

Vânia Hanum

**Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde
(GO): uma análise pedagógica**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado
Goiânia - 2010

Vânia Hanum

**Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde
(GO): uma análise pedagógica**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação do professor Dr. José Carlos Libâneo

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos

Goiânia - 2010

H251i Hanum, Vânia
Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO) / Vânia Hanum. – Goiânia: 2010. 128f.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, 2010.

“Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo”

1. Programa de Aceleração da Aprendizagem – Rio Verde(GO) - avaliação. 2. Educação fundamental – defazagem – Rio Verde(GO). I.Título.

CDU: 373.3(817.3)(043)

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
- PUC/GO - Orientador -

Prof^a Dr^a Maria Francisca de C Sousa Bites

Prof^a Dr^a Maria Emília de Castro Rodrigues

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial, aos meus filhos, João Emílio e Thaisa, aos meus professores, aos colegas de curso, ao meu professor orientador José Carlos Libâneo e a Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, saúde, oportunidade e constante presença em minha caminhada, dando-me forças para superar meus limites, inspirando-me na busca de novos conhecimentos.

Aos meus pais Emílio e Eliane que não mediu esforços e me auxiliou para que esta vitória fosse alcançada.

Aos meus queridos filhos João Emílio e Thaisa, pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus irmãos Emilce, Emilda, Emílio Filho, Eliane e Cláudia pelo incentivo e apoio de todas as horas.

Às minhas amigas Eli Carneiro e Márcia Piovesan pelo exemplo de competência, garra, determinação e disciplina.

Aos colegas e professores do Mestrado, especialmente ao professor José Carlos Libâneo, por sua paciência, persistência e dedicação.

Enfim, a todas as pessoas que passaram por minha vida durante estes dois anos e meio, que participaram da minha luta e de alguma forma contribuíram para que essa vitória fosse alcançada e o presente trabalho fosse concluído.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

- PAULO FREIRE -

RESUMO

HANUM, Vânia. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica.** 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

Este estudo aborda aspectos da implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem na cidade de Rio Verde (GO), especialmente em relação aos objetivos pedagógicos propostos e aos resultados alcançados. Esse Programa foi iniciado em 1997, por iniciativa do Ministério da Educação do Brasil, com a finalidade de implantar medidas organizacionais, curriculares e pedagógicas para correção das distorções do fluxo escolar de alunos de 5ª a 6ª séries do Ensino Fundamental. O Programa realizado em Rio Verde decorreu de projeto elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que consistia em atender esses alunos em classes de Aceleração num período de dois anos. A finalidade da pesquisa foi verificar a efetividade da realização dos objetivos desse projeto o qual, por mais que parecesse ser política e pedagogicamente adequado, apresentava sinais de que não estava atingindo seus objetivos, tais como as dificuldades na organização dos conteúdos e metodologia de ensino, o distanciamento dos alunos em relação à proposta, a inadequação das práticas de avaliação, entre outros. O interesse em analisar a proposta foi verificar se os alunos egressos das classes de Aceleração e reintegrados ao ensino regular apresentavam desempenho compatível ao dos demais alunos, se continuavam frequentando as aulas ou se, por um ou outro motivo, haviam abandonado a escola. Para a realização da pesquisa foram utilizados como procedimentos: análise de documentos oficiais e entrevistas com alunos, dirigentes escolares e professores. A análise dos dados mostrou um considerável distanciamento entre os objetivos proclamados e os realizados, levando a indicar aos responsáveis pela gestão desse Programa a necessidade de repensar seus objetivos e seus procedimentos pedagógico-didáticos.

Palavras-chave: Aceleração de aprendizagem; distorção idade/série; atraso na escolaridade; objetivos da escola.

ABSTRACT

HANUM, Vânia. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

This study approaches the implantation aspects of the Fastening Learning Program in the city of Rio Verde (GO), especially in relation to proposed pedagogical goals and the reached results. This Program began in 1997, by an initiative of the Brazilian Education Ministry, aiming to implant organizational, curricular and pedagogical measures to correct distortions in the scholar float of 5th and 6th year students from Elementary School. The Program done in Rio Verde came from a project planned by the Center of Studies and Researches in Education, Culture and Communitary Action (Cenpec), which consisted on serving these students in Fastening classes in a two-year period. The goal of the research was to verify the effectiveness of the goals done of this project, which one, although it seemed political and pedagogical suitable, showed signs that it was not reaching its goals, in face of the difficulties in organizing the teaching contents and methodology, the students were distant in relation to proposal, the not appropriate evaluation practices, and others. The interest in analyzing the proposal was to check if students from Fastening classes and established again to the regular teaching showed compatible performance in relation to other students, if they were attending classes or, because of other reasons, have quit school. To do this research were used as procedures: analysis of official documents and interviews with students, school leaders and teachers. The data analyses shows a considerable distance between the proclaimed goals and the done ones, showing to the responsible for the direction of this Program the need of rethinking their goals and pedagogical and didactic procedures.

Key-words: Learning fastening; age/grade distortion; scholar lateness; school goals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A DEFASAGEM ENTRE IDADE E SÉRIE ESCOLAR E AS AÇÕES EDUCATIVAS DO SISTEMA OFICIAL DE ENSINO	17
1 Considerações Gerais: situando o problema das classes de aceleração no conjunto do sistema escolar	17
2 Esboço Histórico: como surgiu o tema da aceleração escolar	21
2.1 A organização em ciclos e a promoção automática	24
2.2 O Programa de Aceleração da Aprendizagem	31
2.3 O Programa Acelera da Aprendizagem na perspectiva do Governo Federal	32
2.4 O Programa Acelera Brasil (PAB)	35
2.5 O Programa de Aceleração da Aprendizagem em alguns estados brasileiros	38
3 A Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem 5ª e 6ª Séries em Goiás	42
3.1 O Cenpec: natureza e organização	46
CAPÍTULO II - O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM RIO VERDE (GO): A PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS DOCUMENTOS E A VISÃO DE ALUNOS E EDUCADORES EM RELAÇÃO À SUA IMPLANTAÇÃO E RESULTADOS	48
1 Caracterização, Desenvolvimento da Pesquisa e Categorias de Análise	48
2 Apresentação dos Dados Coletados	52
2.1 O processo de implantação do Programa de Aceleração no município de Rio Verde	52
2.2 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa	58
2.2.1 A escola	58
2.2.2 Os alunos egressos da turma iniciada em 2006 e concluída em 2007 e os demais egressos	59
2.2.3 Coordenadora da SRE, diretora e professoras entrevistadas: breve caracterização	59
2.3 Os dados dos depoimentos a partir das categorias de análise	60

2.3.1	Sobre os objetivos esperados em relação aos alunos	60	
2.3.2	Sobre a organização do ambiente escolar	65	
2.3.3.	Organização e formas de desenvolvimento dos conteúdos	67	
2.3.4	A metodologia de ensino	69	
2.3.5	Em relação às formas de avaliação	74	
3	Elementos para uma Análise de Conjunto dos Dados	82	
CAPÍTULO III - ENTRE AS BOAS INTENÇÕES E OS PERCALÇOS, AS			
DIFICULDADES DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROPOSTO E O			
REALIZADO NO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO			87
1	Considerações a partir das Categorias de Análise	87	
1.1	Os objetivos propostos e os resultados efetivamente alcançados	87	
1.2	Organização e formas de desenvolvimento dos conteúdos	88	
1.3	A metodologia de ensino	89	
1.4	As formas de avaliação	89	
2	A Efetividade do Programa de Aceleração: entre o proclamado e o realizado	91	
CONSIDERAÇÕES FINAIS			96
REFERÊNCIAS			99
ANEXOS			108

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é o Programa de Aceleração Escolar implantado no âmbito do Ministério da Educação do Brasil em 1997, integrando um conjunto de ações destinadas a atender alunos com defasagem entre idade e série escolar. A constatação desse problema surgiu com as políticas de democratização ao acesso ao ensino fundamental, por volta dos anos 1970. Nos anos seguintes ocorreu expressiva ampliação das matrículas, mas logo educadores mais comprometidos com êxito escolar de alunos provenientes de camadas populares começaram a chamar a atenção da sociedade para as condições de permanência dos alunos na escola. Ou seja, consideravam que não bastava garantir o acesso, era preciso assegurar as condições para a permanência na escola com um ensino de qualidade. E assim que, ao lado de problemas como a repetência e abandono, passou a ser ressaltada a questão da defasagem entre a série escolar freqüentada pelos alunos e sua idade surgindo, em consequência, as propostas de Aceleração escolar.

O problema, nesta pesquisa, é saber qual a efetividade dos Programas de Aceleração na melhoria da aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva pedagógico-didática de análise. Pergunta-se se, principalmente, se essas ações educacionais têm, de fato, conseguido contribuir para a superação das defasagens escolares dos alunos. Mas há outras questões norteadoras, como: Quais as articulações entre as diretrizes legais e a realidade escolar na concretização de políticas inovadoras para atender às necessidades de correção do fluxo no ensino fundamental da rede pública? Quais as possibilidades de integração/inclusão dos alunos das classes de Aceleração (correção de fluxo) no processo de educação regular? Quais os limites e as possibilidades que as ações do Programa de Aceleração Escolar têm de realmente promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos?

O Programa de Aceleração da Aprendizagem foi idealizado por João Batista Araújo e Oliveira, tendo sido executado por meio do projeto Acelera Brasil, numa parceria entre o Instituto Ayrton Senna, a Petrobrás, o MEC/FNDE e o BNDES, com o apoio do Centro de Tecnologia Educacional de Brasília (CETEB). Em seu livro *Pedagogia do sucesso* (2002), Oliveira expõe como foi o desafio de participar de um projeto que contribuísse para colocar a educação brasileira no “caminho certo”. Para ele, uma das medidas seria promover, através do Programa de Aceleração da Aprendizagem, a Aceleração dos alunos multirrepetentes em uma classe especial onde fizessem estudos em regime de Aceleração, com o objetivo de promovê-los para as séries de acordo com idade prevista em lei. Com isto, pretendia substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. Na realidade, ainda segundo Oliveira, sendo a

repetência um problema político, sua solução requereria uma alteração na política educacional com a perspectiva de uma escola em que “o professor só é bem-sucedido quando o aluno dá certo e é feliz” (p. 13).

Minha motivação para esse assunto surgiu pela observação da experiência cotidiana em classes de Aceleração, como professora e, posteriormente, como professora/multiplicadora de História. Em março de 2001 teve início o Programa de Aceleração da Aprendizagem no Estado de Goiás, especificamente na cidade de Rio Verde, visando mudanças substanciais na organização escolar, tendo como perspectiva a construção de um ensino de qualidade que favorecesse a inclusão e a permanência de alunos com distorção idade/série. Para a realização desse Programa, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás contratou o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), que apresentou um projeto específico para assessorar, capacitar professores e acompanhar a execução desse Programa, conforme se verá adiante. Como professora de História, fui convocada pela Subsecretaria Regional de Educação de Rio Verde a participar da capacitação para implantação de Classes de Aceleração da Aprendizagem - 5ª e 6ª série em todo o estado de Goiás. Minha atuação como professora/multiplicadora nesse Programa se deu em 2002 no segundo ano de execução, com a função de capacitar professores de História para se tornarem professores das classes de Aceleração. Para tanto fui capacitada por dois anos consecutivos por profissionais da área específica e pedagógica. Durante todos esses anos, fui formando uma suspeita de que poderia estar havendo um descompasso entre os objetivos e estratégias do Programa e os resultados obtidos pelos alunos, haja vista as dificuldades verificadas na implantação tanto pela resistência dos professores quanto dos alunos em aceitar as mudanças propostas, tão diferentes das rotinas do ensino regular.

Por várias vezes refleti sobre as condições de funcionamento do Programa, o que me levou a verificar alguns impasses como: provável inadequação metodológica por parte dos professores na sala de aula, distanciamento dos alunos em relação ao currículo por razões sociais, culturais, psicológicas e cognitivas, inadequação do formato de sequência curricular existente na proposta pedagógica do Programa, além de insuficiências no sistema de avaliação, na organização do espaço físico, nas rotinas do cotidiano escolar, nas normas disciplinares e nas formas de exigir postura de estudo nos alunos por parte do professor.

Por mais que a proposta parecesse politicamente adequada e bem intencionada, havia sinais evidentes de que o Programa não estava atingindo seus objetivos, isto é, a melhoria da aprendizagem dos alunos, pois a maioria dos alunos egressos estava retida no primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, era difícil encontrar professores efetivos que aceitassem assumir

as classes de Aceleração. Boa parte dos professores que assumiu essas salas era formada de “professor pró-labore” com contratos de curta duração e ainda havia muitas trocas de docentes ao longo do ano letivo, o que causava transtornos para a própria escola e muito mais para os alunos, pois quebrava-se a sequência do conteúdo, já que a proposta diferia da do ensino regular. Mesmo entre os que aceitavam, era visível sua resistência, o que me parecia ser um fator negativo para o êxito do trabalho.

Reconhecendo que as políticas de correção de fluxo desde há muito estão sendo implantadas no cotidiano de nossas escolas e sabendo das dificuldades funcionais de implantação em nível tanto federal, estadual e municipal, cumpre registrar que se trata de tentativas de promover um ensino de qualidade. No entanto, a realidade não corresponde às intenções proclamadas.

De acordo com o documento orientador do Programa (Goiás, 2001), como se verá adiante, seu êxito seria atestado se os alunos viessem a ser bem sucedidos em suas aprendizagens, superando a defasagem de idade verificada no seu percurso escolar e tornando-se aptos a ingressar no Ensino Médio. É precisamente em relação à efetividade de realização dessa expectativa que foi pensada a presente pesquisa.

O objeto de pesquisa foi, portanto, a efetividade do Programa de Aceleração, contrastando os objetivos declarados e os efetivamente realizados. Trata-se de saber as razões pelas quais uma proposta tida como de boa qualidade pelos seus idealizadores não conseguiu êxito em Rio Verde, já que os alunos não tiveram o resultado escolar esperado.

A pesquisa

A pesquisa, na modalidade de estudo de caso, teve como finalidade investigar as classes de Aceleração da aprendizagem de 5ª e 6ª séries implantadas de 2001 a 2007 na cidade de Rio Verde (GO), tendo em vista comparar os objetivos proclamados, seu funcionamento e seus resultados. Em outras palavras, o que se pretendeu foi realizar uma avaliação da eficácia desse programa enquanto política pública de correção de fluxo em termos de permanência dos alunos no ensino regular dando continuidade aos seus estudos e das possibilidades de acesso ao Ensino Médio.

Para tanto, foi escolhida uma das escolas da rede pública estadual de Rio Verde que atendeu alunos em defasagem idade/série durante os anos de 2001 a 2007, dentro de uma ação educativa da Secretaria da Educação do Estado de Goiás que envolveu 106 escolas (SEE/GO/2007). O ponto de partida para a pesquisa foi uma turma de 20 alunos que

participaram desse Programa no período de 2006/2007 e os resultados escolares que alcançaram, bem como alguns egressos que participaram do Programa desde 2001 (estes foram incluídos no decorrer da pesquisa visando trazer mais elementos para a análise dos dados empíricos). Especificamente para a pesquisa, foram entrevistados 11 alunos, sendo oito da escola pesquisada e outros três de outras escolas (que participaram do Programa desde 2001). Para saber sobre características do Programa e condições de seu funcionamento administrativo e pedagógico, foram entrevistados oito educadores de alguma forma envolvidos com o Programa, a saber: cinco professores que lecionaram para as classes de Aceleração, a coordenadora geral da Subsecretaria Regional da Educação de Rio Verde, um multiplicador do Programa (para capacitação de professores), e a diretora da escola investigada. Dessa forma, foram realizadas 19 entrevistas, sendo 11 alunos e oito educadores.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos da pesquisa:

- a) Fazer um cotejamento entre os objetivos estabelecidos nos documentos e os resultados obtidos;
- b) Analisar as condições prévias de execução das ações (em relação a conteúdos, metodologia, avaliação, condições organizacionais e materiais, formação do corpo docente) e as condições efetivamente tornadas disponíveis;
- c) Verificar se os alunos egressos das classes de Aceleração e reintegrados ao ensino regular apresentavam desempenho compatível ao dos demais alunos e se continuavam frequentando a escola após o término do Programa de Aceleração.

A fase preparatória consistiu do planejamento das atividades, incluindo a escolha do tema, a definição de objetivos e de procedimentos investigativos, bem como o estabelecimento de um cronograma de trabalho. Após um período de leituras preliminares e de fundamentação teórica, foi elaborado o projeto.

A fase do trabalho de campo foi desenvolvida no período de outubro de 2009 a junho de 2010, buscando formas de aproximação com os alunos, dada a dificuldade de localizá-los, já que tinham decorrido dois anos do término do Programa da turma escolhida. Uma vez localizados os alunos, foi realizada a entrevista. Também nesse período foram entrevistados os educadores envolvidos com o Programa.

Na fase final, procedeu-se à organização e análise dos dados com base em categorias previamente definidas em função do propósito da pesquisa.

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa: a) pesquisa documental; b) entrevistas; c) aplicação de prova de escolaridade dos alunos entrevistados.

Para a pesquisa documental, fez-se estudo das bases teóricas e dos procedimentos metodológicos do Programa, recorrendo aos seguintes documentos: Programa Acelera Brasil (Federal), Programa da Seduc de São Paulo, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás elaborado em parceria com o Cenpec (GOIÁS, 2001).

As entrevistas realizadas com 11 egressos do Programa e oito educadores, conforme mencionado, seguiram um roteiro básico, mas foram bastante informais, visando depoimentos mais espontâneos, principalmente no caso dos alunos, que tiveram muita dificuldade em expressar suas idéias. As entrevistas com os alunos tiveram como objetivo obter dados sobre sua trajetória escolar e profissional, envolvendo sua percepção quanto a: 1 - conhecimento dos objetivos do Programa, 2 - currículo, 3 - rotina diária na escola, 4 - uso do material didático, 5 - formas de ensinar e aprender, 6 - avaliação da aprendizagem, etc. As entrevistas com os oito educadores visaram a obtenção de informações como: forma de implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, objetivos, atividades de capacitação, orientação metodológica, reação dos pais e comunidade, grau de inserção dos alunos no Programa, etc. Todos os depoimentos foram gravados e transcritos.

A prova de escolaridade dos alunos visou tão somente aferir conhecimentos mínimos dos candidatos após a conclusão do Programa. Sua aplicação teve a intenção de ampliar a compreensão do impacto do Projeto das classes de Aceleração do ponto de vista do aproveitamento escolar. Foram elaboradas dez questões básicas de Português e Matemática, escolhidas dentre as sugeridas pelas provas de avaliação (SAEB). Nas questões objetivas de múltipla escolha os alunos deveriam marcar X. Nas questões subjetivas, deveriam expor o seu conhecimento de forma bem simples.

Parte-se neste estudo de uma concepção de escola segundo a qual sua eficácia se manifesta na solidez das aprendizagens dos alunos em relação a tarefas sociais, profissionais, políticas relacionados com o exercício da cidadania. Nesse sentido, um caminho para avaliar a efetividade do trabalho do docente e da proposta pedagógica curricular é começar por saber o quê os alunos aprenderam, que efeitos cognitivos, afetivos, sociais, culturais resultaram de sua passagem pelo Programa, especialmente quanto ao objetivo primordial: retorno ao ensino regular. Em face disso, propõe-se aqui avaliar o Programa de Aceleração de Aprendizagem desenvolvido em Rio Verde (GO), em relação aos seguintes pontos: a) os objetivos finais esperados pelo Cenpec; b) Objetivos previstos e formas de execução (currículo, conteúdos, metodologia, avaliação) e a organização pedagógico-didática; c) estrutura de atendimento dos alunos: condições institucionais e materiais, formação continuada, etc. (organização da

escola); d) A metodologia de ensino e aprendizagem proposta; e) As formas de avaliação da aprendizagem.

No capítulo I é abordada a problemática da defasagem entre idade e série escolar, situando historicamente as ações educativas desenvolvidas no âmbito dos sistemas oficiais de ensino. A seguir, são descritas em detalhe as características do Programa de Aceleração da Aprendizagem desde sua formulação geral em nível federal até sua modulação em alguns estados, dando realce à sua realização no Estado de Goiás. No final deste capítulo, é mencionada a versão do Programa de Aceleração elaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) para o Estado de Goiás, que é a referência mais imediata para a pesquisa realizada.

O capítulo II traz a caracterização, a trajetória da pesquisa, e a apresentação dos dados coletados, tendo em vista reunir os elementos necessários para a análise do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO), a ser desenvolvida no capítulo seguinte.

No capítulo III, intitulado “Entre as boas intenções e os percalços, as dificuldades de correspondência entre o proposto e o executado no programa de Aceleração”, traz uma análise geral dos dados com o objetivo de contrastar os objetivos e ações propostos nos documentos e os resultados efetivamente alcançados, com base nos depoimentos de alunos e professores e no desempenho de alunos na aplicação de prova de escolaridade.

CAPÍTULO I

A DEFASAGEM ENTRE IDADE E SÉRIE ESCOLAR E AS AÇÕES EDUCATIVAS DO SISTEMA OFICIAL DE ENSINO

Este capítulo visa situar a problemática da defasagem escolar e caracterizar as soluções trazidas pelo sistema oficial de ensino por meio do Programa de Aceleração da Aprendizagem, na cidade de Rio Verde (GO). Ao situar o problema, levaremos em conta não apenas as variáveis locais, mas também o contexto social e político mais amplo das políticas sociais, uma vez que no período entre 2001 e 2007 houve um forte apelo à inovação pedagógica com o objetivo de inserir os alunos “defasados” no ensino regular.

1 Considerações Gerais: situando o problema das classes de aceleração no conjunto do sistema escolar

O pensamento educacional contemporâneo entende a educação escolar como direito fundamental de todos e como um processo continuado e permanente. Entretanto, a realidade do funcionamento das escolas e nível de aproveitamento dos alunos está longe de atender a esse direito, principalmente se forem considerados critérios de qualidade do ensino. O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos mais atingidos pela exclusão educacional.

As políticas educacionais, compreendidas como políticas públicas, emergem da dinâmica das relações sociais vigentes, situando-se, pois, em contradições. Em alguns momentos avançam, em outros retrocedem. A Constituição de 1988 trouxe a possibilidade de se discutir políticas públicas que enfrentassem a exclusão social em aspectos ligados ao atendimento escolar, em especial o acesso, a permanência e a qualidade das aprendizagens escolares das pessoas que, por algum motivo, estavam fora da escola ou, mesmo estando nas escolas, encontravam-se defasados em relação ao fluxo escolar. Essa Constituição foi denominada "Constituição Cidadã", já que contemplava vários dos anseios da sociedade civil, assegurando certos direitos das populações marginalizadas. De acordo com Cury (2005, p. 22):

A Constituição de 1988 foi promulgada em clima de democracia. Depois de mais de vinte anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava

suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país. Bastante enfática aos direitos coletivos sociais, desde logo ela será problematizada na efetiva garantia dos mesmos.

Entendemos que a educação está entre os direitos sociais propugnados na atual Constituição. Desse modo, todas as ações empreendidas na escola devem atender a esse direito constitucional, conforme disposto no seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1999).

Embora o direito à educação esteja bem definido na Constituição, sua efetivação necessita de políticas educacionais e diretrizes que venham a garanti-lo. Para Bobbio (2004, p. 43) “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto justificá-los, mas protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Diante dessa afirmativa, explicita-se a importância de ações concretas. No caso das classes de Aceleração, trata-se de implantar medidas que efetivamente assegurem a proteção ao direito dos alunos em defasagem idade-série escolar de prosseguir estudos correspondentes à Educação Básica.

Porque a correção dessa defasagem é socialmente importante? É sabido que as políticas de universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes, nas últimas décadas, não asseguraram a permanência e a continuidade bem sucedida de seus estudos. A fragilidade das políticas públicas e a indefinição de responsabilidades quanto à sua realização respondem pela descontinuidade das ações desenvolvidas, tal como constatam Brito & Pereira (2007). Segundo eles, a forma como foi conduzida a expansão da oferta de vagas e a progressiva incorporação de segmentos populares à escola pública, gerou uma cultura de repetência que passou a caracterizar o sistema educacional brasileiro pelo fracasso escolar e por acentuada defasagem na relação idade série.

O termo fracasso escolar é alvo de muitas discussões. Para Patto (1999), a ideia da produção do fracasso leva em consideração o ponto de vista da política educacional. A autora aponta a escola como reprodutora das desigualdades sociais e legitimadora das relações de dominação presente no discurso oficial. Também Collares e Moysés (1996), analisando esse tema, enfatizam os preconceitos no cotidiano escolar por parte de diretores e professores, que atribuem a causa do fracasso escolar a fatores relacionados aos alunos e à sua família, e acabam por isentar a escola de sua responsabilidade. Realmente, a pesquisa dessas autoras

traz evidências de como o cotidiano escolar é permeado por preconceitos e juízos prévios sobre o aluno e suas famílias. A explicação mais comum para a existência de crianças que não aprendem é porque são pobres, negras, imaturas ou porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam seus filhos, entre outras causas.

Soares (1987) afirma que o sucesso ou o fracasso escolar são, geralmente, atribuídos aos indivíduos, ou seja, a escola oferece as mesmas oportunidades para todos, portanto as diferenças individuais explicariam as diferenças no rendimento escolar. A escola tende a justificar as suas dificuldades como sendo falta de capacidade, pré-requisitos ou habilidades dos alunos que ainda não se desenvolveram. Não se costuma por em questão causas relacionadas com fatores sociais, econômicos culturais e fatores intra-escolares relacionados com as formas de organização da escola e com o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para Peres (1997), parece haver um padrão estabelecido que determina tempos, formas e referenciais para o aprender. Para a autora:

Os dramas do aprender e do não aprender são decorrentes dos diferentes momentos do conhecer, que se estendem a todos os indivíduos no decorrer do processo de crescimento e de aprendizagem. Entretanto, (...) não os compreendemos e facilmente adotamos a análise na perspectiva do fracasso e do distúrbio de aprendizagem. Tal perspectiva focaliza o lugar do não poder saber, em que o sujeito passa a assumir a representação arquetípica do louco, tanto na família quanto na escola. (PERES, 1997, p. 157).

Ela defende que, para mudar a situação existente sobre o fracasso escolar, a escola deve diminuir o índice de dificuldades das crianças e se preocupar em oferecer metodologias alternativas renovadas. Sawaya (2000), em seu estudo sobre o fracasso escolar, afirma que a escola ignora o que a criança conhece, suas habilidades, seu contexto sociocultural, e sustenta que as crianças das classes populares ainda continuam sendo vistas como carentes de habilidades que as favoreçam. Pela teoria da deficiência cultural, a carência afetiva, falta de desenvolvimento psicomotor, incapacidade de discriminação visual e auditiva, vocabulário pobre, erros de linguagem, baixo nível intelectual, comportamento social inadequado, seriam obstáculos ao desenvolvimento cognitivo do educando. Soares (1987) afirma que ideologias como a da deficiência cultural eximem a escola de responsabilidade pelo fracasso escolar dos educandos, uma vez que eles são portadores de desvantagens culturais ou de déficits socioculturais, não apresentando condições básicas para a aprendizagem. Diante disso, podemos entender que a criança acaba sendo culpabilizada pelo seu fracasso escolar, seja pela pobreza e má-alimentação, seja pela falta de esforço ou desinteresse.

Entretanto, além de autores que defendem os fatores externos como determinantes do fracasso escolar das crianças, outros apontam a escola como tendo um papel significativo no sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas. Por exemplo (BRANDÃO et al, 1983) afirma que o fenômeno da evasão e repetência está longe de ser fruto de características individuais, tanto dos alunos, quanto de suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros deste diferentes segmentos da sociedade.

Essa questão nos remete à afirmação de Cunha (apud QUEIRÓS, s.d) quanto à responsabilização da criança pelo seu fracasso na escola. Tem como base o pensamento educacional da cultura liberal, a qual fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade de classe e, também, tenta fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social” (p. 29).

Quando se levanta a questão do professor, há autores que apontam este como produtor do fracasso escolar, como é o caso de autores como Rosenthal e Jacobsom (in GOMES, 1994) que afirmam ser de responsabilidade do mesmo o fracasso escolar em razão das expectativas negativas que este tem em relação aos seus alunos considerados como deficientes, os quais, muitas vezes, apresentam comportamentos diferentes dos esperados pelos professores. Esses autores demonstram nos seus estudos que as expectativas, em geral, podem influenciar os fatos da vida cotidiana, e os alunos parecem ter a tendência a se comportar de acordo com o que se espera deles, o que na visão desses autores, acaba por se converter em realidade.

No entanto, para além da apregoada ineficácia pedagógica dos professores, há um conjunto de outros fatores a serem levados em conta, como escreve Charlot (2000):

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das ‘chances’, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14).

Além do fracasso escolar, ou associado a este, há a incidência da defasagem idade-série. Conforme o Censo Escolar de 2008, na segunda etapa do Ensino Fundamental, a taxa de distorção idade/série varia de 34,56% (9º ano) a 44,77% (6º ano). No Ensino Médio, oscila de 37,81% (3ª série) a 36,04% (1ª série). O que caracteriza a defasagem idade-série? Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, em condições ideais, as idades de alunos matriculados nas classes de 5ª à 8ª séries corresponderia a 11-14 anos. Entretanto, em função da acentuada defasagem entre idade e série, as salas de aulas são freqüentadas também por alunos mais

velhos (mais de 60% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série) com idades muito diferenciadas. A defasagem pode, então, ser definida como a condição de alunos que se encontram matriculados na escola, mas em séries (ou anos) que não correspondem à sua idade cronológica.

As peculiaridades desse momento da vida têm sido ignoradas pela escola e isso tem trazido conseqüências muito sérias para o aproveitamento escolar dos alunos. Os PCNs reconhecem essa incapacidade da escola em atender alunos com defasagem idade-série:

Privilegiando quase sempre uma concepção do que o adolescente e o jovem precisarão na vida adulta, ela pouco se pergunta o que precisam para agora, sobre as dimensões humanas, as potencialidades, os valores, que devem ser privilegiados na formação dessa fase da vida. Dessa forma a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja (BRASIL, 1998, p. 107).

A implantação de Programas de Aceleração de Aprendizagem foi, justamente, uma das ações educativas apresentada pelos sistemas de ensino para diminuir a defasagem idade-série. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) facultou à Educação Básica organizar-se em série anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar. Com base nesse dispositivo, avançaram experiências de desseriação, como alternativas à organização escolar, entre elas a Aceleração da aprendizagem.

A promulgação da Lei nº 11.274/2006 define que alunos retidos ou evadidos antes de concluírem os nove anos iniciais, têm a possibilidade de Acelerar seus estudos por meio de programas que buscam oferecer condições para que esses alunos possam avançar no processo de escolarização, integrar-se na escola e vir a frequentar os anos compatíveis com sua faixa etária.

2 Esboço Histórico: como surgiu o tema da Aceleração escolar

O projeto da Aceleração da Aprendizagem surgiu, na legislação educacional e no sistema de ensino, para atender a uma clientela de adolescentes e jovens com defasagem idade/série, que por inúmeras razões de caráter social, econômico e adaptativo, foram vítimas de repetências e de exclusão, tendo como meta, corrigir o fluxo considerado distorcivo.

Propunha, portanto, para esse contingente de estudantes, “um novo jeito de fazer”, uma nova abordagem dos conteúdos a partir de uma outra prática docente.

A proposta, com a idéia de focalizar a prioridade da melhoria da qualidade a partir da correção de fluxo, surgiu com a elaboração de subsídios, por Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira, para o plano educacional da então candidata ao governo do Maranhão em 1994, Roseane Sarney (OLIVEIRA, 2002). Essa proposta incluía a exigência do desenvolvimento do pensamento crítico, o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e aluno que viabilizasse o processo ensino-aprendizagem, superando o distanciamento entre ambos, o reconhecimento dos diferentes saberes trazidos para a sala de aula, e um compromisso efetivo do professor com o processo de desenvolvimento do aluno.

Ainda em 1994, amadureceu a idéia, em uma escala bem mais reduzida da correção de fluxo no Estado de São Paulo, proposta do governo do Mario Covas e de autoria de Roserley Neubauer da Silva. Mais tarde, com a adesão de outros estados como Minas Gerais, Paraná, e Mato Grosso, a proposta de correção de fluxo era viabilizada por todo país.

A idéia da Aceleração da aprendizagem no Brasil não é recente, sua origem remonta ao século XIX quando Benjamin Constant, ocupando a pasta de Ministro da Educação, Correios e Telégrafos, instituiu o Exame de Madureza para se receber um certificado equivalente à conclusão do curso secundário. Com esse certificado, alunos que estavam afastados da escola ou com idade diferente da exigida por lei, poderiam ingressar na faculdade (NAGLE, 1974).

Durante décadas, o Exame de Madureza se firmou como única forma de acesso ao ensino superior quando não se havia concluído o nível equivalente ao Ensino Médio. Foi criado como forma de aferir aprendizagem de pessoas que não haviam cursado escola pelas instâncias formais, passando a ser uma alternativa de obtenção de certificado para aquelas pessoas que não conseguiram efetivar no ensino regular, podendo inscrever-se neles pessoas maiores de 18 anos (antigo ginásio) e 20 anos (antigo curso colegial). Com a LDB de 4.024/61 tem continuidade o Exame de Madureza, tendo sido rebaixada a idade mínima para 16 e 18 anos, para o ginásio e colegial, respectivamente.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5692/71), o Exame de Madureza muda de denominação, passando a ser chamado de Exames Supletivos, sendo agora de responsabilidade dos Estados, dentro da orientação dessa Lei de descentralização do ensino brasileiro. No entendimento de Libâneo (1973), essa medida foi um avanço à época, pois as desvantagens dos alunos que não frequentaram escola no momento adequado ou que a abandonaram, poderiam ser mais bem equacionadas por meio de

instituição de cursos regulares, mas em nível supletivo, ou por meio de exames supletivos que substituíram os exames de madureza.

A ampliação da definição do ensino supletivo evidenciada no Capítulo IV da Lei 5.692/71 e explicitada no Parecer n. 699/72 do Conselho Federal de Educação, atenderia aos adolescentes e adultos, vindo a cobrir, de forma intensiva, a ausência ou a deficiência de uma formação que não foi realizada na idade própria, no sistema regular de ensino. Os alunos beneficiados com a possibilidade do exame supletivo ou de matrícula em cursos supletivos, seriam aqueles com idade superior a 14 anos e que não haviam completado as oito séries do 1º grau. A lei previa no seu artigo 9º um tratamento especial para esses alunos, e no seu artigo 14, parágrafo 4º estabelecia: “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderiam admitir a adoção de critérios que permitirão avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento”.

A esse respeito o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o Anteprojeto da Reforma de Ensino de 1º e 2º grau assim definia o ensino supletivo:

A evolução dos conhecimentos, técnicas e formas de vida, tomam no mundo moderno uma aceleração cada vez maior que impõe constante atualização como suplemento de formação. Não basta assim, fazer escola para quem não a teve; é preciso proporcionar uma nova escola, para os que a tiveram ou não: uma educação continuada. É esta uma nova dimensão do ensino supletivo, que à função de suplência acrescenta agora a de suprimento (LIBÂNEO, 1973, p. 39).

Isso quer dizer que, ao aluno que abandonou o ensino regular lhe seria possibilitado realizar sua recuperação e voltar a esse curso dando continuidade aos seus estudos.

O ensino supletivo ganhou capítulos próprios dentro da Lei nº 5.692/71, com cinco artigos (24, 25, 28 e 42). O artigo 24, afirmava que este ensino se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Deduz-se então, que esse ensino podia abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também a atualização. Esses cursos poderiam acontecer à distância, por correspondência ou por outros meios mais adequados (BRASIL, 2000).

