadros de demonstrativo do desenvolvimento do Programa, fornecidos pela SEMED a partir de 1998 a 2007:

Quadro 1  
Demonstrativo do Desenvolvimento do Programa

ANO	Nº DE ESCOLAS	Nº TURMAS	Nº ALUNOS	Nº ACELERADO 5ª série	Nº PROMOVIDO	Nº RETIDOS/ ABANDONO
1998	11	20	500	-	-	-
1999	11	20	500	325 (65%)	110 (22%)	65 (13%)
2000	20	59	1.475	826 (56%)	501 (34%)	148 (10%)
2001	25	99	2.970	1.811 (61%)	623 (21%)	536 (18%)
2002	48	135	4.063	1.990 (49%)	1.747 (43%)	326 (8%)
2003	97	173	4.987	1.845(37%)	2.742 (55%)	400 (8%)
2004	97	147	4.360	1.700 (39%)	2.267 (52%)	393 (9%)
2005	129	235	7.366	2.320 (31%)	2.136 (29%)	2.910 (40%)
2006	136	222	6.208	2.421 (39%)	1.383 (23%)	2404 (38%)
2007	131	205	5.380	1.963 (34%)	1.449(31%)	1968 (35%)

Fonte: SEMED.

No quadro 1, observa-se que o Programa que foi implantado em 1998 para amenizar a distorção idade-série, as classes de aceleração foram se expandindo para várias escolas do município, até 2005 o número de turmas chegou a 235, e que a partir do ano seguinte, muitos gestores escolares decidiram em suspender as classes de aceleração do âmbito escolar.

Destaca-se, que a diferença entre os alunos acelerados para os alunos promovidos, encontram-se os alunos retidos e/ou alunos que evadiram. Ressaltando que alunos retidos são aqueles que não conseguem avançar nem para o ano escolar seguinte. Vale ressaltar, que promoção, considerando a série de origem o aluno avança apenas um ano e aceleração é o aluno que avança dois ou mais anos escolares, considerando a série de origem.

O programa de Aceleração da Aprendizagem foi idealizado e elaborado pedagogicamente para alunos com distorção idade/série e que fossem alfabetizados e observe nos quadros a seguir que a grande demanda encontra-se na categoria de não-alfabetizados ou em processo de alfabetização:

**Quadro 2**  
**Alunos não Alfabetizados em Processo de Alfabetização e Alfabetizados – 2007**

Não alfabetizados	<b>Gerências Distritais</b>	Norte	Sul	C. Sul	Leste I	Leste II	Oeste	Rural	Total
	1º ano	162	98	18	250	127	208	25	918
2º ano	53	52	7	71	53	39	9	284	
Em processo inicial de alfabetização	1º ano	222	89	16	205	115	180	21	888
	2º ano	111	69	10	112	93	104	15	514
<b>TOTAL GERAL</b>	2.604								

Fonte: SEMED.

Em 2007, num universo de 5.380 alunos que eram atendidos no Programa de Aceleração da Aprendizagem, apenas 2.776 eram considerados alfabetizados, a seguir o quadro 3 que se refere ao ano de 2008 dos alunos não alfabetizados, em processo de alfabetização e alfabetizados:

**Quadro 3**  
**Alunos não Alfabetizados em Processo de Alfabetização e Alfabetizados – 2008**

Não alfabetizados	<b>Gerências Distritais</b>	Norte	Sul	C. Sul	Leste I	Leste II	Oeste	Rural	Total
	1º ano	198	140	22	135	352	233	113	1.193
2º ano	53	28	02	45	163	54	20	365	
Em processo inicial de alfabetização	1º ano	129	95	12	121	239	146	100	842
	2º ano	63	43	13	146	281	92	51	689
Alfabetizados	1º ano	100	86	18	35	139	74	23	475
	2º ano	86	29	16	41	202	95	18	487

Fonte: SEMED.

Observe no quadro 3, para um programa que idealizado para alunos multirrepetentes alfabetizados, a maior demanda em 2008, foram os alunos não – alfabetizados de 1.558, em processo de alfabetização o número de atendidos chega a 1.531 e apenas 962 alunos alfabetizados foram atendidos pelo programa nesse ano. Esse número se caracteriza pelo fato do programa ter recebido um número razoável de alunos que tiveram entrada tardia na escola, como podemos observar com os dados da pesquisa, que será exposto no capítulo seguinte.

Será exposto a seguir a estrutura operacional e pedagógica do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

### 2.2.2 – Aspectos Pedagógicos do Programa

De dois em dois anos, a equipe técnica do CETEB, capacita os professores numa formação de 40CH para os professores de aceleração, que é distribuída em cinco dias com oito horas diárias, em 2008 aconteceu uma capacitação de 80CH, sendo que as primeiras quarenta horas foi, especificamente, trabalhado o tema alfabetização nas classes de aceleração.

Nessas capacitações são enfatizados os aspectos pedagógicos do programa e que são distribuídos aos participantes apostilas, textos etc., como suporte pedagógicos. Dentre eles, destacamos, e a partir desse material, que se apresenta os aspectos pedagógicos, a estrutura metodológica do programa, já que o mesmo não tem projeto político pedagógico.

Com o objetivo de desenvolver alternativa pedagógica de aceleração de estudos fundamentada em aprendizagens significativas, a partir de um currículo básico, e no fortalecimento da auto-estima do aluno. O Programa apresenta três objetivos mais específicos, que são:

Fortalecer e desenvolver o auto-conceito, a auto-estima dos alunos (os alunos deverão sentir, desde o primeiro dia de aula, que são capazes de dar certo, de aprender, de passar de ano).

Ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries (o aluno defasado, várias vezes repetente, foi submetido a uma grande variedade de informações, as quais não foram capazes de assimilar adequadamente. Mediante a metodologia do PAA - fortalecimento da auto-estima, desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, realização de projetos individuais e coletivos), o aluno vai se tornar maduro o suficiente para dominar os conteúdos trabalhados).

Ensinar algumas habilidades básicas, que são importantes em qualquer situação, na escola e na vida.

A partir desses objetivos, algumas habilidades devem ser desenvolvidas no Programa, como ler bem e com discernimento, expressar-se com clareza e desenvoltura, em diversas situações; Utilizar os instrumentos básicos da matemática em situações concretas do dia-a-dia; planejar, executar e avaliar o próprio desempenho nas tarefas escolares, participar de grupos de estudo com objetividade, contribuir para o objetivo do grupo e para a aprendizagem dos colegas; aprender a se organizar e considerar o estudo e a escola com seriedade e alegria; e,

sobretudo, acreditar em si mesmo, ter autoconfiança, estar pronto a se auto-superar em tudo o que faz.

Além das habilidades acima citadas, o aluno irá desenvolver hábitos importantes de estudo como: consulta ao dicionário, trabalho em grupo, apresentação de trabalhos, entre outros. E, para atingir esses objetivos, o Programa conta com material didático específico para os alunos, estruturado em projetos e subprojetos.

Gimeno Sacristán (1998, p. 75) afirma que *“a escola, numa sociedade de mudança rápida (...), tem que se centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente, mas sem renunciar a ser um instrumento cultural”*.

Portanto, o ensino deve ter como ponto de partida o saber que o aluno elabora em seu cotidiano, propiciando o estabelecimento de relações entre esse saber e o que vai ser aprendido, ajudando o aluno a organizar e a integrar os conteúdos de ensino ao repertório que já possui.

Sobre o exposto, Tararam (2000),

Sugerem-se atividades desafiadoras, problematizadoras, que enriqueçam e ampliem as possibilidades de interação dos alunos com o meio sociocultural; tal processo de ensino e aprendizagem permite utilizar os novos conhecimentos na explicação dos fenômenos da prática social, nas mais diversas situações (p.77).

A seguir, detalharemos cada livro/projeto que é utilizado como material pedagógico nas classes de aceleração do programa que foi implementado em Manaus.

O material do aluno é composto por um *Módulo Introdutório* e por seis *Projetos* com temáticas variadas, que norteiam a maioria das atividades a serem realizadas e estão diretamente ligadas ao projeto desenvolvido.

Em cada projeto, o aluno ou o grupo de alunos – vai produzir uma lista de informações, confeccionar um cartaz, organizar uma feira, planejar uma reforma, enfim, fazer

algo muito concreto. Nesses projetos, o aluno estará desenvolvendo as habilidades e aprendendo os conteúdos, muitas vezes até sem perceber. Os projetos são:

*Módulo Introdutório – Decolando para o sucesso*

*Projeto I – Quem sou eu?*

*Projeto II – Escola: Espaço de Convivência*

*Projeto III – O Lugar onde vivo*

*Projeto IV – Minha Cidade*

*Projeto V – O Brasil de Todos Nós*

*Projeto VI – Operação Salva-Terra.*

Cada projeto tem uma duração prevista para um mês e se caracteriza por sua interdisciplinaridade: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, se integram e culminam com atividades bem significativas, para as quais o aluno se prepara desde os momentos iniciais.

O objetivo do *Módulo Introdutório – Decolando para o sucesso*. Está contido em seu próprio nome: introduzir essa nova forma de trabalho. Esse módulo deve ser utilizado durante 20 ou 30 dias, dependendo da classe ou situação. O importante é garantir as condições necessárias para que todos os alunos decole para o sucesso. O módulo introdutório deve ser concluído com uma grande celebração.

A novidade proposta em cada Projeto deve ser uma surpresa para o aluno; por isso, um novo Projeto só deve ser entregue aos alunos após a conclusão do anterior.

O Programa estabelece uma rotina diária, com os seguintes momentos definidos:

***Curtindo a Leitura*** – o dia começa com atividades de leitura. Esta deve ser uma atividade muito agradável e variada. A cada semana, o aluno escolhe um novo livro para ler em casa, com os pais, com os irmãos, com os amigos. Na sala, um aluno conta o que leu: um

grupo apresenta a dramatização de uma história; um aluno imita um personagem ou faz um comercial para convencer os colegas a lerem o livro.

Pode haver leitura em coro, leitura individual de um trecho, comentários de um livro ou de uma história. Como o próprio nome diz, este é o momento da curtição. Cada dia o professor deve usar formas diferentes para trabalhar a leitura. A meta é que o aluno leia no decorrer do ano letivo, no mínimo 40 livros.

**Revisão do Para Casa** - terminada a atividade de leitura, começa a revisão do Para Casa. Todos os alunos devem fazê-lo todo dia. A revisão do Para Casa é uma oportunidade para reforçar a aprendizagem do dia anterior – conceitos, exemplos, operações importantes. Rever o Para Casa deve ser encarado como um momento importante de aprendizagem, retenção e aplicação do que foi aprendido.

**O desafio** – a cada dia, o aluno responde a um novo desafio ou aprende novas informações para ir respondendo aos desafios de cada subprojeto. Conversar sobre o desafio é importante para ajudar o aluno a se localizar e a estar ligado no que vai fazer naquele dia. É importante lembrar que as atividades propostas são o meio para que o aluno aprenda. Ele tem que pensar a respeito do que faz e aprender com o que faz.

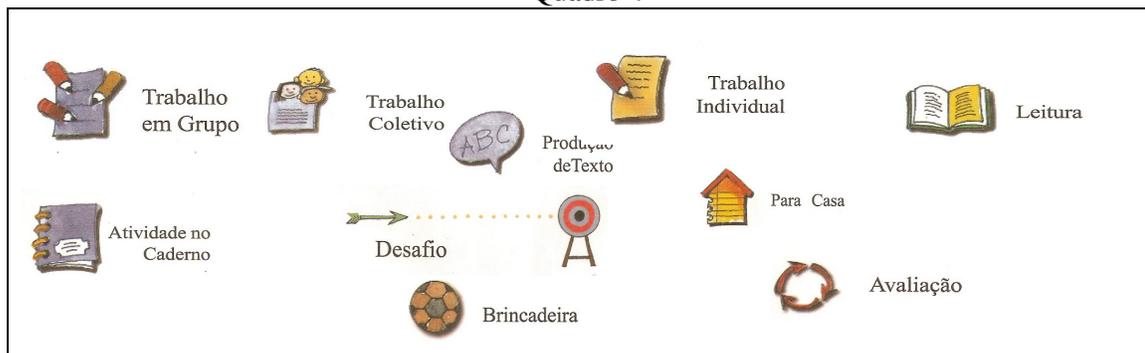
**A revisão** – durante todo o trabalho é preciso ir revendo o que foi feito. Isso inclui tanto as atividades concretas quanto o que foi aprendido através das atividades. Sempre que adequado, o aluno volta ao “quadro de planejamento” para destacar aquilo que foi vencido. Dessa forma ele se sente avançando, cada vez mais próximo de atingir o objetivo.

**Para Casa** - esta é a última tarefa de cada dia. O professor orientará todas as tarefas para tirar dúvidas e incentivar os alunos a realizá-las bem e completamente. Deve se assegurar de que todos os alunos sabem o que têm que fazer em casa e como devem fazer.

Em cada livro/projeto e sub-projeto, dependendo da atividade tais ícones (signos) são destacados à margem esquerda do material, que indicam a natureza das atividades a serem

realizadas e norteiam o aluno em sua realização. Habitados aos ícones, os próprios alunos têm condições de se organizar, em sala de aula, para as atividades do dia. São os seguintes:

Quadro 4



Fonte: material utilizado nas classes de aceleração.

O material elaborado pelo CETEB, utiliza muitos ícones, condicionando os alunos a trabalhos específicos durante o dia na rotina das classes de aceleração.

Vygotsky (1996a) ao tratar dos modos de domínio sobre a memória e o comportamento, referindo-se a operações com o uso de signos mediadores, coloca que:

Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*. Essa incorporação características dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VYGOTSKY, 1996 a, p.52).

O que significa dizer que o sujeito se apropria através da relação que estabelece com os objetos e com o que neles está contido em termos de conhecimentos produzidos historicamente, o que não é dado ao sujeito pela relação direta com o objeto, mas pela teia de signos construída pela humanidade e transmitida pela linguagem nos seus mais diferentes aspectos. Por isso, a relação entre o objeto e sujeito do conhecimento passa por um terceiro

elemento mediador: o signo. No dizer de Bakhtin (1992, p. 49) “[...] o organismo e o mundo se encontram no signo”.

Segundo Poli (2003) a aceleração da aprendizagem de crianças com defasagem idade/serie, não se afirma mediante a separação destas de outras crianças cuja idade e ciclo de formação não apresenta defasagem, uma vez que “[...] *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam*” (VYGOTSK, 1996<sup>a</sup>, p. 115).

Para a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a idade cronológica tem a função de indicar o tempo de vida biológica e suas características. Entretanto, esse tempo biológico não permite apontar com precisão as capacidades de aprendizagem de cada indivíduo. Desta forma, pondera o autor, sob o ponto de vista dos ciclos de desenvolvimento, duas crianças de mesma idade cronológica, podem apresentar-se de forma completa; já a dinâmica de desenvolvimento das duas pode apresentar-se de modo inteiramente diferente.

Trata-se de clarificar o fato de que, para a psicologia histórico-cultural, o caráter de humanidade é conferido ao homem à medida que esse é parte interativa de um processo social e histórico. Ou seja, é internalizado os padrões culturais de um legado específico que se forjam homens e mulheres enquanto seres humanos e históricos.

Retomando a cerca dos materiais didáticos do aluno, o professor poderá contar com uma Caixa de Material Complementar, contendo livros variados de literatura infanto-juvenil, dicionário, mapas etc. Esses recursos visam servir como apoio possibilitando a dinamização das atividades, ampliar o conhecimento dos alunos, concretizando as experiências educativas e favorecer a leitura pelos alunos de bons livros adequados à faixa etária.

Ainda, no material fornecido pelo CETEB, *orientações para o professor*, destacam-se algumas observações ou lembretes aos professores, destacamos apenas algumas:

- *As atividades propostas no material deverão ser relacionadas às peculiaridades*

*regionais. Aproveite (o professor) todas as situações para associar o conteúdo do Programa à realidade mais imediata do aluno, porém sem restringir sua dimensão universal.*

*- A forma proposta no material para desenvolver a atividade poderá ser ajustada às necessidades do aluno e às circunstâncias do momento, desde que não se perca de vista o global e o compromisso assumido de desenvolver todo o Programa até o final do ano letivo.*

Para Sampaio (2000) o atendimento padronizado a grupos numerosos de alunos deixa marcas nas relações de ensino, que quase sempre consistem numa prática repetida ano após ano, pautada por um programa que indica um ponto arbitrário de início e outro de chegada, independentemente do aproveitamento dos alunos. Separando o processo de ensino de um lado, e o de aprendizagem de outro, a escola ensina o que sempre ensinou; aprender ou não aprender depende, então do aluno, de seu esforço e de suas possibilidades de receber o acompanhamento fora da escola.

A partir de 1996, o CETEB coordenou a elaboração do material didático: sete volumes, embasados na pedagogia de projetos, demonstrando que a metodologia eleita era atraente para os alunos e instigante no sentido de despertar o prazer de aprender. Os pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica concebida pelo CETEB foram concretizados nesse material didático específico, que contempla os conteúdos programáticos essenciais de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de vários Estados brasileiros e apresenta coerência com os parâmetros curriculares nacionais, inclusive quanto aos temas transversais sugeridos pelo MEC.

Querino (2000) afirma que nesse material, deu-se ênfase especial à leitura e à escrita; os conteúdos tornam-se instrumentos para a realização de cada projeto, cujo temas correspondem às áreas de ciências e estudos sociais.

A autora ainda afirma que além das habilidades de leitura e escrita, o material didático propicia, ainda, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da metacognição: o

planejamento, a organização, a comunicabilidade, a sociabilidade, a cooperação e a auto-avaliação. Prevê, também, a otimização do tempo pedagógico e o planejamento didático a partir de ícones que direcionam o trabalho de alunos e professores, sempre no enfoque da pedagogia de projetos. Acompanha o material complementar, composta de 40 livros de literatura infanto-juvenil, dicionários, atlas geográfico e do corpo humano, objetivando desenvolver a habilidade e o gosto pela leitura.

### **2.3 – Relacionando ao Mercado de Trabalho**

Após a exposição das características do material didático utilizado pelo Programa, elaborado pelo CETEB, relacionaremos com algumas idéias de mercado. Pois, o sistema educacional prepara o trabalhador para sistema econômico vigente.

Historicamente, a hegemonia do novo modelo “reticular” estaria em conformidade com a passagem de uma sociedade que exigia uma “formação massificada” que se adaptasse bem ao modelo produtivo vigente, que *requeria um grande número de trabalhadores para tarefas rotineiras a serem executadas sem questionamentos* (Oliveira, 1996, p. 57).

Nesse sentido, Almeida (2005) afirma que valoriza agora, o trabalhador polivalente, capaz de atuar em equipe (em rede), bem como sua disponibilidade para atuar em diversos setores, até mesmo viajar ou trabalhar conectado em uma rede de comunicação como as *nets* virtuais. Assim, cabe à educação preparar um trabalhador não mais para obedecer e agir conforme “ordens”, mas para saber lidar com o imprevisível, para saber adaptar-se as novas situações, para inovar. Enfim, parece que a “consciência de classe” virou “consciência de equipe”.

A autora vai além quando ressalta que

Os trabalhadores que não adquirirem um padrão que os possibilite tal flexibilidade formariam setores estagnados da rede em que as energias e saberes não circulariam, gerando nódulos de improdutividade. Por outro lado, o próprio capitalista estaria diluído numa rede de acionista e num centro de fluxos de ações, isto é, seria um grande apostador no cassino mundial, em que saber jogar é tão ou mais importante que saber produzir com qualidade e competência (ALMEIDA, 2005, p.45).

Os “trabalhadores” devem não só diluir-se nas equipes de produção, mas devem sobretudo, estar capacitados para formar novos vínculos, para se deslocar dentro do fluxo que percorre as malhas da grande rede. Tanto o trabalhador quanto o empresário devem estar preparados para lidar com o imprevisível. Resta-nos saber quais seriam as vantagens do trabalhador e como ficarão aqueles que não estiverem inseridos na “rede”. O número destes tende a crescer, o que exigirá do sistema novos “ajustes”, que só a história poderá dizer quais são.

Ao analisarmos historicamente as formas em que se estabelece a existência humana, especialmente considerando-se o período a partir do qual se consolida o desenvolvimento da ciência – modernidade, identificamos que a estrutura organizativa do trabalho se constitui por meio da troca entre diferentes ramos de produção, pela produção interna a cada grupo ou comunidade e pela troca de seu excedente.

Segundo Landini; Monfredini (2005) o trabalho passa a ser cada vez mais coletivo, baseado na divisão social do trabalho e na distinção entre meios de produção e produtores. A crescente divisão do trabalho, determinando tarefas cada vez mais parciais, incrementando a produtividade, leva ao embrutecimento dos homens individuais, subsumindo-os à lógica do trabalho coletivo, parcial e fragmentado.

As autoras, afirmam ainda que

A noção do mercado como pressuposto para a liberdade evidencia a existência de um Sujeito que, por condição natural. Sustenta-se enquanto o tal pela capacidade de troca. No atual processo de re-configuração do trabalho, no quadro da reestruturação produtiva, a emergência de um trabalhador, no quadro da reestruturação produtiva, a emergência de um trabalhador com maior responsabilidade, autonomia e flexibilidade é fundamental para a necessidade imediata de flexibilização das relações de trabalho, diminuindo o número de postos de trabalho, reduzindo o trabalho o trabalho produtivo direto, diminuindo custos e enfraquecendo o poder organizativo da classe trabalhadora (LANDINI; MANFREDINI, 2005, p. 55).

Diante do exposto, a crescente oferta de produtos educacionais, que reflete a diminuição dos serviços públicos no quadro do Estado mínimo, supõe o acesso generalizado à educação, mas de caráter, conteúdo e qualidade questionáveis. Se o setor de serviços tem pape preponderante no quadro da atual configuração de acumulação capitalista, a educação enquanto serviço, esta aí inserida. A retórica da qualidade invade o setor de educação, transformando-a em um negócio cuja base para o sucesso está localizada no gerenciamento eficaz.

Gentili (1995) reforça quando afirma que *a partir desta nova retórica, somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste* (1995, p. 157).

Essas prerrogativas estão presentes desde a educação básica até o ensino superior. As universidades e Centros de pesquisas são estimuladas pelas políticas públicas em educação a valorizar as dimensões tecnológicas da pesquisa e da produção de conhecimento.

Conforme ressalta Apple (1995, p.188) sobre a crescente valorização do conhecimento aplicado,

[...] enquanto as humanidades e as ciências sociais estão engajadas em brilhantes “batalhas” [...] retóricas e culturais sobre o que conta como forma “apropriada” de conhecimento e o que conta como forma de ensinar e conhecer (as “guerras culturais”), aquilo que é conhecido no senso comum como as ciências e tecnologia [...] está recebendo cada vez mais ênfase em todos os níveis em termos de tempo no currículo, financiamento, prestígio, apoio por parte dos aparatos do Estado [...].

Como afirma o autor, a valorização da ciência e do conhecimento aplicado, não ocorre

apenas no nível superior, mas articula-se ao longo do processo de educação escolar:

[...] quero lembrar as compreensões absolutamente essenciais – mas não essencialistas – das conexões (reconhecidamente muito complexas) entre qual conhecimento é considerado como sendo de alto *status* e algumas das relações de poder que precisamos considerar, mas que parecem ter sido esquecidas um tanto apressadamente. Não me refiro apenas às relações de poder na Universidade, mas também às cruciais e emergentes transformações que estão ocorrendo nas escolas elementares e secundárias que educam (ou não educam) os estudantes que, em última instância, vão (ou não vão) para as instituições de ensino superior (APPLE, 1995, p.190).