Foi nessa época, no contexto da implantação nacional da Lei 5692/71, que entrou em uso no glossário educacional o termo “Aceleração escolar”. Escreve Libâneo em seu livro *Aceleração escolar: estudos sobre educação dos adolescentes e adultos*:

A Aceleração escolar é um processo que se inicia pela recuperação, é um estágio introdutório onde se procura, através de uma organização escolar e metodologias adequadas, colocar o aluno de aprendizagem insuficiente em condições de aprender e, a seguir, passar para a Aceleração de estudos visando sua posterior integração nas

classes comuns ou dotando-o de condições básicas para o exercício profissional, de acordo com seus interesses, aptidões e habilidades (LIBÂNEO, 1973, p. 94).

A Aceleração, vista como proposta temporária que buscava em curto prazo solucionar o problema de distorção idade-série, veio propor uma nova estrutura organizacional do currículo - a correção de fluxo na perspectiva do avanço dos alunos para série a partir da faixa etária.

Há que se esclarecer que a proposta de Aceleração da Aprendizagem corrige o fluxo da defasagem idade/série como a própria Educação de Jovens e Adultos (EJA) o faz, mas cada qual com suas especificidades.

De acordo com Cury (BRASIL, 2000):

Pode-se assinalar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, de articular o conjunto das iniciativas exigindo alguma adequação do então supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria. Deste enquadramento não fugirão os dispositivos legais sobre o assunto a partir de 1988.

O autor continua seu raciocínio afirmando que a Constituição Federal do Brasil, incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art. 205). Portanto, a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma qualidade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

A LDB destaca no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino) Capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamentais e médias. E conforme Cury (BRASIL, 2000), desde que a EJA passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como um direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Logo ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Diferindo então da Aceleração da Aprendizagem que deve ser entendida como um Programa de Governo.

2.1 A organização em ciclos e a promoção automática

A adoção dos ciclos escolares tem atrás de si a opção por um ideário pedagógico cujas bases teóricas remontam o movimento da educação nova surgido na Europa na 2ª metade do século XIX. No entanto, está vinculada, também, a concepções de escola democrática

surgidas após a II Guerra Mundial, com influência dos Estados Unidos, visando rever as relações entre educação e pobreza, atribuindo um papel decisivo da educação na preservação do ideal democrático e, mais concretamente, na promoção da equidade social visando minimizar a pobreza.

As primeiras propostas de ciclos básicos foram as experiências dos Ciclos Básicos de Alfabetização que marcaram as experiências pioneiras de promoção automática e as dos ciclos. Das experiências dos ciclos de Alfabetização geraram-se as justificativas teóricas para a adoção dos ciclos ao longo do Ensino Fundamental.

A partir dos anos 1990, interpretações provenientes de autores estrangeiros, por exemplo, César Coll e Philippe Perrenoud, reforçam a adoção dos ciclos, repercutindo na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O próprio Arroyo menciona a influência estrangeira na concepção dos ciclos. Referindo-se à criação da Escola Plural, no município de Belo Horizonte, ele escreve:

[...] permita-se trazer à consideração a reforma do sistema de ensino espanhol. (...) Os clássicos níveis de educação infantil, primária e secundária, foram estruturadas em ciclos definidos por identidade de idade de formação, conhecimentos, experiências, valores, significados culturais, intercomunicação e integração (ARROYO, 2000, p. 25).

A LDB nº 9.394/1996 referendou as experiências que vinham sendo adotadas em diferentes redes de ensino acerca da organização da escolaridade em ciclos. Essa Lei faz menção à organização por ciclos e por idade, possibilitando o emprego da avaliação continuada. Os PCNs, publicados inicialmente em 1995, também já traziam elementos de similaridade com experiências já existentes na organização escolar por ciclos. Para os PCNs, o ciclo corresponderia melhor “ao tempo de evolução das aprendizagens e a uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período escolarização” (BRASIL, 1996, p. 16).

O Brasil, toma a iniciativa de desenvolver no final da década de 1950 em São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraná, experiências pedagógicas na perspectiva de corrigir a distorção idade/série permitindo a disseminação da educação como condição indispensável para o avanço do país. A partir desse período surgiram com muita frequência os argumentos em defesa da promoção automática e ainda de flexibilização do percurso escolar. Educadores e dirigentes da educação, por sua vez, reconheciam também outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais quanto os prejuízos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para

todos. Eles se referiam ao desenvolvimento do educando como pessoa e aos obstáculos à aprendizagem. A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação da criança, o desgosto da família, agiam como fatores de desestímulo à aprendizagem e entendia-se que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança (BARRETO; MITRULIS, 1999).

Posto à prova, muitos estados abrigaram a organização em ciclos. A experiência com ciclos de escolarização foi prevista, na já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692/71, tendo ganhado força, 25 anos depois, com a implantação da atual LDB nº 9.394/96. No artigo 23 dessa Lei, estabelece-se a regulamentação da educação básica:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Essa LDB referenda as experiências com ciclos já existentes no Brasil e que tomam corpo a partir da década de 1990, ampliando as possibilidades de inovação pedagógica e curricular. Em especial deve-se observar que essa Lei faz menção à organização por ciclos e por idade e possibilita formas de avaliação mais flexíveis, inclusive a progressão continuada, respeitando diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagens dos alunos, tendo em vista o sucesso escolar.

A idéia de organizar a vida escolar em ciclos, para Ludke (2001), pode representar uma boa alternativa para atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução.

Arroyo (1999, p. 143) ressalta que “os ciclos são mais uma proposta isolada de algumas escolas. A nova LDB os legitimou e estão sendo adotados por muitas redes escolares”. Ou ainda, como afirma Enguita (1989) a escola organizada por ciclos propõe-se a ser um lugar onde se pode ter tempo para aprender, pois “é a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder o desenvolvimento dos educandos” (AZEVEDO, 2001, p. 4).

O sistema de ciclos está presente no Brasil desde a década de 1950 a nível estadual e a partir de 1990 voltou a ter destaque nacional com a intenção de corrigir fluxo escolar (BARRETO; MITRULIS, 1999).

O ensino organizado em ciclos não está desvinculado da concepção de conhecimento e da compreensão do papel social da escola. De acordo com Mainardes (1998) no Brasil, paralelamente à implantação em ciclos, diversas experiências de correção de fluxo têm sido criadas com a finalidade de corrigir a distorção idade-série, que resulta, entre outros fatores,

do ingresso tardio na escola, das sucessivas reprovações ou da evasão com retorno. A tentativa de reversão do fracasso escolar torna a experiência brasileira única, no sentido da conceituação dos ciclos e da escola como uma outra forma de organização (FRANCO et al, 2000).

É importante ressaltar que alguns dos projetos de correção de fluxo e de organização da escolaridade em ciclos baseiam-se no modelo de racionalidade economicista, geralmente implantados com recursos de agências internacionais de financiamento com o objetivo voltado para a obtenção de maior produtividade e eficiência. Descongestionando o sistema de ensino, reduz o gasto, ou seja, constituem-se em medidas mais voltadas para questões econômicas do que propriamente preocupadas em propiciar um ensino de qualidade e formar cidadãos plenos.

No Brasil a organização do ensino em ciclos é ainda considerada uma polêmica, havendo controvérsia quanto ao seu impacto na elevação de taxas de aprovação e melhoria na qualidade do ensino.

É preciso considerar que essas iniciativas tiveram quem as defendessem e quem as atacasse. Arelaro (1992) argumenta que a proposta da organização de ciclos desestrutura positivamente a seriação tradicional e colabora para a construção de uma escola mais democrática. Das discussões mais recentes destacam-se as de Demo (1998) e de Vasconcellos (1999). Demo (1998) considera que a idéia pode ser boa, mas deve estar em consonância com o aprendizado, afirmando que “promover sem aprender é sucatear a escola e, no fundo, descarta-la como desnecessária” (p. 182). O autor enfatiza a diferença entre considerar o que o aluno deva aprender sem repetir e disfarçar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender, discute nessa pertinência a atual tendência oficial de introduzir a progressão continuada na escola básica na medida em que ela escamoteia a falta de aprendizagem (BARRETO; MITRULIS, 2001)

Para Vasconcellos (1999) a organização da escola em ciclos é uma das mais avançadas concepções do ensino. Mas afirma que não adianta, simplesmente acabar com a reprovação: “podemos cair na mera ‘empurração’, se não nos comprometermos com a tarefa principal: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautados num projeto de emancipação humana” (p. 94). Argumenta o autor que para ter êxito o sistema de ciclo deve ter: a participação do professor nas propostas, importância da avaliação da aprendizagem, investimento no professor (formação, atualização e condições de trabalho), atendimento ao aluno com dificuldades (monitoria, espaço de revisão, aulas no contraturno, laboratórios de

aprendizagem, atendimento individualizado), participação da comunidade e possibilidade de implantação gradativa.

Libâneo (2006) faz uma severa crítica ao sistema de ciclos de escolarização. Segundo esse autor, o sistema de ciclos, introduzido de forma descuidada nas escolas, dissolveu os objetivos pedagógicos, empobreceu os conteúdos, gerou uma estrutura curricular demasiadamente frágil, desmontando as formas de avaliação convencional, levando a uma das mais gritantes formas de exclusão de alunos, especialmente os das escolas públicas. Para ele, “o objetivo da escola é propiciar as melhores condições possíveis de aprendizagem, é fazer um bom planejamento com base num currículo básico comum, buscar metodologias adequadas [...] e colocar as aulas nas mãos de professores competentes”. E conclui sua crítica:

A concepção dos ciclos de escolarização inverte as prioridades, ao colocar o foco no desenvolvimento espontâneo das aprendizagens dos alunos, como se a aprendizagem fosse um processo natural. Ao contrario do que vem ocorrendo com algumas experiências do sistema de ciclos, a repetência deve ser evitada não pela facilitação do ensino, mas por formas muito concretas de intervenção pedagógica, com objetivos muito bem definidos, metodologia e procedimentos didáticos adequados, organização da escola e da aula, numa boa programação curricular por séries. [...] A questão do insucesso escolar, portanto, é menos um problema de medidas organizacionais e muito mais de melhorar a prática de ensino dos professores e suas condições de trabalho (LIBÂNEO, 2006, p. 93-94).

Barreto & Souza (2004), e muitos outros não criticam os ciclos e as bases em que estão estruturados, mas criticam sua (in)eficácia. O que argumentam é que o período de implantação do projeto ainda é muito curto para uma análise acurada de seu impacto na educação. Para eles seria um equívoco creditar unicamente a esta nova proposta a grande ou a maior responsabilidade pelo sucesso ou não do ensino aprendizagem. E, de fato, eles podem ter razão, pois segundo o censo do ensino fundamental das escolas brasileiras feita pelo INEP (2000) (CORREIA, s.d.), o contingente de instituições públicas e privadas que adotam unicamente a proposta de Ciclos é inexpressivo, comparando-o ao das séries unicamente ou de séries/ciclos conjugados.

De acordo com Mainardes (1998). os governos estaduais a partir de 1982, comprometidos com o discurso de mudanças na educação pretenderam implantar medidas inovadoras na escola pública. E nesse bojo, a organização em ciclos surgiu como medida democratizante nos estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988). O Ciclo Básico nesses estados tinha como foco eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre a necessidades de reforço e

atendimento de dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia.

Entre 1984 a 1990 configuram-se as primeiras experiências de organização da escolaridade em ciclos no Estado de Goiás. A rede pública estadual de Goiás foi uma das pioneiras na implantação dos ciclos. Em 1985, foi implantada em Goiás, inicialmente em Goiânia e estendida mais tarde a outros municípios.

Em 1985 na SME de Goiânia a Proposta do Bloco Único de Alfabetização foi implantada e englobava os períodos iniciais da alfabetização e as 1ª séries, só reprovando ao final da 1ª série para a 2ª série. Havendo 2 anos para os alunos se alfabetizarem.

Com apoio da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Estadual de Educação, deu-se início a uma primeira reforma para sistematização de programas curriculares de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. A Secretaria Municipal da Educação declarou que essa proposta educacional se assemelhava às de São Paulo e Belo Horizonte e tinha como organização o sistema de ciclos.

Em 1997, nova proposta de implementação e implantação foi colocada em prática com o *Projeto Escola para o Século XXI* uma organização escolar em ciclos de formação de desenvolvimento humano, a cada três anos correspondendo a um ciclo, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através da resolução n. 266, de 29 de maio de 1998 e teve como referência a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre, colocando em prática o ensino fundamental de 9 anos.

Os planos de ação da SME de Goiânia/GO contemplavam a melhoria da qualidade de ensino, a garantia de acesso e permanência do aluno no sistema escolar, a gestão democrática, a valorização e a capacitação do profissional da educação.

O princípio fundamental dos ciclos básicos de alfabetização em Goiás era o de oferecer oportunidade de continuidade do ensino, evitando o fracasso escolar por meio da promoção automática após dois anos consecutivos de estudos, garantindo aos alunos a aprendizagem necessária para as séries seguintes.

A escola como espaço público e coletivo, de acordo com o projeto deveria integrar, interagir esses alunos com a comunidade, promovendo manifestações culturais, redimensionando o seu papel, estruturando e ressignificando o seu currículo e seu processo-pedagógico de ensino-aprendizagem, privilegiando seu espaço com a produção de conhecimento.

Nesse aspecto, a proposta dos ciclos em Goiás pretendia direcionar-se para ações pedagógicas que se adaptassem às diferentes necessidades dos alunos, numa perspectiva que entendia ser mais democrática e menos excludente. Entretanto de acordo com alguns estudos realizados sobre o Projeto Escola para o Século XXI (CORREIA, s.d.), as ações propostas no decorrer de sua implementação não se concretizaram como previa a proposta da SME de Goiânia GO. Por mais bem formulados, com boas intenções, foram implantados com base em construções teóricas, não considerando o cotidiano do grupo.

De acordo com Lima (2002) os projetos falham ao entrar em contato com a realidade das escolas, porque são implantados justamente com base em construções teóricas, e desconsideram a realidade vivida.

A implantação dessa proposta foi de forma autoritária e imposta, sem a participação do corpo docente. Mesmo que os professores estivessem presentes nas reuniões, não estariam claro para eles os objetivos de tais reuniões. Com uma participação do corpo docente de forma indireta. Quanto a participação da comunidade ficou uma lacuna, pois as avaliações foram feitas pelos diretores, coordenadores pedagógicos das escolas e pela equipe do Núcleo Regional (CORREIA, s.d). Segundo Silva:

[...] o projeto da SME não partiu de um processo de discussão e aprofundamento (e mesmo de construção) dos docentes, dos demais profissionais da escola e da comunidade na elaboração do projeto [...] se constitui em políticas formuladas para a rede de ensino, com base em interpretações que um grupo de profissionais, geralmente técnicos e especialistas, faz do cotidiano das escolas e dos interesses que aí se colocam, portanto, de algum modo alheio à concretude do contexto escolar, e, por isso, mesmo, incapaz de interferir, efetivamente, no redimensionamento da prática pedagógica (SILVA, 2000, p. 88; 128).

Para Figueiredo (2002) que se propôs a investigar o discurso da Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre o Projeto, as escolas foram levadas a aderir ao processo de implantação de maneira autoritária e antidemocrática, havendo muita resistência por parte dos professores. Para ele foi lançada de cima para baixo, e sem a devida preparação. Os professores não tiveram formação adequada e nem acompanhamento tanto dos professores, quanto da proposta.

É importante salientar que na maioria das propostas educacionais no âmbito da SEE, o Ciclos Básicos não tiveram o sucesso esperado. Sendo afetado pela descontinuidade das políticas, pela ausência de condições para a sua plena realização, pelos obstáculos impostos pela burocracia e pela fragilidade nos mecanismos de avaliação de sua eficácia (MAINARDES, 1998).

Segundo Libâneo (2002, p. 196)

as políticas setoriais da educação e os planos elaborados até hoje não só não conseguiram firmar a prioridade efetiva do setor educacional no conjunto das políticas públicas, como também não foram suficientes para modificar a face do sistema.

O problema da reprovação e do fracasso escolar não pode ser reduzido a medidas administrativas relacionadas com o sistema de promoção automática como assinala Haddad (apud ROJAS RUBIO, 1992, p. 77) “promover ou não promover não é o problema. O verdadeiro problema é como melhorar o nível dos alunos de baixo aproveitamento e em última instância como evitar a reprovação”, portanto, para atingir êxito, a promoção automática não pode ser elemento isolado e pontual, deve integrar-se a um projeto educacional mais amplo e consistente, tendo no seu bojo a definição de conteúdos curriculares, garantia de condições básicas a todas as escolas, consistentes estratégias de formação continuada, valorização dos profissionais da educação, democratização em todos os níveis do sistema educacional, capazes de afetar a escola em seu conjunto, de modo especial, no que se refere às estratégias de ensino e práticas de avaliação e promoção (MAINARDES, 1998).

Nesse sentido, a organização em ciclos no Estado teve um fator negativo, inclusive por falta de planejamento, algo absolutamente necessário para a implementação de ações públicas. O Programa de Aceleração, também pensado na perspectiva dos ciclos, foi passível de muitos questionamentos quanto à sua efetividade. Apesar de análises otimistas, frequentemente pautadas em aspectos quantitativos de atendimento e menos em termos de qualidade do ensino, as experiências desse Programa não obtiveram resultados esperados nas propostas dos governos estaduais e municipais.

2.2 O Programa de Aceleração da Aprendizagem

Em 1997 o Ministério da Educação divulga o Programa de Aceleração da Aprendizagem como estratégia pedagógica, partindo da consideração de que o nível de maturidade dos alunos permitiria uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudá-los a recuperar o tempo perdido. Em discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso durante o programa semanal “Palavra do Presidente”, incentiva as escolas a adotar o “Programa de Aceleração de Aprendizagem”:

Hoje eu vou falar diretamente aos pais que têm 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 apud HANFF et al, 2002, p. 29).

Fernando Henrique Cardoso afirmava nessa fala a necessidade da adoção de uma política que eliminasse o problema, como uma endemia, uma doença, cujo remédio seria de fácil acesso, concluindo que o Programa acabaria com isso. Dizia que os alunos mais velhos, com esse Programa:

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 apud HANFF et al, 2002, p. 29).

Inicia-se, assim, de forma institucional e sistemática, uma ação educativa pública para solucionar o problema da defasagem escolar de alunos, tendo como principal meta corrigir o fluxo escolar. Nos próximos tópicos serão apresentados os programas de Aceleração escolar em sua concepção original a partir da Proposta do Ministério da Educação e nos desdobramentos que esse programa teve nos estados e municípios.

Como estratégia pedagógica, a aceleração da aprendizagem parte da idéia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar os alunos em defasagem idade-série a recuperar o tempo perdido. A correção de fluxo escolar é entendida como uma questão pública, pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração da aprendizagem.

O programa de aceleração da aprendizagem, de acordo com o MEC, aponta:

[...] 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 (BRASIL apud HANFF et al, 2002, p.

Através dessa proposta, o MEC coloca à disposição de estados e município, por meio de convênio, recursos para a reprodução do material didático e para a capacitação dos professores que nele atuam. Como exemplo: a teleducação, incluído o modelo Telecurso 2000, usada nas turmas de aceleração (MENEZES, 2002).

2.3 O Programa de Aceleração da Aprendizagem na perspectiva do Governo Federal

Após constatar a existência de cerca de 68% de alunos do Ensino Fundamental com idade superior àquela regularmente correspondente à série que frequentam (BRASIL apud FORTES, 2006), o governo brasileiro anuncia a implantação do Programa de Aceleração da

Aprendizagem visando a adequação do atendimento escolar a crianças e jovens com repetência de dois ou mais anos na mesma série e marcadas pelo fracasso escolar, por meio de estímulo ao aluno e da criação de condições para a aquisição de conhecimentos.

A implantação desse Programa teve como justificativa a constatação de que o atraso na aprendizagem significava perdas para o país, para o sistema de ensino, para o professor e, obviamente para os alunos. Esse foi um discurso próprio de uma visão economicista, que geram dúvidas e perplexidade, uma vez que são aportes de políticas macroeconômicas, com diferentes histórias, culturas e diversidades econômicas, social e política.

A Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, com base no que previa a LDB nº 9394/1996 em relação à possibilidade de acesso por parte de governos estaduais e prefeituras a recursos alocados em projetos de Aceleração de aprendizagem, elaborou o Programa com a intenção de enfrentar o fracasso escolar no ensino fundamental. Vale lembrar que a implantação das classes de Aceleração dependia da vontade dos poderes locais, obedecendo aos trâmites legais e burocráticos sugeridos pela esfera federal e, por fim, homologados pelos Conselhos Estaduais (FORTES, 2006, p. 74).

Conforme esclarece Fortes (2006), o Programa de Aceleração da Aprendizagem teve viabilizada, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a elaboração de documentos orientadores pelo Centro de Pesquisa para a Educação e Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb). Mais adiante, serão apresentados detalhes sobre a natureza e organização do Cenpec, bem como sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries em Goiás (GOIÁS, 2001).

A proposta pedagógica em nível federal define assim os fundamentos do Programa (BRASIL, 1998b): a) transformar crianças marcadas pelo fracasso escolar em alunos bem-sucedidos, resgatando sua auto-estima, favorecendo o desenvolvimento da sua convicção de que são capazes de aprender; b) ampliar, para o aluno com defasagem idade/série, a possibilidade de uma trajetória escolar apropriada e adequada às suas necessidades, em consonância com os princípios de universalização do ensino fundamental com equidade e qualidade; c) estimular toda equipe pedagógica que participa do trajeto escolar dos alunos em classes de Aceleração a rever o seu percurso, perceber avanços e dificuldades na realização das atividades escolares, retomar o currículo, a organização do ensino e as formas de acompanhamento e avaliação, elegendo metas a atingir com todos os alunos.

O documento oficial previa que alunos com dez anos ou mais, matriculados na 1ª ou 2ª série, deveriam frequentar as Classes de Aceleração I e aqueles com onze anos ou mais,

matriculados na 3ª ou 4ª série, frequentariam as Classes de Aceleração II. Ao final do ano letivo, os alunos matriculados na Aceleração I seriam promovidos para a 4ª série, 5ª série ou Aceleração II e os matriculados na Aceleração II seriam promovidos para a 5ª série e, se não tivessem um rendimento escolar satisfatório, deveriam receber um acompanhamento pedagógico para auxiliá-los em seus estudos (BRASIL, 1998b).

Os órgãos gestores das políticas educacionais viram com otimismo os resultados, desse primeiro momento da implantação das classes de Aceleração. Eis o que está registrado num documento do MEC:

Os dados apontam para a melhoria do desempenho escolar no nível fundamental. A taxa de promoção, que mede o número de alunos que passou de série, aumentou de 64,5%, em 1995, para 74%, em 1998. No mesmo período, a repetência caiu de 30,2% para 21,3% dos alunos e a taxa de abandono da escola baixou de 3,4% para 3,1%. (BRASIL apud HANFF et al, 2002, p. 38).

Com essa avaliação positiva, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento aprovou “ad referendum” a Resolução n. 14 de 16 de maio de 2001, que:

estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito dos programas de Correção do Fluxo Escolar - Aceleração da Aprendizagem e Paz na Escola, da Educação Escolar Indígena e das Áreas Remanescentes de Quilombos, para o ano de 2001 (BRASIL apud HANFF et al, 2002, p. 38).

Essa resolução amplia a legislação anterior, abrindo possibilidades para outros programas serem implantados nessa mesma perspectiva como, por exemplo, o Programa Acelera Brasil (PAB) e os programas de Aceleração da aprendizagem implantados em vários estados brasileiros.

As classes de Aceleração na realidade brasileira surgem como um ajustamento da organização do ensino em ciclos, com prazo estipulado para serem finalizadas e com muitos desafios para a escola, principalmente quanto ao enfrentamento de posturas discriminatórias dissimuladas em relação aos socialmente desfavorecidos. De um lado estão os interesses e objetivos dos que financiam, de outro, a conveniência e o oportunismo dos que governam.

Segundo Sampaio (2000, p. 61):

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.

Quando essas políticas são implantadas nas escolas, se evidenciam problemas entre o que foi planejado e o que realmente foi executado. Uma das questões emblemáticas é quanto à atuação dos professores nesses projetos. Os problemas se acumulam desde sua seleção, o processo de capacitação, a sua resistência por não conhecer as propostas, a falta de formação continuada, a desvalorização profissionais. Ressalte-se, também, o prejuízo ao trabalho docente propiciado pela falta de verbas para aquisição de material e pela precariedade do ambiente físico das escolas, etc.

2.4 O Programa Acelera Brasil (PAB)

O Acelera Brasil foi um programa do Instituto Ayrton Senna criado em 1997, de cunho emergencial, voltado para ações de correção de fluxo do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série, visando combater a repetência e o abandono escolar que gera a distorção entre a idade e a série escolar freqüentada pelo aluno. Teve como objetivo o de contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade. Esse Programa foi concebido pelo professor João Batista Araújo e Oliveira, levado pela evidência dos dados oficiais do SAEB e do Censo Escolar do MEC/INEP, que indicava índices assustadores de distorção idade/série: somente 60,6 % dos alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental tinham entre 7 a 10 anos de idade conforme fonte MEC/INEP/SEE de 1999. Criou-se o Programa, portanto, com a intenção de combater a baixa qualidade do Ensino Fundamental, responsável pelos altos índices de repetência e abandono. A mesma constatação aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Uma das conseqüências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80%.

Esse Programa acabou sendo implantado em diversos lugares do Brasil, obviamente considerando as peculiaridades locais. Iniciado na rede pública do Maranhão desde 1995 e consolidado oficialmente em 1996, foi adotado como política pública nas redes de ensino da Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Sergipe, Tocantins, Goiás e no Distrito Federal (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Na rede pública estadual de Goiás, foi implementado em toda a rede escolar em 1999 com o objetivo de regularizar o fluxo escolar, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em um prazo máximo ideal de quatro anos, possibilitando ao aluno cursar a 5ª série, recuperando sua auto-estima e elevando assim seu autoconceito como uma pessoa capaz de aprender e ter sucesso na escola (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Oliveira (2001) apresenta as seguintes características do PAB: Articulação por uma entidade não governamental, o Instituto Ayrton Senna; Estratégia e materiais de ensino concebidos para posterior utilização em qualquer estado ou município; Objetivo da ação: demonstrar que é viável a correção do fluxo escolar num prazo máximo de quatro anos, em grande escala, por redes de ensino funcionando nas várias circunstâncias típicas do sistema de educação pública do país; Estratégia de implementação, que inclui: compromisso político das autoridades com a regularização do fluxo, e não meramente com a Aceleração de estudos; Financiamento adequado; Estrutura gerencial local; Materiais próprios para alunos defasados; Materiais de apoio para a classe e para os professores; Sistemática de acompanhamento, planejamento e controle do processo; Sistemática de supervisão semanal a cada classe; Reuniões quinzenais de avaliação e planejamento pelos professores; Assistência técnica para o gerenciamento do programa; Material estruturado para capacitação de professores em serviço (Capacitar); Estratégias e materiais para diagnóstico Avaliação externa anual, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), e acompanhamento dos egressos e da sustentabilidade do programa (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2001).

No entanto, de acordo com os dados levantados pelo Relatório do MEC/INEP, pode ser constatado que os resultados em parte não atingiram ao que se propôs quando da implantação desse Programa (PAB). Ao aferir o nível de desempenho dos alunos das classes de aceleração no Projeto do Programa Acelera Brasil, afirmou-se que os alunos que tinham uma autoestima baixa tiveram desempenho inferior ao daqueles que a tinham elevada. Por outro lado, não se confirmou que os alunos tinham uma visão otimista de si próprios, pois continuavam com autoestima em baixa justamente aqueles que vinham de um fracasso escolar, pela repetência, pela evasão, ou por algum outro motivo (SOUZA, 1999).

De acordo com o Relatório da Fundação Carlos Chagas, os resultados do inventário da autoestima dos egressos dos Programas de Aceleração apresentaram índices mais elevados de baixa autoestima (negativa) do que os do regular (PATTO, 1998, p. 53). Esse relatório ainda define os estágios de pobreza em que se encontram as escolas e, nelas, o mesmo descaso do acompanhamento pedagógico, cujas professoras não tiveram um acompanhamento sistemático da coordenação (encontros de quinze em quinze dias) e com a diretora não houve

nenhum tipo de relacionamento (Fundação Carlos Chagas, 1998). Isso nos faz acreditar que a própria escola deixa à deriva esses programas, mais por não acreditarem na sua efetividade.

Portanto, há nesse discurso um dado negativo sobre PAB que deve ser evidenciado. Com efeito, é mister que se deixe claro que a avaliação da Fundação Carlos Chagas foi a única oficial e deparou com problemas sérios no Programa. Isso demonstra que os Programas de Aceleração, mesmo com um proposta de produzir uma aceleração com aprendizado, não têm conseguido convencer nem quem os financiaram.

No entanto, em muitas falas inseridas na avaliação da Fundação Carlos Chagas, há contradições. Por exemplo, Clarilza Prado de Souza no seu artigo *Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem* (1999) afirma que, a despeito de o Relatório da Fundação Carlos Chagas, houve nos programas padrões bastante razoáveis de aprendizagem. Ela afirma, basicamente, que a metodologia dos programas, ao integrar um ensino planejado às condições do aluno e ao elaborar um acompanhamento do docente em um contexto de valorização, estaria garantindo o desenvolvimento da aprendizagem. A meu ver existe aí uma ambigüidade de posições pois, em dado momento, os avaliadores falam da precariedade de todo o contexto e, em outro, afirmam que os alunos estão aprendendo.

É importante salientar que o PAB é adotado como política pública nas redes de ensino da Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Tocantins, Goiás, e no Distrito Federal. E nesse ano de 2010 foram implantadas em muitos municípios brasileiros. Diferente do Programa de Aceleração em Goiás (Programa de Aceleração de 5ª e 6ª série) que teve encerrada suas atividades em 2007 e iniciado em seu lugar o *Programa Correção de Fluxo*.

Como tudo o que é novo é passível de indagações e expectativas, o PAB, não fugiu à regra. Todo o contexto desde a sua implantação até os dias de hoje ainda não se tem uma idéia de sua totalidade. Há os que aprovam e há os que o abominam. Em muitos municípios goianos que mantêm o Programa *Acelera Brasil*, apresentam um alto índice de alunos com defasagem idade-série no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. Isso confirma que o *Acelera Brasil* ainda não contempla uma aprovação com aprendizado. Haja vista que os alunos egressos do Programa *Acelera Brasil* são os alunos que fazem parte do grupo de alunos que estão em defasagem idade-série hoje no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano.

Diante disso fica a dúvida quanto a sua efetividade enquanto política de aceleração com aprendizagem, o que se pode deduzir das pesquisas *in loco* feitas em algumas escolas de Rio Verde. Segundo essas pesquisas, os alunos que passam pelo Programa de Aceleração são integrados em classes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na sua totalidade, sem reprovação. Ou seja, alunos têm promoção automática para o 6º ano, sem uma avaliação

criterosa, levando a que, mais adiante, esses mesmos alunos retornem aos programas de correção de fluxo. Trata-se, pois, de graves prejuízos à educação pública decorrentes da falta de melhor planejamento das ações públicas e de comprometimento dos próprios governantes, da ineficácia das ações de educação continuada, da desmotivação profissional dos professores, fatores esses que corroboram para esses programas não terem sucesso.

O Programa Acelera Brasil é considerado o precursor das classes de Aceleração nessa nova proposta tanto do Ceteb quanto do Cenpec, tratando da questão da correção de fluxo, por isso recebe destaque nesta pesquisa. No entanto, convém esclarecer que esse Programa não é o mesmo abordado aqui. São programas que têm semelhanças, mas, na verdade, cada um tem características próprias. O objeto de nossa pesquisa é o Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries.

2.5 O Programa de Aceleração da Aprendizagem em alguns estados brasileiros

Os primeiros esforços foram desenvolvidos no Estado do Maranhão ainda em 1995, seguidos do Programa Acelera Brasil, patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna (Oliveira, 2001), do Programa de Aceleração da Aprendizagem do Estado de São Paulo, voltados para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como do Programa Ensinar e Aprender, para as quatro últimas séries do ensino fundamental, implementado no Estado do Paraná a partir de 1998.

A partir de 2000, o Estado da Bahia também passou a implementar os mesmos programas do Instituto Ayrton Senna e criou um programa próprio para alunos defasados de 5ª a 8ª série (OLIVEIRA, 2001). Ainda nesse período o Distrito Federal implantou as classes de Aceleração.

As primeiras propostas de transferir os problemas do nível pedagógico para o nível de estratégias e políticas públicas se deram simultaneamente no Maranhão e em São Paulo e, no plano federal, foram incorporadas pelo Ministério da Educação e Cultura (1995), com o apoio financeiro à produção do material e posteriormente servindo de base para o PAB e assemelhados, como, por exemplo, o oferecido pelo Ceteb.

De acordo com Oliveira (2002), os dados da avaliação dos alunos pelo SAEB a partir de sua criação já em 1995, colocando o Maranhão, sistematicamente, entre os cinco piores estados do país pela má qualidade e ineficiência do ensino. Daí surgiu a proposta de correção de fluxo para esse estado, utilizando-se de um programa de aprendizagem Acelerada.

É importante ressaltar como e quando o SAEB começa a desenvolver suas atividades como sistema nacional de informações, para entender o processo de implantação dos Programas de Aceleração no Maranhão. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado a partir de 1990, passa a ser um importante instrumento de avaliação que vai fornecer informações sobre o desempenho da educação básica em todo país. Nota-se que esse Sistema abarca diferentes realidades dos sistemas de ensino estaduais e municipais realizados a cada dois anos oferecendo subsídios para que se promova mudanças necessárias para melhoria na qualidade do ensino.

O SAEB a partir de 1995 tornou-se de fato um sistema nacional com a adesão de todos os estados brasileiros. Foi planejado para fornecer informações a respeito de escolas e alunos. Mesmo que em 1995 ainda não havia sistematizado as informações sobre cada município, só acontecendo no censo de 1997, preconiza o Estado do Maranhão com o histórico de um estado com uma má qualidade de ensino expressiva.

O Estado de São Paulo aparecia nas estatísticas com um índice bem menor de defasagem idade/série em relação a outros estados mas, no governo Mário Covas, viu-se a necessidade de correção de fluxo e foi elaborado um projeto prioritário para as classes de Aceleração, sob responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Nesse estado, a repetência e a evasão nesse momento representavam 25 % do total de alunos matriculados na rede (QUADRADO e AMADO, s.d.) e para reverter esse quadro e criar condições para que a escola cumprisse efetivamente sua função social atendendo assim às necessidades de todos os alunos, a Secretaria de Estado da Educação desencadeou a partir de 1995, uma série de ações, dentre as quais o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração, com o objetivo de corrigir o fluxo na Rede, eliminando a defasagem idade/série, conforme o projeto (Estado de São Paulo apud QUADRADO; AMADO, s.d), criando condições para que alunos multirrepetentes pudessem, em um ou dois anos, retomar seu sucesso no percurso regular.

Uma pesquisa de acompanhamento e avaliação executada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo informa que a grande maioria dos alunos efetuou conquistas na aquisição de conhecimentos. Afirma terem ganhos quanto à produção de textos, superiores até às dos alunos das classes comuns, ao ler e escrever, fazer pesquisas. Esse relatório afirmava ainda que essas conquistas tornaram possível a recuperação da autoestima (Fundação Carlos Chagas, 1998). Chama-nos a atenção por ser uma pesquisa solicitada pela própria instituição

mantenedora do programa. Em contrapartida, outros trabalhos que analisaram o programa em São Paulo não tiveram a mesma posição. Segundo Souza (1999):

Esses índices de desempenho, no entanto, não indicam que os alunos alcançaram bons níveis de aprendizagem. Melhor dizendo, embora os índices apresentados pela maioria dos alunos de classes de aceleração possam estar próximos daqueles apresentados por alunos de classes regulares das escolas brasileiras, isto não indica bons níveis de desempenho dos alunos (SOUZA, 1999, p. 84).