Na origem da escola pública, as lutas entre as frações de classe produziram uma cultura escolar abstrata, especulativa, separada da sua esfera de produção (Enguita, 1993) que depois orientou a formação de uma cultura escolar científica, associada à concepção positivista, associada à concepção positivista de que a “teoria orientava a prática” (Petitat, 1994); atualmente, esses conhecimentos abstratos que se constituíram nos “saberes escolares” veiculados nos currículos, validam-se, segundo a orientação das políticas educacionais em vigor, pela possibilidade de atender às necessidades dos alunos e da comunidade atendida, ou seja, pela sua aplicabilidade.

Landini; Monfredini (2005) ressalta que o cotidiano nas suas variadas manifestações emerge como referência máxima a orientar as práticas escolares. A ciência, as teorias formuladas pelas diversas áreas do conhecimento que se articulam para a compreensão da natureza, do real e do pedagógico têm valor na medida em que orientam a ação prática e o cotidiano dos sujeitos.

Afirmam, ainda, que a relação entre teoria e prática realizaria-se, dessa forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação: uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, como têm indicado os autores filiados às correntes pós-moderna e neopragmáticas, como vimos (LANDINI; MONFREDINI, 2005).

Nesse sentido, considerando a emergência dessas correntes que valorizam a multiplicidade, a diversidade, a existência de um Sujeito que transcende, ou mais apropriadamente, que não se configura enquanto classe, podemos questionar: que conhecimento, quais bases e que destino, pretende-se evidenciar?

Se os conteúdos a serem veiculados nas escolas devem ser articulados às singularidades dos alunos ou da “comunidade”, respeitando a multiculturalidade e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana, há possibilidade de se veicular conteúdos universais?

O que caracteriza Landini; Monfredini (2005, p. 61),

Aparentemente orientadas pelos pressupostos de mercado, justificadas pelos pressupostos neopragmáticos, as práticas escolares tendem a se empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída. O senso comum tende a orientar a elaboração de programas, juntamente com os livros didáticos ou apostilas [...]

Diante do exposto, associado a esse horizonte formativo aparentemente restrito conforme sugerem as políticas públicas para a educação, podemos identificar, nas diretrizes que orientam a elaboração de currículos, propostas pedagógicas, a constituição de um perfil de conduta, flexível, adaptado a diferenciadas situações de aprendizagens pois traz em si conhecimentos, habilidades e competências que o instrumentalizam nessa tarefa.

A construção do conhecimento, assim, requer a compreensão do Sujeito enquanto ser social, que se constrói nas relações cotidianas, por meio do trabalho. Negar essa condição significa negar a própria história (LANDINI; MONFREDINI, 2005). E, nesse caso, corre-se o risco de compreender a educação como um campo fetichado de manifestações culturais, cujo participacionismo, o prazer efêmero das ações lúdicas permitirão manter os indivíduos no plano da infância intelectual e científica. Não se trata de negar o lúdico, os métodos de ensino, as estratégias de desenvolvimento pessoal, mas de considera-los na sua historicidade constituída em uma sociedade na qual a diferença não é apenas pessoal, subjetiva, mas

econômica, social e cultural. Compreendemos, assim, que:

O tratamento da diferença e da “alteridade”, não como uma coisa a ser acrescentada a categorias marxistas mais fundamentais (como classe e forças produtivas), mas como algo que deveria estar onipresente desde o início em toda a tentativa de apreensão da dialética da mudança social. A importância da recuperação de aspectos da organização social como raça, gênero, religião, no âmbito do quadro geral da investigação materialista histórica (com sua ênfase no poder do dinheiro e circulação de capital) e da política de classe (com sua ênfase na unidade da luta emancipatória (HARVEY, 1992, p.320).

Se a lógica inerente ao projeto neoliberal consiste em desenvolver um Sujeito flexível, competitivo, que consome e se adapta às regras de mercado, é possível imaginar que a construção de um projeto educacional e pedagógico tende a valorizar o conhecimento a partir da noção de multiplicidade cultural, cuja valorização da diversidade social positiva escamoteia a essência exploratória das relações capitalistas que se consolida exatamente por meio da manutenção dos “despossuídos”.

Dito de outra forma, se as práticas que ocorrem nas instituições escolares nos remetem a heterogeneidade e a *uma grande diversidade de níveis de sujeitos e de escolas, em cada conjunto de atividades, em cada pequeno mundo, [nos quais] coexistem elementos com sentidos divergentes* (EZPELETA; ROCKWELL, 1985, p. 116).

A seguir, veremos um tópico, que discorrerá sobre as dimensões da implantação e implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

## **2.4 – As Dimensões de Implantação e Implementação do PAA**

Vale ressaltar que sob a orientação direta de João Batista Araújo e Oliveira, educadores do CETEB arquitetaram o Programa de Aceleração da Aprendizagem, atribuindo relevância às dimensões política, operacional e pedagógica (QUERINO, 2000).

*Dimensão política* – o Programa prevê o comprometimento das autoridades estaduais e municipais – governador, secretário de Estado da Educação, prefeito, secretário municipal

de Educação – para propiciar as condições mínimas de funcionamento normal, como recursos materiais, espaço físico adequado, sistemática de acompanhamento. As palavras de Oliveira (em CETEB, 1999c) ilustram bem esse compromisso:

É preciso acabar com essa história de achar que a repetência é normal. Política de aprovação quem faz é a Prefeitura e a Secretaria de Educação [...] O prefeito tem de saber o que o aluno está fazendo, fortalecer a articulação com seu secretário de Educação e definir a política, as diretrizes e os passos desse trabalho.

O CETEB, mediante documentos orientadores como o *Manual de Implantação e Implementação* (1999b), traça as linhas gerais dessa política, possibilitando às autoridades estaduais ou municipais adequá-las à sua realidade. Esse esboço estabelece competências e compromissos às instâncias responsáveis pela educação (estaduais ou municipais), orientando-as em sua ação com o intuito de garantir o sucesso do Programa e de cada aluno, em particular.

Ao prefeito, o Programa desvenda a realidade local sobre o problema da defasagem idade/série e o faz vislumbrar soluções político-pedagógicas, práticas e eficientes. Ao secretário de Educação, o Programa oferece diretrizes de ação para a sua operacionalização segura e bem-sucedida, orientando-o na composição da equipe gestora local, na divulgação à comunidade e no processo de implantação e implementação. Ao coordenador pedagógico, possibilita condições para integrar suas ações às demais traçadas pela política educacional do município, para selecionar os professores e desenvolver a sistemática de supervisão, de cuja eficiência depende o sucesso local do Programa.

***Dimensão operacional*** – o Programa estrutura-se de forma a garantir um sistema operacional eficiente, a partir de etapas que se sucedem, sob controle, acompanhamento e avaliação do CETEB.

Existem instrumentos que subsidiam as ações desde a fase de levantamento dos dados de defasagem de cada escola; de seleção dos profissionais; de avaliação das capacitações

realizadas; de acompanhamento da atuação didática (aplicação da metodologia); de planejamento, participação e avaliação das reuniões pedagógicas; de acompanhamento do ritmo de desenvolvimento dos projetos; de acompanhamento do desempenho escolar, das leituras realizadas pelo aluno e de controle de sua frequência; de dados de promoção dos alunos, além de perfis do município, das turmas, dos professores e dos supervisores e coordenadores, que são tabulados e analisados pelo CETEB, configurando, assim, cada realidade a ser acompanhada.

*Dimensão pedagógica* – a crença na capacidade de aprender do ser humano norteia todo o Programa que se fundamenta em cinco eixos metodológicos, focalizando cada um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem:

1. Fortalecimento da auto-estima como processo pedagógico. O foco recai sobre o aluno e buscam na Psicologia meios de fazê-lo superar os bloqueios emocionais decorrentes de sucessivos fracassos escolares. Na prática da sala de aula, parte-se das próprias atividades escolares, preparadas com o objetivo de possibilitar-lhe o sucesso desde os primeiros passos. O material didático específico do Programa, composto de sete volumes, contendo um módulo introdutório que o prepara para a metodologia, possibilita-lhe não só sair-se bem nas atividades propostas como também o autoconhecimento, a aquisição de valores humanos e socioculturais e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras. Os pequenos sucessos diários, as atitudes do professor e os materiais atrativos e estimuladores atuam como elementos fortalecedores da auto-estima, criando uma auto-imagem positiva e possibilitando ao aluno redescobrir o prazer de aprender e de frequentar a escola.
2. Aprendizagens significativas. O foco recai sobre o professor, pois depende dele, do

clima que promove em sala de aula e do relacionamento que estabelece com seus alunos, facilitar ou dificultar a aprendizagem. Na capacitação inicial, discutem-se os princípios da aprendizagem significativa e as atitudes do professor na promoção dessas aprendizagens. Nesse enfoque, o professor coloca-se à disposição do aluno, acompanhando-o em seu crescimento diário, estimulando-o em sua caminhada, promovendo atendimento complementar, responsabilizando-se, enfim, pela aprendizagem de todos. O professor reassume, dessa forma, sua função social, e o vínculo criado na sala entre professor e aluno constitui a diferença que marcará de maneira positiva a escolarização desse aluno.

3. Interdisciplinaridade. O foco volta-se para os conteúdos escolares, que são abordados de formas multidisciplinares e contextualizados. Os conteúdos sucedem-se de maneira que não haja distinção de séries nem de disciplinas específicas. Apresentam-se numa seqüência lógica, do mais simples ao mais complexo, abrangendo os conteúdos de 1ª a 4ª série; partem das experiências já vivenciadas pelos alunos que, com desbloqueio das emoções negativas (medo, sentimento de fracasso, sensação de inutilidade), pelo trabalho de fortalecimento da auto-estima, vão fluindo e se tornando conhecimento real, num clima de confiança no professor e de colaboração entre os colegas. A interdisciplinaridade favorece a visão do todo e a aquisição de novos conhecimentos, que passam a ser aplicados no cotidiano.
4. Pedagogia de Projetos. O foco dirige-se para o método. Corresponde ao aprender fazendo: é a chamada “pedagogia ativa” que tem em Dewey (1897) e Kilpatrick (1918) seus precursores. Que torna a aprendizagem tão dinâmica e real quanto a própria vida. Os alunos percebem que aquilo que aprendem possui um valor

social, é aplicável em seu dia-a-dia e pode beneficiar a comunidade. O material didático, além do *módulo introdutório*, constitui-se de seis projetos, compostos de subprojetos, culminando em seis produtos finais que são elaborados, apresentados e avaliados por alunos e professores. A culminância de cada projeto corresponde à finalização de cada livro e torna-se um momento festivo em que alunos, professores, pais e comunidade comemoram o sucesso na aprendizagem. Por meio desses projetos, os alunos do Programa já conseguiram beneficiar suas comunidades como, por exemplo, asfaltamento e iluminação para as ruas próximas às escolas; telefone público para a comunidade e campanhas sobre os benefícios do leite materno em postos de saúde.

5. Avaliação. O foco incide sobre todos os elementos do processo; avaliam-se o desempenho do aluno, a atuação do professor, a supervisão realizada, os aspectos da coordenação local e o assessoramento do CETEB. Da avaliação do desempenho do aluno consta a auto-avaliação, a observação diária e personalizada e a aplicação de conhecimentos; considera-se seu crescimento do início ao fim do Programa que, para cada aluno, tem a duração de um ano letivo; não se prevê sua repetição. Para a avaliação dos demais elementos, existem instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação.

Desses eixos metodológicos, que fornecem a sustentação teórica ao Programa, derivam os fundamentos pedagógicos que norteiam as ações dos professores e a dinâmica da sala de aula, constituindo a denominada “pedagogia do sucesso”, que busca substituir, no País, a pedagogia da repetência, tão arraigada entre nós (QUERINO, 2000).

## **CAPÍTULO 3**

### **3 – OS EGRESSOS DO PROGRAMA – UMA RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NUMA PERSPECTIVA DE QUALIDADE E INCLUSÃO**

Neste capítulo, apresentaremos uma abordagem que traz o reflexo do resultado do Programa em Manaus, um diálogo com os alunos egressos do Programa de Aceleração da Aprendizagem. O olhar dos egressos que estudaram entre 2005 e 2007 será o parâmetro para analisar a teoria do Programa e a prática desenvolvida na base.