Considere-se, também, que o pouco tempo da implantação para a avaliação efetuada pela Fundação Carlos Chagas (1999) também não dá segurança para afirmar se foi exitoso ou não tal programa.

Em Minas Gerais, a Secretaria da Educação viu-se, também, na necessidade de iniciar um projeto com intuito semelhante aos de São Paulo e Maranhão, denominado Projeto Vencer. Mais tarde, a rede estadual promoveu a implantação de um programa de correção de fluxo, o Acelerar para Vencer, que permite que o aluno reprovado tenha um ano de aulas e possa avançar até duas séries.

Em 1997 surgem no Estado de Santa Catarina as classes de Aceleração embaladas na denúncia do fracasso escolar das escolas públicas, como em outros tantos Estados, como no caso de Goiás, advindas das reprovações e multirreprovações e, também, em função da influência direta e indireta das experiências de outros estados e, ainda, diante das pressões exercidas pelo governo federal e órgãos internacionais na implantação do programa de Aceleração da aprendizagem. Sob a coordenação dos técnicos em assuntos educacionais do Núcleo de Apoio Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e Deporto - SEED, tem início na rede de ensino estadual o projeto “Classes de Aceleração”.

No Ceará, a experiência do programa de Aceleração da aprendizagem se deu em 1998 foi se estendendo para toda rede estadual onde havia foco de distorção idade/série, antes mesmo de ser regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (FORTES, 2006).

De acordo com Fortes (2006), um aspecto que se evidenciou no seu trabalho de pesquisa foi a forma como as classes de aceleração foram implantadas. As orientações para o desenvolvimento do trabalho previam o esclarecimento e o envolvimento da comunidade escolar, contudo, poucas informações e esclarecimento foram dados para os sujeitos que compõem a escola. Para ela, as estratégias traçadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar não se consumaram na prática, quer pela falta de conhecimento, quer pela

falta de estrutura. Isso vem contrapor com a política de propaganda dos governos estaduais e municipais pela qual atestam ter sido um sucesso também naquele Estado.

A autora continua:

[...] os efeitos dessas novas experiências, relatadas pelas próprias escolas, não favoreceram a participação dos professores na efetivação da proposta, uma vez que a formação desses profissionais deixou muito a desejar. Dentre outros fatores, pelo caráter de “receita”; pela rotatividade dos professores, pelos poucos recursos, pelo curto espaço de tempo e, notadamente, pelo não esclarecimento da articulação entre a proposta e os problemas do cotidiano escolar (FORTES, 2006, p. 110).

FORTES (2006) levanta uma questão de suma importância com relação ao material didático. Para ela tornou-se um hiato entre a proposta e a realidade escolar. Primeiro pela inadequação, uma vez que a adoção do que fora pensado para um contexto diferente, mesmo que possibilitasse adaptações, não atendia as necessidades de alunos e professores. Muitos professores expressaram sentir muitas dificuldades para entender os textos e, conforme afirma a autora, o material foi insuficiente. Não deu para suprir a demanda.

O relato dessa autora deu-nos a visão clara de que também na rede pública cearense, a implantação das classes de aceleração não resolveu o problema de fluxo escolar. Principalmente porque os alunos, na sua maioria, não voltaram para a rede regular, não dando continuidade aos seus estudos.

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 1998, através do documento Apostila Classes de Aceleração, definiu as formas e níveis de responsabilidades de implantação das classes de Aceleração nas diversas instâncias: Secretaria de Educação e Desporto - SEED; Coordenação Geral de Ensino - COGEN; Diretoria do Ensino Fundamental - DIEF, Coordenadorias Regionais de Educação - CREs¹ e unidades de ensino. Com características diferenciadas das demais experiências da implantação das classes de Aceleração, o governo do Paraná optou por não receber os recursos financeiros e didático-pedagógicos oferecidos pelo MEC para a implementação do projeto para não ficar preso às suas diretrizes político-pedagógicas traçadas anteriormente. Desse modo, as classes foram implantadas com recursos próprios. Muitas escolas aceitaram o projeto por acreditarem nele; outras, porque a alternativa que se lhes apresentava no momento, era aquela; outras optaram por não adotá-lo. Entretanto, havia muitas dúvidas, já que se constituía em um projeto recentemente implantado em São Paulo (Estado de São Paulo, 1996), do qual se tinha poucas informações (HANFF et al, 2002).

¹ Os três primeiros são órgãos da administração central. As CREs são órgãos de coordenação regional responsáveis pela supervisão e orientação pedagógica das escolas da rede estadual de ensino.

Analisando os resultados das classes de Aceleração do Paraná no seu artigo “Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão?” de Hanff e outros (2002), as autoras afirmam que deveria ter sido feito um acompanhamento mais específico dos alunos que passaram pelas classes de Aceleração para poder fornecer indícios de avaliação dessas experiências, mas não houve nenhuma pesquisa oficial de acompanhamento do processo de implantação do projeto. Somente dados estatísticos, que mostram a redução dos índices de reprovação. Entretanto acredita-se que somente os dados mostrarem a redução nos índices não caracteriza o sucesso desses programas. Seria apenas um indicador, mas que precisaria bem mais para sustentar que ele realmente tenha dado certo. Principalmente quanto ao futuro dos egressos, por onde andam? O que fazem? E não foram encontrados nenhum dado a respeito.

Todos esses estados preocupados com os índices negativos apresentados com relação à defasagem idade/série buscaram como alternativa a implementação de uma política educacional orientada para a formação da cidadania, o que supunha mais do que uma dimensão instrumental e destinação de recursos para viabilizar ações concretas, implicava ainda, uma importante dimensão cultural. Portanto, não foi uma tarefa fácil, pois para garantir na escola o acesso ao conhecimento e aos valores relevantes básicos é preciso que haja a comunicação, a interação, o respeito pela diferença, as decisões coletivas, a solidariedade e a justiça social, o que efetivamente não ocorreu na sua totalidade.

3 A Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem 5ª e 6ª Séries em Goiás

O Projeto elaborado contou com a aprovação do Conselho Estadual de Educação, Resolução CEE n. 119 de 11/9/2001, com base no Parecer n. 192/2001. Desse modo, o Projeto de Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2001) passou a ser executado pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás para vigorar até 2007, num ciclo de 2 (dois) anos letivos cada turma, a partir do ano de 2001, prevendo na primeira etapa, atendimento a 12 subsecretarias (Anápolis, Catalão, Inhumas, Iporá, Jataí, Metropolitana de Goiânia, Morrinhos, Piracanjuba, Pires do Rio, Rio Verde, Silvânia, Trindade). A escolha se deu em função dos altos índices de defasagem idade-série nessas escolas, conforme o Anexo V deste trabalho.

A Resolução nº 088, de 18/12/2006, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, prorroga o seu prazo, até o final de 2010. Há que salientar que o Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª série em Rio Verde e em todo o Estado de Goiás finalizou no

segundo semestre de 2007. E foi implantado em 2009 outro programa com algumas características comuns com o nome de *Correção de Fluxo* e com um diferencial que chamou a atenção, existe uma prova escrita para a avaliação bimestral, o que denota a preocupação de que a nota é ainda uma das únicas formas de se avaliar, o fato de não ter a prova pode ter sido uma das causas da pouca efetividade do Programa, uma vez que o professor está preso a esse tradicionalismo.

No Estado de Goiás o Programa de Aceleração da Aprendizagem para alunos de 5ª e 6ª séries foi um projeto da Secretaria de Educação do Estado, sua principal meta foi corrigir distorções do fluxo escolar dos alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, no ciclo de dois anos, favorecendo a formação global do aluno (GOIÁS, 2001). O Programa foi respaldado no artigo 23 da LDB nº 9.394/1996:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

A alínea B, Inciso V, desse artigo, estabelecia critérios para avaliação da aprendizagem e a possibilidade de Aceleração dos estudos:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 a) A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.
 b) Possibilidade de Aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar (BRASIL, 1996).

Ressalte-se, ainda, no artigo 24, a alínea C, inciso II, que possibilita a classificação para qualquer série ou etapa do ensino fundamental, “[...] independentemente da escolarização anterior, mediante avaliação feita na escola, que define o grau de desenvolvimento e a experiência do candidato”.

O documento de Goiás (GOIÁS, 2001) também apresenta como justificativa das classes de Aceleração, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/1990): “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Também a Lei Estadual Complementar nº 26, de 28/12/1998, alínea D, Inciso V, capítulo 33, aponta: “A Aceleração de estudos visando à adequação idade/série, ou qualquer outra forma de organização das turmas, será regulamentada nos regimentos de cada instituição de ensino”.

O Projeto de Aceleração do estado de Goiás, apoiado nos artigos 23 e 24 da LDB/96, partiu do princípio de que para alteração do quadro de defasagem seriam necessárias mudanças na organização do ensino e, prioritariamente, investimentos no processo de formação continuada dos professores, que precisavam rever seus conceitos sobre a prática pedagógica, no sentido de criar contextos mais significativos de aprendizagem. Assim, no ano de 1990 iniciou-se na Superintendência do Ensino Fundamental - SUEF, na gestão da Secretária Eliana Maria França Carneiro, a formação de uma equipe com o objetivo de levantar o número de alunos defasados de 5ª e 6ª séries das 35 subsecretarias do Estado e idealizar um projeto de correção de fluxo, atendendo alunos que estavam incluídos no quadro de repetência escolar e, conseqüentemente, elevando a distorção idade-série à taxa de mais de 60% nas escolas públicas do país, conforme Quadro no Anexo IV.

A presença de grande número de alunos atrasados na escolaridade em relação à idade admitida como ideal para a matrícula em determinado ano de ensino, tal como se evidencia nos Quadros anexos IV e V, levou o Estado de Goiás, a fazer uma parceria com o Cenpec, e traçar um projeto com vistas a fortalecer o papel do Estado na oferta de ensino de qualidade, promovendo a Aceleração na aprendizagem desses alunos. Com essa concepção, a SUEF assinou contrato com o grupo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, para assessorar, capacitar e acompanhar a execução do Programa Acelera em Goiás. Através de capacitação para os professores multiplicadores que posteriormente repassaria para os professores das classes de aceleração.

A justificativa apresentada pelo Estado de Goiás com base na Constituição, LDB/96, ECA/1990 da necessidade da implantação do Programa de Aceleração está longe de ser a única delas. É importante esclarecer que com a política implementada a partir da década de 1980, que deu mais autonomia aos Estados e cuja idéia parte de recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO através do incentivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud e o apoio financeiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef e Ação Educativa vai criar programas que vão beneficiar contingentes de alunos com algumas situação de carência em todos os estados brasileiros.

A participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e Banco Mundial - BM, quanto ao Estado oferecer os serviços de educação e saúde básica, visando administrar a pobreza, bem como contribuir com a estabilidade política e social (FIGUEIREDO, 2006) foram forte indícios de que os Estados deveriam investir na implantação dos Programas de Aceleração da

Aprendizagem, para assim diminuir categoricamente os índices de defasagem idade-série um incômodo para o crescimento econômico.

De acordo com o diagnóstico feito pela Secretaria, as perdas escolares foram consideráveis: em 1999, o índice de reprovação de 9,5 % e o de abandono, 19,3 %; em 2000 segue o índice de reprovação com 9,2 % e o de abandono; 18,7 %, e em 2001, quando se inicia o Programa de Aceleração, o índice de reprovação estava em 8,6 % e o de abandono em 14,7 % (IBGE - MEC/INEP/SEDUC/SUDA, 2008). Em face desses dados que sinalizavam o chamado “fracasso escolar”, o Estado se propôs a implantar o Programa de Aceleração.

Conforme a proposta do Cenpec, a meta desses Programas era envolver os alunos com defasagem através das Subsecretarias Regionais de Educação de todo o Estado, com o objetivo de garantir aprendizagens bem sucedidas que lhes permitissem compreender a realidade e colocar-se como agente de transformação social, possibilitando a retomada da sua trajetória regular nos estudos, qualificando-o para a cidadania (CENPEC, 2000). Para o ano de 2001, foi prevista a organização de turmas iniciais em unidades escolares pertencentes a 12 Subsecretarias atendendo, aproximadamente 44.882 alunos.

A equipe do Cenpec responsável pela coordenação e implementação do Projeto, assumiu a tarefa pelo compromisso político de apoiar o sistema público de ensino, na convicção de que a escola não deveria compactuar com o fracasso e a exclusão dos alunos e deveria ser fortalecida pelo reconhecimento de que os mecanismos de exclusão escolar são reflexos da exclusão socioeconômica. Reconhecia-se, também, a inadequação do ensino que vinha sendo ministrado, comprovada pelo alto grau de evasão, repetência e alunos defasados idade/série, mostrados no diagnóstico.

Ainda conforme o Cenpec, o projeto compreendia a adoção de uma série de medidas de ordem administrativo-pedagógica, de organização da escola e disponibilidade de recursos em sala de aula, de condições materiais e estímulo aos docentes e, ainda, o preparo de técnicos da rede para acompanhar o desenvolvimento do projeto nas escolas.

Após as primeiras semanas de capacitação dos professores e esclarecimentos, foram implantadas as salas de Aceleração. Anteriormente, a Secretaria Regional de Educação havia selecionado a equipe técnica (coordenador, mediador e multiplicadores de cada área específica: Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Educação Física). Essa seleção foi feita a revelia de todos, foram convites partindo da Subsecretaria, e que os professor não tiveram como negar. Os capacitados teriam que repassar as características do projeto e informar como implantar o mesmo nas escolas estaduais,

acompanhar as turmas, planejar junto com os professores, liderar os encontros por áreas, entre outros (isso só foi sabido e discutido bem depois que já estavam na sala de aula).

Segundo relatos dos dirigentes, os primeiros momentos foram tumultuados. Os responsáveis pelo Programa não conseguiam professores para participar das primeiras capacitações. Foi utilizado até um expediente para atrair os professores, que foi a realização dessa ação de capacitação na cidade turística de Caldas Novas, onde poderiam usufruir das suas atrações e aproveitá-la para uns dias de descanso. Mesmo assim, a coordenadora geral não apostou muito nessa iniciativa, pois os professores estavam resistentes. Segundo ela, “era entrar numa sala escura, e não saber se ia encontrar a luz”.

3.1 O Cenpec: natureza e organização

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987 com sede na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo e tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades.

A instituição é constituída por três unidades que respondem por projetos nas áreas de Práticas Pedagógicas, Gestão escolar e de sistemas, Políticas Públicas Educacionais e Educação e Participação (Parceria Escola-Comunidade). Possui também uma coordenadoria administrativa. A direção da organização é exercida pela Diretora-Presidente e o Coordenador. Há um Conselho Administrativo e Fiscal que reúne semestralmente.

O Cenpec subsidia a implementação de políticas privilegiando o aprimoramento dos agentes educacionais. O objetivo principal é valorizar e fortalecer o ensino público e os educadores e demais profissionais que nele atuam (Cenpec, 2007). Mais especificamente:

(O Cenpec) propõe, executa e dissemina estudos e pesquisas nas áreas de educação e ação comunitária; Oferece assessoria a educadores(as) e dirigentes públicos para a formulação e implementação de projetos, programas e políticas públicas educacionais e de ação comunitária; Organiza cursos e outros eventos de formação destinados a professores(as), educadores sociais, técnicos(as) e dirigentes educacionais, com ênfase no trabalho pedagógico e na gestão da escola e do sistema de ensino; Coleta e analisa informações e promove o intercâmbio de experiências de sistemas públicos de ensino e práticas educativas desenvolvidas por organizações da sociedade civil; Produz materiais de apoio a projetos pedagógicos governamentais e a processos educativos desenvolvidos por ONGs; Aceleração de Aprendizagem: A equipe desenvolve assessoria, formação de recursos humanos e produção de

materiais pedagógicos para programas governamentais destinados ao enfrentamento da problemática do fracasso escolar; Gestão Educacional: Criado para dar apoio às(aos) técnicos(as), dirigentes e lideranças na construção e gestão de práticas coletivas que atendam as demandas da sociedade e da nova LDB. Programa Educação e Participação: A valorização e o aprimoramento de práticas educativas desenvolvidas por ONGs constituem os objetivos principais do Programa. É formado pelo Prêmio Itaú-Unicef, Encontros de Capacitação de Educadores Sociais, apoio técnico a projetos e produção de material educativo (CENPEC, 2007).

Desde 1995, o Cenpec se envolve em programas e projetos de ONGs, das comunidades e das políticas públicas de cultura, de assistência social e do esporte desenvolvendo ações socioeducativas para a infância e juventude. Dentre estas, está a parceria com os Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Ceará, Goiás e Tocantins na implantação dos Programas de Aceleração da Aprendizagem.

CAPITULO II

O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM RIO VERDE (GO): A PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS DOCUMENTOS E A VISÃO DE ALUNOS E EDUCADORES EM RELAÇÃO À SUA IMPLANTAÇÃO E RESULTADOS

Este capítulo traz a caracterização e o desenvolvimento da pesquisa bem como a apresentação dos dados coletados a partir da análise de documentos e dos depoimentos de alunos, educadores, visando organizar os elementos necessários para o cotejamento entre objetivos propostos e resultados alcançados pelo Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO).

1 Caracterização, Desenvolvimento da Pesquisa e Categorias de Análise

Conforme vimos mencionando, o objetivo desta pesquisa foi o de verificar a efetividade do Programa de Aceleração da Aprendizagem nas classes de 5ª e 6ª séries implantadas de 2001 a 2007 na cidade de Rio Verde, tendo em vista comparar os objetivos proclamados e os resultados alcançados. Foi escolhida uma escola da rede pública estadual na qual funcionou, no período de 2006/2007, uma classe de 20 alunos, dos quais oito foram localizados para entrevista.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos para a pesquisa: fazer um cotejamento entre os objetivos estabelecidos nos documentos e os resultados obtidos; analisar as condições prévias de execução das ações (em relação a conteúdos, metodologia, avaliação, condições organizacionais e materiais, formação do corpo docente) e as condições efetivamente tornadas disponíveis; verificar se os alunos egressos das classes de Aceleração e reintegrados ao ensino regular apresentavam desempenho compatível ao dos demais alunos e se continuavam freqüentando a escola após o término do Programa de Aceleração.

Para cumprir esses objetivos, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a) Pesquisa documental, utilizando o Programa Acelera Brasil (Federal), os Programas da Seduc de São Paulo e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás elaborados em parceria com o Cenpec (GOIÁS, 2001), visando fazer um estudo das bases teóricas, dos

- objetivos e dos procedimentos metodológicos do Programa, especialmente aqueles utilizados diretamente no Programa de Aceleração implantado em Rio Verde (GO).
- b) Entrevista com oito educadores que estiveram envolvidos com o Programa (cinco professores que lecionaram para as classes de Aceleração, a coordenadora geral da Subsecretaria Regional da Educação de Rio Verde, um multiplicador do Programa (para capacitação de professores), e a diretora da escola investigada), para saber sua versão sobre características do Programa e condições de seu funcionamento administrativo e pedagógico.
 - c) Entrevista com 11 alunos, sendo oito da escola pesquisada (escolhidos entre os alunos que iniciaram o Programa em 2006) e três de outras escolas (egressos do Programa, matriculados em algum ano desde 2001). Estas entrevistas foram bastante informais, visando obter dados sobre a trajetória escolar e profissional dos egressos (conforme Roteiro em anexo).
 - d) Aplicação de prova de escolaridade aos egressos, visando aferir seus conhecimentos mínimos após a conclusão do Programa. A aplicação dessa prova foi julgada necessária para completar informações que não foram possíveis de obter na entrevista. Por exemplo, quando perguntados sobre o que haviam aprendido de interessante durante o Acelera, as respostas eram evasivas. Foram elaboradas dez questões básicas de Português e Matemática, escolhidas dentre as sugeridas pelas provas de avaliação do SAEB. Nas questões objetivas de múltipla escolha os alunos deveriam marcar X. Nas questões subjetivas, ele deveria expor o seu conhecimento de forma bem simples.

O desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa teve início com tentativas de localização dos alunos matriculados no Programa de Aceleração em 2006. De posse da lista de frequência, dos registros de avaliação escolar de cada disciplina e da Ata de resultado final, foi iniciado o trabalho. Dos 20 alunos matriculados no Programa, oito foram fáceis de serem localizados, pois foram aprovados para o Ensino Médio, cinco desistiram do Programa e retornaram ao ensino regular e três se transferiram para outros estabelecimentos de ensino. A intenção da pesquisa era entrevistar os 20 alunos, mas somente foi possível marcar entrevista com os oito que ingressaram no Ensino Médio. Outros detalhes sobre os alunos serão apresentados mais adiante, neste capítulo.

Definidos os objetivos e os procedimentos, passamos ao estudo dos documentos oficiais, tendo em vista, inclusive, a busca de elementos para o roteiro de entrevista. As entrevistas, tanto com alunos egressos do Programa quanto com os educadores, foram

realizadas entre outubro de 2009 e junho de 2010. Entre julho e setembro foram tratados e analisados os dados.

Para atender aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, tendo em vista verificar o grau de efetividade pedagógica do Programa de Aceleração desenvolvido em Rio Verde (GO), foram formuladas categorias de análise dos dados. Como o propósito básico era contrastar objetivos previstos no Programa com os resultados alcançados, entendemos que as categorias deveriam ser buscadas nos próprios objetivos e atividades curriculares e pedagógicas declarados em documentos oficiais do Programa. Ou seja, o que nos cabia verificar seria o declarado e o executado em relação a elementos do Projeto Pedagógico, os quais se transformariam em categorias. Foi assim que estabelecemos cinco categorias, a saber:

- a) objetivos declarados no Programa em relação desempenho dos alunos;
- b) A organização do ambiente escolar;
- c) Organização e formas de desenvolvimento dos conteúdos;
- d) A metodologia de ensino e o material didático;
- e) As formas de avaliação da aprendizagem.

A seguir, faremos a descrição do que foi verificado em cada uma das categorias.

- a) Em relação aos objetivos esperados do desempenho dos alunos

Foram arrolados aqui aqueles mesmos mencionados no documento do Cenpec (CENPEC, 2000), a saber: que resgatem o auto-conceito e a auto confiança em relação à capacidade de aprender; que adquiram bases para dar continuidade dos estudos; que seja elevada a sua auto-estima. Nossa análise buscou verificar em que grau esses objetivos foram alcançados, tendo por base os depoimentos dos alunos e seu desempenho cognitivo na prova de escolaridade aplicada.

- b) Em relação à organização do ambiente escolar

Nesta categoria foram agrupados elementos relacionados com a organização do espaço físico, os equipamentos e recursos materiais, as formas de organização e gestão, o clima institucional de trabalho. De acordo com os documentos, o ambiente escolar deveria ser uma das grandes preocupações do projeto pedagógico, no sentido da escola prover um clima diferenciado para receber os alunos, sabendo-se que se apresentavam à escola com um histórico de vida complexo. As exigências eram de que as salas deveriam ter 25 alunos cada, prevendo-se recursos financeiros para compra de material de expediente e de apoio, material

permanente, recursos pedagógicos e didáticos. Havia, também, a previsão de recursos para investimentos na organização das turmas e na continuidade na formação dos professores.

c) Organização e formas de desenvolvimento dos conteúdos

Para um Programa que almejava a aceleração escolar visando ajudar os alunos a retornarem ao ensino regular, em condições iguais de aproveitamento em relação aos alunos sem defasagem idade/série escolar, considerou-se importante verificar o que constava no Programa sobre os conteúdos escolares. Conforme Sampaio² (2000), a intervenção sobre o processo ensino-aprendizagem se inicia com a seleção cuidadosa de conteúdos de ensino do currículo do ensino fundamental, suficientemente abrangente e favorável à re-inserção e continuidade dos alunos no processo de aprendizagem. Ela escreve:

O processo de ensino se desdobra em organização dos conteúdos de forma a serem questionados e buscados, contato com diversas situações e materiais, explicação e sistematização, bem como em ocasiões para fixação e aplicação, ao problematizar a prática social; isso se faz de maneira intencional e explícita, para que os alunos também entendam o que estão fazendo para aprender e como podem intensificar e aprofundar seu processo pessoal de conhecimento, como podem adquirir e melhorar suas habilidades de leitura, escrita, organização do tempo e de seus materiais de estudo - assim se entende o ensinar para fazer aprender, que se avalia por acompanhamento constante, observando, registrando e intervindo no processo para ajudar os alunos a seguir progredindo (SAMPAIO, 2000, p 62).

Nessa linha, o Programa propunha que os alunos atendidos aprendessem e avançassem no percurso escolar. A sua proposta pedagógica tinha como primeiro passo, a afirmação de que os alunos são capazes de aprender. E as condições para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico consistiam em: uma proposta pedagógica com uma nova abordagem de conteúdos e da prática docente, a organização de um ambiente escolar apropriado, tempo para reuniões e estudo de professores, menor número de alunos por classe e um horário de aulas menos fragmentado.

No *Ensinar e Aprender*, documento norteador fornecido pelo Cenpec, o ensino deveria ser organizado para que os alunos se apropriassem de novos conhecimentos e experiências, equipando-os com ferramentas culturais constituídas de noções básicas relativas às áreas do conhecimento. Essas diretrizes, em cada disciplina, traduziam-se na indicação de conteúdos que refletem a concepção da área, ao mesmo tempo, a perspectiva maior, que articulava o saber escolar à compreensão orgânica da prática social.

² Maria das Mercês Ferreira Sampaio é assessora pedagógica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); coordenadora responsável pela proposta pedagógica dos programas de Classes de Aceleração, em São Paulo, (1995-1996) e de Correção de Fluxo, no Paraná e em Goiás e de vários outros estados.

A seleção de conteúdos na Proposta incidiria sobre noções e conceitos que atuavam como eixos ou núcleos articuladores para assimilar os demais. Consideravam-se ainda, outras aprendizagens, de responsabilidades das várias disciplinas relativas a habilidades básicas do trabalho escolar, ligadas a leitura e escrita.

Quanto a essa categoria, a preocupação foi a de verificar se esse conteúdo foi realmente uma das preocupações dos professores. E se foi efetivado de acordo com o proposto no documento (GOIÁS, 2001).

d) A metodologia de ensino

Em relação a esta categoria, os documentos apresentavam orientações muito próximas das que regem a organização da escola por ciclos, entre elas: respeito ao ritmo individual das aprendizagens; expectativas de desempenho conforme as características individuais (e seus limites) acompanhamento individual (consciência do próprio progresso); etc.

e) Em relação às formas de avaliação

O Programa trazia indicações muito claras de como deveria ser feita a avaliação da aprendizagem. Havia a avaliação diagnóstica da turma, seguida das orientações detalhadas sobre a avaliação em processo, indicando os avanços desejados de desenvolvimento do aluno em cada disciplina, pontuando os marcos de aprendizagem que deveriam ser observados e perseguidos no acompanhamento de cada aluno. A avaliação como acompanhamento de um percurso de aprendizagem, sempre mediado pelo conteúdo (o que o aluno aprende), mas também pelo sujeito (como cada aluno aprende).

Pela proposta do Programa, havia uma prioridade na busca da integração do ensino e da aprendizagem, em que a avaliação só faria sentido se incidisse sobre as produções dos alunos e o trabalho realizado pelo professor (QUADRADO; AMADO, 2010).

Passamos, a seguir, à apresentação dos dados coletados por meio da análise dos documentos, das entrevistas e da aplicação da prova de escolaridade.

2 Apresentação dos Dados Coletados

2.1 O processo de implantação do Programa de Aceleração no município de Rio Verde

Aspectos organizacionais

O Programa de Aceleração de Aprendizagem em classes de 5ª e 6ª séries teve o objetivo de corrigir a defasagem idade/série de alunos do Ensino Fundamental no município

de Rio Verde³ em 2001. A sua efetividade seria para produzir aprendizagens que permitissem aos alunos superar aquela defasagem no seu percurso escolar. A cidade de Rio Verde foi uma das pioneiras na implantação do Programa em Goiás por ter principalmente um índice bastante expressivo de alunos nessa condição. Conforme os dados da Subsecretaria Regional de Educação de Rio Verde, 2.116 alunos encontravam-se com defasagem idade/série no ano de 2001 (Cf. Quadro V, em anexo)⁴.

Inicialmente, o Programa foi implantado em quatro escolas, estendendo-se mais tarde para 13, o que aumentou consideravelmente o número de salas de Aceleração durante os anos de 2001 a 2007. Na implantação, teve o apoio dos pais, tendo sido feitas várias reuniões com os mesmos para que fosse aprovada a idéia e somente com o aval e autorização deles o Programa foi definitivamente efetivado.

Para o planejamento pedagógico, foram levantadas as defasagens dos alunos por meio de pesquisa nas 22 escolas da rede estadual do município (19 em Rio Verde e três em cidades ligadas à SRE⁵ de Rio Verde). De acordo com a orientação da SUEF, foram selecionados os alunos de 5ª série que estavam com a idade acima de 12 e abaixo de 14 das salas de 5ª séries e os alunos de 6ª série acima de 13 anos, até ao máximo de 16 nas escolas estaduais onde seriam implantados o Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries. Conforme a coordenadora geral, esta orientação se fazia necessária devido à falta de salas para comportar o grande número desses alunos. Ainda assim, foram formadas salas com até 33 alunos, contrariamente à determinação do Programa que previa turmas com até 25 alunos.

³ O município de Rio Verde tem 162 anos. Segundo dados do IBGE, em 2009 contava com 163.021 habitantes. Atualmente é um importante pólo agroindustrial do estado, onde está grande parte dos empreendimentos produtivos do Estado de Goiás. Ao lado de sinais de pujança econômica, verifica-se verdadeira explosão demográfica, desenvolvimento urbano desenfreado e concentração de uma população migratória, trazendo conseqüências negativas nos campos, social, cultural e educacional. De acordo com o censo 2009, Rio Verde contava com 119 escolas, entre públicas e privadas. A rede estadual compõe-se de 22 escolas, abrangendo classes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da EJA e da Correção de Fluxo. O município atende a Educação infantil e classes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. No ensino universitário, são 8.000 alunos, distribuídos em cinco instituições de ensino superior: a Universidade de Rio Verde (Fesurv), o Instituto de Ensino Superior de Rio Verde/Faculdade Objetivo, a Faculdade Almeida Rodrigues (FAR), o Instituto Federal Agroindustrial do Estado de Goiás e a Faculdade de Teologia. O SENAI oferece cursos de mecânica automotiva e eletroeletrônica, informática, segurança e apoio administrativo para 1.000 alunos. O SENAC ocupa-se do aperfeiçoamento e qualificação profissional para os setores de serviços e comércio em geral, atendendo cerca de 3000 alunos. O SEBRAE desenvolve atividades ligadas à qualificação dos empresários e funcionários, voltadas especialmente para os micro, pequeno e médio empresários, atendendo em média no ano 800 pessoas.

⁴ Cabe registrar que, em 1997, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde já havia implantado o Programa Acelera Brasil em parceria com o Instituto Ayrton Senna, com o objetivo de combater a distorção idade e série nas primeiras séries do ensino fundamental. Hoje com 13 anos de implantação ainda está buscando diminuir o alto índice de alunos com defasagem idade/série.

⁵ Subsecretaria Regional da Educação

As classes iniciavam com um número expressivo de alunos, mas no final do ciclo terminavam com menos da metade deles. Havia muitas desistências e, também, muitos alunos que não conseguiam a promoção, entretanto a maioria que continuava era aprovada. Há que se registrar que as normas do Programa previam que jamais os alunos matriculados no Programa poderiam voltar para a série de origem, mesmo que tivessem freqüentado somente alguns meses (GOIÁS, 2001). Sem retorno, sem reprovação.

Nos primeiros anos, o material de apoio tinha verba específica e as escolas poderiam adquirir muitos materiais para as aulas práticas como: barbante, massa para modelar, calculadoras, tesouras, dicionários, ábacos, material dourado, kit música, kit mapas, kit educação física, como bolas, petecas, rede de vôlei, material esportivo de várias modalidades. Eram materiais importantes no contexto da sala de aula e, por isso, representaram um grande ganho, tal como mencionaram professores entrevistados.

Para o planejamento das aulas, aconteciam encontros bimestrais (quatro encontros por ano) nos pólos (Rio Verde, Jataí, Iporá, etc.), onde os professores se reuniam por áreas específicas para estudar o material e as atividades das fichas. Também eram feitas leituras de textos teóricos para ajudar na prática. Esse dado também é difícil de ter um consenso junto aos professores. De acordo com os entrevistados, essas capacitações mal davam para planejar e resolver as dificuldades apresentadas nas atividades propostas nas fichas, dirá estudar teoria, que na maioria das vezes estava fora do contexto. É bom esclarecer que primeiro se estudavam as teorias que tomavam quase todo o tempo dos encontros, quando iniciava as oficinas para preencher as fichas o tempo era curto e não dava para terminar, o momento mais esperado do planejamento era quebrado devido ao tempo. A maioria das fichas não era preenchida e o professor não conseguia dar continuidade ao trabalho, pois muitas vezes não conseguia entender o enunciado da ficha, o que realmente ela queria. Se o professor teve tanta dificuldade com essas fichas, que dirá os alunos?

As capacitações eram para planejamentos (conforme atesta o documento de implantação, GOIÁS, 2001), e parece que isso ficava sempre em segundo plano o que demonstra uma falta de cuidado e de descaso para com os resultados das aulas, já que o professor ia para a sala com muitas inseguranças.

Libâneo (2006) quanto ao planejamento salienta que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a

escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino

Na verdade os encontros com os professores era mais para cumprir o cronograma previsto no calendário do Programa, uma vez que os objetivos mais importantes eram deixados de lado, que era o planejamento das aulas.

Aspectos pedagógico-didáticos

Conforme foi mencionado anteriormente, o Programa de Aceleração da Aprendizagem foi executado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás mediante contrato com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Esta instituição, com base em atividades semelhantes realizadas nos Estados de São Paulo e Paraná, elaborou um Projeto de implantação de classes de aceleração para corrigir fluxo de defasagem idade-série de alunos das 5ª e 6ª séries, com idade entre 13 e 18 anos, apresentado ao Estado de Goiás em 2000 e aprovado em 2001. Além de elaborar o projeto, coube ao Cenpec, a partir de 2001, conduzir ações de formação continuada a todos os docentes e técnicos, assessorando a Secretaria da Educação no processo de adaptação do material originalmente produzido para a Secretaria do Estado do Paraná.

A proposta curricular, dirigida para alunos de 5ª à 8ª séries, se sustenta em uma proposta pedagógica ancorada na crença de que todo aluno pode aprender e que a escola pode aceitar esse desafio desde que sejam reorganizadas as condições de trabalho dos professores e alunos e que os professores recebam apoio específico para sua atuação (CENPEC, 2000).

Tal como consta no documento do Cenpec, a metodologia proposta deve promover a participação intensa dos alunos em seu processo de aprendizagem, já que prevê a manifestação de suas opiniões discutindo-as com os colegas e o professor, o levantamento de hipóteses, a busca de informações e fontes variadas de conhecimento. Em todas as disciplinas há indicações para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, podendo propiciar ao aluno contato com variados tipos de textos (informativos, argumentativos, gráficos, tabelas, mapas e fotografias).

Na concepção do Projeto, a avaliação da aprendizagem é um dos aspectos fundamentais da organização do trabalho em sala de aula. Com o objetivo de identificar os progressos, pontos críticos e dificuldades, permite ao professor planejar as intervenções necessárias para que os alunos avancem na direção dos resultados pretendidos.

O texto de orientação *Ensinar e Aprender*, apesar de ser propagado em todas as capacitações como um material didático adequado, não surtiu o efeito desejado. Os próprios professores entrevistados achavam que o material era de difícil entendimento e, portanto,

inadequado para desenvolver as atividades ali propostas. Mesmo prevendo-se sua adaptação às Diretrizes do Estado (GOIÁS, 2001), ainda assim, era incompatível com a realidade local e o material não atendia às necessidades dos professores e dos alunos.