A pesquisa se deu em quatro zonas da cidade de Manaus, onde há um universo de aproximadamente 6.000 alunos que participaram do Programa. Utilizamos para amostragem quatro escolas, onde foram entrevistados 25 egressos de uma escola *x* da zona norte, 25 de uma escola *y* da zona leste, 25 de uma escola *z* da zona oeste e 25 de uma escola *w* da zona sul da cidade, totalizando 100 alunos egressos.

O critério da escolha da escola se deu pelo tempo que a escola adotou o Programa, ressaltando que nem todas as escolas do município obtinham classes de aceleração. Como a Secretaria utiliza o Programa desde 1999, até para facilitar o encontro com os egressos, optamos pelas escolas que há mais tempo tem classes de aceleração. Pois, a grande maioria dos alunos que passa pelo programa permanece na mesma instituição, até concluir o ensino fundamental.

Depois de algumas visitas e diálogos com a Gerência de Ensino Fundamental – SEMED, responsável pela organização das classes de aceleração nas escolas municipais, obtivemos muitas informações que facilitaram para elegermos os critérios de escolha das escolas que estariam envolvidas como amostragem nesta pesquisa.

Salientamos que nosso alvo de pesquisa, são os alunos, pois eles demonstraram toda prática, toda metodologia que foi aplicada e investida neles para que fosse superada a distorção idade-série. Pois, como um dos objetivos do Programa é amenizar o alto índice de defasagem idade-série, numa perspectiva de inclusão a rede regular de ensino, os alunos disseram como essa inclusão aconteceu desde a saída das classes de aceleração ao retorno (e até entrada) no ensino regular.

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento (FRIGOTTO, 1987).

O autor ainda ressalta que as pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática como razão transformadora (FRIGOTTO, 1987).

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas e questionário para crianças e adolescentes na faixa etária entre 10 – 15 anos oriundos das classes de aceleração no período de 2005-2007, que apresentavam diversas realidades de entrada no programa que estão demonstradas através de tabelas e quadros.

Primeiramente, vale ressaltar que as escolas ficam em bairros da periferia da cidade de Manaus, trouxemos um breve histórico dos bairros onde as escolas estão inseridas, para que

sejam analisadas o perfil socioeconômico-cultural dos alunos entrevistados que estudam e estudaram no Programa de Aceleração da Aprendizagem.

### **3.1 – Histórico e Realidade dos Bairros em que as Escolas estão Inseridas**

#### **3.1.1 – Um Bairro da Zona Norte – Novo Israel**

O bairro surgiu no final da década de 1980, a partir da ocupação de pessoas que trabalhavam no local, onde funcionava o antigo lixão de Manaus. Os moradores vieram de outros Estados, como Pará e Maranhão, além de interioranos amazonenses, todos em busca de um pedaço de terra para morar e com ânsia de conseguir um emprego na Zona Franca de Manaus. Mas, encontraram uma outra realidade, sem emprego para todo mundo.

Em 1987 aumenta o fluxo de ocupantes e a formação de casebres no lugar, concretizando a invasão. O nome do bairro significa “Povo à procura de terra”, de autoria de um evangélico desconhecido.

Muitos desafios tiveram de ser superados, como por exemplo, a pressão dos grileiros, que afirmavam ser donos da terra, e impetraram mandatos de reintegração de posse; a insalubridade do local, devido ao acúmulo de lixo que tornava a área inabitável; e o desmatamento, que provocava doenças como a leishmaniose e a malária.

Finalmente, no dia 8 de Abril de 1988, a antiga vila passou a ser o bairro Novo Israel. Os mesmos tempos de tensão se associavam à construção de moradias, pequenos e médios comércios e templos religiosos, onde evangélicos passaram a adotar o bairro como área de evangelização.

Por conta de sua origem, o bairro até hoje tem em sua maioria evangélicos, ainda que compartilhe a fé local com a comunidade católica, tendo referência à igreja de Santa Helena.

A divisão da área deste bairro foi feita a partir de lotes e a população teve a preocupação de separar terrenos para a construção de prédios públicos. Áreas foram reservadas para a construção de escolas, posto de saúde, centro social, posto policial e a igreja. Toda a formação do bairro teve sempre como pano de fundo igrejas evangélicas e a católica.

### ***Atividade econômica***

O Bairro conta com uma pulverização de pequenos estabelecimentos que abastecem a comunidade. Com o crescimento, grandes empreendimentos também têm tomado conta da localidade, como metalúrgicas, mercadinhos, academias de ginástica, escolas públicas e particulares. Mas, ainda, é comum que os contribuintes se desloquem até os bairros mais próximos para efetuarem suas contas, pois não há opções como agências bancárias no local.

O bairro tem como seus principais pontos de referência comercial muitas avenidas. Todas apresentam uma intensa vida comercial, proliferando a cada momento mercados, butiques, locadoras e farmácias. Outras ruas complementam o espaço compondo o perímetro urbano do bairro.

Todavia, nem todas contam com serviços de saneamento adequado. A maioria se encontra ainda com esgotos a céu aberto. O asfalto de algumas ruas está com buracos, dificultando o trânsito de automóveis, pedestres e carrinhos para o transporte de água, que caracteriza um dos principais problemas enfrentados pela comunidade.

Quanto aos serviços públicos o bairro possui um serviço de Prato Cidadão, um quartel da Polícia Militar, um CAIC (Centro de Atendimento Integrado da Criança), um Posto de Saúde e alguns Postos de abastecimento público de água. Em relação a iniciativas locais de lazer, a Associação Comunitária organiza há alguns anos a quadrilha “Os brasileirinhos na

Roça”, que se apresentam regularmente nos Festivais Folclóricos da Cidade e ajudam a escola de samba Ipixuna durante o carnaval.

A juventude do bairro encontra na Praça de Alimentação do bairro e na Quadra Poliesportiva, uma das poucas áreas de lazer.

A falta de uma distribuição regular de água obriga centenas de moradores a construir poços artesianos, a contarem com a solidariedade de vizinhos, ou a recorrerem a poços públicos, que em sua maioria são implementados às vésperas das eleições. Muitos habitantes acordam durante a madrugada para encher tanques, baldes e garrafões. A região mais prejudicada é a parte alta do bairro, onde o abastecimento é mais escasso ainda, dificultando mais as vidas das pessoas.

Fonte: Jornal do Comércio.

### 3.1.2 – Um Bairro da Zona Sul – Educandos

A história deste bairro inicia oficialmente no ano de 1856 quando o presidente da província do Amazonas, João Pedro Dias Vieira, resolveu criar, através da Lei nº 60, de 21 de agosto desse ano, um estabelecimento ensino, na época um modelo avançado de educação profissionalizante, que estava sendo aberto em todo o Brasil.

A população da cidade de Manaus não era superior a 400 habitantes e o local escolhido para funcionar a nova escola foi o prédio da Olaria Provincial, que havia acabado de ser concluído, localizado numa ilha na outra margem do igarapé da Cachoeirinha, atualmente este igarapé tem o nome do bairro.

A localidade permanece por muito tempo possuindo apenas a escola, até que o governador Fileto Pires Ferreira, que governou o Estado de 1896 a 1898, resolve distribuir as terras das margens do rio Negro às famílias abastadas de Manaus, criando inúmeras fazendas na ilha onde está localizado o bairro. O local só ganha aspecto de comunidade quando, em

1901, o governador da época, Silvério José Nery, manda abrir as seis primeiras ruas do bairro. Algumas ruas foram abertas acompanhando os mesmos traçados das ruas de Manaus, obedecendo, um modelo avançado de urbanização.

No ano de 1907, o bairro passa a se chamar oficialmente de Constantinópolis, através do Decreto nº 67, de 22 de julho. Esta denominação foi sugerida pelo superintendente municipal, coronel José da Costa Monteiro Tapajós, como forma de homenagear o governador Antônio Constantino Nery (1904-1907). Somente no ano seguinte, as seis ruas do bairro ganharam as denominações atuais.

### ***Indústria e comércio variados***

No ano de 1928, membros da Sociedade Sportiva Beneficente de Constantinópolis abrem, com equipamentos rudimentares e recursos próprios, a estrada de Constantinópolis, que hoje a avenida tem outra denominação e considerada a principal do bairro, saindo da Baixa da Égua até a Boca do Emboca, antiga entrada de um outro bairro próximo. Enquanto abriam a estrada, os membros da sociedade reivindicavam a construção de uma ponte ligando o novo bairro à cidade de Manaus. Eles foram atendidos no mesmo ano, com a inauguração, pelo governo do Estado da ponte Ephigênio Sales, na presença de autoridades locais e dirigentes da Sociedade Beneficente.

No ano seguinte, em 1929, a quebra da Bolsa Valores de Nova Iorque causa estragos também no bairro do Educandos, refletindo-se na grande depressão econômica que atingiu o mundo todo e, em Manaus, serviu de golpe mortal à já combalida economia local, em frangalhos devido ao declínio do período áureo da borracha. Como resultado, as prósperas famílias que moravam no bairro deixaram suas propriedades e foram em busca de novas oportunidades em outros centros urbanos. Durante esse período, o bairro, viveu um período de

letargia econômica, social e urbana, que se estendeu até o final da segunda Guerra Mundial, em 1946, quando o bairro passa a receber grande número de “soldados da borracha”, agora órfãos da ajuda governamental depois do fim dos conflitos.

Cerca de 100 mil nordestinos vieram para a Amazônia a fim de dar cumprimento ao compromisso brasileiro de suprir as necessidades de látex dos Aliados, depois que os seringais do leste asiático caíram nas mãos dos japoneses.

Depois, o bairro passou a receber outra espécie de moradores: as prostitutas do Centro de Manaus, que começaram a ser expulsas da área do Cabaré Chinelo, como consequência de uma determinação do interventor João Nogueira da Mata, ainda em janeiro de 1947, para atender ao clamor das famílias residentes naquelas redondezas. Essa determinação deixou de ser cumprida naquela ocasião e tinha como alternativa inicial um outro bairro. O interventor decidiu transferir o problema para o governo recém eleito, que seria empossado em 12 de maio daquele ano. Leopoldo Amorim da Silva Neves governou até 1º de julho de 1950, sem tocar no assunto, que retornou à baila tão logo Álvaro Maia assumiu o governo, em 31 de janeiro de 1951.

Esta política tinha como objetivo levar as “damas da noite” para as áreas ermas da cidade. Em face dos indignados protestos dos moradores de Cachoeirinha, estas damas se radicam na Vila Mamão, em outro bairro, e na estrada dos Arigós, no bairro em questão, e juntas aos nordestinos formarão uma das ruas mais “barra pesada” de Manaus, freqüentada por malandros, gigolôs e toda espécie de freqüentadores da zona do meretrício.

A situação perdura até o advento da Zona Franca de Manaus chega para revolucionar os costumes locais, tirando dos cabarés muitos pais de famílias que passaram a ficar mais em casa, em frente da televisão. A partir de 1971, muitos dos bares instalados na atual avenida deste bairro são vendidos, trocam de freguesia e se transformam em lojas. Em 1976, na administração do prefeito Jorge Teixeira, o bairro recebe asfalto e outras melhorias

urbanas, tornando-se um forte centro comercial. O bairro está localizado na Zona Sul de Manaus. Está ligado a vários bairros através de pontes e ao Centro da cidade . A população é estimada em 16 mil habitantes, conforme censo do IBGE de 2000, e também é conhecido carinhosamente por “Cidade Alta”.

No entanto, o bairro não está restrito ao comércio. É margeado pela orla do Rio Negro e emoldurado pelo calçadão batizado de Amarelinho, ponto turístico do bairro. A praça em frente à igreja remete o bairro aos primeiros momentos de sua evolução urbana, além de até hoje servir de passeio público e ser o palco para as manifestações culturais realizadas no bairro.

No setor cultural, o bairro foi pioneiro na brincadeira do boi-bumbá. Nomes como Luz de Guerra, Corre-Campo e Garanhão são conhecidos em todo o Estado como os mais tradicionais.

Fonte: Jornal do Comércio.

### 3.1.3 – Um Bairro da Zona Leste – Jorge Teixeira

Este bairro foi criado pelo prefeito de Manaus, Arthur Virgílio Neto, em 14 de março de 1989, com a distribuição de lotes para pessoas carentes, principalmente do bairro do São José. A ocupação da área onde se instalou o bairro era premente, uma vez que a abertura da avenida Autaz Mirim, na época denominada Grande Circular, passou a ligar a Zona Leste da cidade a Zona Norte, criando um corredor viário que se estende do São José à Cidade Nova.

A ocupação urbana desta vasta área se deu por meio de invasões ou por loteamento, quando a ação de particulares ou do poder público conseguiu se antecipar aos movimentos de ocupações, promovidos por integrantes da Igreja Católica e de partidos políticos ligados às causas populares.

A fundação do bairro teve uma solenidade, que contou com a presença de autoridades municipais, lideranças comunitárias e religiosas, sendo rezada a primeira missa no local no dia 25 de março de 1989, pelo frei capuchinho Mário Monacelli, encarregado pela paróquia de São Sebastião de levar aos primeiros moradores ensinamentos religiosos e fazer trabalhos sociais, principalmente nas áreas de educação e saúde. Nesta época, o bairro tinha apenas cerca de cem barracos, a maior parte feito de papelão e coberto de lona, em ruas de barros e sem qualquer infra-estrutura.

O trabalho dos capuchinhos, através da Pastoral da Criança, foi providencial para evitar a mesma tragédia ocorrida dois anos antes no Zumbi dos Palmares, quando a mortalidade infantil atingiu níveis alarmantes devido às péssimas condições de moradia do local.

### ***Ocupação***

O processo de ocupação ordenado e pacífico do local veio abaixo nos anos seguintes, quando ocorreram sucessivas invasões que resultaram na criação das quatro etapas do bairro, mais outras comunidades que formam o atual bairro. Neste mesmo tempo, loteamentos promovidos por particulares fizeram surgir os conjuntos residenciais, moradias populares, mas com o mínimo de infra-estrutura.

Com sua história recente, o bairro reivindica das autoridades públicas melhorias urbanas. Grande parte das residências do bairro foi erguida em terrenos impróprios à moradia, como morros ou zonas alagadas, e sem registro topográfico.

Fonte: Jornal do Comércio.

### 3.1.4 – Um Bairro Da Zona Oeste – Compensa

Constituído por um grande e aglomerado centro comercial, este bairro da zona Oeste de Manaus tem uma população estimada em 80 mil moradores e 37 anos de existência comemorado no dia 13 de junho.

Nesta área a rua Amazonas se destaca em toda sua extensão comercial com uma freqüente clientela local e de bairros adjacentes.

Até a alguns anos este bairro era tido como um bairro extremamente violento. Isso se deve, de acordo com os moradores mais antigos, a sua origem estar ligada aos constantes conflitos travados entre os próprios moradores, proprietários e o Estado. Hoje o bairro se modernizou mostrando um outro cenário com vistas para o futuro.

Com acelerado processo de urbanização da cidade de Manaus nos anos 60 em decorrência da criação da Zona Franca, a cidade passa a ser o centro preferido para os imigrantes do interior do Estado, além dos Estados vizinhos (especialmente paraenses e nordestinos), que migram esperando encontrar condições de vidas mais favoráveis. A princípio encontraram pobreza, miséria e um longo caminho a percorrer em busca de um lugar ao sol.

Com o processo natural do crescimento populacional da cidade, muitos do que hoje habitam o bairro, não tinha casa e na expectativa do milagre econômico, se fixaram na orla do rio Negro em casas erguidas sobre balsas flutuantes, formando a conhecida "cidade flutuante".

O bairro conta com a presença do PAC (Pronto Atendimento ao Cidadão), onde são oferecidos serviços dos correios, agência bancária, Detran e várias outras instituições. Não tem um lugar específico para o comércio, apesar de possuir no entroncamento da avenida Brasil e entrada na rua São Pedro um Mini-Shopping e a Feira Modelo do bairro, sua área comercial está espalhadas por todo o bairro. É possível encontrar de açougue a consultório dentário.

Na área da saúde, o bairro conta com o Caic (Centro de Atendimento e Integração da Criança) e com o Pronto Socorro da Criança da Zona Oeste, e mais recentemente, uma maternidade, considerada como modelo de atendimento neo-natal. Na mesma área funciona a as sedes da Prefeitura de Manaus e do Governo do Estado, bem como o 8º Distrito Policial. No setor de lazer e entretenimento o bairro tem à disposição de campos futebol, casas de shows.

Em 1964, o governador Arthur Cezar Ferreira Reis, inicia o processo não pacífico de remoção da cidade flutuante. Neste ano, foram construídos conjuntos habitacionais para atender as demandas de moradores, entretanto, não atendiam 1/3 dos sem-tetos, fazendo com que essas pessoas procurassem abrigo invadindo vários terrenos nas imediações do centro. Este foi o caso das terras que pertenciam a família Borel.

Fonte: Jornal do Comercio.

### **3.2 – A Pesquisa**

A pesquisa de campo deu-se no período de outubro – dezembro de 2008, a maioria dos egressos permaneciam na mesma escola onde cursou a classe de aceleração, outros só foi possível encontrar nas residências, na mesma comunidade onde a escola está inserida.

As escolas, todas municipais, apesar de localidades diferentes e realidades diversas, apresentavam características muito parecidas relacionadas a rotina dos alunos que estudam nas classes de aceleração.

Para que se tenha um maior entendimento dos egressos das classes de aceleração, faremos um breve apanhado da observação realizada da rotina dos alunos do programa e sua realidade sócio econômica.

### 3.2.1 – Observando a Rotina dos Alunos das Classes de Aceleração

Todas as escolas pesquisadas, ainda ofereciam classes de aceleração, porém todas elas não apresentavam um espaço apropriado para o horário do reforço, três realizavam esse momento em uma das mesas do refeitório, e uma, quando estava disponível, na sala de leitura.

Os alunos das classes de aceleração tinham que cumprir oito horas diárias, eles permaneciam das 07h até às 12h em sala de aula, sendo que eles apenas participavam de um lanche escolar, no horário das 9h. Ao meio-dia, todos eram liberados para casa, mas com retorno às 14h onde ficariam estudando o reforço até às 17h, participando do lanche da tarde. Ou, dependendo da escola, o horário da reforço era 07h às 10h, e iniciavam as 12h dentro de sala com as atividades dos módulos até às 17h.

Observamos que num universo de vinte e oito (28) alunos, em cada turma, menos da metade retornavam a escola para participar do momento do reforço.

A partir de diálogos com os professores, vários fatores causam a baixa frequência, na ausência dos pais, muitos cuidavam da casa e dos irmãos menores, outros, aproveitavam que estavam sós, iam brincar na rua.

A partir dessa observação, os professores afirmam que a grande maioria das crianças que vivenciam o processo de aceleração da aprendizagem, nas escolas municipais são oriundas de um contexto familiar e social de muita pobreza.

A breve associação entre as variáveis renda e repetência permitem, entre outras questões, colocar que, muito embora esse argumento seja bastante forte, a repetência das crianças aceleradas não é determinada pela renda, visto que proporcionalmente, os índices nas diferentes faixas, são altos.

Evidenciou-se que muitos desses alunos ajudam em casa. Isto é, desenvolvem um tipo de atividade que, na conjuntura familiar, ocupa lugar de destaque. Esse “pequeno” trabalho,

muito embora não viabilize renda diretamente, no contexto familiar, permite que um membro mais velho se libere para sair em busca de mais proventos. O que significa que, na maior parte do tempo que a criança poderia estar se dedicando às tarefas escolares é gasto com o trabalho que ela desenvolve no núcleo familiar. Logo, seu único tempo de escola, de lidar com o conhecimento sistematizado é o momento em que está na escola, fora isso seu tempo é despendido na luta pela sobrevivência.

Por isso, tem dificuldades de ir à escola em períodos alternados e apresenta dificuldades na relação com o conhecimento e com a norma padrão de aprendizagem estabelecida pela ótica do sistema de ensino, cuja leitura parte do pressuposto de que todos devem adequar-se ao seu ritmo. Fator determinante da frequência desses alunos no programa de aceleração da aprendizagem.

Em relação a essa observação, Poli (2003, p. 115) ressalta,

[...] parece mais verdadeiro concluir pela existência de uma distância significativa entre os padrões estabelecidos pelo sistema escolar como válidos em termos de processo de ensino e de aprendizagem, e o modo de vida dessas crianças com todas as nuances próprias da sua cotidianidade. O que permite colocar que, muito embora a escola se diga voltada à realidade dos alunos, essa realidade parece situar-se preponderantemente num plano empírico. Isto é, uma realidade imediata que não considera os fatores sócio-históricos dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar.

Em conversas com os professores envolvidos, possibilitou verificar que, na maioria das vezes, tanto a noção da realidade está vinculada ao contexto imediato do aluno, quanto ao conceito de sujeito histórico revela um entendimento de história de um indivíduo isolado e, muitas vezes, com sentido psicológico, isto é, muito mais relacionado com a vivência de experiências negativas como violência doméstica, alcoolismo na família, separação dos pais, pobreza e baixa auto-estima. Esse conjunto de elementos constitui o que os docentes consideram como sendo aspectos centrais da realidade concreta dos alunos.

Lúria (1991) afirma que a compreensão do sujeito concreto fica limitada à leitura imediatista e reduz a explicação de cada indivíduo, sua personalidade, seu comportamento, sua atividade consciente ao ambiente imediato; revelando, ao que parece, uma faceta do positivismo darwinista para o qual o homem é um animal condicionado pelos reflexos imediatos do seu meio mais próximo.

Nesse sentido, conhecer a realidade é conhecer essas relações que explicam a não-aprendizagem do aluno, sua repetência e, conseqüentemente, a defasagem idade/série; sem se dar conta de que essas relações são forjadas por processos históricos mais amplos onde se enfrentam visões diferentes de mundo, culturas, produção, distribuição de renda e classes sociais. Assim, o conceito de realidade e de indivíduo concreto presente da escola traduz, uma perspectiva reducionista tanto do sujeito humano como das relações nas quais se insere.

Diante disso, no processo de aceleração da aprendizagem corre o risco de também reduzir-se à mera reposição de conteúdos e ao desenvolvimento de atitudes e valores que mais servem à adequação da hegemonia ideológica das culturas consideradas minoritárias a uma cultura considerada verdadeira e única, em que pesem os desejos de mudança.

Vale ressaltar que, segundo Cenpec (2001), compreender a relação (ou relações) que o aluno estabelece com o conhecimento ao longo de seu processo de escolarização parece ser fundamental para que possamos a todo momento reinventar nossa prática na perspectiva de criar condições para que os alunos se apropriem do saber formal e se esforcem nesse sentido. Mais que isso, essa compreensão nos fornece, ainda, elementos para implementar um processo de ensino no qual os alunos venham a adquirir considerável autonomia para realizar suas escolhas pessoais e agir de modo criativo a ponto de a escola constituir-se um espaço para experiências intelectuais marcantes.

Certamente, a tradução dessa compreensão para a prática de sala de aula não é nada trivial, mas, de todo modo, ela é uma condição relevante para que a escola cumpra da melhor

forma possível sua função social: difundir os saberes socialmente construídos e sistematizados. Assim, com o intuito de aprofundar a compreensão a respeito do processo de adaptação e a permanência numa perspectiva de inclusão na rede regular de ensino, após a saída do programa de aceleração, fez-se uma abordagem com os alunos egressos do programa.

### 3.2.2 – Os Egressos

Para identificação dos alunos egressos do programa, foi necessário o auxílio das professoras do Programa em encontrar os sujeitos desta pesquisa.