Infelizmente os professores não estavam preparados para um programa de tamanha complexidade. Apesar da resistência, tiveram que aceitar assumir as salas de aceleração sem planejamento, sem sequer saber o que os esperava. Ou seja, não foram suficientemente preparados conforme exigia a Proposta.

Vasconcellos (2000, p. 35), contribuindo para essa reflexão, nos diz: “Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”. Como os professores poderiam atingir o ideal, se nem conheciam o projeto? Isso era um passo para atitudes de resistência, pessimismo e intolerância.

A avaliação também foi um fator importante nesse contexto de uma preparação precária dos professores para atuar no Programa. Avaliar alunos por conceitos, numa cultura escolar em que vigora a avaliação classificatória através de nota, é uma exigência que requereria um processo mais lento de formação do professor. A não adoção de medidas paralelas para assegurar o uso adequado da avaliação por conceitos parece ter tido como consequência a continuidade da exclusão dos nossos alunos, uma vez que esse tipo de avaliação não surtia os efeitos propostos.

Os problemas relacionados com a capacitação de professores começaram cedo. O Projeto começou em Goiás em março de 2001, visando mudanças substanciais na organização escolar (tempos, espaços, rotinas), tendo como perspectiva, de um lado, a construção de um ensino de qualidade que favorecesse a inclusão de jovens respeitando suas características socioculturais e, de outro, a superação de mecanismos seletivos de diversas naturezas, herdados de nossa história. A proposta procurava dar visibilidade e explicitar elementos de seletividade que ocorrem no interior das escolas muitas vezes de forma velada, mas que contribuía para o abandono.

Para dar conta desses propósitos, foi desenvolvido um cronograma no qual, primeiramente, se previu a capacitação de professores de todas as áreas para entender o processo de mudança que estaria se desencadeando e, assim, integrar no Programa todos os professores da rede pública de ensino. Com as capacitações, se possibilitaria abrir espaços de discussão em que os profissionais da rede pública estadual refletiriam sobre o papel social da escola, com base em elementos mais precisos sobre os alunos do Programa de Aceleração, caracterizados não somente por seu perfil socioeconômico, mas também por sua relação com

o saber escolar, na perspectiva de utilizar esses conhecimentos para contribuir na sua inclusão (CENPEC, 2000).

As capacitações, na realidade, nunca foram sistemáticas. De acordo com o esclarecimento da coordenadora do Programa, elas chegaram depois que os professores já tinham iniciado as aulas e já utilizando o material, mesmo sem conhecê-lo. Os encontros eram sempre atrasados. Esse era um ponto de discussão entre os professores, e uma luta diária, para tentar acompanhar o ritmo que o material exigia do professor.

Desse modo, as capacitações, enquanto ações de formação continuada, deixaram a desejar. No contexto geral, quando aconteciam, a necessidade que os professores tinham de entender o material era tamanha que todos ficavam ávidos para planejar e logo vinham as frustrações, pois primeiro tinham que estudar a teoria e o tempo para o planejamento era insuficiente.

A implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª série pressupunha, conforme seus formuladores, a fundamental mediação dos professores, para aqueles que não foram nos encontros de formação com a equipe Cenpec. Nesses encontros, eram previstas situações em que os professores discutiriam formas de incorporar as indicações do documento às práticas que já desenvolviam, fazendo escolhas e adequações às suas classes.. No caso concreto de Rio Verde, participaram dos encontros, dois professores de cada uma dessas disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Inglesa, diretor(a), coordenadora e equipe multidisciplinar composta por oito professores multiplicadores de cada uma das áreas, coordenadora e mediadora do programa e a equipe de técnicos da SUEF⁶ de Goiânia.

Previa-se a divulgação desse trabalho junto a toda a rede de ensino, pois tinha como um dos seus objetivos permitir a um número maior de educadores tomar conhecimento e refletir sobre intervenções que favorecessem a inclusão e permanência de todos os jovens no processo escolar. Além da divulgação na comunidade, as Subsecretarias atuariam no sentido de chamar a atenção para as mudanças que viriam ocorrer ao longo do Programa, de modo que o envolvimento de todos teria influência positiva na proposta de Reorientação Curricular no Estado de Goiás (ESTADO DE GOIÁS, 2005).

⁶ Superintendência do Ensino Fundamental Goiás.

2.2 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa

2.2.1 A escola

A escola pesquisada pertence à rede estadual de ensino atuando com o Ensino Fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos, estando localizada no setor central do município de Rio Verde. Possui seis salas de aula, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Como a maioria das escolas da rede estadual, suas instalações físicas são bastante precárias, os equipamentos são antigos e mal conservados, com poucos recursos de auxílio didático às aulas.

Os alunos matriculados nessa escola são de famílias de baixa renda, provenientes de bairros periféricos do lado norte da cidade, fronteiros ao setor central. Mas recebe, também, alunos do setor central, devido à facilidade de acesso.

O quadro de professores é de profissionais em sua maioria efetivos e desempenham a função dentro de suas áreas específicas.

A escola possui um Conselho Escolar, órgão deliberativo, cuja responsabilidade é a de controlar todos os passos da escola nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro. Todas as ações da escola estão inseridas no seu Projeto Pedagógico que, de acordo com a diretora, visa a enfrentar os desafios do cotidiano escolar de forma refletida, consciente, sistematizada e participativa. O Regimento escolar está afixado no mural de entrada e todos os alunos têm acesso a ele.

Em 2001, a escola apresentou o índice de 19% de repetência e de abandono, fato que chamou a atenção da Subsecretaria Regional de Educação para a implantação das turmas de Aceleração. Nesse mesmo ano iniciou-se o Programa de Aceleração da Aprendizagem, com duas classes de 30 alunos cada sala nesse primeiro biênio (mesmo o Programa definir 25 alunos por turma). De 2001 a 2007 essa escola teve oito turmas e 165 alunos matriculados nas salas de Aceleração. Um dado interessante que merece destacar é que na escola somente no primeiro ano de funcionamento as duas salas tinham trinta alunos em cada, e depois foram diminuindo as matrículas. A média dos outros anos eram entre 17 e 20 alunos por sala. O que contradizia que as salas do Programa de Aceleração eram lotadas. Entretanto essa é uma realidade, que difere das demais, pois em outras escolas havia salas com até 35 alunos.

2.2.2 Os alunos egressos da turma iniciada em 2006 e concluída em 2007 e os demais egressos

Conforme mencionado, a classe escolhida como referência para a pesquisa tinha em seu último ano (ciclo de dois anos) 20 alunos matriculados, dos quais oito foram aprovados para o Ensino Médio. Dos 12 restantes, cinco foram considerados desistentes (ou evadidos) e encaminhados para o 8º ano da escola regular, quatro para o 9º ano por não estarem aptos para ingressar no Ensino Médio, e três foram transferidos no decorrer do último ano para outros estabelecimentos de ensino. Estes últimos não foram localizados em nenhuma escola do Ensino Médio de Rio Verde. Dos 20 alunos da classe escolhida para a pesquisa, foram entrevistados oito alunos que ingressaram no Ensino Médio. A intenção inicial era entrevistar os 20 alunos, mas isso não foi possível por uma série de razões, entre elas: os alunos não moravam mais no endereço dado pela escola, não comparecimento por várias vezes à entrevista marcada, alunos que mudaram de cidade (inclusive um que cumpre pena no presídio de Campo Grande (MS)).

Para se ter um olhar diferente daquele observado na escola pesquisada, foram entrevistados três alunos egressos de outras escolas, sendo que dois deles estão matriculados no Ensino Médio na 3ª série e ambos trabalham em estabelecimentos comerciais (supermercado e loja de material de construção) e o terceiro já havia concluído o Ensino Médio e estava trabalhando como cobrador de ônibus urbano.

Todos os entrevistados são de famílias pobres, de pais trabalhadores, de forma geral com um ambiente familiar equilibrado, com exceção de dois alunos cujos pais são separados e a mãe é o arrimo da família.

2.2.3 Coordenadora da SRE, diretora e professoras entrevistadas: breve caracterização

A coordenadora do Programa é graduada em Pedagogia. Com o fim das turmas do Programa de Aceleração em Rio Verde, passou a ser coordenadora pedagógica de uma escola da rede pública estadual no período matutino e, no vespertino, de uma escola da rede municipal. É professora efetiva com 18 anos de exercício como professora e coordenadora da rede pública. Coordenou a equipe do Acelera, do início ao fim do Programa em Rio Verde, acompanhando todo o processo de implantação e fazendo a mediação entre escola e subsecretaria.

A diretora da escola onde se desenvolveu o Programa, tem graduação em Geografia e curso de especialização nessa mesma área pela Universidade Estadual de Goiás. O cargo de diretora é preenchido por processo de eleição, com mandato de dois anos, podendo se reeleger por mais uma vez, estando a atual diretora no seu segundo mandato. É professora efetiva com 21 anos de exercício, sendo dois anos e meio na direção. Foi professora de 2001 a 2006 da disciplina Geografia no Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª a 6ª série e nas demais turmas do ensino regular. Foi escolhida para ser entrevistada em virtude do importante papel da gestão escolar, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Cinco professores de diferentes áreas foram entrevistados, buscou-se ouvi-los sobre sua experiência docente nas salas de Aceleração em Rio Verde e especificamente, sobre as condições organizacionais e pedagógicas que levaram à sua efetividade ou não, enquanto um Programa de Correção de Fluxo. Foram quatro professoras e um professor, todos efetivos e com muitos anos de sala de aula.

Foi, também, realizada entrevista com uma professora multiplicadora, que tinha experiência de sala de Aceleração e também dos repasses das capacitações para outros professores. Esta professora multiplicadora é formada em Ciências, participou de todas as capacitações em Caldas Novas, Pirenópolis e Goiânia, com a equipe do Cenpec, desenvolveu um trabalho de assessoramento à escola, nas salas de aulas, dando apoio aos professores de Ciências, além de repassar as capacitações quanto aos conteúdos e as metodologias aplicadas de acordo com a Proposta da Aceleração.

Tanto a diretora quanto os professores foram importantes para a investigação em razão de poderem opinar com mais propriedade sobre o impacto da Aceleração da aprendizagem no contexto escolar, uma vez que é na sala de aula que a proposta toma sua forma real e é viabilizada.

2.3 Os dados dos depoimentos a partir das categorias de análise

2.3.1 Sobre os objetivos esperados em relação aos alunos

As classes de Aceleração estabeleceram-se nas escolas de Rio Verde de forma muito rápida, sem que os atores (gestores, professores, alunos, pais, coordenadores) desse processo tivessem tempo de refletir sobre a sua importância e eficácia. As entrevistas realizadas com os

alunos da escola investigada⁷ trouxeram elementos relevantes para a análise dessa circunstância. As expectativas dos formuladores do Programa, expressas nos objetivos, eram de que os alunos resgatassem a autoconfiança em relação à sua capacidade de aprender. Uma vez mais confiantes, especialmente pela atitude positiva dos professores em relação ao seu êxito escolar, estariam mais motivados a estudar. Essa expectativa, no entanto, não parece ter sido realizada. Observou-se que, com raras exceções, em nenhum momento os alunos egressos demonstraram nos depoimentos que o Programa deu a eles a autoconfiança necessária para continuar os estudos no ensino regular. Por exemplo:

Eu só vou na escola porque minha mãe me obriga, ela diz que prá gente ter trabalho tem que estudar, mas a escola é muito chata. Eu vou porque tenho dó dela, mas nunca gostei de estudar (Aluno 2).

(...) se tivesse feito o normal (regular) poderia ser melhor, mas agora já foi. Eu vou voltar prá fazer o EJA. Acho que quero fazer Veterinária. Eu vou fazer 19 anos e tô desempregado e sem estudar, mas minha mãe quer que eu estude primeiro (Aluno 4).

Nunca pensei que quando saísse do Acelera tivesse tanta dificuldade de aprender. O que aprendi não tinha nada a ver com o Ensino Médio. Os professores ria da gente quando eu falava que fiz Acelera. Eu não falo prá ninguém que fiz o Acelera. Quando a gente tava lá era bom, pois todo mundo falava que a gente ia passa para o Ensino Médio, mas não adiantou, repeti o primeiro duas vezes, daí enjoei e não voltei na escola. Ah... eu nunca gostei de estudar mesmo... (Aluno 5).

Sei o quanto é importante estudar, mas não gosto de ir pra escola. Quero é trabalhar logo, ganhar meu dinheiro (Aluno 6).

O Acelera foi muito bom, fui para o Ensino Médio, mas bombei dois anos o primeiro. Eu vou fazer uma faculdade no CEFET, pois lá é dado, não paga nada. Mas vou ter que fazer cursinho, tem muita concorrência e não sei se dou conta, só quem entra lá é que paga cursinho para vestibular (aluno 1 – egresso de outra escola).

As respostas desses alunos mostram uma atitude negativa em relação ao Programa, pelo menos em relação ao objetivo esperado de prover aos alunos mais confiança em si próprios. Por outro lado, mostram as esperanças depositadas no estudo por parte da família - no caso aqui, da mãe - porém, sem êxito. Quando os alunos não estão motivados, ou se a escola consegue motivá-los, não alcançam resultados positivos, frustrando os pais. Quando o Aluno 3 foi entrevistado, a mãe estava perto e pediu pra falar. Disse que lutava muito para dar estudos aos dois filhos, mas que estava difícil, pensou que no Acelera ia mudar e não mudou “foi tudo enganação” disse ela.

De acordo com Fierro (1996, p. 159) “o auto-conceito comporta juízos descritivos sobre a própria pessoa e também juízos avaliativos de autovalorização”, elementos que compõem a autoestima, que é parte efetiva do auto-conceito, como sendo, portanto o

⁷ O registro dos depoimentos obtidos nas entrevistas foram transcritos e grafados conforme a fala captada na gravação, sem correção de erros gramaticais e de expressões informais.

sentimento de competência pessoal somado à auto-confiança, ao sentimento de valor pessoal, o auto respeito, a imagem que o indivíduo faz de si mesmo. Se o objetivo principal das classes de Aceleração seria cuidar da autoestima, percebe-se que para boa parte dos alunos, essa expectativa não se confirmou. Na verdade, apenas o Aluno 1 demonstrou estar de bem com a vida, ter a autoestima elevada, com segurança para desenvolver suas atividades escolares e profissionais, continua estudando e está empregado.

Também na fala dos professores não transparece uma visão positiva do Programa. Ressaltam as dificuldades de lidar com esses alunos, tidos como “indisciplinados”, “difíceis”, e reconhecem que fizeram muito pouco para que esses alunos tivessem elevada a sua autoestima e conquistassem novas aprendizagens. No primeiro depoimento, parece haver consciência do que poderia ter sido feito, por exemplo, visita à família, cumprir as etapas sugeridas no planejamento. Mas, afirma a professora: “teve muita escola que não abraçou o Acelera”.

Os alunos do Acelera são difíceis, juntou numa sala alunos indisciplinados, com muitas dificuldades de aprendizagem e acharam que a gente ia fazer milagres... impossível (...). Os alunos interessados aprendiam, a maioria não. Como eram salas difíceis, a gente tinha de resgatar também a família. Às vezes não era só a metodologia, como ela tava sendo trabalhada na escola. Também tinha o lado social, às vezes aquele aluno deixava de ir à escola por problema na casa dele. A gente fazia esse trabalho de dar apoio, quando tinha reuniões, a gente discutia porque o aluno não tava indo na escola e resolvia ir à casa dele saber o porquê das faltas. Chegou ao ponto de visitar o aluno dentro da casa dele e saber por que ele não tava indo, mas o trabalho deixou a desejar no Acelera, porque no Acelera o trabalho era difícil e a maioria dos professores reclamava que não recebia para isso. A gente perdia muitos alunos no Acelera, às vezes comparava alunos do Acelera com outros, e não podia. A gente deixava de apoiar esses alunos. O trabalho deixou a desejar, os professores só iam atrás desses alunos quando a equipe ia. O Acelera dava trabalho, e o que dá trabalho não é muito bom. Tem professor que é mais acomodado e o Acelera, para dar certo, tinha que cumprir todas as etapas e não era feito isso. Tanto o lado humano, tinha que estar junto e isso ficou muito a desejar. Havia muita dificuldade em manter as salas de Aceleração, começava com 20 e terminava com 8, 9. Não tinha só o lado da metodologia, o lado social, a família, qualquer coisa que acontecia na escola, jogava a culpa nos alunos do Acelera, tinha muitas dificuldades, era aluno muito difícil. Eu via o lado do trabalho que tinha de ser feito fora da escola. Mas o interessante quando a gente conseguia fazer o trabalho de trazer ele de volta pra escola, a escola não conseguia segurar ele (...) Teve muita escola que não abraçou o Acelera. Muitos professores não conseguiram aceitar o Programa e nem a se adaptar a ele. Enquanto política educacional ela não foi boa. Para a escola que não abraçou o Acelera, ela sentiu que o projeto fracassou (Professora Multiplicadora).

(...) falavam que os alunos do Acelera não faziam nada e passavam, mas não era bem assim não, era porque a metodologia era diferenciada, era um tratamento diferenciado e por isso às vezes não era bem visto. Eram alunos com muitas dificuldades, multirrepetentes, alunos que começavam e depois desistiam. (...) A maioria dos alunos não conseguia desenvolver as atividades, precisava que a gente fosse trabalhando individualmente com cada aluno e às vezes não dava certo (Professor 3).

[...] acho que o programa de Aceleração não é uma coisa boa, pois juntou alunos com muitas dificuldades numa mesma sala, eles não tinham noção da importância desse trabalho. Brincavam muito, eram indisciplinados (professora 1).

Este último depoimento parece querer relativizar o desempenho escolar dos alunos no Programa aos insucessos anteriores, como também, à utilização de um tratamento diferenciado a esse tipo de aluno.

Dos oito alunos que foram para o Ensino Médio, apenas quatro aceitaram fazer a prova, os demais se recusaram. Demonstraram que não se sentiam bem com a entrevista e que também não estavam se sentindo bem levantar questões de foro íntimo, como por exemplo, a repetência e os anos fora da escola. A atenção voltou-se para a baixa autoestima que continua prevalecendo no seu histórico.

Nas quatro provas resolvidas pelos alunos egressos não se obteve resultado satisfatório, ficando as notas entre 2,0 e 4,0, apenas um deles obteve nota 4,0. A dificuldade maior foi nas questões de matemática. Na produção de texto foram melhores e conseguiram pelo menos dialogar com o texto apresentado. Não que houvesse uma clareza nas respostas, mas deu para compreender que tinham mais facilidade para desenvolver as atividades dessa disciplina, ao contrário da Matemática que, em média, acertaram apenas uma questão das que foram propostas.

Isso se deve ao fato dos alunos das classes de Aceleração encontrarem suporte no material didático que enfatiza estudos ligados à leitura e escrita como compromisso de todas as áreas de acordo com o caderno 2 da proposta de Reorientação Curricular 2006 do Estado de Goiás. Com parceria do Cenpec. Assim definia:

[...] a implementação de uma proposta curricular com novos recortes e abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumam as aprendizagens específicas de cada área e as aprendizagens ligadas à leitura e à escrita, como compromisso de todos (ESTADO DE GOIAS, 2009, p. 9).

É possível entender, a partir do depoimento dos alunos, das professoras e dos resultados da aplicação da prova, que esses alunos saíram do Acelera com muitas dificuldades de aprendizagem, mostrando sua baixa eficácia em relação ao propósito de possibilitar-lhes a continuidade dos estudos. O fato de numa turma de 20 alunos, oito tiveram acesso ao Ensino Médio, não assegura que esses alunos tenham efetivamente consolidado as aprendizagens escolares.

7- Mudou alguma coisa pra você?

Ajuda quem tá atrasado, esses trem assim. Sei lá. Hoje to no primeiro ano, to fazendo o curso do Senai. No primeiro semestre. É a terceira vez que to no primeiro ano. Porque to achando muito difícil (aluno 3).

Eu sei de alunos que estão fazendo faculdade. Mas tem alunos também que nem terminou o ensino médio. Porque no Acelera era preparado com uma metodologia diferenciada, quando eles chegam no Ensino Médio teve um choque, um impacto. Pois esses alunos não tinham condições de acompanhar o ritmo do professor de ensino médio [...] (professora multiplicadora).

As falas dos sujeitos desse Programa demonstram a incerteza dos que saíram do Programa e encaminhados para o Ensino Médio, quanto à sua aprendizagem. Na sua maioria os alunos eram reprovados já no primeiro ano. Muitos lá permaneciam até desistirem.

Dos egressos de outras escolas que foram entrevistados, a queixa foi a de que o Ensino Médio é uma realidade diferente da que eles tiveram no Acelera. As dificuldades eram muitas. Ficaram retidos no primeiro ano por duas vezes, confirmando que o acesso ao Ensino Médio não teve uma preparação prévia. E nem um acompanhamento previsto no Programa. Eles chegavam e enfrentavam uma realidade diferente e sentiram essa diferença. Isso também chamamos de exclusão.

De acordo com o Relatório do Projeto de Avaliação do Programa Acelera Brasil da Fundação Carlos Chagas:

[...] em Língua Portuguesa, quando submetidos às provas do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), estes alunos apresentam uma média de desempenho ligeiramente mais baixa do que a média dos alunos de todo o Brasil (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1998/99, p. 50).

O que se constatou com base nas informações coletadas é que o rendimento dos alunos do Programa em Rio Verde ficou bem abaixo dos alunos de classes regulares. O que dá a entender que o Programa, mesmo tendo um material considerado como de boa qualidade, na prática não se efetivou o que havia sido proposto (GOIÁS, 2001).

Diante dessas considerações, o que significou na vida dos professores e alunos o Programa de Aceleração? Essa pergunta foi feita à gestora do Programa e aos professores, com a intenção de compreender a consonância entre os objetivos esperados do Programa e a sua realização na prática. Enquanto a gestora dizia que a escola se preparava para receber esse Programa com muita vontade de acertar, a maioria dos professores o via com desconfiança e desinteresse. Os que o viam com bons olhos, fizeram uma leitura da proposta metodológica e, por entenderem que havia uma possibilidade de construir uma prática de ensino que poderia sanar o problema da defasagem, resolveram aderir. No entanto, com o passar do tempo, perceberam que na prática era tudo muito diferente. Ou seja, a visão otimista foi gradativamente diminuindo. Por que o que fora proclamado, efetivamente não se confirmava, o conteúdo estava difícil de ser cumprido, o material era inadequado para as salas de aceleração, difícil de entendimento tanto para professores, quanto para alunos. As verbas deixaram de chegar e não havia material de suporte e todas as atividades demandavam

material de apoio, como mapas, calculadoras, réguas, trenas, tesoura, transferidores, compassos, etc.

No último ano, a nossa sala de Aceleração estava à deriva, com poucos alunos, tinha dia que professores ministravam aulas para quatro alunos. Sem investimento, e professores desmotivados, os alunos é que ficavam prejudicados (gestora da escola pesquisada).

Os investimentos em recursos materiais eram uma condição importante para a efetividade da aprendizagem, pois sem um material adequado na sala de aula, o passo a passo do material de apoio apresentado para os professores fica quebrado, pois, conforme o manual de orientação *Ensinar e Aprender*, os materiais pedagógicos eram imprescindíveis para desenvolver as atividades previstas.

Eu nunca vi com bons olhos as classes de Aceleração, acreditava que é apenas para as estimativas do governo, agora confirmo que é para isso mesmo, pois os alunos matam as aulas e temos que avaliá-los quando vem, e eles não querem nada. E no final do ano tem que passar de qualquer jeito. Quando há reprovação, refazemos os Conselhos muitas vezes, para não deixar nenhuma dúvida, só fica mesmo retido aqueles que não assistiu praticamente nenhuma aula ou com alguma deficiência, eu não queria falar isso, pois acredito que não fica bem, mas é a verdade (Professora 1).

A fala da professora vem ao encontro do que muitos autores constatarem em relação ao Programa de Aceleração, em todo o Brasil. As classes de Aceleração “surgem como fórmula mágica para reduzir custos e melhorar as estatísticas educacionais, já que não há vinculação entre esses fatores e a qualificação do ensino” (RIBAS apud HANFF et al, 2002).

2.3.2 Sobre a organização do ambiente escolar

Em relação à infra-estrutura física e material, não se pode dizer que a escola onde funcionou o Programa atendeu a esse quesito. As salas do Programa de Aceleração e as salas do ensino regular funcionavam na mesma escola e as salas em nada diferenciavam uma da outra. Eram poucas as salas de aulas, como já foi dito anteriormente, e só duas funcionavam como classes de Aceleração, e sempre no turno vespertino. A despeito disso, a diretora afirmou que tem feito um empenho para organizar melhor o ambiente escolar e de aprendizagem nesse estabelecimento, hoje funcionando as salas regulares e a de Correção de Fluxo.

Apesar da política de autonomia das escolas, está cada vez mais difícil mantê-las com um ambiente propício. A estrutura antiga dificulta até na aprendizagem. Ainda não temos uma biblioteca e a burocracia para organização da mesma é grande e os

nossos livros ficam em uma sala totalmente imprópria para isso. Essa não é uma escola atraente, o que é uma pena. Temos muitas dificuldades para manter um ambiente de aprendizagem. Nos dois últimos anos não tivemos investimentos para o Acelera. E aí dificultou para os professores, sem material tinha que improvisar muito (gestora da escola pesquisada).

Em 2004 houve uma reforma de urgência com a troca do telhado e a reforma do muro da escola, pois ambos tinham desabado, provocando enorme transtorno para todos. Em razão disso, as salas do Acelera acabaram sendo improvisadas no pátio da escola. Contudo, contraditoriamente, em seu depoimento, a diretora admite que o ambiente escolar em relação à área física, equipamentos e material, é precário.

As carências do espaço físico, de material, de qualificação dos professores e, até a desvalorização salarial do trabalho dos professores, são fatores que podem comprometer o êxito escolar.

Realmente essa parece ser a realidade das classes de Aceleração em Rio Verde. Por mais que tenha se falado nas boas intenções, a escola não estava apta para a implantação de um projeto tão arrojado, pois a escola, direção, professor, alunos, comunidade, não foram preparados com antecedência e a sua chegada pegou todos de surpresa. Conseqüentemente as equipes não souberam conduzi-lo conforme exigia a Proposta. Gestora, professores, e alunos durante as entrevistas tiveram a mesma percepção: apesar de ser uma proposta tida como boa, faltou um conjunto de condições para sua implementação.

A escola não estava preparada para receber esses alunos, o projeto dizia que a escola deveria ter certa estrutura e não tinha, mas ninguém se preocupou com isso, foram já contando os alunos com idade entre 13 e 14 anos retirando-os da sala regular e já montando as salas de Aceleração. Foi uma correria muito grande na escola. Nem deu para pensar direito no que estava acontecendo. Na minha opinião faltou planejamento (Gestora da escola pesquisada).

Eu estava assustada, com tudo muito rápido, nem sei pensar direito, só sei que não deu certo porque nem todo mundo entendia o projeto e as pessoas que estavam repassando a idéia, também não sabia explicar. Durante todo esse tempo, a gente viu que a escola não tava preparada, nós os professores mesmo capacitados, não tínhamos segurança para dar essas aulas. Eu achei até, que era pior que o livro didático, pois não podia sair do conteúdo previsto ali. Ficavam todos policiando a gente (Professora 1).

A subsecretaria ficava presa ao governo, que demorava a fazer o curso de capacitação. O professor ao iniciar o ano, só ia ser capacitado lá no final de maio ou junho e ia fazendo um trabalho atropelado, sem saber bem o que estava fazendo, se estava correto a maneira de trabalhar (Professor 3).

De acordo com os dados levantados, em Rio Verde ou em qualquer outro município do estado de Goiás, nenhuma das escolas que implantou o Programa teve uma organização eficaz para a sua implementação, tanto na parte da estrutura física quanto na parte pedagógica.

Em outros estados, como por exemplo, no Estado do Paraná, pôde-se confirmar os limites no desenvolvimento e na efetividade desse programa. Analisando os resultados obtidos no Paraná, escrevem Lück e Parente:

Em vista das dificuldades de aprendizagem dos alunos que repetiam e abandonavam a experiência escolar devido a uma baixa motivação, a uma baixa auto-imagem, insuficiente estímulo em casa e freqüente inabilidade da escola em ajudá-los a superar estas dificuldades, pode-se entender que os resultados revelam um quadro positivo. Todavia, deve ser observado que, após o primeiro ano do programa, quando este deixou de ser uma novidade, ele começou a reproduzir as mesmas práticas das classes regulares, como pode ser constatado pelas suas taxas de fracasso escolar (2007, p. 24-25).

E em Goiás não foi diferente. Por ocasião das matrículas, o número de alunos na sala era em média de 30 a 33 alunos, quando acabava o ciclo restavam entre 8 e 14 alunos. Essa situação mostra que o Programa repetia as mesmas práticas das séries regulares, desmotivando professores e alunos, pois persistiam as aulas tradicionais, sem um planejamento adequado, sem formação continuada aos professores.

A ausência de estrutura adequada, nos aspectos físicos, materiais, organizacionais e de recursos humanos, corroborou para que acontecessem ações que fugiram ao controle da própria escola, como troca de professores, alunos evadidos, pais insatisfeitos, etc.. Considerando-se, também, o despreparo dos professores, sem qualificação para lidar com os alunos das classes de Aceleração e aos demais fatores de degradação social associados à sua história de vida, ficam explicitados os elementos intra-escolares e extra-escolares promotores da inclusão escolar e social. Tal como escreve Zaia Brandão (2000), mesmo depois das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas para correção de fluxo escolar, a escola ainda mostra tendências de seletividades e exclusão.

2.3.3 Organização e formas de desenvolvimento dos conteúdos

Os professores não conseguiram realizar o que estava previsto na Proposta como tarefa sua, ou seja, a seleção e organização dos conteúdos para as classes de Aceleração. Na proposta eram apontados os alvos e o professor teria que organizar o conteúdo e buscar bibliografia fora do material *Ensinar e Aprender* para responder as fichas. Essa tarefa não foi assumida por vários professores. Com isso, não se assegurava um conteúdo mais sistematizado. É verdade que nos encontros de capacitação havia as oficinas mas sua oferta era espaçada e, quando realizadas, eram muito rápidas para que os professores aprendessem o necessário para aplicar em sala de aula. Essas oficinas destinavam-se a desenvolver as

atividades das fichas, normalmente desenvolvidas em grupos, onde os professores tentavam responder de acordo com os seus conhecimentos prévios e depois havia a socialização do que havia sido discutido nos grupos, para se chegar a uma possibilidade de solução.

Segundo uma das professoras entrevistadas, uma proposta que, declaradamente, propunha uma nova abordagem de conteúdos e da prática docente, deveria ter sido estudada com bastante antecedência, bem antes de ser colocada em prática. A maior parte das entrevistadas disse que foram pegas de surpresa e isso dificultou a preparação para a elaboração dos planos de ensino.

O bom desenvolvimento do trabalho dependia muito dos planejamentos mas estes, na maioria das vezes, eram improdutivos, devido à falta de interesse dos professores e devido a outras dificuldades já mencionadas em relação ao entendimento ou aceitação da proposta e ao tempo muito curto para cumprir o planejado. Tal desinteresse estaria perfeitamente justificado devido à forma como a proposta foi repassada para os professores. Como ter os bons resultados que eram exigidos, como estar interessados se não foram incentivados e, muito menos, preparados para essas novas abordagens? Seria injusto jogar a culpa exclusivamente nos professores, numa situação em que todos os envolvidos na implantação tinham uma parcela de culpa, inclusive a Secretaria Estadual de Educação.

Um exemplo típico dos problemas relacionados com a organização e seleção dos conteúdos é que estes deveriam ser selecionados de acordo com a realidade de cada escola. No entanto, o material de referência era o desenvolvido no Paraná, que deveria ser adaptado para Goiás. Muitos professores não sentiam necessidade da adaptação e, então, o conteúdo dado era o que estava nas fichas, ou seja, o material destinado para o Estado do Paraná. Na disciplina de Geografia, algumas fichas eram de mapas de Curitiba, uma realidade bem distante da de Goiás. Ou na disciplina de História, em que as fichas discutiam nações indígenas que vivem em regiões dentro do estado do Paraná, bem diferente dos indígenas que vivem em nosso Estado.

Outra distorção: no manual era sugerido que o ensino fosse enriquecido com a investigação de problemas locais. Na prática, não se discutiam esses problemas, e os conteúdos eram dados de cima para baixo, engessados. O que estava previsto na Proposta de Aceleração sobre um ensino que favorecesse a apropriação de novos conhecimentos e experiências, equipando-os com ferramentas culturais constituídas de noções básicas relativas às áreas do conhecimento, de fato, não aconteceu.

Na prática, os encontros de capacitação eram para planejamento e nunca para discutir a realidade de cada um. O material era discutido enquanto subsídio para repassar

conhecimento para os alunos. Não havia projetos, apenas nas aulas da Língua Portuguesa trabalhava-se projetos determinados pelo próprio material, aos professores só cabia seguir o que determinava o manual. Por exemplo, trabalhavam no projeto “plantas medicinais”, atividades de produção de textos numa seqüência para avançar na leitura e escrita de textos variados, como por exemplos receitas, textos de opinião, etc., mas não se podia fugir do material, tinha que ser seguida a seqüência das propostas dessa disciplina prevista no Material didático de apoio.

Em resumo, a seleção e organização dos conteúdos a partir de pontos de chegada ou alvos (tal como apareciam na Proposta) ficou no papel. Perguntados por que não seguiram a orientação da Proposta, isto é, organizar os conteúdos a partir desses alvos, não souberam responder.

Com isso, também não conseguiram colocar nas fichas de avaliação, o nível em que os alunos haviam chegado em relação àqueles alvos e nem registrar as intervenções necessárias para que avançassem na aprendizagem. Essas fichas eram preenchidas para cumprir tabela. Sua função era servir como histórico escolar dos alunos, por isso estavam arquivadas na secretaria da escola. Uma rápida consulta a essas fichas mostrou que estavam extremamente mal elaboradas, deixando uma marca da falta de respeito pela educação da juventude. A própria diretora desabafou: “É uma vergonha encaminhar essas fichas numa transferência, da forma como elas são entregues pelos professores, sem nenhum cuidado, sem coerência [...]”.

Por razões bastante presumíveis em relação à forma de implementação do Programa e ao comportamento profissional dos professores, fica explicado o insucesso no ensino dos conteúdos e, por conseqüência, na aprendizagem dos alunos. O que se esperava no sentido de o conteúdo ser constituído por uma seleção cuidadosa, possibilitando a re-inserção e continuidade dos alunos no processo de aprendizagem, isto não se confirmou. O resultado da prova de escolaridade aplicada aos alunos egressos mostrou que, na Proposta, o conteúdo não teve a importância proclamada e o que se queria mesmo era que os alunos avançassem para o Ensino Médio, independente se aprendiam ou não esses conteúdos.

2.3.4 A metodologia de ensino

A metodologia aplicada nas classes de Aceleração, de acordo com o documento (GOIÁS, 2001) deveria considerar: a) o respeito ao ritmo individual das aprendizagens; b) expectativas de desempenho conforme as características individuais (e seus limites); c) acompanhamento individual, para auxiliar o aluno a ter consciência do próprio progresso.

Nesta categoria, a análise procurou verificar se esses aspectos foram contemplados e, mais do que isso, como repercutiram (positiva ou negativamente) no desempenho dos alunos após sua saída da escola.

A metodologia do Programa (GOIÁS, 2001) tinha como pressuposto possibilitar aos alunos a criticidade, aparecia ao leitor como algo novo, arrojado. Os professores tinham consciência disso, mas viam com muito medo esse novo, principalmente por não conseguirem se estruturar, planejar, antes de dar início à formação das classes de Aceleração. Era um novo, mas chegado de surpresa e sem planejamento. Os professores relatam a seguir como receberam a notícia da implantação do Programa:

Acho que é para preparar o aluno para o Ensino Médio com aprendizagem, usando um material diferente, com fichas individuais, e em grupo. O aluno era um sujeito ativo, individual e a gente tinha que se esforçar para que realmente eles aprendessem a se tornar alunos críticos (Professora 1).

A metodologia era nova, a proposta era bem diferente e todo mundo ficou muito resistente. Mas quem fez as capacitações em Caldas, como eu, via com outro olhar, mas quem não viu de perto toda a proposta com o grupo do Cenpec, foi muito difícil, havia muita discórdia a gestora passou por maus momentos. Tínhamos que ter um olhar diferenciado pra esse aluno. Com o tempo então a gente aprendeu a olhar ele diferente. Sabia que tinham objetivos e procurei fazer ele aprender. Cada aula era um desafio, e com esses desafios a gente ia aprendendo a preparar as nossas aulas e aprendendo a respeitar esses alunos (Professora 2).

A proposta em si, era muito boa, era um trabalho diferenciado, onde leva o aluno ele mesmo buscar o conhecimento, você não dá nada mastigado. E realmente a proposta em si, eu considero muito boa, apesar de ser muito difícil. Se não tiver uma capacitação para o profissional, com certeza ele vai sentir muita dificuldade de estar trabalhando nesse projeto (Professor 3).

Em relação ao acompanhamento individual, houve pouco destaque nas respostas às entrevistas sobre a importância ao trabalho individualizado, tão enfatizado no documento do Cenpec. Ao que consta, dirigentes e professores não fizeram nada diferenciado em relação a essa característica metodológica do Programa. O Professor 3 afirmou, embora sem ênfase, que havia um olhar individualizado, que ele ia até a carteira dos alunos para acompanhar mais de perto uma tarefa. Mas, os outros entrevistados não esclareceram se esse trabalho era feito e de que forma. Pode ser que, pela sala ter poucos alunos (a sala com 20 alunos matriculados tinha uma frequência diária em torno de 8 alunos mais ou menos) o atendimento individualizado acontecia, pois o professor ficava mais próximo e poderia acompanhá-lo mais de perto porque havia poucos alunos na sala, devido à rotatividade. Uma semana vinha um grupo de alunos, na outra semana outro grupo. Os alunos faltavam muito de acordo com as falas dos professores.

O que se viu durante toda a investigação foi a confirmação da existência de um material didático sem efetividade para os alunos do Programa de Aceleração Porque uma

proposta considerada boa não deu resultado positivo? O que realmente faltou? O Superintendente de Desenvolvimento e Avaliação, da Secretaria Estadual da Educação - SEE em 2007, confirmou em uma entrevista que o Programa foi um fracasso e foi mais além, disse que a causa desse fracasso foi o descompromisso dos professores, principalmente quanto aos conteúdos a serem dados (Cenpec, 2008). Entretanto não se confirmou que o único culpado tenha sido o professor. Ele teve parcela de culpa sim, mas justifica-se em parte por ter sido essa proposta de cima para baixo. Imposta por política de governo e que prejudicou muito na construção dos alunos e dos próprios professores.

Se culpas podem ser atribuídas aos professores, também é preciso avaliar o papel de todos os envolvidos nesse processo, pois todos colaboraram para que a proposta não se efetivasse, ou por medo do novo, ou por descompromisso ou, mesmo, por resistência a ela. Também sobre a implementação, seria preciso identificar onde falhou o próprio Estado e o grupo do Cenpec.

É relevante fazer uma menção específica ao material didático do Cenpec. O Programa apresentava um material com conteúdos e atividades diferenciadas das atividades do livro didático, através de fichas, o que chamava a atenção dos alunos. Esse material, como já dito anteriormente, consistia de um livro de apoio para o professor e fichas para os alunos responderem.

Se essas aulas já vinham preparadas, cabia ao professor apenas desenvolvê-las. O planejamento, como já foi dito era para leituras de textos teóricos variados e resolver as atividades das fichas, além das notícias do programa. O professor nesse caso seria um mero executor . Cabe aqui uma reflexão sobre o papel do professor. Quando essa proposta foi implantada, todas as vias direcionavam para uma escola democrática, aberta, com conteúdos de acordo com a realidade de cada escola. Mas em nenhum momento isso concretizou, ao que tudo indica ainda permanece resquício da velha linha tecnicista.

Neste sentido a escolarização

que influi de maneira considerável sobre a personalidade dos indivíduos, é reduzida progressivamente ao seu papel funcional: ela favorece as condições psicologicamente requeridas para formar força de trabalho alienada que é desejada. (GINTIS apud FRIGOTTO, 1984, p. 47).

Segundo ainda Frigoto (1984, p. 169)

A visão tecnicista da educação responde duplamente a ótica economicista de educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se, a nosso ver numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar (FRIGOTTO, 1984, p. 169).

O professor pode passar por alienado ao receber tudo pronto sem ao menos questionar. Mas é importante salientar sem querer entrar no mérito dessa questão. A escassez de emprego leva o professor a estabelecer essa rotina.

No início da implantação o Programa as escolas receberam muitos livros, jogos e um material que ajudou os professores a melhorar a qualidade de suas aulas, mas infelizmente não foi por muito tempo.

Durante o programa a escola recebeu livros, relacionados com a aprendizagem do Acelera, recebeu jogos, jogos matemáticos, livros na área de ciências, Geografia, eu acho que assim de início teve muito apoio pedagógico com esses recursos para trabalhar (Professora Multiplicadora).

Eu gostei muito, num tava acostumado a ter material individual, cada aluno tinha um tesoura, uma calculadora para ajuda a fazer as atividades da ficha (Aluno 1).

A aplicação do material produzido pelo Cenpec atraiu os olhares de grande parte dos profissionais que defenderam a sua efetividade mas, para muitos professores esse material seria mais bem aproveitado se trabalhado no ensino regular.

O material era bom, mas difícil de trabalhar com alunos como os que foram para a sala do Acelera (professora 1).

A fala da professora denota a insatisfação quanto ao material para ser trabalhado com as salas de acelera, poderia ser bom para alunos que não tinham dificuldades de aprendizagem, não tinham um histórico de fracasso, com multirrepetências, abandono, etc.

Nas mãos de professores motivados, os recursos providos pela Proposta seriam preciosos instrumentos que apoiariam o professor e instigariam os alunos, motivando-os, tal como confirma uma das professoras entrevistadas:

Ele era completo, como era uma seqüência didática, então as aulas já vinham preparadas, tinha toda uma seqüência. Não se podia pular etapas, porque já foi estudada, planejada para seguir essa seqüência. Além desses módulos, ainda tinha material de apoio e tinha as orientações também. Como as oficinas, por exemplo, a gente trabalhava as oficinas dentro das salas de aulas e aprendia como trabalhar nas capacitações. Durante o programa a escola recebeu livros, relacionados com a aprendizagem do Acelera, recebeu jogos, jogos matemáticos, livros na área de ciências, Geografia, eu acho que assim de início teve muito apoio pedagógico com esses recursos para trabalhar (Professora Multiplicadora).

Por outro lado, triste foi constatar que esse material todo (material individual do aluno) durou pouco, pois logo esgotou-se e não foi repostado, portanto, insuficiente para o professor desenvolver um bom trabalho. Mas, havia por trás de tudo isso, outros fatores intervenientes, uns já relatados, pelos quais não se trabalhou adequadamente com esse material, seja pelas

dificuldades dos problemas, seja por desinteresse dos alunos, que não colaboravam para um melhor aproveitamento.

O material que trabalhava lá era difícil. Precisava de muita orientação. O que ele propunha, a maneira de trabalhar, era preciso para que fosse um sucesso, que as capacitações fosse feitas nas épocas certas. Para que ele tivesse realmente condições de oferecer um trabalho melhor. Esse é o diferencial (Professor 3).

Era bom, eu gostava. Mas às vezes era muito chato, repetia muito nas fichas, todo dia era ficha, só ficha, ficava mandando a gente desenhar, desenhava muito e eu não entendia porque, assim a gente não aprende nada! Todas as disciplinas era igual, só mexia com as fichas. Não tinha outra coisa (Aluno 3).

Não sei dar minha opinião do material, pra mim é o certo, senão não os professores não entregava ele pra nós, né?

Eram fichas pra responder. Os professores explicavam a matéria e depois entregava as fichas pra responder. O material era bom, mas muitos ficava num assunto só, toda vida, cansava. Tinha textos e fichas, só isso, tinha que desenhar, construir maquete, e muitas outras coisas (Aluno 4).

Quando perguntado sobre a reação dos alunos quanto ao material utilizado, o professor 3 deu a seguinte resposta:

No início eles não aceitavam muito bem não, eles achavam que era só brincadeira, desenhar, mas depois eles foram acostumando e começaram a gostar.

Na introdução do *Ensinar e Aprender* de Matemática aparecia no primeiro parágrafo: “Professor, o desafio que você tem pela frente é bastante grande, [...] não faça nenhuma atividade sem ter lido com muita atenção as considerações sobre a perspectiva metodológica de resolução de problemas no Impulso Inicial” (ESTADO DE GOIÁS, 2003, p. 11). Já não bastava o desafio de trabalhar com alunos com graves dificuldades de aprendizagem, tinham os professores que trabalhar com um material de difícil entendimento. Ou pode-se perguntar se a Proposta foi, de fato, pensada para alunos com dificuldades de aprendizagem?

O documento *Ensinar e aprender* (material didático-pedagógico elaborado pela equipe do Cenpec) consiste de um conjunto de quatro volumes (Impulso Inicial, volume, 1, 2, e 3) para os professores das disciplinas Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, e em fichas para os alunos tanto para atividade individual quanto em grupos, cartazes e jogos didáticos. Além do material do professor que orienta de forma detalhada as atividades ali sugeridas, desde a problematização do assunto a ser tratado até a sistematização dos conteúdos abordados, aponta, ainda, momentos de avaliação, todas com base em registros tanto do professor, quanto do aluno. Na apresentação do material de apoio (Impulso Inicial) (ESTADO DE GOIÁS, 2003) havia um quadro síntese das propostas de trabalho de todas as disciplinas, incluindo sugestões para um trabalho interdisciplinar. Esse quadro apresentava o conteúdo, noções e conceitos e as habilidades.

As disciplinas de Artes, Língua Inglesa e Educação Física, tinham um material diferenciado. As atividades e material de apoio eram criados pelos professores coletivamente durante os encontros de capacitações, com o assessoramento da equipe do Cenpec.

Resta fazer uma avaliação final em relação ao material oferecido no Programa. O material didático para uso do professor não teve a efetividade pregada pelos idealizadores, teve falta de clareza dos conteúdos a ensinar, pois a Proposta indicava apenas os alvos de aprendizagem; os encontros de capacitação não foram suficientes para os professores entenderem melhor os objetivos reais das atividades propostas. Mesmo que os manuais de apoio de cada área dessem explicações para o professor, somente sua leitura não dava subsídios para colocá-las em prática. A Proposta punha desafios que os professores não estavam preparados para enfrentar, por conta das poucas capacitações, formações continuadas sem direcionamento, rotatividade dos que não se adequavam ao Programa, resistência ao material pela falta de planejamento adequado. Enfim uma série de fatores que contribuíram para que o professor fosse culpado e responsabilizado pelo fracasso do Programa. Mas será que deve ser considerado o único culpado? Onde está a atuação da SEE, e o apoio das Subsecretarias? E o próprio Cenpec, estaria interessado na aprendizagem dos alunos ou para eles era apenas uma política empresarial cujos fins prioritários seriam financeiros?

2.3.5 Em relação às formas de avaliação

Conforme definido no documento (GOIÁS, 2001), antes do planejamento das atividades pelo professor, deveria ser realizada a avaliação diagnóstica, para identificação do estágio em que se encontravam os alunos no domínio de conteúdos. A partir daí, seriam propostas atividades tanto para a classe toda, quanto para pequenos grupos, visando “atender às necessidades de aprendizagem específicas”. Seguindo tendências teóricas correntes, a avaliação era vista “como um acompanhamento permanente da aprendizagem dos alunos, deve indicar seus progressos e dificuldades e orientar o planejamento das atividades” (Cenpec, 1998). Portanto para o Cenpec, a avaliação proposta para as classes de Aceleração é diagnóstica, contínua, de modo que o aluno está sendo avaliado a todo instante e isso a torna relevante, pois deixa de ser quantitativa, não tem o peso da nota.

Essa é a fala do Cenpec, quanto às possibilidades de avaliação dos alunos do Programa. A realidade foi outra, inclusive as falas de vários entrevistados não confirmam ser a avaliação diagnóstica. As avaliações eram feitas bimestralmente e de forma simplista, não

tinha o caráter de uma avaliação diagnóstica e muito menos contínua. Já que os alunos faltavam muito às aulas.

De acordo com Miras e Solé (1996, p. 381) a avaliação diagnóstica é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar o processo de ensino/aprendizagem.

A falta da prova, ou seja, de avaliações escritas, dificultou a avaliação dos professores, que devido às muitas faltas dos alunos não tinham como avaliá-los. O simples ato de preencher fichas não lhes daria subsídio para avaliar e nem detectar as dificuldades. Não que a prova devesse ser a única forma de avaliar, mas sem uma boa preparação, os professores não poderiam iniciar um processo avaliativo em outras bases. Por isso, o fato de não ter prova, não ajudou a tornar melhor a avaliação, pelo contrário esta deixou muito a desejar nas salas de Aceleração. Durante as entrevistas, os professores deixaram claro sua insegurança quanto à forma de avaliar.

E a gente tinha que avaliar os alunos, com registros bimestrais e era humanamente impossível dar conta de fazer um registro para cada aluno escrevendo tudo sobre os avanços e dificuldades no percurso deles durante o bimestre, e eles faltavam muito, mas tinha que ser avaliado. Nos Conselhos de Classes havia muita discussão quanto a isso, pois avaliar quem não vai na aula, pensa? Não tem como... mas era explicado pra gente que se um dia ele for, deveria ser avaliado nesse dia. Era um sufoco, nos Conselhos de Classe fazer esses relatórios e explicar as faltas e como foi avaliado. Muitos professores enrolavam (Professora 1).

A avaliação era muito difícil no Acelera, só tínhamos as fichas, olha, eles tinha muita preguiça de produzir textos e faltavam muito, ficava difícil de avaliar. Todos os alunos tinham muitas dificuldades. A gente num tinha muito apoio da coordenadora. Eram muitos problemas que a gente enfrentava. A falta da prova deixava os alunos sem responsabilidade, não queriam nada com nada (Professora 2). [...] não davam receitas prontas, cada um tinha que avaliar de acordo com sua realidade. Eu sentia que os professores tinham muito medo de avaliar. Os registros eram bastante pobres, eu to dizendo na minha área, que é Ciências. Os registros bimestrais, eram simplesmente soltos sem especificar as reais dificuldades que os alunos tinham, somente deixavam claro que tiveram ou não avanços, mas não especificavam onde e nem como poderiam ter encaminhamentos (Professora Multiplicadora).

[...] nos Conselhos Escolares era o momento de entregar e comentar sobre os registros de avaliação, que eram feitos dos alunos e esses registros acompanhavam as fichas individuais dos alunos, mas era só pra cumprir etapas, não adiantava muito, não (Professor 3).

Muitos questionavam a eficiência das avaliações, nas escolas durante os Conselhos de Classe discutia-se a eficácia do sistema de avaliação do Acelera.

No final do bimestre havia o Conselho de Classe. A avaliação escrita em relatório era bimestral e era colocado ali, os avanços, as dificuldades dos alunos e o que o professor fez e poderia fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos [...]. Nos Conselhos de Classes havia muita discussão quanto a isso, pois avaliar quem não vai na aula, pensa? Não tem como... mas era explicado pra gente que se um dia

ele for, deveria ser avaliado nesse dia. Era um sufoco, nos Conselhos de Classe fazer esses relatórios e explicar as faltas e como foi avaliado. Muitos professores enrolavam (Professora 1).

Havia na fala dos professores muita preocupação quanto à avaliação. Não acreditavam naquilo que estavam fazendo. Era-lhes exigido uma avaliação sem pré-requisitos. Avaliar simplesmente por avaliar.

Para Luckesi (2002), a forma como se avalia é crucial para a concretização do projeto educacional. Pois para ele é ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

Outro dado relevante é sobre a insegurança no momento de preencher os relatórios bimestrais de avaliação pelo professor. Em nenhum momento de avaliação foram-lhes ensinado como e o que preencher.

Para Libâneo (1999), a avaliação é uma análise qualitativa sobre os dados considerados importantes do processo de ensino e aprendizagem, e vai auxiliar o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Ampliamos a fala do autor, afirmando que para os alunos também é muito importante a avaliação para que eles possam ter mais segurança no seu percurso escolar. Segundo Luckesi:

[...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários [...] (LUCKESI, 2002, p. 81).

Nos registros de avaliação os professores não conseguiram identificar as reais dificuldades dos alunos, pois parece que se sentiam muito inseguros quanto a uma avaliação de cunho mais qualitativo. Em relação a esse aspecto, Hoffmann (1991) destaca que as finalidades das práticas avaliativas estão profundamente interligadas ao conceito que o docente tem de avaliação e à prática que utiliza no cotidiano escolar e, especialmente, aos fins do processo de ensino aprendizagem. O que se constatou na pesquisa, foi precisamente a ausência desses requisitos. Ou seja, conforme declarações da coordenadora do programa e da gestora da unidade escolar, os resultados do Programa não foram satisfatórios em boa parte pelo fato de que as avaliações da aprendizagem não foram realizadas conforme o proposto pelo Programa.

Quanto à avaliação, os professores deixaram muito a desejar. A avaliação era através de registros bimestrais. Os professores não faziam registros diários e, quando

deviam entregar o relatório bimestral era uma correria, não sabiam nem o nome dos alunos. Perdia-se muito tempo nos Conselhos para os professores localizar determinado aluno, que outro estava fazendo alguma colocação. Nessa questão, as avaliações com notas têm dado mais certo. Na Correção de Fluxo (**programa que ficou no lugar do programa de Aceleração**), ficou melhor, pois a nota deixa o processo mais organizado (grifo nosso) (Gestora da escola pesquisada).

Informalmente, a coordenadora pedagógica da Subsecretaria Regional da Educação de Rio Verde disse:

O que me deixou preocupada desde o início, foi a forma de avaliação. O fato de não ter nota, deixava os alunos muito à vontade, faziam as fichas quando queriam. Faltavam muitos às aulas. E isso prejudicava o processo ensino aprendizagem. A nota infelizmente policia o docente e o discente. Isso é cultural, não nos acostumamos com o fato de avaliarmos nossos alunos com conceito. É preciso preparar os nossos professores, e isso não aconteceu no programa de Aceleração. Foi imposta uma nova forma de avaliar e ninguém sabia direito como fazê-la. Para mim esse foi um dos graves problemas encontrados nas classes de Aceleração (Coordenadora pedagógica - SRE).

A importância das ações de formação continuada está clara na fala da coordenadora pedagógica da SRE. Em se tratando de um Programa dessa proporção deveria ter vários encontros de preparação. Os professores, antes de terem sido convocados para os primeiros encontros, já deveriam estar cientes do que era o Programa. Imposto, não poderia ter sido bem sucedido, principalmente porque não foram preparados para isso. Uma preparação prévia com certeza daria mais condições da atuação docente.

Em relação à avaliação mais global, da implantação e aceitação do próprio Programa, ficou claro nos depoimentos a resistência dos professores e até de dirigentes. Fica uma forte impressão de que boa parte dos profissionais que tiveram o encargo de levar o Programa à frente o fizeram para cumprir determinação da Subsecretaria Regional de Educação.

No começo foi muito discriminado, até os professores falavam muito mal, os alunos das salas comuns discriminavam todos do Acelera, foram momentos muito difíceis, a gente nem sabia como tratar esse assunto, mas depois todo mundo acostumou e ficou bom. Ficou igual uma sala comum. Até o material, eu usava nas outras salas pois vinha atividades interessantes (Professora 1)

De início eu acho que foi até surpresa, muitas acharam muito bom. Outras tiveram aquela preocupação com aquela idéia. “Será que a Aceleração vai mesmo melhorar o ensino do meu filho?

A comunidade reagiu bem e as escolas de modo geral tiveram uma reação boa do projeto. Tanto que quando entrou o projeto de Aceleração dentro da unidade escolar, ele era visto separadamente, aí depois, de tanto insistirmos para incorporar o Acelera na escola, mudou um pouco.

Mas mesmo assim era difícil. Era separado, tudo que se fazia na escola o Acelera ficava de fora.

Nas visitas que a gente fazia na escola, era muito cansativo, a escola falava muito mal do programa pra nós, eu nem ia à sala dos professores, entrava direto nas salas do Acelera e depois só pedia a coordenadora para assinar a minha frequência e ia

embora, pois quando precisava entrar na sala dos professores, ai começavam a falar mal do Acelera. Até parecia que era invenção nossa (professora/multiplicadora). A mediadora falou que havia comentários que os alunos do Acelera é do “cão” (Ata de reunião do grupo de técnicos da subsecretaria de 06/06/2001).

Um dos objetivos de acompanhamento e avaliação do Programa dentro do Projeto de Aceleração da Seduc (GOIÁS, 2001, p. 22) era: “inteirar-se do procedimento escolar com relação ao compromisso dos diretores, coordenadores e professores na realização do programa”. Isso não parece ter se efetivado, pois nas atas de reunião do grupo de técnicos, a idéia era de descaso e descompromisso da maioria dos gestores e professores para com o Programa. Sabe-se que uma das escolas que implantou o Programa, não conseguiu viabilizá-lo e nem manter a sala funcionando, tendo encaminhado os alunos para outra escola. Informalmente, foi dito que tamanha foi a pressão contrária dos professores que a diretora não teve outra saída senão fechar a sala. Por sua vez, a escola que os recebeu, a escola em que se realizou esta pesquisa, o fez por ser uma escola inclusiva, de certa forma “obrigada” a resolver o problema.

Pelo que se pode apurar, resta afirmar que as questões da avaliação da aprendizagem devem ser tratadas com muita seriedade e relevância nas classes de Aceleração pelo perfil de alunos que essas classes recebem. Pelas suas histórias de vida dá para entender que eles precisam de um acompanhamento individualizado e muito próximo. O professor tem que estar atento para as formas de avaliar e as formas de condução das aulas.

Os objetivos da avaliação precisam estar claros tanto para os professores, quanto para os alunos. Para Luckesi (2002), o valor da avaliação encontra-se no fato de o aluno poder tomar conhecimento do porque está sendo avaliado e assim verificar seus avanços e dificuldades. Nesse momento, os alunos esperam a devolutiva para se sentirem seguros, saber que estão indo no caminho certo. E se isso não acontece, alunos e professor se frustram.

O fato de não ter prova escrita passou a ser um fator de muitos desafios, pois os professores teriam que se desdobrar para conseguir preencher os relatórios avaliando os seus alunos.

[...] sem a prova, o que obrigaria os alunos e alunas a estudar? Sem os prêmios e castigos, com seus mil apelidos e disfarces, como garantir a disciplina? Sem instrumentos de avaliação, como garantir que os conteúdos mínimos estão sendo aprendidos, como identificar quem sabe e quem não sabe, atendendo à função de credenciamento assumida pela escola? (ESTEBAN, 2002, p. 10).

Poder-se-ia até pensar que nesse caso a prova seria um “mal necessário”, conclusão com a qual concordaria a coordenadora geral da SRE que ainda acredita que a prova deve

acontecer na sala de aula. Para ela, os alunos estudam para fazer prova sendo, portanto uma maneira de fazer os alunos estudarem. Nesse sentido a prova é uma das formas reguladoras do processo ensino aprendizagem. Por outro lado, fica a questão de se saber em que condições pedagógicas deve ser considerada a “prova”, pois é fundamental considerar a opinião de Luckesi:

A avaliação realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto, nesta avaliação ele tem uma possibilidade de autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente (LUCKESI, 2002, p. 83).

A avaliação proposta pelo Programa de Aceleração estava baseada no pensamento de Luckesi, mas sua aplicação não se confirmou, pelo menos em Rio Verde na escola pesquisada. Desse modo, nem foram seguidos os parâmetros da pedagogia tradicional, pois os alunos não evidenciaram progresso no domínio dos conteúdos, nem os parâmetros de uma avaliação qualitativa, pois os instrumentos previstos nesta modalidade também foram insuficientes para comprovar os avanços dos alunos.

Analizando as avaliações descritivas bimestrais dos professores compostas do histórico dos alunos (arquivadas na secretaria da escola), pode-se perceber que não havia nelas clareza e coerência. Por exemplo:

1º bimestre - Avanços: letra legível; copiou os textos; migrantes: ruptura e reiteração; urbanização ou crescimento urbano?; fez as fichas construindo gráficos de distribuição da população. Dificuldades: não há. Intervenções: na há.

2º bimestre – Avanços: após as intervenções a aluna avançou nos conteúdos propostos. Dificuldades: não copiou os textos; não fez as fichas; divisão política do Brasil; Brasil: regiões geográficas e estados. Intervenções: refacção das fichas (avaliação diagnóstica de aprendizagem 1º ao 4º bimestres de Geografia, 2006).

1º bimestre – Avanços: avançou na leitura de textos e desenhos. Dificuldades: nenhuma. Intervenções nenhuma

2º bimestre - avançou no sistema de valores em limites, na leitura e interpretação e produção de textos, nos desenhos. Dificuldades: nenhuma, intervenções: leituras variadas (avaliação diagnóstica de aprendizagem 1º ao 4º bimestre de Ensino Religioso, 2006).

1º bimestre avanços: a aluna participou ativamente dos “projetos “jornal”, “jornal mural” e Clube da leitura” com ótimo desempenho. Dificuldades: apresentou poucos erros ortográficos. Intervenções: Produção coletiva, reescrita de textos.

2º bimestre – quanto aos Projetos “Poesia” e “Clube da leitura” a aluna participou das atividades propostas com ótimo desempenho. Dificuldades: não apresentou. Intervenções: produção coletiva, reescrita de textos, uso de dicionário e gramática (avaliação diagnóstica de aprendizagem 1º ao 4º bimestre de Língua Portuguesa, 2006).

Essas análises não tinham subsídios para que se fizesse um ajuizamento mais criterioso sobre como os alunos eram, de fato, avaliados. Ficaram restritas à ortografia e

dispensaram momentos importantes do contexto geográfico, constatando mais uma vez a insuficiência das capacitações no delineamento de objetivos. Mesmo sabendo do compromisso de todas as áreas quanto à leitura e escrita, não se pode ficar apenas nelas. Uma avaliação séria deveria avaliar os alunos na sua totalidade, com uma visão de mundo capaz de reconhecer e fazer parte da realidade em que vivem.

De acordo com Hoffman (1993), avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. O professor precisa estar preocupado com a aprendizagem dos alunos. Avaliar só por avaliar não tem sentido. A autora entende a avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular interesses direcionando para um saber enriquecido (HOFFMAN, 1993).

Souza (1993) afirma que a finalidade da avaliação é obter informações que permitem aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários no sistema educativo.

A avaliação, na realidade da sala de aula das classes de aceleração no contexto de Rio Verde, não se adequou à proposta (GOIÁS, 2001). Vasconcellos sustenta que “enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva e sem sentido” (2000, p. 56) .

É razoável supor que faltou senso de realismo aos planejadores do Projeto Aceleração da aprendizagem. Enquanto o ensino regular, para o qual os alunos seriam reencaminhados após a conclusão da Aceleração, mantém provas e notas, o Acelera as retirou. O que se fazia era preencher as fichas, avaliando os avanços que os alunos iam tendo no decorrer dos dias e as formas como eles iam preenchendo as fichas com as atividades propostas. Talvez essa seja um das razões mais prováveis do que podemos chamar de fracasso do Programa. Alunos portadores da cultura da prova, acreditando que a existência da prova força o estudo, se acomodaram, acreditaram que iam passar de qualquer forma, deixando de se importar com a aprendizagem. Para Arroyo:

[...] a ênfase dada nas últimas décadas ao fracasso escolar do aluno faz com que se esqueça essa dimensão política e social e passe-se a buscar remédios na Aceleração do aluno [...]. O importante passa a ser a diminuição dos índices de fracasso e evasões, ainda que esse aluno nada aprenda, permanecendo mais uns meses numa escola que pouco tem a dar, além da merenda escolar (ARROYO, 1986, p. 26).

Arroyo sutilmente confirmou que a aluno do Acelera poderia estar ou não na sala, mas que a aprendizagem para ele não a era principal razão de sua presença ali. Poderia estar na sala por vários outros motivos, não pela aprendizagem.

Outro aspecto mencionado pelos professores nas entrevistas foi sobre a indisciplina que, segundo eles, prejudicava muito nas avaliações, pois ficava difícil avaliar esses alunos indisciplinados, uma vez que sequer desenvolviam as atividades propostas. Os próprios alunos entrevistados disseram que muitos dos seus colegas iam à escola passear e não deixavam os colegas interessados assistirem as aulas.

A indisciplina é um tema ainda muito complexo no contexto escolar, uma vez que um grande número de variáveis sociais, psicológicas, biofísicas, pedagógicas, influenciam no processo de aprendizagem e também nos comportamentos dos sujeitos envolvidos.

Segundo Estrela (1992), a influência da indisciplina no processo pedagógico começa a ser sentido nos seus efeitos sobre o professor. Ela causa mal-estar físico e psicológico, desgaste na relação professor-aluno, como consequência a irritação e limitação não somente no trabalho pedagógico do professor, mas também na interação entre ambos. O professor gasta muito tempo na manutenção da disciplina, e esse desgaste cria um clima de desordem, um sentimento de perda da eficácia da aula e, o que é mais relevante, a diminuição da auto-estima pessoal.

A indisciplina interfere severamente no processo pedagógico, prejudicando a aprendizagem do aluno, comprometendo o trabalho do professor. O mesmo autor afirma que a dificuldade de se entender as questões que envolvem a disciplina provém do fato de ser um termo com vários significados: matéria de estudo, punição, regra e obediência para reinar a ordem numa coletividade. Para essa autora, não se pode falar em indisciplina sem ligá-la ao contexto sócio-histórico em que ocorre.

A disciplina na escola vem sendo tratada conforme os paradigmas vigentes a respeito da função da escola na sociedade.

Para Vasconcelos (1995) o conceito de disciplina está associado à obediência e está muito presente no cotidiano da escola, sendo entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Mesmo com o advento da Escola Nova que propõe um novo entendimento de que a disciplina se constrói pela interação do sujeito e com a realidade, ainda persiste uma tendência tradicional onde o professor é o detentor do saber e o aluno lhe deve obediência.

Há diversos códigos disciplinares, para a maioria dos professores a indisciplina são comportamentos que atrapalham a aula, ou ainda, a não dedicação de forma “desejável” aos

estudos podem ser consideradas indisciplinas (BORUCHOVITCH, 2001). Esse autor tenta desvincular o conceito de indisciplina do que se considera desmotivação. Para ele um mal comportamento ou um desempenho pode não ter a ver com problemas de motivação. Os efeitos de motivação consistiriam em envolver-se ativamente nas tarefas que levam a uma aprendizagem significativa.

A indisciplina nas salas de aceleração foi um fato comprovado, tanto alunos quanto professores afirmaram de formas indisciplinadas, e esse fator é relevante quando se avalia alguém. O momento de avaliar é importante, é necessária concentração e equilíbrio e se na sala não se consegue manter essa postura o professor com certeza terá muita dificuldade em avaliar seus alunos, outro fator que contribuiu para o desgaste do Programa.

3 Elementos para uma Análise de Conjunto dos Dados

No documento da Secretaria da Educação de Goiás, Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em Debate: relatos de práticas pedagógicas, está escrito que as escolas assumem sua face conservadora partindo de um currículo que prepara os alunos para o desempenho social, reforçando a desigualdade ao pretender igualar indivíduos desiguais (GOIÁS, 2006). Apresentam-se como transmissoras de conhecimentos abstratos e autônomos como se fossem independentes da realidade social e política. Com uma organização extremamente racionalizada do trabalho pedagógico em que o professor é apenas o executor, o que enfaticamente recai, quando estabelece seus objetivos ou listas de conteúdos desvinculados da realidade, no próprio aluno. Em oposição a esta escola “conservadora”, o documento defende a concepção de reconhecer o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem e de assegurar nas escolas espaços de integração social.

No entanto, com base no que se evidenciou nesta pesquisa, as escolas deveriam ser espaços de interação, mas na realidade, não são. Conforme dizem os próprios estudiosos do currículo, a realidade se apresenta de modo muito diferente daquilo que é declarado. Ou seja, o currículo prescrito (ou formal), o currículo vivido (ou real) e o currículo oculto (práticas e experiências compartilhadas na escola ou na sala de aula) estão desalinhados no contexto da escola.

O que nos chama a atenção é que, na cultura da escola, estão presentes mecanismos de exclusão que estão à vista a partir de suas práticas pedagógicas. Por um lado, em escolas voltadas basicamente para a racionalização e medição das aprendizagens, sua boa qualidade

será mostrada quando aprova bons alunos e reprova os maus. Por outro lado, para os que atribuem à escola o papel de integração social, boa escola seria aquela que consegue aprovar mais alunos, indiferentemente se os alunos mostram ou não o domínio dos conteúdos ensinados.

Libâneo (2010) discute os sentidos de escola pública existentes em vários segmentos sociais, mostrando a falta de consenso na sociedade em relação aos objetivos e formas de funcionamento das escolas. Por exemplo, há grande diversidade de posições sobre o termo “qualidade de ensino”. Segundo esse autor:

Dentro de um enfoque econômico-social na perspectiva do segmento empresarial, qualidade de ensino significaria um ensino que prepara o aluno para adequar-se ao mercado de trabalho, para a competitividade e produtividade, fazendo associação direta entre a escola e o sistema produtivo. Na perspectiva sociocrítica, qualidade de ensino é vista numa perspectiva sociopolítica, como a influência da escola na formação do cidadão crítico e participativo. Somente esta polarização já sinaliza as dificuldades de um projeto nacional e público de escola. O próprio meio educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo (LIBÂNEO, 2010, p. 1).

São vários os significados e dificilmente chegaremos a um consenso. No entanto os objetivos são necessários, pois deles dependem, conforme afirma Libâneo (2010), as políticas públicas de currículo, de formação de professores, de organização da escola, de prática de avaliação, etc. Em relação às formas de organização da escola, por exemplo, persiste entre muitos gestores a idéia de uma escola centrada na gestão com foco ou na eficiência ou na democratização das relações internas como solução para melhorar a aprendizagem dos alunos. E em outra posição, aparece a escola do acolhimento social, que define a função da escola como a de propiciar a convivência e a sociabilidade em contraponto com os que postulam uma escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, ou seja, voltada para o conhecimento e ao ensino (Cf. Libâneo, 2010). Esse dualismo apresentado pelo autor demonstra uma realidade assentada em escolas diferenciadas, uma para ricos, centrada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias e outra para os pobres, uma escola voltada para o assistencialismo, de acolhimento social.

O clima da escola pesquisada nos parece ser o de assistencialismo, é uma das escolas inclusivas que tem projetos de inclusão para pessoas com necessidades especiais já há muitos anos. Acolhe alunos de outras escolas, como foi o caso da escola que fechou as salas de Aceleração e os alunos tiveram que ser remanejados para ela.