Vale ressaltar, que das professoras do programa de aceleração, percebemos que algumas se sentiam incomodadas no momento em que os egressos estavam sendo entrevistados, por achar que o objetivo da pesquisa fosse avaliar o trabalho pedagógico dos docentes nesse programa. Algumas chegaram demonstrar até uma certa dificuldade em contribuir na identificação dos egressos. Mas, depois de vários diálogos elas se sentiram à vontade e contribuíram de forma positiva para a realização da pesquisa.

A seguir, a tabela que demonstra as categorias sexo, idade que iniciou na vida escolar e idade atual:

Quadro 5  
Sexo, Idade Atual E Idade Que Começou Estudar

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
IDADE ATUAL			
09-12 ANOS	19%	12%	31%
13 – 15 ANOS	10%	9%	19%
			<b>Total: 50%</b>
IDADE QUE COMEÇOU			
03 – 06 ANOS	15%	20%	35%
07 – 09 ANOS	12%	3%	15%
			<b>Total: 50%</b>
ACIMA DE 10 ANOS	--	---	-----

Na tabela 1, procuramos conhecer os egressos, num universo de alunos que passaram por uma classe de aceleração, utilizamos uma margem de 100 atendidos entre 2005 – 2007. E o resultado demonstra que o percentual de meninos é superior ao de meninas.

E a idade de início a vida escolar, consta que 69% iniciaram com idade estabelecida pela LDB, aos seis anos na alfabetização, poucos, percentual não tabulado, tiveram experiências escolares antes mesmo dos seis anos.

Na faixa etária de 07 a 09 anos, teve um percentual de 31% dos entrevistados que tiveram início tardio na vida escolar. Alguns souberam responder o motivo, como segue abaixo as falas dos poucos que lembravam ou sabiam do motivo:

- morava no interior e viemos pra cá porque meu pai veio pra trabalhar no distrito, e fui pra escola logo na segunda serie (entrevistado x5).
- eu não tinha certidão, minha mãe só conseguiu matricula quando eu tinha nove anos (entrevistado z19).
- eu comecei cedo, mas teve um tempo que eu sofria de asma e só vivia no hospital e ai, eu repeti porque faltava muito (entrevistado y 43).
- minha mãe não conseguia vaga pra eu estudar na escola (entrevistado w8).
- minha mãe ia trabalhar e tinha que ficar em casa pra reparar meus irmãos pequenos (entrevistado x14).

Tabulamos as respostas dos egressos relacionadas à entrada tardia na escola, observe o quadro abaixo:

Quadro 6  
Entrada Tardia Escolar

Motivos da Entrada Tardia na Escola	Quantidade (%)
Falta de vagas	7%
Não tinha documentação	18%
Casos de doenças	14%
moradia distante (interior)	6%
cuidava da casa e dos irmãos menores	7%
Não souberam responder	48%
Total	100%

Desses entrevistados, alguns assumiam o fato de que no momento da entrada tardia na

escola ou eram não-alfabetizados ou semi-alfabetizados.

Em relação a idade atual, dependendo da série que cada (ver tabela) sujeito cursa atualmente, poderemos verificar se a distorção idade-série foi superada ou não, e também, se eles foram adaptados na rede regular de ensino numa perspectiva de inclusão.

Segue abaixo, a tabela onde indagamos com quem os egressos moravam, no intuito de compreendermos sobre a constituição do grupo familiar.

Quadro 7  
Moram com Quem

	<b>ALUNOS</b>
Com os Pais	65%
Com Parentes	33%
Com Amigos ou Outros	2%

A grande maioria mora com os pais, sendo que dos 65%, 30% moram com pai e mãe e 35% moram ou só com pai ou só com mãe. Alguns afirmaram que o pai ou a mãe estão no segundo casamento, tendo casos de alguns egressos não ter o conhecimento ou contato com o pai.

Os alunos que afirmaram morar com parentes, destacou-se tias e avós como a grande maioria citadas. E que os pais moram ou trabalham em outro município, ou pais falecidos ou, ainda, pais que arrumaram outra família.

Apenas 2% responderam amigos ou outros, foi o caso de duas meninas de 15 anos que já vivem como casadas e ressalta-se que as mesmas foram encontradas não no recinto escolar e sim na comunidade e que haviam desistido de estudar pelo fato de estarem convivendo com seus companheiros.

A seguir a tabela que expõe, dos alunos egressos entrevistados, quantas vezes repetiram de ano antes de participar do programa de aceleração:

Quadro 8  
Quantas vezes repetiu de ano antes do PAA

<b>Não respondeu</b>	23%
1x	20%
2x	28%
3x	18%
Nenhum	11%

Ao analisarmos esta tabela, destacaremos os motivos que levaram os alunos da repetição do ano escolar, de um universo de 66% dos entrevistados, segundo as falas deles:

- *Eu repeti porque eu não conseguia ler e por isso fui reprovado* (entrevistado w 12).
- *Eu faltava muito porque tinha que cuidar dos meus dois irmãos “piquenos” em casa e não aprendia quase nada, ai eu desisti* (entrevistado y 04).
- *Eu não sabia português e a professora me “reprovô”* (entrevistado x 20).
- *Teve um ano que eu repeti porque eu viajei pro interior pra ajuda na roça e o outro ano por ter feito muita bagunça na escola e a professora “ficô” braba comigo e ai não passei* (entrevistado z 8).
- *Repeti porque fugi de casa com meu namorado* (entrevistado z 99).
- *Fiquei doente do meu pulmão, fiquei internada um tempão e minha mãe não deixou mais eu voltar pra escola* (entrevistado w 48).
- *Não tinha ninguém pra ficar em casa cuidando dos meus irmãos, minha trabalhava o dia todo, ai tinha que ficar [...]* (entrevistado x73).

Como podemos observar, alguns casos se referem a aspecto socioeconômico e também a aspectos pedagógicos, outros a questões familiares, podemos ter uma visão mais clara a partir da tabela 5 abaixo:

Quadro 9

<b>Motivos da repetição do ano escolar</b>	<b>Quant. (%)</b>
Não-aprendizado em disciplina específica	25%
Mudança de endereço/cidade	6%
Casos de doenças	14%
Cuidar de casa e irmãos menores	7%
Faltas excessivas por motivos diversos	14%
Nenhuma repetição	11%
Não souberam responder	23%
Total	100%

No aspecto socioeconômico, podemos afirmar que o potencial de aprendizagem do aluno acelerado estaria sim, relacionado ao poder socioeconômico de sua família.

Assim, se por um lado é permitido dizer que o aluno acelerado é também o aluno pobre, por outro, não é possível afirmar que seu potencial de aprendizagem deriva ou tem relação com o poder socioeconômico que o caracteriza como pobre.

Nesse sentido, parece mais verdadeiro afirmar pela existência de uma distância significativa entre os padrões estabelecidos pelo sistema escolar como válidos em termos de processo de ensino e de aprendizagem, e o modo de vida dessas crianças com todas as nuances próprias da sua cotidianidade. O que permite colocar que, muito embora a escola se diga voltada à realidade dos alunos, essa realidade parece situar-se preponderantemente num plano empírico. Isto é, uma realidade imediata que não considera os fatores sócio-históricos dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar.

Alguns alunos responderam nenhum, pois os mesmos afirmam ter entrado na escola já direto para a classe de aceleração devido a idade.

Muitos casos, são alunos não-alfabetizados que por algum motivo teve entrada tardia na escola e devido a distorção idade/série, sem nenhum histórico de repetição, é automaticamente enviado para a classe de aceleração.

A seguir, será exposto as falas dos egressos acerca da qualidade da aprendizagem adquirida no programa a partir da série que foram promovidos ou acelerados.

- *As aulas eram fáceis, pois no início não tinha muita tarefa, quando eu passei pra 4ª série, achei mais “puxada”* (entrevistado w10).
- *Não era muito difícil não, mas quando fui pra 5ª achei mais difícil* (entrevistado y 54).
- *Quando passei pra 2ª eu ainda não sabia ler muito aí eu repeti a 2ª, de novo* (entrevistado x 13).
- *As aulas do aceleração era bem mais legal, mas da 4ª série era mais tarefa, quase que eu não passo* (entrevistado z81).
- *Eu não sabia ler quando estudei no aceleração, mas eu passei assim mesmo pra 2ª, mas não passe pra 3ª, esse ano vou passar pra 3ª, a professora já me falou* (entrevistado w 19).

Tabulamos as respostas dos egressos acerca da qualidade da aprendizagem na tabela 6. Vale ressaltar que os egressos entendem qualidade na aprendizagem do programa de aceleração da aprendizagem se satisfatória ou não, de acordo com a série que foram promovidos ou acelerados no ano seguinte e se conseguiram ser aprovados na série/ano posterior da rede regular de ensino.

Quadro 10

<b>Qualidade na aprendizagem dos egressos do PAA</b>	<b>Quant (%)</b>
Satisfatória(foram aprovados no ano posterior depois do PAA)	39%
Não - satisfatória(foram retidos no primeiro ano da rede regular)	61%
Total	100%

A partir da tabela 6, podemos afirmar que apenas 39% dos egressos entrevistados conseguiram se adaptar na rede regular de ensino sendo aprovados no ano posterior após serem promovidos ou acelerados a uma determinada série/ano do ensino fundamental. Podendo ser um reflexo da qualidade da aprendizagem que o programa de aceleração da aprendizagem proporciona de maneira insuficiente.

Nessa mesma tabela (6), podemos refletir acerca da proposta de inclusão a rede regular de ensino que o programa não atinge. Pois, dos 100 egressos entrevistados, 66% saíram das classes de aceleração e repetiram por no mínimo um (01) ano, a série; ano escolar para o qual foi promovido ou acelerado, permanecendo com a distorção idade;série.

Para visualizarmos de maneira mais clara, segue a tabela 7 que consta a idade e a série atual dos egressos no momento da entrevista.

Quadro 11

Quantidade	Percentual (%)	Idade Atual	Série/Ano Atual (Ens. Fund.)
7	7	09 anos	2 <sup>a</sup>
4	4	10 anos	2 <sup>a</sup>
5	5	10 anos	3 <sup>a</sup>
13	13	11 anos	3 <sup>a</sup>
32	32	12 anos	4 <sup>a</sup>
22	22	13 anos	4 <sup>a</sup>
15	15	14 anos	5 <sup>a</sup>
2	2	15 anos	5 <sup>a</sup> (desistentes)
Total: 100	Total: 100%		

Ao observarmos a tabela 7, todos os alunos egressos do Programa de Aceleração de Aprendizagem entrevistados nesta pesquisa, apesar de passarem por uma classe de aceleração, constatou-se que permanecem com a distorção idade/série.

É nesse quadro que se deve analisar a questão da qualidade do Programa de Aceleração da Aprendizagem. O que Silva afirma,

“Qualidade” é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade para mobilizar investimentos afetivos, por sua irrecusável deseabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação. Trata-se precisamente de uma dessas categorias lingüísticas que tem que ser urgentemente desconstruída, se não quisermos nos enredar de forma irrecuperável nas malhas de sedução da retórica da “nova” direita (1996, p.169).

Retomando ao resultado da tabela 7, vale ressaltar que o objetivo de adotar o Programa de Aceleração da Aprendizagem no sistema educacional, segundo Lalli (2000) consiste em assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar uma política onde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional, a quem compete assegurar seu processo mediante a adoção de estratégias adequadas de ensino. “[...] a intenção do Instituto Ayrton Senna e do BNDES é de participar e contribuir, a partir do exercício da co-responsabilidade, na garantia do direito à educação de qualidade para todos” (LALLI, 2000, p. 148).

Vale reforçar que os programas de aceleração da aprendizagem têm sido implantados no ensino público fundamental nos últimos anos, em vários pontos do País, no contexto de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar. Que visam corrigir a defasagem idade/série nos alunos multirrepetentes, de forma a permitir-lhes a retomada do percurso regular de escolarização, vindo a freqüentar a série prevista para seu grupo etário.

Nesse sentido, não podemos afirmar que o Programa de Aceleração da Aprendizagem implantado em Manaus está conseguindo atingir o objetivo, como podemos observar na tabela 7, todos os egressos entrevistados continuam com a distorção idade/série.