O próprio Programa de Aceleração pode ser incluído no que Libâneo aponta: “[...] setores do empresariado do ensino criaram e vendem para estados e prefeituras os “sistemas

de ensino” (ensino em pacotes didáticos)” (2010, p. 4). O Cenpec promoveu esse “ensino de pacotes”, vendendo-o para o Estado de Goiás, além de tantos outros estados, com a mesma intenção de Acelerar esses alunos para o Ensino Médio, um projeto mais de integração social do que propriamente voltado para aprendizagens de conteúdos necessários para o enfrentamento da realidade tão competitiva, vestibulares, mercado de trabalho, etc.

O ambiente escolar inclui, também, outros aspectos ligados à organização e gestão da escola, verificados na escola pesquisada. Os depoimentos, a esse respeito, mostram a inquietude dos professores sobre como conseguir motivação dos alunos e conter os atos de indisciplina. As opiniões dos professores têm, por detrás delas, um certo descompasso entre o que os documentos do Acelera proclamam sobre os objetivos e as funções da escola e as crenças dos professores sobre eles.

Muitas medidas que as políticas oficiais adotam para a educação e ensino tem aspectos de soluções evasivas. Soluções baseadas na idéia de que para melhorar a educação bastaria prover insumos que incidissem positivamente na aprendizagem dos alunos, deixando de considerar fatores intra-escolares que atuariam diretamente na sua aprendizagem.

Nos depoimentos também pôde ser considerado que o insucesso da escola muitas vezes está justamente na forma ainda persistente, tradicional de seu modo de funcionar. Está organizada em cima de conteúdos de livros, manuais, nos exames e provas, e, ainda, em relações autoritárias. Ou ainda dentro do princípio de escola ideal apontada por Charlot (2000):

Uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os princípios da diferença cultural e da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja: os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. [...] A diferença é um direito apenas se for afirmada em relação à semelhança, isto é, à universalidade do ser humano (apud LIBÂNEO, 2010).

Uma escola que visa a formação cultural e científica, que prima pelo saber sistematizado, mediante o qual se promove o desenvolvimento das capacidades intelectuais, parece estar um pouco distante da escola pesquisada, muito preocupada em assistir alunos com dificuldades de todas as ordens, pratica muitas vezes a exclusão desses alunos, pois busca atender as determinações vindas de cima para baixo, ou seja, o que determina a própria Secretaria Estadual da Educação, nesse caso aprovar os alunos para o Ensino Médio sem o critério estabelecido pelo próprio Programa, “Acelerar com aprendizagem”.

Eis que os próprios alunos declararam, nas entrevistas, certa frustração com o Programa de Aceleração. Os diálogos transcritos abaixo mostram que os alunos nem sequer se

lembravam quais foram os conteúdos trabalhados. É importante transcrever a pergunta e as respostas dadas pelos alunos sobre a relação entre o que aprenderam e a sua vida prática, parece sem sentido, para eles os conteúdos aprendidos ou não na sala de aula.

Pergunta: Quais as mudanças ocorridas na escola e na vida com a implantação das classes de Aceleração?

Aluno 1: Eu não sei.

Aluno 2: Nem sei falar. Eu gostava do Acelera. Eu tô parado. Eu só vou na escola porque minha mãe me obriga, ela diz que pra gente ter trabalho tem que estudar, mas a escola é muito chata. Eu vou porque tenho dó dela, mas nunca gostei de estudar, agora tô parado, a minha mãe falou que o ano que vem ela vai matricular eu de novo.

Aluno 3: Pra mim? Eu achei o Acelera bão, tava muito atrasado e cheguei pra frente. Ajudou, mas num sei explicar direito.

Aluno 4: Não mudou nada, acho que se tivesse feito o normal (regular) poderia ser melhor, mas agora já foi. Eu vou voltar pra fazer o EJA. Acho que quero fazer Veterinária. Eu vou fazer 19 anos, quero trabalhar, tô desempregado e sem estudar, mas minha mãe quer que eu estude primeiro.

Aluno 5: Você tá perguntando se melhorou a minha vida depois que fiz o Acelera? Vixe, ficou tudo igual.

Aluno 6: Não achei muito bom, eu fui reprovado no 1º duas vezes e parei sem vontade de continuar.

Aluno 7: Aprendi muito, tinha coisa que nem sabia, depois a gente esquece tudo... (pausa longa). Não lembro direito, a gente estudava em Matemática Geometria, regra de três, raiz quadrada. Mas se pedir pra mim falar delas, num sei mesmo...

Aluno 8: Na hora era fácil, eu achava que sabia tudo, quando cheguei no Ensino Médio, daí eu esquecia tudo e sai mal na provas, não conseguia resolver problema, achava isso difícil...

Quanto aos alunos egressos de outras escolas as respostas não foram diferentes:

Eu gostava do Acelera, mas quando sai, foi muito difícil entrosar com o outro colégio. Os professores zuava da gente quando ficava sabendo que eu era do Acelera. Todo mundo achava que ninguém aprendia e todo mundo passava. Mas não era assim não, teve gente que bombeou (aluno 1 – egresso de outra escola).

O Acelera ajudou muito, por causa dele eu arrumei emprego. Só arruma emprego quem tá no Ensino Médio (aluno 2 – egresso de outra escola).

O Acelera passa a gente pro Ensino Médio, mas chegando lá a gente não dá conta de passar e fica muitos anos no primeiro ano, foi isso que aconteceu comigo, custei a sair (Aluno 3, egresso de outra escola).

Conforme esses relatos nota-se que a maioria dos entrevistados não teve sua situação de escolaridade e sua vida alteradas em decorrência de ter estado no Programa. Entretanto para alguns a esperança de uma vida melhor era constante. Suas falas apontam para os desafios da continuidade. O emprego é uma questão conjuntural, eles queriam um emprego. Talvez o emprego fosse um fator muito forte para eles deixarem a escola e fossem trabalhar.

Os alunos e professores não souberam aproveitar o material pedagógico oferecido. Os depoimentos de dirigentes e professores confirmam a percepção dos alunos:

Os professores diziam que o material era bom, mas não trabalham em cima dele, peguei muitas vezes professores dando aulas no Acelera com livro didático. Quando eu perguntava por que, eles respondiam que era bem mais fácil e os alunos entendiam mais (Gestora da escola pesquisada).

O material é muito bom, mas no meu ponto de vista está distante da prática, por mais que a gente tenta, os alunos do Acelera não estão à altura dessa matéria [...] Acho que é para preparar o aluno para o Ensino Médio com aprendizagem, usando um material diferente, que realmente fizesse eles aprenderem [...] Havia muita dificuldade não só minha, mas de todos para dar conta do Acelera (professora 1).

A proposta era boa, mas tinha que estudar muito e professor não tem de estudar desse jeito, mesmo porque tem outras aulas para planejar e têm os três períodos em sala de aula, cedo, tarde e noite, não é fácil para nós. (Professora 4).

Aquele professor do Acelera tinha muita dificuldade até nos conteúdos. A maior preocupação era resgatar o aluno. Com o tempo eles tinham que construir o conceito, não era coisa de decorar, e quando ele percebeu que não era tão fácil assim eles foram deixando o Acelera. Esses alunos eram multirrepetentes e que tinha muita dificuldade, de baixa auto-estima e os professores achavam que ele não sabia nada, mas ele sabia, não tinha era oportunidade de ver isso, havia um rótulo em volta dele que não deixava o professor ver ele. A capacidade que ele tinha. Ele tinha que procurar ter esse olhar diferenciado. Achei que onde houve esse choque da metodologia do Acelera com a das outras classes [...].

Tais depoimentos, bastante realistas, mostram como aspectos humanos e materiais, de uma forma ou de outra, corroboram para que uma proposta dê certo ou não, uma vez que fatores relevantes para a efetividade da proposta de aceleração da aprendizagem.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem tem na sua avaliação duas vertentes, uma que apóia as ações dos estados ao fazer as parcerias com o Cenpec, como uma saída para a diminuição da defasagem idade série, e outra, a dos que a atacam considerando mais um programa de governo, pontual, sem continuidade, um desestímulo aos que promovem propostas de ações efetivamente voltadas para o processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III

ENTRE AS BOAS INTENÇÕES E OS PERCALÇOS, AS DIFICULDADES DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO NO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO

Esse último capítulo tem como objetivo trazer considerações finais sobre a pesquisa realizada. Será feito um cotejamento entre o proposto nos documentos e o efetivamente realizado, conforme o que pode ser extraído dos depoimentos de alunos, professores e alunos nas entrevistas e na prova de escolaridade aplicada, com base nas categorias de análise. O capítulo será finalizado com uma análise de conjunto da problemática trazida neste trabalho.

1 Considerações a partir das Categorias de Análise

No capítulo anterior, servimo-nos de categorias de análise para descrever as percepções de dirigentes, professores e alunos sobre o Programa de Aceleração. As categorias foram as seguintes: a) Os objetivos esperados do desenvolvimento do Programa; b) A organização do ambiente escolar; c) A organização e as formas de desenvolvimento dos conteúdos; d) A metodologia de ensino; e) As formas de avaliação.

Faremos, a seguir, considerações sobre esses tópicos, tendo em conta as finalidades do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries, a concepção de objetivos e formas de funcionamento da proposta pedagógica e os depoimentos obtidos.

1.1 Os objetivos propostos e os resultados efetivamente alcançados

Não é novidade na pesquisa e na experiência de gestores da educação a falta de correspondência entre as intenções declaradas nos projetos e programas e os resultados efetivamente alcançados. A proposta do Cenpec de Aceleração da Aprendizagem previa na implementação do Programa, a preparação de multiplicadores para as ações de formação continuada e outras formas de apoio ao professor, com um material didático elaborado exclusivamente para as classes de aceleração, e um processo de monitoramento e de avaliação contínua dos alunos com relatórios sobre avanços e dificuldades, sendo registrados todos os momentos do percurso do aluno durante os dois anos. Ou seja, seria montada toda uma

estrutura de viabilização das ações específicas para acompanhamento da qualidade do desempenho dos alunos ao longo do processo de correção de fluxo idade/série escolar.

Como mencionado, o Programa destinava-se aos alunos em defasagem idade/série que estariam em salas regulares com uma idade bem diferente dos demais e essa realidade estaria causando, além de constrangimento, também discriminação, não só na própria sala, mas em toda a escola, pelo fato desses alunos estarem proporcionalmente maiores e desajeitados para conviver com os outros alunos e, de certa forma, em um estágio diferente de desenvolvimento social e mental.

Conforme vimos, as classes de Aceleração foram implantadas em Rio Verde com muitos percalços, tais como as limitações de espaço físico e condições materiais da escola, resistência dos professores que não viam com bons olhos a promoção para o Ensino Médio em apenas dois anos, a reação de alunos (e até de familiares), que não acreditavam ser possível aprender em dois anos os conteúdos que os outros alunos das classes regulares aprendiam em quatro.

Em relação à organização do ambiente escolar, o Programa estabelecia certas exigências quanto aos aspectos físico, material e pedagógico. As salas deveriam ser arejadas, com o máximo de 25 alunos, podendo chegar até o total de 30 conforme a proposta, com material de apoio para as aulas práticas, com uma biblioteca disponível, enfim com um aparato para receber um Programa que tinha tudo para dar certo. Infelizmente a realidade foi bem outra: estrutura física precária, salas repletas de alunos. Falta de material de apoio (no início havia esse material, depois já não era mais suprido). Na parte pedagógica, as formas de organização da escola foram perdendo seu caráter educativo inicial, ao ponto de incidirem práticas de discriminação por parte dos professores, coordenadores, e dos próprios alunos do ensino regular.

1.2 Organização e formas de desenvolvimento dos conteúdos

A Proposta de Aceleração trazia orientações para a seleção de conteúdos, conforme o livro *Ensinar e Aprender*. A partir de indicações gerais, pedia-se que os conteúdos a serem elaborados estivessem muito próximos da realidade dos alunos. Previa-se que os próprios professores fariam o plano de ensino em que seriam apresentados os conteúdos já adequados ao perfil dos alunos. Uma inverdade, pois de acordo com o manual do professor os conteúdos já vinham definidos. Conforme foi constatado, mais um objetivo do *Ensinar e Aprender* não se realizou. Os professores não souberam conduzir o planejamento, tinham dificuldades de se

apropriar da proposta quanto ao conteúdo, e não havia capacitadores qualificados ou uma coordenação pedagógica sistemática para ajudar os professores. Com isso, há razões para crer que os conteúdos foram “repassados” aos alunos à moda tradicional, ignorando-se as orientações do Cenpec.

Nesse caso, o professor pode ser isento de ser o único responsável pelo fracasso do Programa de Aceleração. Como exigir dele a elaboração de conteúdos de acordo com a realidade e cobrar o cumprimento do que estava disposto no manual? E além do que as capacitações não eram suficientemente claras para que ele se inteirasse dessa responsabilidade, sozinho. Montar um plano de ensino, mesmo já tendo um material todo montado, no mínimo seria incoerente.

1.3 A metodologia de ensino

A metodologia de ensino sugerida na proposta do Cenpec, com sugestão de diferentes procedimentos e recursos foi considerada pela maioria dos entrevistados de difícil compreensão e fora da realidade do professor e do aluno. Mesmo quando houve intenção de adequá-la à realidade do Estado de Goiás, não se deu nenhum passo para conhecer efetivamente os alunos e suas necessidades. Sendo assim, se os professores não conseguiram internalizar as formas de produzir boas aulas, não foi possível saber qual foi o efeito dessa metodologia na aprendizagem dos alunos. Com isso, os resultados do Programa ficaram comprometidos. De fato, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos durante os anos de funcionamento do Programa, praticamente em todas as turmas, mostram que a metodologia indicada não funcionou.

1.4 As formas de avaliação

É claro que as formas de avaliação previstas no Programa decorriam da concepção pedagógica e da proposta metodológica. Como ocorreu nas propostas oficiais de inovação no sistema escolar, especialmente no sistema de ciclos de formação, também na Proposta de Aceleração a avaliação da aprendizagem ganhou atenção especial. Os documentos, em geral, partem da constatação de uma “cultura avaliativa” que impregna fortemente o cotidiano das escolas, dos professores, dos alunos e dos pais. O eixo de tal cultura é a identificação da avaliação com procedimentos de medida, dos quais resulta uma nota ou conceito. O resultado obtido é tomado como critério para promoção ou retenção. Aos alunos interessa ter a nota

necessária para “passar” de uma série a outra. A principal crítica a esse modelo é que a escola e os professores pouco se preocupam em tornar os conteúdos mais significativos e interessantes aos alunos, não levando em conta características individuais, sociais, culturais. Com isso, a avaliação acaba sendo um mecanismo de exclusão.

Contra esse modelo, a aposta do Programa estava centrada numa metodologia compromissada com o êxito dos alunos, levado em conta as características individuais e sociais, adotando o trabalho cooperativo entre os alunos. As práticas de avaliação decorreriam dessa metodologia. Entre as características da avaliação estariam as seguintes: dimensão formativa, como diagnóstico e estímulo do avanço no conhecimento; instrumento de informação sobre o percurso escolar do aluno: intervenção nas dificuldades apresentadas e correção delas no processo; registro de avanços e recuos numa ficha própria; reflexão crítica dos próprios sujeitos envolvidos acerca desse percurso.

Tal como tem sido constatado em outros estudos, essa nova visão de avaliação não tem tido força para conter a tendência dominante na prática escolar, que é a avaliação identificada com as medidas de aproveitamento escolar. A mesma constatação se faz nesta pesquisa. Com efeito, dirigentes, professores e alunos são unânimes em seus depoimentos em, dizer que a grande falha no sistema de avaliação do Programa foi a falta da prova escrita. Ficou patente, com esse dado, que ainda persiste a preocupação dos professores em ter dados quantificados para avaliar o aluno com mais propriedade. Esta constatação não deixa de ser relevante, pois é uma questão cultural. As propostas de avaliação qualitativa provocam muita resistência do professor, pela falta de conhecimento, seja pela desconfiança de sua eficácia, seja porque é uma forma de trabalho que envolve muito tempo, muitos critérios a analisar. Os professores não têm esse tempo disponível e, no limite, não se motivam a se envolver num trabalho mais atento do progresso dos alunos.

A expectativa explícita do documento *Ensinar e Aprender* é de que a avaliação seja processual. Começa pelo diagnóstico das condições escolares dos alunos, de seus conhecimentos prévios e, ao longo do processo, são buscados por meio de instrumentos, exercícios atividades, fichas, produções, etc., indícios de aprendizagens, dificuldades, que levam sempre a uma re-avaliação e correção dos desvios. Para essas tarefas o professor ainda não estava preparado ou não estava disposto a pô-las em prática.

Por outro lado, há autores que apontam excessos nas propostas de avaliação exclusivamente qualitativa, principalmente quando tem como forma organizativa a promoção automática ou mesmo a progressão continuada. Nesse sentido, foi visível constatar pelas entrevistas com os alunos que o fato de não ter prova, os levava a se despreocuparem com o

estudo e o aprendizado. Sabiam que era um Programa que os encaminharia para o Ensino Médio, mas que saíam da escola sem comprovação de que, de fato, estariam aptos a integrarem uma série do Ensino Médio. Por outro lado, o padrão mais elástico de avaliação adotado no Programa trouxe muitas dificuldades aos professores em avaliar alunos relapsos, faltosos, indisciplinados. Com isso, as fichas bimestrais, que eram de tipo descritivo, ficaram na maioria incompletas, sem informações relevantes. Além disso, os professores não atribuíam muita importância à ficha, já que era o resultado final que definia o seu acesso ao Ensino Médio. Melhor dizendo, os professores sabiam que, com nota ou sem nota, a maioria dos alunos era promovido para o Ensino Médio, sem uma confirmação se as habilidades cognitivas exigidas haviam sido efetivamente internalizadas por eles.

2 A Efetividade do Programa de Aceleração: entre o proclamado e o realizado

Em vários momentos deste texto procurou-se evidenciar a importância de se saber, em relação aos projetos de intervenção no sistema escolar, qual a concepção de escola que lhes dá suporte. A análise dos documentos do Programa de Aceleração não deixa dúvidas de que está vinculado à política definida nos PCNs, no Projeto Acelera Brasil e no Projeto elaborado pelo Cenpec e subsidiado por organismos internacionais.

O Brasil não está isolado e sua política educacional tem se relacionado ao panorama de reformas e mudanças no âmbito internacional, com relação a políticas desenhadas na América Latina, orientadas por organismos internacionais. Essas políticas estão assentadas no modelo neoliberal que defende o mercado como grande regulador do desenvolvimento econômico e social, prestando um culto ao individualismo, à competitividade, à privatização, à redução do gasto público, à mundialização produtiva e financeira e à supremacia do econômico sobre o político (GENTILLI, 1995).

Fundamentando em Popkewitz (1997), existe uma preocupação neoliberal em aumentar a qualidade da educação segundo a lógica do mercado, que privilegia a busca de conhecimentos que respondam pragmaticamente ao crescimento econômico capitalista, para o que têm favorecido reformas educacionais.

Nesse sentido, o Brasil tem vivido importantes mudanças assentadas em avanços e retrocessos ao longo das últimas décadas. Com respaldos em importantes documentos. Entre os principais documentos está o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), elaborado a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos,

na Tailândia (1990). Este plano parece haver sido elaborado mais para atender as condições de financiamento internacional da educação, principalmente para o Banco Mundial - BIRD.

É importante ratificar que tais documentos sempre iniciam sua justificativa pelo caráter excludente do sistema educacional brasileiro, expresso de acordo com Nunes (s.d) em diagnóstico da sua baixa eficácia em promover aprendizagens de qualidade e, por conseqüência, do insucesso escolar dos alunos. E nessa prerrogativa, a ação educacional mais evidenciada é justamente a correção de fluxo de alunos ao longo do processo de escolarização por meio de ciclos escolares, como é o caso do Programa de Aceleração da Aprendizagem 5ª e 6ª séries.

Como concepção de aceleração da aprendizagem conforme vimos, o documento do Cenpec previa, em síntese, os seguintes objetivos e formas de funcionamento: a) Em relação aos alunos, resgate de seu auto-conceito, da confiança na própria capacidade de aprender e condições para continuidade dos estudos; b) Nova abordagem dos conteúdos e da prática docente para estimular a curiosidade e a motivação para o estudo, com adoção de material estimulante propiciando a integração dos conteúdos, o debate, a busca de informações, o hábito de registro. c) Nos procedimentos de avaliação, valorizar os conhecimentos e as produções dos alunos, estimular para que tenham consciência de seu próprio processo de aprendizagem, possibilitar avanços progressivos a todos, *podendo apresentar desempenhos diferentes, de acordo com os conhecimentos que já possuem, habilidades desenvolvidas e grau de autonomia conquistado* (grifo meu). Fazer registro de observações sobre a classe e dos alunos, individualmente; d) Alternar momentos de trabalhos coletivo, em pequenos grupos e individuais, para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;

Esses objetivos são inteiramente compatíveis com a forma de organização da escola cujos objetivos estão voltados para o aluno enquanto ser em desenvolvimento, com suas características individuais e ritmos próprios de aprendizagem, as quais se sobrepõem a qualquer expectativa de subordinar a escola a objetivos de domínio dos conhecimentos.

Miranda (2005, p.), comentando sobre o Programa de Aceleração da aprendizagem, escreve:

Esse contexto de modificações apresenta uma tentativa de regularização do fluxo de matrículas no Ensino Fundamental sob o discurso da democratização do ensino e da economia de recursos. No entanto, o que se observa é que programas que visam à Aceleração da aprendizagem e formação de ciclos proporcionam oito anos de escolarização para todos, mas não o acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Isso quer dizer que se elimina a exclusão da escola, mas não a exclusão ao conhecimento, criando condições novas para demandas de qualidade na educação. Mesmo a redução de matrículas no nível de ensino fundamental, com a regularização do fluxo, não deverá compensar a necessidade de novos investimentos para a expansão do nível médio no qual a demanda por vagas vem crescendo

vertiginosamente. Essa universalização gera duas novas demandas populares por acesso à educação, uma ao conhecimento como busca de padrões mínimos de qualidade, e outra por matrícula nos níveis posteriores de ensino, implodindo a lógica das políticas de correção de fluxo.

Pode-se inferir dessa citação que o Programa de Aceleração mantém para os repetentes e os defasados em idade/série uma escola fraca de conteúdo, com avaliação frouxa, com a justificativa de respeitar os ritmos individuais, ajudar na elevação da auto-estima, do autoconceito. No entanto, será exigido deles, no vestibular, no Enem, domínio de conteúdos e habilidades intelectuais. A isso se pode chamar de “exclusão”.

Libâneo, 2004 (apud LIBÂNEO 2009, p. 11) discute o que deveriam ser os objetivos e funções das escolas. Ele escreve:

Se alguém acredita que a escola deva ser principalmente um espaço de socialização dos alunos, que seja um lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas, que seja um lugar para que sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças, suas inclinações pessoais, então, nesse caso, o sistema de ciclos é ótimo, a flexibilização da avaliação é coerente. É claro que essas coisas são importantes, mas penso que escola para a democracia e para a emancipação humana é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos. (...) Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida.

Estas posições reforçam a opinião daqueles para quem a escola pode ser uma das poucas oportunidades efetivas de inserir os alunos no mundo do trabalho, da política, da cultura. Os dados apurados nesta pesquisa indicam que o Programa de Aceleração teve contribuição pouco expressiva para a inclusão social, econômica e cultural dos alunos, reforçando a desigualdade social e a dualidade escolar, pois promove a distância entre as camadas sociais favorecidas e os segmentos pobres da sociedade.

Apresentamos, a seguir, indícios claros de confirmação dessa assertiva:

1) Dirigentes e professores informaram aos alunos que, após a conclusão do Acelera, eles seriam reintegrados em classes regulares e do ensino fundamental e que os professores dessas classes tinham conhecimento das características e necessidades dos alunos egressos do Programa. A mesma expectativa foi posta aos alunos em relação aos professores do Ensino Médio. Este fato permite extrair duas constatações: a) Dirigentes e professores reconhecem que o nível de aprendizagem dos alunos do Programa de Aceleração está abaixo dos alunos das classes regulares e são estigmatizados de várias formas dentro do próprio sistema escolar;

b) Professores das classes regulares supostamente estigmatizam alunos do Programa ou não aceitam o processo de escolarização nas classes de aceleração.

2) Há fortes indícios de que os dirigentes que estavam à frente do projeto revelaram desconhecimento do mesmo, sem preparo prévio para a sua aplicação e, por isso, sem condições de orientar os professores em aspectos importantes da proposta metodológica: elaboração de conteúdos significativos, conhecimento da realidade e das necessidades dos alunos, práticas de registro de observações, práticas de avaliação processual. Também em outros lugares este fato foi constatado. Por exemplo, Placco, André e Almeida (1999), ao estudar as classes de Aceleração, relataram que um dos problemas enfrentados era o não conhecimento do Programa por parte de alguns professores. Para essas autoras, “o desconhecimento dificulta a compreensão do aluno egresso e, conseqüentemente, a continuidade do trabalho; e, ao lado do grande número de alunos por classe, constitui um dos fatores que criam maiores obstáculos ao bom desenvolvimento”. É razoável supor que órgãos estaduais responsáveis pelas classes de aceleração não fizeram, a contento, o que seria necessário para a efetiva participação dos professores no desenvolvimento da Proposta; ao menos, é o que mostram as queixas de dirigentes e professores em relação às ações de capacitação prévias.

3) Os depoimentos dos professores mostram que em nenhum momento se sentiram seguros para atuar no Programa conforme as orientações previstas na sua proposta (GOIÁS, 2001). A maioria deles relatou a existência de dificuldades na compreensão da proposta, na elaboração dos conteúdos, no uso da metodologia de ensino e dos materiais, no manejo das classes por causa da heterogeneidade dos alunos, desinteresse e indisciplina. Com isso, o trabalho desenvolvido consistiu num cumprimento do ritual de sempre das aulas convencionais, sem nenhum diferencial curricular ou pedagógico em relação às classes comuns.

4) Poucos alunos egressos do Programa foram efetivamente reintegrados nas classes subseqüentes do ensino fundamental e no Ensino Médio. Estes, ao retornarem às classes do ensino regular, encontraram nessas classes os mesmos problemas que, no passado, os levaram para as classes de Aceleração. Este fato confirma a constatação de Sousa (1999) de que as escolas não estão preparadas para assumir as classes de Aceleração e, por consequência, não estão preparadas para receber os seus egressos nas séries regulares. Isto ocorre porque os professores não desenvolvem metodologias diversificadas em sala de aula que possam atender às diferentes necessidades dos alunos. Sendo assim, os egressos das classes de aceleração passam a sofrer, novamente, a experiência de serem discriminados por não apresentarem o

mesmo desempenho de outros alunos. “O fato de apresentarem dificuldades não é encarado como ponto de partida, mas como barreira para impedir sua chegada” (SOUSA, 1999, p. 92). Ou seja, reencontram a exclusão.

5) Dos 25 alunos da sala de aceleração objeto desta pesquisa, somente dois estão estudando, mas ambos com atraso escolar, visto terem repetido a 1ª série do Ensino Médio e já terem optado pelo Programa EJA, ou seja, retornam às classes de aceleração. Os restantes dos alunos estão fora da sala de aula e apenas três estão trabalhando, o que reforça o pressuposto inicial de que essa proposta teve como objetivo mudar apenas as estatísticas de aprovação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

6) Os dados sugerem que as escolas que mantêm classes de aceleração promovem uma dupla exclusão. A primeira a do aluno multirrepetente, provocando como resultado a defasagem idade/série. A segunda é o isolamento das classes de Aceleração na escola pela sua não adequação ao processo, permitindo que o fracasso escolar continue a persistir após os alunos passarem pela aceleração. Faltou ao Programa seguir a recomendação de Sousa:

Para que os programas de Aceleração cumpram sua meta de incluir, os alunos teriam de sair do isolamento a que estão submetidos no cotidiano escolar e ser assumidos por toda a equipe da escola. Enquanto a escola não reconhecer a possibilidades de êxito dos alunos egressos das classes de Aceleração, não os incluirá no processo de escolarização regular. O que estou afirmando é que o reconhecimento da escola é fundamental para que tais alunos sejam incluídos no processo educativo (SOUSA, 1999, p. 94).

7) Há suspeitas legítimas de que o insucesso das classes de aceleração não sejam mais que desdobramentos, em forma piorada, do insucesso do sistema escolar como um todo em promover uma escola pública digna e de qualidade para os filhos das famílias das camadas populares. Não se quer, sem mais nem menos, desconhecer certas missões sociais da escola, entre elas a de ser espaço de acolhimento e convivência social. No entanto, restringir a escola apenas a essa missão, em detrimento do seu papel na efetiva escolarização, pode não ser uma contribuição afetiva a inserção consciente e crítica dos alunos na vida social, profissional, cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que se fez durante todo esse estudo é se as políticas educacionais expressas sob a denominação de “classes de Aceleração” teriam atendido às necessidades de superação das defasagens do percurso escolar. Outras perguntas eram: quais as articulações entre as diretrizes legais e a realidade escolar na concretização de políticas inovadoras para atender às necessidades de correção do fluxo no ensino fundamental da rede pública? Quais as possibilidades de integração/inclusão dos alunos das classes de Aceleração no processo de educação regular? Quais os limites e as possibilidades que as ações desse Programa têm de realmente promover o desenvolvimento de uma escola sem exclusão?

Cumpre reconhecer que o sistema público de ensino tem buscado propor mudanças para tentar recuperar alunos com defasagem idade/série escolar, entre elas, as classes de Aceleração. Embora haja estudos que visam mostrar o êxito dessas ações educativas, há outros que vão em direção contrária. Nossa pesquisa, em concordância com outros estudos (Sousa, Placco, Miranda, Fortes, etc.) mostra aspectos negativos, questionando a efetividade dos Programas de Aceleração em relação aos objetivos que eles próprios estabeleceram.

Tendemos a concordar com Fortes (2006), para quem a implantação das classes de Aceleração, por se tratar de uma prescrição planejada e deliberada pelo Estado como uma estratégia de política educacional, foi deslegitimada e seus efeitos atingem uma dimensão profunda de exclusão social, ao manter e ampliar os números de alunos em defasagem idade série subseqüentes ao Ensino Fundamental. Assim, essas políticas educacionais não permitem a realização de uma educação institucionalizada que venha a atender as necessidades da camada social menos favorecida.

Os aspectos críticos que indicamos no final do capítulo III mostram que a experiência das classes de Aceleração em Rio Verde não atingiu os objetivos proclamados, pois seus alunos não ampliaram sua auto-estima, não ganharam mais confiança em si próprios e não conseguiram dar continuidade aos seus estudos. De fato, os depoimentos e observações efetivadas permitem afirmar que a implantação das classes de Aceleração não resolveu o problema de fluxo escolar, porque os alunos, em sua maioria, não retornaram, ao ensino regular. E os que retornaram, permaneceram com rendimento insatisfatório, com baixo nível qualitativo, levado, em alguns casos, a mais uma repetência, reforçando o pressuposto inicial desse trabalho de que essa proposta foi apenas uma forma encontrada pelo Governo para desafogar o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (hoje 6º ao 9º ano). O que se deduz é que não

houve uma preocupação com a aquisição do conhecimento, o que desrespeita os próprios objetivos do Programa, que é formar cidadãos conscientes e com a autoestima elevada.

Não se pode concluir este estudo sem mencionar as responsabilidades do sistema de ensino como um todo. A esse respeito, Saraiva afirma:

[...] o baixo desempenho da maioria dos alunos têm outras causas externas e internas ao sistema de ensino sendo que, entre as internas, o principal fator é o professor, com formação deficiente, desatualizado, desmotivado; além da gestão da escola; das más condições oferecidas ao professor, que não encontra apoio para desenvolver uma prática docente, criativa, inteligente, competente, eficiente, que levem seus alunos a se sentirem interessados, motivados, transformando informação em conhecimento, aprendendo (SARAIVA, 2007, p. 5).

Os depoimentos da gestora, da coordenadora e da maioria dos professores refletem o descompasso de propostas educativas com a realidade escolar. As evidências apresentadas, como a rotatividade de professores, a maioria deles resistente ao programa, a falta de preparo dos mesmos, e alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, com deficiência na leitura e escrita e com poucas noções das quatro operações, indispensável na solução de problemas e no raciocínio lógico, foram fatores do conjunto do sistema escolar que levam ao insucesso da iniciativa de resolver a situação da distorção idade/série em Rio Verde. Tal como afirma Fortes, os problemas enfrentados para o desenvolvimento do Programa de Aceleração apontam que não existe meio-termo nas intervenções oficiais quando estas “desembarcam” na escola (FORTES, 2006). Com o propósito desmedido de corrigir o fluxo escolar, foram desconsiderados o perfil do professor, o aluno enquanto sujeito ativo, a aprendizagem em si e o que importou foram apenas as estimativas que apontavam para um decréscimo nos índices de defasagem idade/série.

Para Patto (1993), o que impede o sucesso do processo educacional é a forma como ele foi organizado, ou melhor dizendo é o fracasso da escola pública como resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. As classes de Aceleração foram, portanto, uma política educativa tomada como remédio paliativo para corrigir o fluxo de defasagem idade /série, mas, por outro lado, continuou processado o fracasso desses alunos, os quais saltaram das salas de Aceleração para o Ensino Médio, dando continuidade ao seu processo de exclusão.

Embora se reconheça os esforços do próprio corpo da Lei, da comunidade e dos movimentos sociais em favor do sucesso dos Programas de Aceleração, permitindo, com isso, que maior contingente de alunos tenha reais condições de estudar e permanecer na escola, as ações empreendidas até o momento, tais como a que teve lugar em Rio Verde (GO), merecem

maior atenção, posto que não atingiram os objetivos pretendidos em relação à efetiva superação do insucesso escolar de muitos alunos.

Trata-se de uma questão crucial dentro do sistema de ensino, que necessita ser tratada de maneira estrutural e sistematizada, com forte atuação dos governos, em conjunto com a comunidade/família/escola, em trocas permanentes de experiências, em diálogos abertos e autênticos, relatados por vozes de quem vivenciou/vivencia situações reais e que podem, de uma forma ou outra, corroborar para que as políticas públicas venham ao encontro com as reais necessidades da população e que promovam possibilidades de aprendizagem, mesmo que seja através de propostas de correção de fluxo, mas que antes de tudo haja um planejamento envolvendo todos os sujeitos desse processo, e que se promova uma escola de qualidade. Parafraseando Bernardo Toro, afirma-se: “a escola dá certo, quando o aluno aprende e é feliz”.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais: o ciclo básico em São Paulo: algumas considerações. *Idéias*, São Paulo, n. 1 p. 53-55, 1992.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.
- ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como políticas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BARRETO, E. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. In: *Caderno de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Autores Associados, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETO, Elba S. de Sá; SOUZA, Sandra Z. Ciclos: sobre as políticas implementadas no país. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 126, p. 659-688. nov. 2004.
- BERTRAN, Paulo. *Formação econômica de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1978.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIE, Pierre. *Escritos de educação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.
- BRANDÃO, Zaia et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983,
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos. 1999.

_____. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. *Sinopse estatística da educação Básica: censo escolar 1997*. Brasília, MEC/INEP. 1998a.

_____. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. *Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Brasília, MEC 1998b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano político-estratégico 1995-1998*. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura e Desporto -. Resolução MEC/FNDE n. 14, de 16 de maio de 2001. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/htm/leis/page.aspx?LeiID=131> Acesso em: 19 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 de maio de 2005.

_____. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília.

BORUCHOVITCH, Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 40-59.

BRITO, Célia; SILVA, Goretti P. *Ação, história e memória na educação de jovens e adultos (EJA), no Ceará: mapeando fontes e (re)construindo sua trajetória dos anos 1960 aos dias atuais*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq, Fortaleza, 2007.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Relatório do Cenpec. São Paulo, 2000. (documento xerocado).