Segundo Portela de Oliveira (2007) ainda que não se possa afirmar com tranqüilidade que a escola foi deixada para trás no processo da qualidade, a idílica escola de privilégios de alguns, tivesse de fato qualidade, no momento em que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudos-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (FREITAS, 2007).

Apesar da pesquisa ter sido dirigida aos egressos do programa, tivemos no processo de observação, durante as visitas às escolas, momentos de diálogos com alguns professores do programa, os quais afirmam que muitas vezes precisam “fazer”, no boletim final, com que a meta seja atingida, mesmo não sendo a realidade da classe de aceleração.

Professores que se frustram com a exigência da Secretaria para que a mesma atinja uma meta que também é exigida por outros órgãos da educação, seja de esfera estadual e federal ou por sistemas de avaliação de desempenho escolar. Não ignorando estes problemas, o presidente do INEP afirma,

Quando se cria um sistema de avaliação e passa haver responsabilização pelos resultados, os gestores vão se preocupar com as notas e as metas. Qual é a defesa desse sistema: se existe um mecanismo para atribuir responsabilidades, os gestores vão melhorar o ensino. [...] Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos [...] (FERNANDES, 2007 a).

Freitas (2007) relata que durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta desse processo. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola.

E como não há escola de qualidade que conviva com altas taxas de reprovação, a falta de qualidade da educação mostra-se como o outro lado da moeda do sistema educacional excludente. É por esta via que conquistas quantitativas recentes sugerem novas oportunidades para o tema da qualidade em educação: ainda que o tema da educação de qualidade não seja

atual, a novidade está em recoloca-lo no contexto da universalização do acesso à escola da população de 7 a 14 anos e da crescente possibilidade de visualizarmos a universalização do ensino fundamental completo para os jovens.

Ribeiro [et al] (2000) expõe que os alunos multirrepetentes, público-alvo desses programas, encontram-se continuamente ameaçados de exclusão escolar, à medida que não são atingidos pela proposta educativa vigente nos sistemas de ensino. Com isso ficam impedidos do acesso, a que têm direito, aos benefícios da educação fundamental, cuja função é auxiliá-los a compreender melhor a realidade em que vivem, pela apropriação dos saberes sistematizados, podendo nela interferir de forma mais consistente e crítica.

Setúbal (2000) afirma que a territorialização das políticas educacionais exige um movimento concreto de redistribuição de funções, tendo como objetivo o alcance de uma educação de qualidade para todos, ou seja, o desenvolvimento de projetos que visem eliminar ou reduzir as desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro.

O aumento da pobreza e da exclusão conduzem à conformação de sociedades estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias.

A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada (FREITAS, 2007).

O que para Gentili (1996) a discriminação educacional articula-se desta forma com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossas sociedades. Tais processos caracterizam a dinâmica social assumida pelo capitalismo contemporâneo, apesar dos mesmos se concretizarem com algumas diferenças regionais evidentes no contexto mais amplo do sistema mundial. De fato, o capitalismo

avanzado também tem sofrido a intensificação deste tipo de tendências no seio das sociedades aparentemente imunes ao aumento da pobreza, da miséria e da exclusão.

Podemos observar através dos dados quantitativos que os objetivos do Programa de Aceleração da Aprendizagem não está atingindo os objetivos que se propõe. As classes de aceleração estão sendo “tiradas” do contexto escolar através dos gestores das instituições educacionais municipais, por perceber que não está dando resultado positivo.

Muitos alunos que participam do Programa de Aceleração da Aprendizagem, entram não-alfabetizados e vale ressaltar, que este programa foi preparado para alunos alfabetizados que por algum motivo estavam com distorção idade/serie. E, dentre esses muitos, alguns passavam o limite máximo (dois anos) numa classe de aceleração e quando retornavam para a rede regular de ensino ou era promovido para uma série seguinte que, se ele passasse o tempo que ele ficou na classe, na serie que ele iniciou, talvez poderia ter avanzado um ano a mais. E alguns que foram acelerados para duas ou, até, três séries, poucos conseguiram se adaptar, seguiram adiante sem passar pela reprovação. Mas, ainda teve casos, de alunos repetirem a serie a qual foi acelerado.

Os programas de aceleração foram idealizados e implementados na gestão neoliberal e percebe-se que as classes de aceleração estão saindo do espaço escolar, por decisão de cada gestor de escola, mas podemos afirmar que essa diminuição seja um reflexo do atual governo, o que Franco; Alves; Bonamino (2007, p. 1001) expõem que,

O inicio do segundo mandato presidencial foi marcado por diversos indícios de que o governo procuraria dar centralidade à educação básica em sua política educacional. Um dos principais sinais dessa prioridade é a configuração do PDE, iniciativa ampla, talvez dispersa, mas que tem clara ênfase no ensino fundamental.

Os autores afirmam que aconteceu um avanço no ensino fundamental que abrange do 1º ao 9º ano com o Fundeb, eles afirmam, ainda, que não restam dúvidas de que a questão da qualidade da educação ainda é um grande desafio para o Brasil. O desempenho do aluno

mediano das escolas públicas fica aquém de habilidades em matemática e em leitura, consideradas como fundamentais ao término do primeiro segmento do ensino fundamental. Essas habilidades situam-se, na escala do SAEB, pelo menos 50 pontos à frente, o que corresponde aproximadamente a aumento de um desvio padrão da distribuição nacional de proficiência. As políticas educacionais avaliadas mostram magnitude modesta no aumento do desempenho dos alunos. Isso indica que nenhuma dessas medidas educacionais é capaz de oferecer incremento da qualidade na magnitude necessária.

Examinadas em conjunto, a despeito de diversas tensões, as políticas educacionais para o ensino fundamental dos governos FHC e Lula podem ser vistas como tendo em comum o resgate do papel da racionalidade na formulação e implementação da política educacional. Quanto a racionalidade substantiva, relativa aos resultados, acionada a partir de 2005, no governo Lula (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Nesse sentido, construir estrategicamente uma proposta educacional vise o combate do fracasso escolar, supõe, inicialmente, compreender o processo de exclusão social, entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade, como a miséria e a pobreza. Para entender a exclusão social, são necessários vários recortes, já que se trata de um processo, uma lógica, que possui várias interpretações e gradação de situações.

Portanto, é preciso rever currículos escolares para incorporar a discussão desses padrões, que na prática serve apenas para cumprir formalidades ou para reduzir índices de reprovação. Precisamos construir uma pedagogia de inclusão. Não basta a palavra de ordem: “Toda criança na escola”. É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos fatores que levou a desenvolver tal estudo, deve-se precisamente à necessidade de enfrentamento crítico e imediato de políticas educacionais de eixo marcadamente neoliberal. O desafio de desenvolver uma atitude que, ao mesmo tempo em que realize a crítica viabilize, no e para o espaço criticado, uma política alternativa.

É necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentaram uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos.

Vale ressaltar, que o governo brasileiro de Luiz Inácio Lula da Silva vem se destacando, ultimamente, em políticas voltadas da Educação Básica, especificamente no ensino fundamental através do Fundeb, entretanto, ainda precisa ser feito, pois há nos sistemas educacionais a implementação de propostas pedagógicas pragmáticas que não trazem resultados qualitativamente satisfatório para a inclusão, com responsabilidade social, das camadas pobres da população.

Aos poucos os gestores escolares estão retirando do âmbito escolar programas como o de aceleração da aprendizagem que não estão apresentando resultados satisfatórios.

Uma proposta pragmática como é a aceleração da aprendizagem, põe em relevo, novamente, uma série de questionamentos em torno do fracasso escolar das crianças e jovens pobres. Notadamente, pelas características que assumiram as políticas oficiais empenhadas em resolver o problema do fracasso escolar, coloca em estado de alerta os profissionais de educação que, mais uma vez, se vêem alvos de toda sorte de crítica em torno dos preconceitos inerentes à ação educativa referentes ao processo de aprendizagem dos alunos.

As classes de aceleração da aprendizagem, como se trata da estratégia de correção do fluxo escolar estimulada pela política governamental de Fernando Henrique Cardoso, como uma proposta do MEC para o combate à repetência com ênfase na qualidade do ensino, que em Manaus, aos poucos estão sendo retirados da rotina das escolas municipais.

Não se trata, pois, de uma adesão alienada ao desencadeamento da aceleração da aprendizagem enquanto proposta pedagógica pragmática. Trata-se, antes, de ver no contexto de tal proposta a possibilidade de desenvolver um projeto político contrário à lógica que propõe. À medida que se compreende este espaço pedagógico não como espaço determinado à reprodução da visão política hegemônica, mas tanto quanto a hegemonia de tal visão, este espaço constitui-se em processo contraditório, histórico, passível de luta e de ocupações distintas.

A partir de um processo de reflexão e análise, o presente trabalho ocupou-se da tarefa de ver a aceleração da aprendizagem como uma medida prático-pedagógica e o significado que pode assumir na estrutura educacional, cuja proposta educativa funda-se na concepção de que o aluno constitui-se como ser histórico, concreto.

No âmbito dos aspectos sociais e econômicos, revelaram a condição de pobreza, em alguns casos, quase absoluta, das crianças e jovens em processo de aceleração da

aprendizagem. Concretamente, pode-se dizer que, essas crianças são portadoras do nada, à medida que o lugar onde moram, o que podem comer, o que podem vestir e, em larga escala, o que podem fazer, não lhes permite mais do que manter-se vivos, não como homens e mulheres, mas como animais (MARX; ENGELS, 1975).

Do ponto de vista da consciência que possuem da realidade na qual estão inseridas, a pesquisa identifica a manifestação concreta do modo como se atravessam, na cotidianidade da população pobre, os padrões, conceitos e comportamentos típicos do modelo de pensamento capitalista liberal. E, neste sentido, procura contribuir na elaboração de um processo pedagógico, no âmbito da aceleração da aprendizagem, que descortine e ponha à mostra a trama de relações cuja finalidade é fazer da classe trabalhadora e pobre, opressora de si mesma. Mas, também, que se constitua enquanto espaço alternativo de reconstrução da prática educativa como ação transformadora.

Assim, se a escola se oferece como um espaço contraditório, onde divergentes propostas sociais se enfrentam, é efetivamente, neste espaço que se encontra a possibilidade concreta de construção de novas práticas: a aceleração da aprendizagem pode constituir-se, assim, num espaço igualmente contraditório, mas também, capaz de retratar ações pedagógicas numa nova direção política e social, muito embora pareça imprescindível frisar que, se encarada como solução para o fracasso escolar, a aceleração pode ser considerada para constituir uma pseudo-solução dessa questão.

Isto porque, uma possível solução para o problema do fracasso escolar que é, no mais das vezes, o fracasso dos filhos da classe trabalhadora, só se efetiva na resolução do problema da educação desta classe trabalhadora, o que na perspectiva colocada neste estudo, distancia-se em grande medida de qualquer proposta que tenha como fundamento a equalização de níveis etários ou de conhecimento.

Nessa perspectiva, a constituição da aceleração da aprendizagem como terreno de fomentação de novas práticas requer a explicitação de que as crianças a quem o programa se destina são aquelas que, historicamente, fracassaram na escola e talvez não sem coincidências, as crianças da classe trabalhadora.

Portanto, seria entender os projetos de aceleração como apêndice conveniente ou como remédio à mão, para usar quando necessário; seria considerar o insucesso como mal necessário ou como característica de certos alunos, que precisam ser “tocados” para frente, desimpedindo o fluxo engarrafado; ou considerar os alunos repetentes como “especiais”, que precisam de classe de aceleração pode fazer desaparecer problemas graves e necessidades especiais dos alunos, quando o esperado é que a grande maioria possa prosseguir, mas alguns ainda precisem de atenção especializada. Ou, pior ainda, seria iludir-se com estatísticas que põem tudo no lugar e continuar a fazer tudo exatamente como antes.