CENPEC, Programa Melhoria da Educação no Município. *Cadernos Cenpec: Educação, Cultura e Ação Comunitária*, São Paulo, 3, p. 127-137, jan./jun., 2007.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária Cenpec debate distorção idade-série-educação-notícias. 14 abr. 2008. Disponível em: www.cenpec.org.br/modules/news/article.php? Acesso em: 10 nov. 2009.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Ensinar e aprender. 2. ed. São Paulo: Cenpec; Curitiba: Seed/PR, 1998a. [4v., contendo cada um 5 fascículos para professores e materiais diversos para alunos].

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREIA, Elizete Silva Resende. Ciclos de Formação e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Física. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-08-04T114756Z-81/Publico/Elizete%20Silva%20Resende%20Correia.pdf. Acesso em 20 out 2010.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA NETO. Oscar. Rio Verde: apontamentos para sua história. *O Popular*, Goiânia, 1998.

CURY, C. R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Camila Lira Kanashiro. *Um estudo sobre alunos inseridos no Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.matematica.ucb.br/sites/000/68/00000025.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2010.

DEMO. P. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 6, n. 19. p. 159-190, abr./jun. 1998.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTADO DE GOIÁS. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Ensinar e Aprender: Acelera Goiás: Programa de Aceleração da Aprendizagem 5ª e 6ª séries. v. Impulso Inicial. Matemática. 2003

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em debate. Um diálogo com a rede: análise de dados e relatos. v. 2. Goiânia, 2005.

ESTADO DE GOIAS. Secretaria de Estado da Educação. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em Debate: relatos de práticas pedagógicas. v. 4. Goiânia, 2006.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em debate. Direito à educação, desafio à qualidade. Goiânia, 2009.

ESTADO DE SÃO PAULO. Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental. Classes de Aceleração: Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo: SEE/CENP, 2000.

ESTEBAN, M. T. A Avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-28.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto Editora, 1992.

FERNANDES, C. O. Promoção Automática na década de 1950 – uma revisão bibliográfica na RBEP. Brasília, *RBEP*, v. 81, n. 197, jan. /abr. 2000.

FERNANDES, C. O. *A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro, 2003. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; Marchesi, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. v. 2, Porto Alegre: Artmed, 1996.

FIGUEIREDO, Wagner Luiz. *Projeto escola para o século XXI: entre o “mundo oficial” e o “mundo real”*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

FOLHA DE SÃO PAULO. Folha Sinapse. Paulo de Camargo free-lance para a Folha de S. Paulo. Para aprender sem desaprender. São Paulo, 29 jun. 2004.

FORTES, Maria Auxiliadora Soares. *Aceleração da aprendizagem: inovações pedagógicas no contexto escolar?* Fortaleza, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fortaleza.

FRANCO, C. FERNANDES, C. BONAMINO, A. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In; CANDAU, V. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 167-188.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, B. *Escola, estado & sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.

Educação & Sociedade. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Cedes, ano XX, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Teoria Histórico-cultural e didática: o experimento didático como procedimento investigativo pedagógico. Texto de uso restrito para orientação de pesquisa de alunos vinculados ao Grupo de Estudos sobre Teoria Histórico-Cultural, da Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Universidade Católica de Goiás.

FRIGOTTO, Gaudêncio: *A produtividade da escola improdutivo*: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Programa Acelera Brasil*: avaliação final Municípios. São Paulo: FCC/DPE, 2001.

GADOTTI, M. *Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1991.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomás T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. São Paulo: Vozes, 1986.

GOIÁS, Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª série. Goiânia: SUEF, 2001.

GOMES, Candido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere et al. Classes de aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 27-46, 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/03_artigo_hanff_barbosa_koch.pdf. Acesso em: 02 maio 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliação mito & desafio*: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 1993.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Acelera Brasil*: passo a passo. São Paulo, 2001.

KRUG, Andréa. *Desafios do fluxo escolar*: aprendendo entre colegas de idade aproximada. 2004. Salto para o futuro/ TV Escola. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/meio.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Aceleração escolar: estudos sobre educação dos adolescentes e adultos*. Goiânia: Gráfica do Colégio Carlos Chagas, 1973.

_____. *Didática*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27. Set.out.nov.dez. 2004.

_____. A didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais. Texto de conferência apresentado no III EDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Anápolis (GO), outubro de 2009.

_____. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *X Encontro de Pesquisa em Educação*. Anped Centro-Oeste. Goiânia, 2010.

LIMA, Elvira Sousa. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Editora 107, 2002.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloisa; PARENTE, Marta. *A aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná*. Brasília: Ipea, 2007. (Texto para Discussão, nº 1.274).

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *Gênero e pobreza: práticas, políticas e teorias educacionais - Imagens de Escola*. Projeto Prociência. 2009.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 79. n. 192 maio/ago. 1998.

MAINARDES, J. A Organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio aos sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 34-54.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Aceleração de aprendizagem” (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=1>, visitado em 24/10/2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: os desafios de pesquisa social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIRANDA, Marília. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, Campinas, maio-ago., 2005.

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Correção de fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000)*. Cad. Pesqui. n. 116 São Paulo jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-157420020002000008&script=sci_arttext. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Custos e benefícios de um programa para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. *Ensaio*, v. 32, n. 9, p. 305-343, jul./set. 2001.

_____. *A Pedagogia do sucesso*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____.; CHADWICK, C. *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____. A produção do fracasso escolar. In: COLÓQUIO SOBRE PROGRAMAS DE CLASSES DE ACELERAÇÃO. São Paulo; Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: *Ação Educativa*, 1998. (Série Debates; 7).

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Estudo Avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 49-79, nov. 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUADRADO, Alice Davanço; AMADO, Maria José Reginato Ribeiro; AMADO, Tina. *Ajudando o professor a ensinar pra valer nas classes de aceleração*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p019-033_c.pdf. Acesso em: 2 maio 2010.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. *Um estudo sobre evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar*. UFMT. Disponível em: <http://fabianaguimaraes.110mb.com/sociologia/evasao.rtf>. Acesso em: 20 out. 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Maria José Reginato; MORAES, Marilda F. Ribeiro de Moraes; CHIEFFI, Mayri Venci; SILVA, Zoraide Faustini da. Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec. *Em Aberto*. v. 17, p. 158-172, jan. 2000.

ROJAS RUBIO, Manoel V. Promoción automática y fracaso escolar em Colômbia. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, n. 25, p. 73-95, 1992.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. 2000.

SARAIVA, Terezinha. Por uma escola de qualidade. Folha Dirigida: *Caderno Educação*. 17-23 de maio de 2007.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 26, v. 1, jan./jun., 2000. p. 67-81.

SILVA, Marta Jane da. *Aceleração da Aprendizagem: uma análise do sub-projeto da Secretaria Municipal de Educação do Goiânia*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1998. 310 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Documento da implantação e implementação da série de alfabetização e 1ª série - em bloco único. Período 1985-1991. Goiânia, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Escola para o Século XXI: proposta político-pedagógica. Goiânia, 1997.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOUZA, C. P. de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

SOUSA, Clarilza P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 81-99. nov. 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. *O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: uma experiência educacional brasileira*. POA: Borges, Ribeiro & Cia. Ltda., 1985.

VASCONCELLOS, Celso. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. Ciclos de Formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. In: *Revista de Educação da AEC* (111). Brasília: AEC, 1999

_____. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Centro de Formação e Assessoria Pedagógica v. 3).

VEGA, M. L; SILVA, M. M. P. Aprendizagem acelerativa: recuperando a auto-estima do aluno. Saber Digital: *Revista Eletrônica do CESVA*, Valença, v. 1, n. 1, p. 119-137, mar./ago. 2008. Disponível em: http://www.faa.edu.br/revista/v1_n1_art07.pdf. Acesso em: 10 jun. 2010.

VIANA, Adelaide de Gusmão. Re/orientação curricular e práxis na educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos. In: *Os sujeitos, o currículo e a aprendizagem: educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Obras Escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

ANEXOS

ANEXO I
RESOLUÇÃO 119



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO CEE N. 119, DE 11 DE setembro DE 2001

Aprova Projeto de Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista o Parecer n. 192/2001, aprovado em reunião Plenária, realizada em 29/08/2001 e exarado no Processo n. 19724810/2001,

RESOLVE:

Art. 1º- Aprovar o Projeto de implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, executado pela **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS**, no valor de R\$ 24.016.376,00 (vinte e quatro milhões, dezesseis mil, trezentos e setenta e seis reais), para vigorar, por 02 (dois) anos letivos, a partir do ano 2001, inclusive, nas seguintes Subsecretarias Regionais: Metropolitana, Silvânia, Morrinhos, Catalão, Rio Verde, Jataí, Iporá, Piracanjuba, Pires do Rio, Anápolis, Inhumas e Trindade; e que atenderá, 10.000(dez mil) alunos.

Art. 2º - Determinar que se anotem no Histórico Escolar do aluno a data e o número do parecer do Conselho Estadual de Educação.

Art. 3º -Determinar que, após a execução do projeto, os setores de Coordenação e execução enviem ao Conselho, relatório circunstanciado dos resultados atingidos para análise e avaliação.

Art. 4º - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, em Goiânia, aos 11 dias do mês de setembro de 2001.


LACY GUARACIABA MACHADO

Presidente

AUGUSTO FLEURY VELOSO DA SILVEIRA

BEATRIZ MARIA DE JESUS NETA

CARMEM GOMES MENDES

DALVA DE CASTRO PINTO

ELIANA MARIA FRANÇA CARNEIRO

EMILIANA MARIA LIMA GUIMARÃES

IDELFONSO AVELAR DE CARVALHO

IOLANY CAROLINA NUNES

JOSÉ GERALDO DE SANTANA OLIVEIRA

MARCOS ANTÔNIO CUNHA TORRES

MARCOS ELIAS MOREIRA

MARIA DO ROSÁRIO CASSIMIRO

NEYDE APARECIDA DA SILVA

ROSA NINA MATHIAS DE AZEVEDO

**ANEXO II
RESOLUÇÃO 88**



**ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**



RESOLUÇÃO CEE/CLN N. 88, DE 18 DE *dezembro*

Dispõe sobre a prorrogação dos efeitos da Resolução CEE N. 119 de 11 de setembro 2001 - Projeto de Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª a 6ª séries (6º e 7º ano) do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação/SEE e dá outras providências.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, por meio da Presidência da CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS, no uso de suas atribuições legais, especialmente o previsto no § 6º, do Art. 45, do RICEE/GO, tendo em vista o Voto N. 686/2006, exarado nos autos n. 200600044000788,

RESOLVE

Art. 1º - Prorrogar os efeitos da Resolução CEE N. 119 de 11 de setembro de 2001 - Projeto de Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª a 6ª séries (6º e 7º ano) do ensino fundamental, coordenado pela Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação de Goiás até o final do ano letivo de 2010.

Art. 2º - Estabelecer que conste do Histórico Escolar dos alunos a Resolução CEE N. 119 de 11 de setembro de 2001, que dilatou este prazo.

Art. 3º - Determinar que após a execução do projeto seja encaminhado ao Conselho Estadual de Educação relatório circunstanciado contendo, por amostragem, os índices obtidos em relação aos índices de distorção idade/série, para análise e avaliação final do projeto.

Art. 4º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

PRESIDÊNCIA DA CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS DO CEE/GOIÁS, em Goiânia, aos 18 dias do mês de *dezembro* de 2006.

Maria do Carmo Ribeiro Abreu
MARIA DO CARMO RIBEIRO ABREU - Presidente
GERALDO PROFÍRIO PESSOA - Vice-Presidente
Domingos Pereira da Silva
José Geraldo de Santana Oliveira
Marcos Antônio Cunha Torres
Maria Helena Barcellos Café
Maria Lúcia Fernandes Lima Santana
Marlene de Oliveira Lobo Faleiro
Sebastião Donizete de Carvalho
Sônia Maria Ribeiro dos Santos

APÊNDICES

APÊNDICE I

ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Professora 1

Identificação: Professora efetiva da área de História com 23 anos de magistério e deu aula no Programa de Aceleração de 2001 a 2007 continua na escola e hoje é professora do ensino regular e da sala de Correção de Fluxo.

1 – Quando e como o projeto chegou na escola? Como você reagiu a ele, o que sentiu?

No início de 2001 foram alguns professores técnicos da Subsecretaria informar para nós sobre o novo programa para Acelerar alunos que estavam atrasados na idade e série da escola.

Eu estava assustada, com tudo muito rápido, nem sei pensar direito, só sei que não deu certo porque nem todo mundo entendia o projeto e as pessoas que estavam repassando a idéia também não sabia explicar. Durante todo esse tempo, a gente viu que a escola não tava preparada, nós os professores mesmo capacitados, não tínhamos segurança para dar essas aulas. Eu achei até, que era pior que o livro didático, pois não podia sair do conteúdo previsto ali. Ficava todos policiando a gente

2 – Quanto tempo trabalhou nele?

De 2001 a 2007. Comecei e terminei.

3 – Como as turmas foram organizadas?

Os alunos foram separados das salas comuns e colocados em outra sala, juntou todos os alunos que estavam com 13 e 14 anos e colocaram em duas salas com mais ou menos 30 alunos cada uma.

4 – Qual a proposta político-pedagógica das classes de Aceleração?

Acho que é para preparar o aluno para o Ensino Médio com aprendizagem, usando um material diferente, que realmente fizesse eles aprenderem.

5 – Como as famílias reagiram a essa proposta?

Não me lembro, acho que não participei da reunião que teve na escola para falar isso pra eles.

6 – Como esse tema foi tratado na escola?

No começo foi muito discriminado, até os professores falavam muito mal, os alunos das salas comuns discriminavam todos do Acelera, foram momentos muito difíceis, a gente nem sabia como tratar esse assunto, mas depois todo mundo acostumou e ficou bom. Ficou igual uma sala comum. Até o material, eu usava nas outras salas pois vinha atividades interessantes.

7 – Como e quando eram os planejamentos, quem participava, o que era abordado, o papel e a ação da coordenadora da escola e da equipe de apoio da subsecretaria de educação ?

Os planejamentos eram feitos durante a capacitação. Os planos de aulas eram montados, mas de forma rápida demais, pois era muita coisa e fica difícil de organizar tudo do jeito que tinha de ser. A coordenadora não dava muito moral pra nós professores sobre o Acelera, pois a equipe de apoio da subsecretaria ia toda a semana e quem coordenava a gente era eles, assistia a aula e olhava o caderno de plano. No final do bimestre havia o Conselho de Classe. A avaliação escrita em relatório era bimestral e era colocado ali, os avanço, as dificuldades dos alunos e o que o professor fez e poderia fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos.

8 – Qual o tipo de material era utilizado? Tipos de atividades propostas? Eram compatíveis com a realidade dos alunos? Contribuíam no trabalho pedagógico?

A gente trabalhava com um livro de apoio, como um manual. Tinha textos, teoria, e sugestão para trabalhar, na verdade já vinha tudo pronto. Somente a gente ler e organizar as aulas como tinha sido planejada nos encontros e dar aulas. Também vinha as fichas dentro do volume que eram quatro. Eu achava difícil, porque não vinham as respostas das fichas e isso atrapalhava pois a realidade desse material era do Paraná, a gente tinha que adaptar e perdia muito tempo. Eu particularmente, achava difícil e já quis sair muitas vezes, pois o trabalho era dobrado. Não posso falar mal desse material, pois ele é muito bom eu uso as fichas até hoje nas salas de aula do 6º ao 9º ano. Nessas salas eles dão certo, não sei dizer por que, mas no Acelera, não dava muito certo. Acho que é porque eles faltavam muito às aulas e não dava uma seqüência de conteúdo.

O material é muito bom, mas no meu ponto de vista está distante da prática, por mais que a gente tenta, os alunos do Acelera não estão à altura desse material.

9 – Qual a reação dos alunos quanto ao material utilizado?

Eles gostavam, pois tinha muitos textos interessantes. E a metodologia era bem diversificada, com recursos bons, as fichas apesar de não ser coloridas eram muito claras. Mas com conteúdo muito repetitivo. O material em si era bom. Mas como era trabalhado os alunos não gostavam muito.

10 – Como eram os alunos das classes de Aceleração?

Na maioria alunos difíceis, indisciplinados e com muitas dificuldades de aprendizagem.

11 – Como trabalhou o que foi proposto?

O trabalho com as fichas eram obrigatórias, e nem podia usar o livro didático. Mas na ficha, no manual tinham algumas propostas interessantes de trabalho. As atividades eram dinâmicas, com muitos recursos

pedagógicos, utilizando materiais e até saindo da escola. O material era muito bom mesmo, pena que os alunos nem se interessavam muito. O perfil desses alunos, é uma pena falar nisso, mas eles não gostavam de estudar, sabia que era importante, mas eles sabiam que todos iam para o Ensino Médio e isso fez com que ficassem desmotivados, só iam na escola pois sabiam que sem a frequência, não poderiam passar. E a gente tinha que avaliar os alunos, com registros bimestrais e era humanamente impossível dar conta de fazer um registro para cada aluno escrevendo tudo sobre os avanços e dificuldades deles no percurso deles durante o bimestre, e eles faltavam muitos, mas tinha que ser avaliado. Nos Conselhos de Classes havia muita discussão quanto a isso, pois avaliar quem não vai na aula, pensa? Não tem como... mas era explicado pra gente que se um dia ele for, deveria ser avaliado nesse dia. Era um sufoco, nos Conselhos de Classe fazer esses relatórios e explicar as faltas e como foi avaliado. Muitos professores enrolavam.

12 – Quais os avanços e dificuldades no trabalho pedagógico para os alunos e para os professores?

Para mim aprendi muito com os encontros, eram momentos de muitas trocas, fiquei conhecendo muita coisa que na graduação não aprendi. Mas acho que o programa de Aceleração não é uma coisa boa, pois juntou alunos com muitas dificuldades numa mesma sala, eles não tinham noção da importância desse trabalho. Brincavam muito, eram indisciplinados. Havia muita dificuldade não só minha, mas de todos para dar conta do Acelera. O material era bom, mas difícil de trabalhar com alunos como os que foram para a sala do Acelera.

Eu nunca vi com bons olhos as classes de Aceleração, acreditava que é apenas para as estimativas do governo, agora confirmo que é para isso mesmo, pois os alunos matam às aulas e temos que avalia-los quando vem, e eles não querem nada. E no final do ano tem que passar de qualquer jeito. Quando há reprovação, refazemos os Conselhos muitas vezes, para não deixar nenhuma dúvida, só fica mesmo retido aqueles que não assistiu praticamente nenhuma aula ou com alguma deficiência, eu não queria falar isso pois acredito que não fica bem, mas é a verdade.

13 – O que significou para alunos e professores e a educação como um todo a modalidade de classes de Aceleração?

Tudo é muito válido. Mesmo com todas as dificuldades pelo menos alguma coisa eles aprenderam. No Acelera a gente se preocupava muito em fazer eles se gostarem e isso acho que foi bom, pois o nosso trabalho era muito junto dos alunos, a sala era pequena, e dava pra fazer um trabalho individualizado, ir na carteira, conversar com eles. Pena que no Ensino Médio eles não tiveram essa mesma mordomia.

14 – De acordo com a proposta do Cenpec, os alunos egressos do programa de Aceleração deveriam ser acompanhados no ensino médio. Você tem notícias de algum desses alunos? Se por exemplo continuam estudando, se trabalham?

Não, não sei de nada disso. Nessa escola tem só o EJA e não conheço ninguém que já fez o Acelera que esta estudando aqui.

PROFESSORA 2

Identificação : Professora de Geografia, atualmente aposentada, com 27 anos de sala de aula, foi professora do Programa de Aceleração de 2003 a 2007.

1 – Quando e como o projeto chegou na escola? Como você reagiu a ele, o que sentiu?

A princípio fiquei resistente, mas depois encarei com naturalidade e consegui acompanhá-lo bem.

2 – Quanto tempo trabalhou nele?

Trabalhei nele de 2003 a 2007

3 – Como as turmas foram organizadas?

Não sei, não estava na sala de aula.

4 – Qual a proposta político-pedagógica das classes de Aceleração?

Proporcionar a Aceleração para o Ensino Médio com Aprendizagem.

5 – Como as famílias reagiram a essa proposta?

A família dos alunos do Acelera não participam e nem acompanham seus filhos, só quando a escola chamam eles aparecem e apóiam o que a escola decide.

6 – Como esse tema foi tratado na escola?

Só comecei em 2003, não sei como foi que abriram as salas do Acelera.

7 – Como e quando eram os planejamentos, quem participava, o que era abordado, o papel e a ação da coordenadora da escola e da equipe de apoio da subsecretaria de educação ?

Faziam encontros de dois em dois meses, todas as escolas reuniam em um local e a gente planejava as atividades dos módulos. Cada encontro tratava do conteúdo de um módulo e também estudava textos e faziam algumas oficinas.

8 – Qual o tipo de material era utilizado? Tipos de atividades propostas? Eram compatíveis com a realidade dos alunos? Contribuíam no trabalho pedagógico?

Trabalhava com fichas e o manual do professor, o Ensinar e Aprender, um livro que vinha os procedimentos das aulas, tinha o Impulso Inicial, o livro 1, 2 e 3. Como era pra ser dada as aulas. Era um roteiro de como a gente tinha que proceder. Os alunos não davam conta de responder a maioria das fichas. Era um

material bom. Mas eu encontrava muita dificuldade de resolver os exercícios das fichas. Precisava da ajuda da multiplicadora que ia na escola para me ajudar. Mesmo assim eu ainda tinha dificuldade de repassar para os alunos.

9 – Qual a reação dos alunos quanto ao material utilizado?

Tinha fichas fáceis, mas tinha outras muitos difíceis. Acho que a maioria era difícil, nem a gente davam conta de responder. Os alunos tinham muita dificuldade, não tava acostumado a responder fichas. Eles enjoavam às vezes. Pois todas as disciplinas eram com fichas.

10 – Como eram os alunos das classes de Aceleração?

Os alunos do Acelera tinha o perfil de alunos que já vinham de um fracasso escolar. Trazia muitas dificuldades e também histórias muito tristes. Quando a gente conversava com eles dava pra perceber. Quando a gente levantava os conhecimentos prévios, o que ele já sabia sobre determinado conteúdo, muitos tinham experiência, porque já tinha repetido várias vezes. Mas não dava conta de escrever texto. Era difícil conseguir que eles escrevessem. Bem que eu tentava mas não tinha muito sucesso não. E muitas vezes eu ficava bastante nervosa...

11 – Como trabalhou o que foi proposto?

Passava o conteúdo, com uma leitura de um texto e discutia com os alunos, ou fazia trabalho em grupo, variava. Quando passava o conteúdo eu entregava as fichas e eles respondiam, depois eu corrigia os exercícios.

12 – Quais os avanços e dificuldades no trabalho pedagógico para os alunos e para os professores?

Os conteúdos eram difíceis. Parecia que era fácil, mas quando a gente ia resolver as atividades da ficha, ficava confuso. Era preciso ter as capacitações. Lá é que a gente resolvia as ficha, antes de passar para os alunos e às vezes não dava tempo de fazer todos os exercício e os alunos não conseguiam entender o conteúdo. Quase todos os professores tinham a mesma dificuldade.

13 – O que significou para alunos e professores e a educação como um todo a modalidade de classes de Aceleração?

Eles foram para o Ensino Médio. Não posso afirmar se todos foram com aprendizagem. Pelo menos na minha disciplina a maioria ainda foram com muitas dificuldades. Eu discutia essa questão com a coordenadora, com a multiplicadora, mas elas me convenciam de que o Programa não podia reprovar, a gente tinha que tentar de todas as maneiras, formas deles aprenderem. No meu ponto de vista, era fazer de conta. Muitas professoras saiam do Acelera porque não aceitava essas formas de avaliar.

14 – De acordo com a proposta do Cenpec, os alunos egressos do programa de Aceleração deveriam ser acompanhados no ensino médio. Você tem notícias de algum desses alunos? Se por exemplo continuam estudando, se trabalham?

Não, não tenho conhecimento nenhum. De vez em quando eu vejo algum ex-aluno, mas nunca me preocupei em perguntar.

PROFESSOR 3

Identificação: Professor efetivo de Matemática de uma das escolas que implantou o Programa de Aceleração. Hoje faz parte do departamento de inspeção da SRE.

1 – Quando e como o projeto chegou na escola? Como você reagiu a ele, o que sentiu?

Na época eu não trabalhava nessa escola, já peguei o projeto em andamento. Quando cheguei nessa escola, eu recebi um convite para trabalhar nesse projeto. E foi um desafio, algo novo, metodologia nova que eu não conhecia, mas como todo professor de matemática gosta de desafio eu aceitei trabalhar com a turma. Sabia que ia ser um pouco difícil, ma comecei.

2 – Quanto tempo trabalhou nele?

Trabalhei aproximadamente dois anos. Comecei no segundo semestre e fiquei mais um ano e meio no projeto.

3 – Como as turmas foram organizadas?

Era uma quantidade certa de alunos por turma. E os alunos de 5ª e 6ª série que tinha idade avançada ia pro Acelera.

4 – Qual a proposta político-pedagógica das classes de Aceleração?

A proposta em si, era muito boa, era um trabalho diferenciado, onde leva o aluno ele mesmo buscar o conhecimento, você não dá nada mastigado. E realmente a proposta em si, eu considero muito boa, apesar de ser muito difícil. Se não tiver uma capacitação para o profissional, com certeza ele vai sentir muita dificuldade de estar trabalhando nesse projeto.

5 – Como as famílias reagiram a essa proposta?

No momento que vai organizar as turmas, a família é chamada para autorizar o filho a estudar no projeto. A escola explica como vai acontecer e a formas de trabalho, que os alunos iam ganhar tempo, explicava que o material era bom e que ia Acelerar seus filhos, a principio ficam desconfiados, mas depois acabam aceitando e passam a acreditar que vai ser bom para seus filhos.

6 – Como esse tema foi tratado na escola?

Olha... os alunos do regular não aceitavam bem não, falavam que os alunos do Aceleram não faziam nada e passavam, mas não era bem assim não, era porque a metodologia era diferenciada, era um tratamento diferenciado e por isso às vezes não era bem visto.

7 – Como e quando eram os planejamentos, quem participava, o que era abordado, o papel e a ação da coordenadora da escola e da equipe de apoio da subsecretaria de educação ?

A melhor parte do processo estava ai. Na realidade quando você entrava, na maioria das vezes você não tinha nenhuma orientação. E não tinha uma assistência mais de perto. A própria coordenação as vezes não entendia muito pra ta passando as orientações, tinha muita dificuldade, por ser um material difícil. A subsecretaria ficava presa ao governo, que demorava a fazer o curso de capacitação. O professor ao iniciar o ano, só ia ser capacitado lá no final de maio ou junho e ia fazendo um trabalho atropelado, sem saber bem o que estava fazendo, se estava correto a maneira de trabalhar. Então, era a maior dificuldade.

A escola, a coordenação não tinham preparo suficiente para dar o suporte para o professor. Eram todas as disciplinas, e eles teriam que ter um profissional de cada área para explicar como iriam trabalhar. Tinha os técnicos da subsecretaria que passava orientações, mas não eram suficientes de acordo com o material que era um material diferenciado e muito difícil de ser trabalhado. Por isso nas capacitações eram feitos todos os exercícios das fichas e levávamos o planejamento todo pronto pra sala de aula.

O planejamento era de acordo com o material recebido, já chegou a ter quatro capacitações por ano e eram nesses momentos que havia o planejamento das atividades.

Também tinham as reuniões pedagógicas, e nos Conselhos Escolares era o momento de entregar e comentar sobre os registros de avaliação, que eram feitos dos alunos e esses registros acompanhavam as fichas individuais dos alunos, mas era só pra cumprir etapas, não adiantava muito, não. Nos Conselho de Classe tinha a presença dos técnicos da subsecretaria, o que intimidava um pouco e a gente não falava o que realmente acontecia na sala de aula. Havia também os horários coletivos, mas era tudo junto, tanto das turmas do regular, como os do Acelera e ai tinha uma problema, os alunos do Acelera quase nunca eram mencionados, pois diziam que os professores tinham o acompanhamento dos multiplicadores da subsecretaria e os problemas seriam resolvidos nos encontros e somente quando era um problema muito sério seria resolvido ali.

8 – Qual o tipo de material era utilizado? Tipos de atividades propostas? Eram compatíveis com a realidade dos alunos? Contribuíam no trabalho pedagógico?

O material que trabalhava lá era difícil. Precisava de muita orientação. O que ele propunha, a maneira de trabalhar, era preciso para que fosse um sucesso, que as capacitações fosse feitas nas épocas certas. Para que ele tivesse realmente condições de oferecer um trabalho melhor. Esse é o diferencial. E o tempo também, o professor do Acelera tinha outras turmas, as do regular. Ele não conseguia planejar para dar as aulas do Acelera, tinha que usar o horário de almoço para isso, Muitos professores não deixavam as turmas do regular para pegar aulas no Acelera, porque sabia que ia dar muito mais trabalho. Entendo também, que deveria ter o envolvimento maior do professor. Porque as salas de Aceleração eram compostas de alunos que já foram retirados das salas das séries regulares, os alunos mais difíceis e com metodologia totalmente diferenciada.

Olha, essa era uma das grandes dificuldades, conseguir professor que queria dar aulas no Acelera, diante das dificuldades que o processo, mas o material em si é muito bom.

9 – Qual a reação dos alunos quanto ao material utilizado?

No início eles não aceitavam muito bem não, eles achavam que era só brincadeira, desenhar, mas depois eles foram acostumando e começaram a gostar.

10 – Como eram os alunos das classes de Aceleração?

Eram alunos com muitas dificuldades, multirrepetentes, alunos que começava e depois desistia. No começo, tudo é difícil, até para eles, a aceitação, as formas como ta trabalhando, quando começava um material, eles perguntavam se ia só ficar desenhando ai depois eles até acostumavam com a metodologia, eles iam construindo o conhecimento, ele ia descobrindo o motivo daquilo ali. Com o tempo eles iam se acalmando, e depois desenvolviam as atividades numa boa, não todos, claro, pois a maioria tinha realmente muita dificuldade.

11 – Como trabalhou o que foi proposto?

Com as fichas e um trabalho diferenciado. Utilizando material concreto. Conversando muito com os alunos. Era difícil, pois a gente trabalhava basicamente sozinho, sem o apoio da escola, pois ele também não estavam a par do projeto. Era a subsecretaria que repassava todas as informações pra gente.

As aulas do Acelera não trabalhava só com números, trabalhava com o raciocínio lógico, a maioria dos alunos não conseguia desenvolver as atividades, precisava que a gente fosse trabalhando individualmente com cada aluno e as vezes não da certo. O professor tinha que dar uma direção para esses alunos. O professor tem que esforçar muito para que os alunos aprendam.

As avaliações eram registradas em relatórios de avanços, dificuldades e intervenções. Não era fácil avaliar os alunos, pois faltavam muito. E mesmo eu tendo rigor nas minhas aulas, ainda assim, faltavam muito. Tinha que avaliar e esses registros era como o boletim deles. Ia para a pasta individual deles.

12 – Quais os avanços e dificuldades no trabalho pedagógico para os alunos e para os professores?

A maior dificuldade era conciliar as aulas com as capacitações. Tinha as fichas também, que os alunos tinham que preencher e a avaliação era difícil, pois muitos faltavam as aulas e não sabia como avaliar esses alunos. Tinha as fichas que eram trabalhadas, individual e fichas por grupos. Havia bastante dificuldades para que essas fichas fossem preenchidas, eu explicava o conteúdo, mas ficava preso nessas fichas. E não adianta falar que era só a gente que tinha dificuldade ou era um ou outro, realmente todos tinham muitas dificuldades de dar aulas para as turmas do Acelera. A subsecretaria deveria dar um suporte maior para os professores.

13 – O que significou para alunos e professores e a educação como um todo a modalidade de classes de Aceleração?

Para os professores foi bom as capacitações, mas os alunos das salas de Aceleração eram muito difíceis de se trabalhar, pois já eram alunos rejeitados. Alunos problemáticos. Qualquer problema que tinha na escola a culpa era sempre dos alunos do Acelera. Para o aluno, eu vi como uma nova oportunidade, apesar que a maioria não acreditaram, com o tempo alguns foram percebendo a importância que era o Acelera. Isso acontecia mais no segundo ano. No primeiro ano não tinham ainda consciência disso.

Pra mim eu vi também que o Acelera foi bom, cresci muito com ele, mas faltou muito apoio da parte pedagógica da escola e da própria subsecretaria e do governo.

14 – De acordo com a proposta do Cenpec, os alunos egressos do programa de Aceleração deveriam ser acompanhados no ensino médio. Você tem notícias de algum desses alunos? Se por exemplo continuam estudando, se trabalham?

Na realidade esses alunos eram pra ser acompanhados, eu fiz o que pude, mas a gente não consegue acompanhar todos pois para acompanhar tem que ficar por conta disso, e eu trabalho além do estado no município também, e aí fico sem tempo para fazer esse tipo de acompanhamento. Nem sei o que aconteceu com nenhum aluno depois que deixaram o Acelera.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MULTIPLICADORA DA SRE

Identificação: Professora de Ciências em uma das escolas que implantou o Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª a 6ª série e professora multiplicadora do programa de 2004 a 2007.

1 – Quando e como o projeto chegou na escola? Como você reagiu a ele, o que sentiu?

Veio com um convite da Secretaria de Educação do Estado, que convidou nós professores para participar de um curso lá em Caldas Novas e esse curso era sobre a educação, na área de correção de fluxo, antes a gente nem sabia que ia ter mudanças, então esses professores foram escolhidos. Um de cada área e a gente foi participar lá em Caldas Novas.

Chegando lá ficamos sabendo que ia ser um curso, que teria um período de capacitação e que ia preparar a gente para trabalhar com professores que iriam trabalhar com alunos que estavam em idades acima do normal.

A partir daquele momento, era tudo novo, porque no meu caso a metodologia era totalmente diferente. A partir da capacitação, era uma coisa nova que a gente tava aprendendo e até mesmo a buscar aquele novo olhar, que a gente tinha que ter com o aluno, entendeu?

Mudar aquele jeito de ensinar. Vamos tentar resgatar o aprendizado, esse conhecimento. Então essas capacitações foram gratificantes.

2 – Quanto tempo trabalhou nele?

Fui uma das escolhidas pela coordenação geral da Subsecretaria de Rio Verde. Trabalhei como professora e multiplicadora do Acelera de 2001 a 2003. quando era professora e multiplicadora, fiz laboratório em duas salas de aula. A gente ia pra capacitação depois fiquei somente como multiplicadora até 2007. aí eu visitava as escolas, assistia aulas, analisava as fichas dos alunos, fazia intervenções, encaminhamentos, assim, explicando o que podia melhorar.

3 – Como as turmas foram organizadas?

As turmas foram organizadas pegando os alunos acima de 13 anos e que eram repetentes, como o número era muito grande, a escola não podia atender todos os alunos, pela situação precária dela.. Lembro que na escola em que eu dava aula, era uma das que mais tinha defasagem, então foi a que mais tinha salas de Aceleração. Eu acho que o número maior de salas de Aceleração foi por causa da gestora, como tinha muitos alunos atrasados abriram muitas salas, no vespertino e noturno. Mas muitas escolas, mesmo tendo alunos, não quiseram abrir salas de Aceleração.

4 – Qual a proposta político-pedagógica das classes de Aceleração?

A metodologia era nova, a proposta era bem diferente e todo muito ficou muito resistente. Mas quem fez as capacitações em Caldas, como eu, via com outro olhar, mas quem não viu de perto toda a proposta com o grupo do Cenpec, foi muito difícil, havia muita discórdia a gestora passou por maus momentos. Tínhamos que ter um olhar diferenciado pra esse aluno. Com o tempo então a gente aprendeu a olhar ele diferente. Sabia que tinham objetivos e procurei fazer ele aprender. Cada aula era um desafio, e com esses desafios a gente ia aprendendo a preparar as nossas aulas e aprendendo a respeitar esses alunos.