O presente estudo certamente não respondeu a todas as questões que poderiam ser formuladas a respeito dos condicionantes que influenciam o perfil de realização desses estudantes. Muitos aspectos da vida escolar foram necessariamente omitidos ou não foram respondidos pelos egressos entrevistados. Não obstante, dentre os fatores investigados, parece ser importante ressaltar, sintetizando o que foi encontrado nas análises efetuadas, o seguinte:

- A repetência, sobretudo nas fases iniciais do processo de escolarização, não ajuda a criança, nem a escola. Seus efeitos nefastos propagam-se, contribuindo para explicar as variações nos resultados obtidos pelos estudantes que iniciam o segundo ciclo do ensino fundamental;
- As iniciativas que visam atenuar o impacto devastador do insucesso na fase inicial de escolarização, como de “classes de aceleração”, muito embora necessárias e plenamente justificáveis (posto virem que não vem cumprindo seus objetivos), não

têm se mostrado capazes de eliminar a distância (em termos de conhecimentos e habilidades) que separa os participantes desses projetos dos demais estudantes;

- A trajetória escolar, dentre as variáveis associadas ao nível do aluno, assume especial importância, ainda que, como era de se esperar, o peso das características individuais também seja expressivo.

Uma questão, também relacionada à faixa etária, deve receber atenção: a que diz respeito à defasagem idade/série. Se essa situação é ocasionada tanto pela reprovação como pelo abandono temporário dos estudos, convém examinar os dados relativos à idade, associando-os à eventual ocorrência de uma ou de outra dessas condições: repetência ou abandono.

O desejo não é outro senão o de ter contribuído para uma reflexão comprometida em torno do tema e suscitar novos e significativos estudos em torno de tal questão, sobretudo que visem a superação do domínio da lógica de mercado neoliberal, que podemos afirmar como um projeto fracassado que tem sofrido resistência mundial ex: Lula, Chavez, etc.).

Além disso, criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade/série, as classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar. Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola – de modo pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva – é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração.

Retomando assim as reflexões feitas no decorrer desta pesquisa, podemos destacar que, de modo a integrá-las no contexto da formulação e implementação de políticas voltadas para o enfrentamento do fracasso escolar e a construção de uma escola democrática, onde todos entrem, todos permaneçam aprendendo, e todos sejam incluídos.

Podemos considerar o fato de que não é possível pensar as políticas educacionais descontextualizadas das realidades global, nacional e regional. É urgente que se realizem estudos para estabelecer o custo de uma educação de qualidade, para que possamos passar da retórica para a ação efetiva.

Outro ponto a considerar é o fato de que a modernização e a articulação do sistema educacional, com vistas a uma educação de qualidade para todos, exige do Estado uma atuação mais ágil e flexível, que possa contar com a contribuição mais efetiva de amplos segmentos da população, tanto na formulação como no acompanhamento das políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, P. A.; SILVA, T. T (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARELANO, L. R. G. **A (ex)tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ARROYO, M.C. A escola possível é possível? In: **Da Escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986, p. 11-53.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa/ Portugal. Edições 70, 1977.

BERSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quieiroz, 1982. p.129 – 151.

BEZERRA, Aldenice Alves. **A Escola Pública no Amazonas: as políticas de 1987 a 1994**. Manaus: EDUA, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Palavra do Presidente**, 1997. Disponível em: [http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra\\_1507.htm](http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra_1507.htm). Acesso em: 10-09-2002.

CARVALHO, Jose Sergio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. AQUINO (org.), Júlio Groppa. **Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2000.

CARVALHO, Maria Helena Silva de Oliveira e. **A Universidade e a Formação de Professores: o caso do Projeto Correção de Fluxo no Paraná**. Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO DE BRASÍLIA. **Programa de Aceleração da Aprendizagem: manual de implantação e implementação**. Brasília: Ceteb, 1999 b.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Ensinar e Aprender**. 2 ed. São Paulo, Cenpec, 2001.

CHAVES, A.M. **Conseqüências a longo prazo da exclusão escolar**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1990.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Resolução nº 15/CME/1999.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 03/98, 1998**.

CORAGGIO, José Luis. **Educação e desenvolvimento humano: o papel dos organismos internacionais na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

CUNHA, Célia Regina Carrara da. Funções da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SILVA, Jorge Gregório da; LIMA, Maria L. S. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: convivendo e aprendendo com as diferenças**. Rio de Janeiro: MemVavMem, 2007.

CURY, C.R.J. **Flexibilidade e Avaliação na LDB.** In: Seminário o que muda na Educação Brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? São Paulo, 2004.

ENGUITA, M. O setor de ensino no marco da lógica econômica do capital. In: ENGUITA. **Trabalho, escola e ideologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EQUIPE DO CENPEC. **Aceleração de Estudos: enfrentando a evasão no ensino noturno.** São Paulo: Summus, 2001.

ESPOSITO, Y. L[et al]. M. M. R. **Avaliação de Sistemas de Ensino: do levantamento de índices à descrição de habilidades – um estudo da 5ª série.** In: Em Aberto, Brasília, v. 17, jan. 2000.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Escuelas y clases subalternas. In. IBARROLA, M. de; ROCKWELL, E. (Orgs.). **Educacion y clases populares em América Latina.** San Jose: DIE, 1985.

FERRARO, A. R. **Diagnóstico da Escolarização no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, 12, set/out/nov/dez., 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: Rabinow, P; Rabinow, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica).** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. **Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites.** Educação e Sociedade 100: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 1, n. 1 – CEDES, Cortez, Campinas – SP, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** In: Educação & Sociedade: Educação Escolar – os desafios da qualidade. 100 vol. 28 – numero especial. Campinas. CEDES, 2007.

FRIGOTTO, G. **Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional.** In: Conferência Brasileira de Educação. Belo Horizonte, 1987.

GADOTTI, M. **Projeto Político-Pedagógico da Escola. Fundamentos para a sua realização.** In: \_\_\_\_\_; ROMÃO, J. E. (Orgs.) Autonomia da escola: princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire (Guia da Escola Cidadã v. 1), 2001.

GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

GENTILLI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILLI, P.; SILVA, T. T. ( Orgs). Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere [et al]. **Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão?** - Ponto de vista, Florianópolis, n ¾, p. 27 – 46, 2002.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente.** Educação e Sociedade 100: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 1, n. 1 – CEDES, Cortez, Campinas – SP, 2007.

JORNAL DO COMERCIO. [http://portalamazonia.globo.com/amazoniaaz/artigo\\_amazonia\\_az.php?idAz=513](http://portalamazonia.globo.com/amazoniaaz/artigo_amazonia_az.php?idAz=513) acesso em: 12/02/2009.

LALLI, Viviane, Senna. **O Programa Acelera Brasil.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

LOPES, L. **A Nota sobre as últimas modificações feitas pelo Banco Mundial em sua política de gestão de moedas.** Brasília, SEPLAN-PR/SEAIN, 1990.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EDU, 1986.

LURIA, R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Icone, 1991.

MONFREDINI, Ivanise; LANDINI, Sonia. **Imaterialidade do trabalho docente: resgatando antigas discussões em novos contextos.** São Paulo, 2005.

MARX, Karl & ENGELS, F. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1975.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** 9ª ed. - São Paulo: Cortez, 1993.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho.** Educação e Sociedade 100: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 1, n. 1 – CEDES, Cortez, Campinas – SP, 2007.

NEUBAUER, Rose. **Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar.** Em Aberto, v.17, Brasília, jan., 2000.

OLIVEIRA, V. B.(Org). **Informática em psicopedagogia.** In: RIPPER, A. V. O preparo do professor para as novas tecnologias. São Paulo, SENAC, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e Rebeldia.** São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

PAULO NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1995.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski [et al]. **Aceleração da Aprendizagem: ensaios para transformar a escola.** Porto alegre: Mediação, 1999.

PETITAT, A. **Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sóciohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POLI, Solange Maria Alves. **Aceleração da Aprendizagem: de quem?** Chapecó: Argos, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTELA DE OLIVEIRA, Romualdo. **Da Universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: Uma análise histórica.** Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade – CEDES – vol.1, n.1. Cortez, Campinas – SP, 2007.

PRADO, Iara Glória de Areias. **LDB e Políticas de Correção do fluxo Escolar.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

QUERINO, Magda Maria de Freitas. **Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

RESENDE, Valéria Barbosa de. **Fracasso e Sucesso Escolar: Os dois lados da moeda.** In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso [...]. Dificuldades de Aprendizagem na alfabetização. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, S. C. A. **A pedagogia da repetência: estudos avançados.** São Paulo, v.5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

RIBEIRO, Maria José Reginato [et al]. **Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina, In: BORON, A. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação. Abordagem fenomenológica e marxista da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias. Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar/organizadores.** In: Celso João Ferreti. [et al.] - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 4 ed., Campinas: Autores Associados, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Instrução Normativa: 001/2006 SEMED/GS, 2006.**

\_\_\_\_\_. **Histórico do Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA, s/d.**

\_\_\_\_\_. **Programa de Aceleração da Aprendizagem – Orientações para o Professor, s/d.**

SETUBAL, Maria Alice. **Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, I. P. **Processos de controle e de apropriação na dimensão cotidiana de uma 5ª série.** São Paulo, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1991.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan., 2000.

SUDBRACK, Edite Maria. **Demitidos da escola: um outro olhar sobre a exclusão.** Rio de Janeiro: Ed. Da URI, 1997.

TARARAM, Maria Silvia Bonini. [et al]. **Organização Curricular para um Projeto de Aceleração de Estudos.** Em Aberto, v. 17, Brasília, jan. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade.** Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade – CEDES – vol.1, n.1. Cortez, Campinas – SP, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996 a.

# **ANEXOS**

## Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

### 1 - Idade:

- de 09 a 12
- de 13 a 15
- de 16 a 18
- mais

### 2 - Sexo:

- masculino
- feminino

### 3 - Com quantos anos começou estudar?

- de 03 a 06
- de 07 a 09
- de 10 a 14
- mais

Obs: Se você marcou da segunda opção para baixo justifique-a respondendo o motivo que levou a entrada tardia na escola.

---

---

### 4 - Já repetiu algum ano na escola?

- sim
- não

Se sim, responda quais os motivos da repetição do ano?

---

---

### 5 - Você estuda no programa de aceleração da aprendizagem?

- sim
- não
- já estudei. Em que ano? \_\_\_\_\_

**Comente sobre o porque de você estudar numa classe de aceleração.**

---

---

**6 – (se já estudou no PAA) em que ano/série estuda atualmente e comente sobre a qualidade da aprendizagem que você adquiriu no período em que estava na aceleração e quais foram os impactos na sua série/ano atual?**

---

---

---

---

---

**7 - Bairro da Escola onde estuda \_\_\_\_\_**

Comente a realidade do bairro em que a escola está inserida.

---

---

---

---

**8 - Bairro onde mora \_\_\_\_\_**

Comente a realidade do bairro onde mora.

---

---

---

---

**9 – Mora com quem?**

( ) com os pais

( ) com parentes

( ) com amigos

( ) sozinho (a)

**10 - Escolaridade do pai**

( ) ensino fundamental

( ) ensino fundamental incompleto

( ) ensino médio

( ) ensino médio incompleto

- ( ) nível superior
- ( ) nível superior incompleto

**11 - Escolaridade da mãe**

- ( ) ensino fundamental
- ( ) ensino fundamental incompleto
- ( ) ensino médio
- ( ) ensino médio incompleto
- ( ) nível superior
- ( ) nível superior incompleto

**12 - O pai trabalha**

- ( ) não
- ( ) sim.

Em que? \_\_\_\_\_

**13 - A mãe trabalha**

- ( ) não
- ( ) sim.

Em que? \_\_\_\_\_

**14 - Você trabalha**

- ( ) não
- ( ) sim.

Em que? \_\_\_\_\_

**15 - Em que horário trabalha?** \_\_\_\_\_

**16 - Comente sobre o período que estudou na classe de aceleração (professor, da escola etc.) destacando os pontos positivos e negativos.**

---

---

---

---

**17 – O programa oferece (ofereceu) uma aprendizagem satisfatória e com qualidade?**

---

---

---

---