5 – Como as famílias reagiram a essa proposta?

Foi bem explicado o que seria o Acelera, e os pais acharam bom, pois seus filhos iam para o Ensino Médio com apenas dois anos.

6 – Como esse tema foi tratado na escola?

De início eu acho que foi até surpresa, muitas acharam muito bom. Outras tiveram aquela preocupação com aquela idéia. “Será que a Aceleração vai mesmo melhorar o ensino do meu filho?”

A comunidade reagiu bem e as escolas de modo geral tiveram uma reação boa do projeto. Tanto que quando entrou o projeto de Aceleração dentro da unidade escolar, ele era visto separadamente, ai depois, de tanto insistirmos para incorporar o Acelera na escola, mudou um pouco. Mas mesmo assim era difícil. Era separado, tudo que se fazia na escola o Acelera ficava de fora.

7 – Como assim, foi discriminado?

De início teve divulgação, tanto que lembro que no primeiro ano divulgou nas escolas, chamou a comunidade, mostrou como ia ser o projeto, porque ele tava acontecendo naquele período. Então teve um trabalho de divulgação, foi explicado o que ia ser esse projeto e qual que ia ser o benefício. Mas mesmo assim havia muita desconfiança de todos e o Acelera ficava por conta dos multiplicadores e a própria escola não se importava com ele.

8 – Como e quando eram os planejamentos, quem participava, o que era abordado, o papel e a ação da coordenadora da escola e da equipe de apoio da subsecretaria de educação ?

O planejamento era no início do ano, com mais 3 capacitações. Elas eram feitas por módulos, tinha as unidades 1, 2, e 3. Então a gente preparava os professores com esses módulos, tinha o inicial, depois o 1, 2 e o 3, de acordo com o que a gente ia capacitando, ia fazendo o planejamento. O ponto de partida era a escola, então era diferenciado, o que o aluno vai aprender. Nesses momentos eram discutidos sobre a avaliação dos alunos, os conselhos de classes e os horários coletivos, esse momento era conhecido como “notícias do projeto”, todos narravam as experiências, e nesse momento talvez desse pra ver claramente a dificuldade que todos tinham ao avaliar os alunos. Pois nas capacitações, não davam receitas prontas, cada um tinha que avaliar de acordo com sua realidade. Eu sentia que os professores tinha muito medo de avaliar. Os registros eram bastante pobres, eu to dizendo na minha área, que é Ciências. Os registros bimestrais, eram simplesmente soltos sem especificar as reais dificuldades que os alunos tinham, somente deixavam claro que tiveram ou não avanços, mas não especificavam onde e nem como poderiam ter encaminhamentos. Acho que porque fiz as capacitações em Caldas estou bem à frente das outras professoras. Por mais que a gente queria repassar tudo que aprendemos lá, não tínhamos o mesmo potencial dos profissionais do Cenpec. Há.. (suspiro longo) é uma pena.

9 – Quem participava desse planejamento?

Eram todos os professores que trabalhavam com Aceleração, por área e era convidado o gestor, o coordenador e também a secretária da escola, durante a capacitação esse grupo ficava na sala da mediadora que fazia outro tipo de capacitação.

10 – O que era abordado durante esse planejamento?

Além de ser abordados os conteúdos que iam ser trabalhados na unidade, a gente também trabalhava a parte de metodologia, como ia ser, como ia diversificar as atividades, como essas aulas iam acontecer durante aquele período, e o aluno era o principal, havia a preocupação se ele estava ou não aprendendo e qual era os encaminhamentos que a professora teria que dar para fazer o resgate desse aluno. Quais eram as dificuldades e quais os avanços que os alunos tava tendo, e as intervenções que a escola tava fazendo. Esse trabalho foi feito durante todas as capacitações.

11 – Qual foi a ação da coordenação quanto a esse planejamento?

No primeiro momento era muito engraçado, como a gente trabalhava como professora, e dava as capacitações, então a gente juntava todos na subsecretaria, levava o material, fazia um planejamento, via se tava seguindo mesmo o planejado e se o material estava sendo utilizado e ficava só nisso. A escola apenas acompanhava nossas ações e não interferia. Tudo era muito novo. Depois foi mudando e ai aluga-se um prédio e ali acontecia as capacitações com cada área em uma sala com todo o material necessário, foi melhorando aos poucos. Até as verbas começarem a chegar, foi mais difícil, depois melhorou. Ficava tudo por conta dos técnicos da subsecretaria que passaram a ser os multiplicadores e coordenava o Acelera.

12 – como era o material utilizado nas classes de Aceleração?

Recebíamos o material de cada área que eram os módulos, com fichas e cartazes. Ele era completo, como era uma seqüência didática, então as aulas já vinham preparadas, tinha toda uma seqüência. Não se podia pular etapas, porque já foi estudada, planejada para seguir essa seqüência. Além desses módulos, ainda tinha material de apoio e tinha as orientações também. Como as oficinas, por exemplo, a gente trabalhava as oficinas dentro das salas de aulas e aprendia como trabalhar nas capacitações.

Durante o programa a escola recebeu livros, relacionados com a aprendizagem do Acelera, recebeu jogos, jogos matemáticos, livros na área de ciências, Geografia, eu acho que assim de inicio teve muito apoio pedagógico com esses recursos para trabalhar.

13 – Quais os avanços e dificuldades no trabalho pedagógico para os alunos e para os professores?

Os alunos interessados aprendiam. A maioria não. Como eram salas difíceis a gente tinha de resgatar também a família. As vezes não era só a metodologia, como ela tava sendo trabalhada na escola, também tinha o lado social, as vezes aquele aluno deixava de ir na escola por problema na casa dele. A gente fazia esse trabalho de dar apoio, quando tinha reuniões, a gente discutia porque o aluno não tava indo na escola e resolvia ir na casa dele saber o porque das faltas.

Chegou ao ponto de visitar o aluno dentro da casa dele e saber porque lê não tava indo, mas o trabalho deixou a desejar no Acelera, porque no Acelera o trabalho era difícil e a maioria dos professores reclamavam que não recebia para isso. A gente perdia muitos alunos no Acelera, as vezes comparava alunos do Acelera com outros, e não podia. A gente deixava de apoiar esses alunos. O trabalho deixou a desejar, os professores só iam atrás desses alunos quando a equipe ia. O Acelera dava trabalho, e o que dá trabalho não é muito bom. Tem professor que era mais acomodado e o Acelera para dar certo tinha que cumprir todas as etapas e não era feito isso. Tanto o lado humano, tinha que estar junto e isso ficou muito a desejar.

Havia muita dificuldade em manter as salas de Aceleração começava com 20 e terminava com 8, não tinha só o lado da metodologia, o lado social, a família, qualquer coisa que acontecia na escola, jogava a culpa nos alunos do Acelera, tinha muitas dificuldades. Esse aluno do Acelera, tinha muita dificuldade. Eu via o lado do trabalho que tinha de ser feito fora da escola. Mas o interessante quando a gente conseguia fazer o trabalho de trazer ele de volta pra escola. A escola não conseguia segurar ele.

14 – O que significou para alunos e professores e a educação como um todo a modalidade de classes de Aceleração?

Aquele professor do Acelera tinha muita dificuldade até nos conteúdos. A maior preocupação era resgatar o aluno. Com o tempo eles tinham que construir o conceito, não era coisa de decorar, e quando ele percebeu que não era tão fácil assim eles foram esses alunos eram multirrepetentes e que tinha muita dificuldade, de baixa auto-estima e os professores achavam que ele não sabia nada, mas ele sabia, não tinha era oportunidade de ver isso, havia um rótulo em volta dele que não deixava o professor ver ele. A capacidade que ele tinha. Ele tinha que procurar ter esse olhar diferenciado. Achei que onde houve esse choque da metodologia do Acelera com a das outras classes.

Hoje tem professor que aprendeu com o Acelera, e nas salas regulares é desenvolvida a mesma metodologia do Acelera.

Teve muita escola que não abraçou o Acelera. Muitos professores não conseguiram aceitar o programa e nem a se adaptar a ele.

Enquanto política educacional ela não foi boa. Para a escola que não abraçou o Acelera, ele sentiu que o projeto fracassou. Mas se olhar por outro lado, aquelas capacitações foram muito boas para os professores, para a escola em geral. Foi capaz de formar muitos professores. Muitos professores aprenderam a trabalhar com projetos e foram os professores do Acelera. Acho que o principal do Acelera foram as capacitações.

15 – De acordo com a proposta do Cenpec, os alunos egressos do programa de Aceleração deveriam ser acompanhados no ensino médio. Você tem notícias de algum desses alunos? Se por exemplo continuam estudando, se trabalham?

Eu sei de alunos que estão fazendo faculdade. Mas tem alunos também que nem terminou o ensino médio. Porque no Acelera era preparado com uma metodologia diferenciada, quando eles chegam no Ensino Médio teve um choque, um impacto. Pois esses alunos não tinham condições de acompanhar o ritmo do professor de ensino médio. Era muito diferente o que ele aprendeu no Acelera e depois o que estava aprendendo no ensino médio. Quando chegou no ensino médio ele foram abandonados. Isso foi uma falha nossa. Acho assim essa política de acompanhamento não aconteceu. Quando tinha o projeto dentro da escola, quando ele tava acontecendo tinha como acompanhar, mas com o decorrer do tempo ninguém se preocupou com isso. Mas durante mais ou menos um ano, a gente tentou, a gente ia na escola, como multiplicadora, conversava com o professor do Ensino Médio, mas a gente tinha muita dificuldade, pois esses professores não queria nem saber de Acelera, não acreditava nesse programa, e achava que os alunos não tinha que ser tratado diferente, tinha que dar conta de acompanhar como outro aluno qualquer. Ai, distanciou muito da realidade que ele tinha acostumado no Acelera, não deu certo.

APÊNDICE II

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Aluno 1

1 – Quando e como chegou a Aceleração na escola?

Tive conhecimento quando um colega me falou assim que era pra quem tinha perdido ano e eu tinha repetido acho que um ano só, ai se eu fizesse o Acelera eu recuperava esse ano . O meu colega tinha passado direto. Ai eu terminei lá no colégio do sol o primeiro ano. E fui pro Abel, no Abel eu fiz o segundo ano, passei, e recuperei a série que tinha perdido.

2 – quem o matriculou?

Foi minha mãe, eu pedi pra ela e ela fez matricula pra mim.

3 – Por qual motivou matriculou?

Preferi por causa mais, da série que eu tinha perdido. Porque o colega meu falou que ia ser mais fácil rápido pra eu recuperar.e eu podia recuperar. Achei fácil. Cumpri os dois anos e passei.

4 – O que pensa sobre as classes de Aceleração?

É uma chance do aluno recuperar o tempo perdido. As pessoas falam que é pra burro, mas não é. É pra recuperar, é uma chance. A pessoa perdeu um ano, e não é que é burro, é porque perdeu., talvez não se esforçou um pouco mais

5 – E você recuperou no Acelera.

Sim, recuperei.

6 – O que a família pensa a cerca da matrícula dos filhos nas classes de Aceleração?

Acreditava que eu ia aprende. Vixa eu aprendi demais. Depois que eu falei com meu pai. Ele achou bom.

O Acelera era a coisa melhor que tinha. Os professores apertava nois ate nois saber de tudo. Aprendi demais nesse período

7 – Quais as mudanças ocorridas na escola e na vida com a implantação das classes de Aceleração?

Era mais em torno de ficha. As fichas vinha de Goiânia, tinha que responder tudo, guardava no portfólio, ai levava pra Goiânia todas essas fichas que nois respondia.e depois mandava pra Goiânia e lá eles avaliavam nois.

8 – Tinha prova escrita?

Não, só as fichas pra responder.

9 – E você conseguia aprender?

Consequia, a professora passava o conteúdo no quadro, explicava bem direitim, e os professores de lá era muito bons. E quem não eram bom mudava de professor. Uma vez, tirou o professor ruim e pois outro melhor. E mostrava que não era tão difícil como a gente pensava

10 – Qual a disciplina mais difícil.

Acho que de Matemática. A História eu achei fácil. O material era fácil. Mas Português era puxado mesmo. Com esse negócio de produção de texto, ela explicava detalhadamente o que ela queria que nós entendesse, dai avaliava o aluno, não só tipo assim, conhecimento dele, avaliava o conhecimento, a rapidez, do que ele fazia. Tipo assim, lá eles passavam o texto e não só o texto, mas em geral. Texto pequeno, mas as perguntas e as resposta num tava lá. Tinha de refletir para responder.

11 – Algum dos seus colegas reclamavam do jeito de ensinar?

Não, nunca. Só que muitos pararam para trabalhar. Num tem lógica parar de estudar para trabalhar. Pode conciliar. Eu to trabalhando e to estudando. To no SENAI e continuo trabalhando, to fazendo o primeiro. É um curso articulado, Eu passo e três anos, o primeiro, o segundo e o terceiro ano, e o curso mecânico industrial.

12 – Você deveria ter terminado e ainda não terminou, por quê?.

Porque eu não me esforcei, faltou vergonha na cara. Um ano repeti mesmo, o outro eu parei. Ai minha me falou que se eu fosse pro SENAI “ era melhor pra vc, que você vai ter um curso”, ai eu passei pro SENAI. Parei no meio do ano pra esperar o SENAI.

13 – Qual a lembrança sobre o material utilizado? Como era esse material? O que continha?

Era de fichas. Todos os materiais que a gente estudava antes, era igual, só que na ficha.

14 – Você já tinha ouvido falar em física e química no Acelera?

Já! o professor de Ciências já estava preparando nós para o primeiro. Já sabia que era difícil.

15 – Qual a sua opinião sobre o material utilizado?

Nunca vi ninguém falar mal do Acelera. O material era excelente. Nunca vi um material tão bom, era uma coisa assim, que era fácil, explicava tudo e as fichas era fácil, era bem explicadim. Eu gostei muito, num tava acostumado a ter material individual, cada aluno tinha um tesoura, uma calculadora para ajuda a fazer as atividades da ficha.

O Acelera não era ruim e nem os professores. Os professores de lá sempre foi bom. Se eles não fosse de acordo com a escola, a escola mudava eles. Muitos professor mudô, porque não era bom pra escola e não era só

no Acelera era em toda a escola, mudou e melhorou. O novo professor conseguiu mostrar pra nós que não era tão difícil como o outro falava. Eu aprendi.

16 – O que falavam os professores do material ?

Não sei responder.

17 – Valeu de alguma forma o material estudado com a sua vida prática?

Vixe, valeu muito.

18 – Que série cursa atualmente?

Primeira.

19 – Você terminou em 2007, então já se passaram, 2007, 2008, 2009 e já estamos em 2010, o que aconteceu?

Foi porque eu não me esforcei mesmo, um ano eu repeti o primeiro. Aí eu ia começar esse trem do 2010 do Senai, ia fazer um curso, daí minha mãe conversou comigo, e falou que eu já tinha perdido um ano, se eu perdesse de novo e também perdesse a inscrição do Senai, que começa agora, mas ai, o ano passado eu ia passar, ai fiquei esperando esse ano pra entrar no Senai.

20 – Qual a semelhança com a sala de hoje com a classe de Aceleração?

No Senai é parecido. Os professores importam com a gente, no outro colégio, num importava não, cada um se virava.

Eu to estudano agora no Senai. Lá no meu serviço, eles precisam mais saber sobre os clientes. É uma empresa de móveis e eletrodomésticos. Eles falam que quem é o patrão é os clientes. E lá no Acelera, eles colocavam isso, colocavam que no lado de fora, quem ia por ordem era o gerente e se você fosse o gerente você ia saber como era. Nas outras escolas nunca falava isso. No colégio de antes, que eu repeti, nunca falava o que acontecia do lado de fora, só era muito conteúdo.

21 – O que você consegue lembrar essa sala de Aceleração?

Eu lembro dos professores, que os alunos era muito unidos nos trabalhos. E que o professor de matemática ajudava muito relacionando com o lado de fora, com o que agente vai usar lá.

22 – Como ficou a vida escolar e a vida pessoal depois da Aceleração?

Tô no SENAI, agora não quero bombar mais... e to trabalhano no Novo Mundo e já faz tempo, acho que tem três anos. Quero acabar o SENAI e presta para Engenharia Mecânica.

23 – Você falou da diferença da avaliação no Acelera. Diferente do ensino médio, conta pra mim, que diferença era essa?

A avaliação no Acelera era uma ficha, todo dia você era avaliado. No outro colégio não, explica, explica, e chega no final do mês aplica a prova ,e na hora da prova dá branco, e muito dos conteúdos do Acelera eu ainda lembro, eu ainda tinha ficha guardada aqui em casa, eu olhava de vez em quando.

Eu lembro que uma vez a professora de Geografia passou um trabalho de tabelas de preços, e levou agente no supermercado Bretas.

24 – Então, na verdade valeu o Acelera na sua vida?

Ixa, valeu muito, muito mesmo, ele é muito importante. Tinha coisas que ele explicava muito bem , muito mais que outras escolas normais.

Aluno 2

1 – Quando e como chegou a Aceleração na escola?

A diretora da escola foi na sala e mandou a gente chamar nossos pais porque a gente tava grande naquela sala e tinha que muda.

2 – quem o matriculou?

Minha mãe.

3 – Por qual motivou matriculou?

A diretora falô que a gente tava grande pra ficar naquela sala e tinha um jeito de passar pro Ensino Médio em dois anos. Ai minha mãe foi lá e eles explicou e ela concordo.

4 – O que pensa sobre as classes de Aceleração?

Eu achei bom, pois em dois anos eu terminei.

5 – O que a família pensa a cerca da matrícula dos filhos nas classes de Aceleração?

A minha mãe gostou, mas ela fica me xingano porque eu não gosto de estudar, mas eu não gosto mesmo. Por isso eu parei.

6 – Quais as mudanças ocorridas na escola e na vida com a implantação das classes de Aceleração?

Eu não sei.

7 – Tinha prova escrita?

Não tinha, era só as fichas, preenchia e só. Só tinha elas.

8 – E você conseguia aprender?

A gente tentava, porque a professora passava a ficha, a gente resolvia, ai nós, ia mostrar pra a professora, ela falava se tava certo ou errado, ai eu tentava lembrar o que ela tinha explicado. Era como uma prova, ai eu tentava lembrar e respondia, e mostrava pra ela de novo, até ficar certo.

9 – Qual a disciplina mais difícil, e a que mais gostava?

Matemática, era uma chatice. A que eu mais gostava era a de Educação Física. A gente ficava só na sala, porque lá não tinha quadra, esses trem. Dava lá uma matéria, nós relacionava, ele passava, e nós aprendia, daí ele perguntava, depois distribuía as fichas, aí nós respondia tudo que nós aprendeu com o professor explicando.

10 – Você se lembra de algum desses conteúdos?

Lembro. Era de regras de jogo, tipo assim, medida de quadra, esses trem. Também ensinava sobre a questão de trabalhar com o corpo, e musculação, tipo, se você não tivê preparo naquele esporte, você tem que fazer um preparo antes, você tem que saber entender o que é aquilo que você ta fazeno.

11 – Você aprendeu isso no Acelera?

Foi, o professor explicava sobre aquilo que nós tinha que fazê, aí mostrava que não era só na aula de Educação Física, mas tinha no trabalho nosso, um alongamento, pra que nós num tivesse problema no trabalho.

12 – Você joga futebol?

Eu gosto de joga, to jogando num time semi-profissional, de zaga.

13 – Você deveria ter terminado e ainda não terminou, por quê?

To parado. Tomei bomba no primeiro duas vezes, aí meu pai me mando pra chácara ajuda ele, mas fiquei só três meses e num agüentei e voltei pra cá.

14 – Qual a lembrança sobre o material utilizado? Como era esse material? O que continha?

Eu lembro que era fichas, que tinha de preencher.

15 – Você já tinha ouvido falar em física e química no Acelera?

Não, só no Ensino Médio. E num entendi nada, era muito difícil. Meu pai falo que por foi por causa dessas matérias que nunca vi falar antes que eu desiludi.

16 – Qual a sua opinião sobre o material utilizado?

Era bom, eu gostava. Mas às vezes era muito chato, repetia muito nas fichas, todo dia era ficha, só ficha, ficava mandano a gente desenhar, desenhava muito e eu não entendia porque, assim a gente não aprende nada! Todas as disciplinas era igual, só mexia com as fichas. Não tinha outra coisa.

17 – O que falavam os professores do material ?

Eu não lembro.

18 – Valeu de alguma forma o material estudado com a sua vida prática?

O que tinha dentro das fichas? Num consigo lembrar.

19 – Que série cursa atualmente?

Parei no primeiro.

20 – O que você consegue lembrar da sala de Aceleração?

Ah... nem sei, muito pouco, tem tempo né?

21 – Como ficou a vida escolar e a vida pessoal depois da Aceleração?

Nem sei falar. Eu gostava do Acelera. Eu to parado. Eu só vo na escola porque minha mãe me obriga, ela diz que pra gente ter trabalho tem que estudar, mas a escola é muito chata. Eu vo porque tenho dó dela, mas nunca gostei de estudar, agora to parado, a minha mãe falo que o ano que vem ela vai matricula eu de novo.

22 – Então, na verdade valeu o Acelera na sua vida?

Valeu. Valeu mesmo, o Acelera foi importante, porque a gente precisava dele. Nesse negócio de passar pro Ensino Médio, mas quando chegou lá empaquei. Aí eu parei, num dei conta.

Aluno 3

1 – Quando e como chegou a Aceleração na escola?

Tem uma professora que me falou. Eu já estudava lá de manhã.

2 – Quem o matriculou?

Minha mãe. Ele teve que ir falar com a diretora. Ela achou que ia ser bom pra mim, que tava atrasado.

3 – Por qual motivou matriculou?

Por que tava atrasado.

4 – O que pensa sobre as classes de Aceleração?

É boa, pois dá pra gente ir pro Ensino Médio em dois anos, mais rápido né?.

5 – O que a família pensa a cerca da matrícula dos filhos nas classes de Aceleração?

Eu repeti a 5ª série 2 anos. Aí minha mãe falo que ia ser melhor pra mim, porque anda mais rápido, anda na frente, em dois anos acaba.

6 – Quais as mudanças ocorridas na escola e na vida com a implantação das classes de Aceleração?

Como assim?

7 – Mudou alguma coisa pra você?

Ajuda quem ta atrasado, esses trem assim. Sei lá. Hoje to no primeiro ano, to fazeno o curso do Senai. No primeiro semestre. É a terceira vez que to no primeiro ano. Porque to achano muito difícil.

- 8 – No Acelera tinha prova, como você era avaliado?
Não lembro, tinha as fichas, que tinha que responder.
- 9 – Qual a disciplina mais difícil, e a que mais gostava?
Português e Matemática é difícil. As outras não.
- 10 – Qual a lembrança sobre o material utilizado? Como era esse material? O que continha?
Tinha as fichas para responder. Eu gostava de responder as fichas, era fácil, e o professor ajudava também. Mas não lembro muito de conteúdo.
- 11 – Não lembra de nada do que estudou? De nenhum professor?
Nada. A melhor professora era de Português.. Como era o nome dela... eu lembro dela, era uma loira, era uma boa professora. Há... lembrei que ela dava teste, e também as fichas pra fazer.
- 11 – Então tinha prova?
Num lembro, faz três anos, né?
- 12 – Qual a sua opinião sobre o material utilizado?
Eu não lembro, só lembro que respondia nas fichas mesmo e entregava para os professores.
- 13 – O que falavam os professores do material ?
Nada, não lembro de ninguém falar nada, nem de bem, nem de mal.
- 14 – Valeu de alguma forma o material estudado no Acelera com a sua vida prática?
Pra mim? Eu achei o Acelera bom, tava muito atrasado e cheguei pra frente. Ajudô. Mas num sei explicar direito.
- 15 – Que série cursa atualmente?
Primeiro do Ensino Médio.
- 16 – O que você consegue lembrar da sala de Aceleração?
Que meus colegas eram mais velhos que os de toda a escola e havia muita bagunça. Eu não lembro de nada do que estudei. Eu tinha uns cadernos e fichas, mas joguei fora. No Senai, lá a escola é boa, melhor do que no Acelera. No Senai é mais puxado. É mais difícil, mas eu gosto. No Senai explica melhor que no Acelera. No Senai explica mais direito os trem.
- 17 – Você é um bom aluno?
Um pouco. Eu num mato aula. Faço as tarefas. Mas acho difícil.
- 18 – Como ficou a vida escolar e a vida pessoal depois da Aceleração?
Eu penso no futuro. Queria terminar logo, e ter um bom emprego e ganhar dinheiro.

Aluno 4

- 1 – Quando e como chegou a Aceleração na escola?
É porque tenho muito tempo atrasado, acho que repeti a 5ª série umas três vezes, aí eu comecei estudar à noite, eu trabalhava de manhã com meu pai de servente, daí comecei a estudar à noite, só que lá tinha muito malandro, aí meu padrasto e minha mãe resolveram me passar pra de manhã, pra mim ficar só nos estudos, aí lá falo que surgiu essa vaga no Acelera, daí eu e minha mãe fizemos a minha matrícula e eu comecei a estudar lá.
- 2 – Quem o matriculou?
Eu, minha mãe e meu padrasto.
- 3 – Por qual motivo matriculou?
Eu gostei, lá eu já fui sendo elogiado, falo que meu caderno estava bonito, a letra era bonita, aquela coisa assim, que dá vontade estudar.
- 4 – Então quer dizer que no Acelera eles levantam a auto-estima dos alunos?
No início sim.
- 5 – O que pensa sobre as classes de Aceleração?
É bom porque todo mundo vai pro Ensino Médio. Mas depois eu tinha vergonha de falar que era do Acelera. Pois todo mundo falava que era do tipo que não aprende nada e passa.
- 6 – E foi assim, você passou sem aprender?
Eu acho que aprendi, mas não foi muito não. Quando cheguei no Ensino Médio vi que não sabia nada. No primeiro ano repeti, depois passei pro segundo e tive que parar esse ano.
- 7 – O que a família pensa a cerca da matrícula dos filhos nas classes de Aceleração?
Eu pensei que era uma saída pra melhorar, pra andar mais rápido, porque eu tava muito atrasado, né? Perdi muito tempo e minha mãe concordou comigo, me incentivou. Já o meu padrasto no início ficou com medo, mas aceitou quieto, falou que se eu quisesse ser alguém na vida tinha que estudar, porque é na escola que a gente aprende até a trabalhar.
- 8 – Quais as mudanças ocorridas na escola e na vida com a implantação das classes de Aceleração?
Não mudou nada na escola no meu ponto de vista, e eu pensei que ia ser melhor, só foi bom porque eu passei pro Ensino Médio.
- 9 – No Acelera tinha prova, como você era avaliado?

Não tinha prova não, era só preencher as fichas, só tinha fichas e isso num era bom.

10 – Por que?

Acho que num dava pra aprender tudo, era cansativo.

11 – Qual a disciplina mais difícil, e a que mais gostava?

Matemática era a mais difícil. Quer ver uma coisa que nunca aprendi? Nunca dei conta de resolver raiz quadrada, no Acelera eu nunca vi. Lá no Acelera eles não explicava isso.

12 – Qual a lembrança sobre o material utilizado? Como era esse material? O que continha?

Eram fichas pra responder. Os professores explicavam a matéria e depois entregava as fichas pra responder. O material era bom, mas muitos ficava num assunto só, toda vida, cansava. Tinha textos e fichas, só isso, tinha que desenhar, construir maquete, e muitas outras coisas.

13 – Qual a sua opinião sobre o material utilizado?

Não sei dar minha opinião do material, pra mim é o certo, senão não os professores não entregava ele pra nós, né?

14 – O que falavam os professores do material?

Não lembro, acho que era bom.

15 – Valeu de alguma forma o material estudado no Acelera com a sua vida prática?

Eu aprendi pouco que eu lembro. Não sei se vo usar isso no meu trabalho. É isso que ta perguntando? Acho que tudo é bom, a escola é boa. A gente é que é preguiçoso e num gosta muito de estudar e perde tempo.

16 – Que série cursa atualmente?

Parei no segundo ano.

17 – O que você consegue lembrar da sala de Aceleração?

Não lembro, já faz muito tempo.

18 – Como ficou a vida escolar e a vida pessoal depois da Aceleração?

Não mudou nada, acho que se tivesse feito o normal (regular) poderia ser melhor, mas agora já foi. Eu vou voltar pra fazer o EJA. Acho que quero fazer veterinária. Eu vou fazer 19 anos, quero trabalhar, to desempregado e sem estudar, mas minha mãe quer que eu estude primeiro.

APÊNDICE III

PROVINHA DE DESEMPENHO

Questões de Português

1 - O Pavão

E considere a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considere que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade. Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

(BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120)

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- conseguir o maior número de tonalidades.
- fazer com que o pavão ostente suas cores.
- fragmentar a luz nas bolhas d'água.

2 –

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- assustadoras.
- corriqueiras.
- curiosas.
- naturais.

3 –

Texto 1

Mapa da Devastação

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km², ou 15% do território brasileiro. O Atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista Isto É – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2

Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista Época – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

Há uma declaração do segundo texto que **CONTRADIZ** o primeiro. Faça um pequeno texto explicando a contradição e se posicionando a respeito da devastação do meio ambiente provocado pelo homem.

PASSAGEM DE ÔNIBUS			: 6 5 7 8 9 : BH/SP : pago : seguro
TERMINAL RODOVIÁRIO		Nº 6 5 7 8 9	
Belo Horizonte — MG			
de: BELO HORIZONTE		para: SÃO PAULO	
DATA	AGENTE	VIAÇÃO LUXOR	
22/05/99	José Cintra	Prefixo 008954	
POLTRONA	HORÁRIO	KM 590,8	
22	23h30 min	via do passageiro	
ÔNIBUS	PREÇO		
LEITO	R\$ 96,70		
ATENÇÃO, USUÁRIO			
Mantenha sempre em seu poder esta passagem.			

5 -

O passageiro vai iniciar a viagem

- a) à noite.
- b) à tarde.
- c) de madrugada.
- d) pela manhã

Justifique a sua resposta

2 - No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

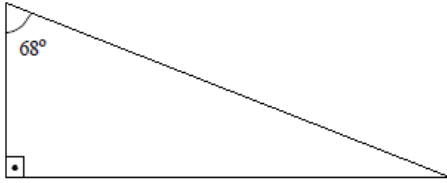
TV Cultura, Jornal do Telecurso.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

- a) “os mandacarus se erguem”
- b) “aroeiras expõem seus galhos”
- c) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- d) “Toque de saída. Toque de entrada”.

Questões de Matemática

1 - Fabrício percebeu que as vigas do telhado da sua casa formavam um triângulo retângulo, como desenhado abaixo.



Se um dos ângulos mede 68° , quanto medem os outros ângulos?

- a) 22° e 90°
- b) 45° e 45°
- c) 56° e 56°
- d) 90° e 28°

Justifique sua escolha

2 - Receita de biscoitinho de aveia

125 g de manteiga
 1 xícara (chá) de açúcar mascavo
 1 ovo
 $\frac{1}{2}$ colher (chá) de canela em pó
 $\frac{3}{4}$ xícara (chá) de farinha de trigo
 1 colher (chá) de fermento em pó
 1 $\frac{1}{2}$ xícara (chá) de aveia
 Rendimento: 48 biscoitinhos

Escreva essa mesma receita, mas com rendimento de 96 biscoitinhos

3 – Numa excursão a Roma para ver o Papa, oito pessoas já haviam ido a Roma, mas não conheciam o papa; três já conheciam o Papa, mas nunca haviam ido a Roma; ao todo, dez pessoas conheciam o Papa; ao todo, nove pessoas nunca haviam ido a Roma.

a) Quantas pessoas participaram dessa excursão?

b) Como você chegou a esse resultado?

4 – Resolva as divisões abaixo:

$$58 : 25 \qquad 213 : 42 \qquad 180 : 90$$

$$41 : 13 \qquad 170 : 81 \qquad 400 : 20$$

5 - O administrador de um campo de futebol precisa comprar grama verde e amarela para cobrir o campo com faixas verdes e amarelas iguais em áreas e quantidades. O campo é um retângulo com 100 m de comprimento e 50 m de largura e, para cada 10 m² de grama plantada, gasta-se 1 m² a mais por causa da perda. Quantos m² de grama verde o administrador deverá comprar para cobrir todo o campo?

APÊNDICE IV

Quadro 1 – Taxa de Distorção Idade/série Mediana segundo o Nível de Ensino em Goiás.

Taxa de Distorção Idade-Série e Idade Mediana segundo o Nível de Ensino – 2001

		Série							
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Fundamental									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	47,4	20,7	37,5	46,0	53,4	62,0	59,7	56,6	56,9
Pública	51,2	22,0	40,0	50,0	57,7	66,3	65,3	63,1	63,6
Privada	11,7	7,1	8,9	9,6	10,8	13,7	13,9	14,2	16,6
Idade Mediana									
Total		7	9	10	12	13	14	15	16
Pública		7	9	10	12	13	14	15	16
Privada		7	8	9	10	11	12	13	14
Médio									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	68,8	69,8	68,4	67,5					
Pública	75,9	76,4	75,9	75,4					
Privada	22,4	20,9	22,9	23,5					
Idade Mediana									
Total		18	19	20					
Pública		19	19	20					
Privada		16	17	18					

Fonte: MEC/INEP, 2001

APÊNDICE V

Quadro 2 – Quantitativo de alunos com defasagem Idade/série 5ª e 6ª série em Goiás

		5ª SÉRIE			6ª SÉRIE			
		MAT	VESP	NOT	MAT	VESP	NOT	
01	Anápolis	1.575	1.012	1.240	1.588	445	1.637	7.497
02	Aparecida de Goiânia	1.124	684	893	966	434	1.001	5.102
03	Campos Belos	413	491	441	229	152	317	2.043
04	Catalão	271	283	391	285	215	432	1.877
05	Ceres	526	118	300	364	62	406	1.766
06	Formosa	332	864	271	357	431	492	2.747
07	Goianésia	748	591	813	725	340	1.011	4.228
08	Goiânia	1.899	3.224	1.829	2.562	2.642	3.143	15.299
09	Goiás	513	249	582	299	140	616	2.299
10	Goiatuba	58	26	116	57	16	97	370
11	Inhumas	583	372	560	363	252	586	2.725
12	Iporá	403	541	456	276	251	483	2.410
13	Itaberaí	188	202	194	156	96	250	1.086
14	Itapuranga	267	85	168	166	54	198	938
15	Itumbiara	466	125	277	392	67	376	1.703
16	Jataí	367	372	236	337	308	328	1.948
17	Jussara	273	150	304	148	92	360	1.327
18	Luziânia	898	2.041	1.559	997	1.227	1.698	8.420
19	Mineiros	392	399	254	244	179	264	1.732
20	Morrinhos	451	425	287	352	277	317	2.109
21	Palmeiras de Goiás	391	148	427	304	61	477	1.808
22	Piracanjuba	257	179	187	120	107	211	1.061
23	Piranhas	506	141	278	219	137	283	1.564
24	Pires do Rio	271	276	285	265	178	254	1.529
25	Porangatu	383	291	365	355	160	439	1.993
26	Posse	585	526	610	358	282	620	2.981
27	Quirinópolis	299	1110	191	229	55	303	1.187
28	Rio Verde	315	540	318	178	391	374	2.116
29	Rubiataba	336	188	406	313	104	494	1.841
30	Santa Helena de Goiás	312	304	531	349	114	537	2.147
31	São Luis de Montes Belos	219	235	310	241	113	371	1.489
32	São Miguel do Araguaia	279	378	377	169	182	347	1.732
33	Silvânia	363	185	312	349	96	347	1.652
34	Trindade	1.604	353	1.116	727	218	1.028	5.046
35	Uruaçu	430	265	310	275	141	395	1.816
	TOTAL							97.598

Fonte: Dados fornecidos pelas Subsecretarias Ano Base: 2000