unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA DE FÁTIMA MATOS DE SOUZA

Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará.

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2007

MARIA DE FÁTIMA MATOS DE SOUZA

Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa ou Eixo temático: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego

Bolsa: Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES.

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2007

Souza, Maria de Fátima Matos de
Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém - Pará / Maria de Fátima Matos de Souza – 2007

177 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Sonia Maria Duarte Grego

l. Métodos acelerados do ensino. 2. Aprendizagem.
3. Políticas públicas.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sonia Maria Duarte Grego (Orientadora)
Profª. Dra. Cleide Marly Nebias
Profª. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira
Profª. Dra.Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Profª. Dra. Maria Sylvia Simões Bueno

Dedico ao meu filho Leandro, por ser a luz que Deus colocou na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o sentido que dá a minha vida.

Ao Leandro, que nesses quatro anos foi mais que um filho, foi presença constante nessa caminhada, quando estava cansada me carregava no colo para descansar; quando chorava me consolava; quando tropeçava me dava a mão para segurar; quando estava triste sorria me mostrando que o amor supera qualquer coisa, o que me dava ânimo para voltar e escrever a tese.

À Professora Doutora Sonia Maria Duarte Grego, por ter acreditado no meu trabalho e pelas orientações seguras, competentes e sérias, sendo crítica e rigorosa quando necessário, porém, sempre ética e respeitosa, o que me conduziu a construir o que ele é hoje.

A minha mãe, Maria, pelo constante incentivo e apoio nessa caminhada, a qual mesmo de longe ficava sempre zelando para que eu tivesse tranqüilidade para cumprir com meus prazos e obrigações.

Ao meu sobrinho Anderson, que mesmo não entendendo o significado desse momento em minha vida, estava sempre disponível a ajudar.

Ao Cláudio, pela paciência e compreensão nesses quatro anos em que tive que me dividir entre a tese e o lar.

À amiga Edna, por dividir comigo as alegrias e tristezas do curso de doutoramento, sempre me apoiando intelectualmente, lendo e dando sugestões valiosas, não deixando faltar incentivo e carinho.

À família da Edna pela acolhida, o que foi importante para que não me sentisse sozinha, e tivesse equilíbrio para escrever a tese.

À amiga Ladimari, pelo carinho, cuidado e incentivo.

À Professora Doutora Maria José Aviz do Rosário, pelo carinho, amizade e por dividir comigo esse complexo mundo da academia, dando valiosa contribuição com sugestões, sempre me apoiado a seguir em frente.

Às amigas Caroline Soares Pimentel e Solange Ximenes, por estarem sempre prontas a ajudar, contribuindo em diferentes momentos da tese.

À Professora Doutora Ney Cristina, pela valiosa leitura e contribuição no projeto da tese, o que foi fundamental para esse resultado e por ter aceitado contribuir na defesa, fazendo parte da banca examinadora.

Às Professoras Doutoras Cleide Marly Nébias e Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, pelas valiosas críticas e sugestões no Exame de Qualificação, as quais contribuíram sob maneira para a elaboração do texto final da tese.

Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pelo carinho e ensinamentos transmitidos e aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, biblioteca e SAEP, pela presteza nas informações e atenção nesses quatro anos.

À Joelma, ex-coordenadora do Programa de Aceleração da Aprendizagem na Secretaria Municipal de Educação (Semed), que abriu as portas para que a pesquisa adentrasse, fornecendo material e documentos, além de dar toda a assistência necessária. Aos ex-supervisores e ex-professores do Programa de Aceleração da Aprendizagem, por terem contribuído em colaborar com a pesquisa, prestando valiosas informações.

À equipe do setor de estatística da Semed, que sempre esteve disposta a fornecer os dados para composição desse trabalho, *"especialmente à Rita de Cássia, a qual foi incansável na garimpagem de dados, enviando-os em tempo hábil e sempre respondendo às minhas solicitações"*.

Ao Honorino, que sempre esteve empenhado na PROPESP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – em ajudar a resolver problemas inerentes à bolsa e liberação, o que contribuiu para a conclusão deste trabalho.

À CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, pelo apoio financeiro.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

BOURDIEU

RESUMO

A presente tese constitui-se em estudo avaliativo sobre a política de correção da defasagem idade/série, tendo como foco o Programa de Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido na rede municipal de ensino de Santarém, Estado do Pará, nas duas fases em que esteve em funcionamento (1997-2000 e 2001-2004). Seu objetivo é estudar o papel e a inserção da política de correção da defasagem idade/série, através do Programa de Aceleração da Aprendizagem, no conjunto das políticas educacionais do Município de Santarém. Entrevistas com professores, supervisores e coordenador municipal do Programa, além de um diretor e supervisor escolar e a secretaria municipal de educação à época, documentos, dados censitários e material didático do Programa foram utilizados na análise, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica na perspectiva de uma sociologia política da educação. Os dados apontam que a política de correção da defasagem idade/série no Município de Santarém, em 1997, foi a primeira tentativa da rede de ensino voltada para essa problemática, a qual não logrou eliminar a distorção idade/série no período máximo de 4 anos, como proposto, o que levou à sua renovação por mais 4 anos (2001-2004). Os documentos do Programa revelam que ele não apresenta uma nova proposta pedagógica, apenas distribui os conteúdos de ensino em torno de eixos temáticos; propõe formação contínua e acompanhamento ao professor; olha a avaliação na perspectiva diagnóstica e formativa; propõe-se a formar o aluno leitor; trabalha a auto-estima dos alunos. No entanto, a análise desses documentos em confronto com mecanismos e práticas efetivamente implantados, e à luz dos depoimentos dos participantes, revelam a persistência de outras práticas, consideradas responsáveis pela manutenção de altos índices de fracasso escolar, como: programa implantado sem diálogo com a comunidade escolar; gestão centralizada e isolada da política do ensino fundamental do município; ausência de recursos materiais e de apoio para viabilização da proposta; preocupação centrada na massificação de acelerados em detrimento do aprendizado, tornando a classe de aceleração elemento de discriminação no espaço escolar no qual se insere. No conjunto, os dados evidenciam distância entre o proclamado e o executado, e mesmo os avanços estatísticos apontados não foram suficientes para corrigir a distorção idade/série. O estudo revela uma proposta ambiciosa que, ao ser colocada em prática, acabou revelando as fragilidades do ensino e a inconsistência da política em romper com a pedagogia do fracasso, já que não conseguiu implantar a pedagogia do sucesso proposta. O desafio que se coloca para a política da reorganização da trajetória escolar é o redirecionamento das ações, indo além de um único programa, mas uma política que englobe as diferentes facetas do fracasso escolar, voltada à superação não só da defasagem, mas principalmente da exclusão escolar tão patente na rede municipal de ensino estudada.

Palavras-chave: Defasagem idade/série. Fracasso escolar. Políticas Públicas. Programa de Aceleração da Aprendizagem.

ABSTRACT

The present thesis is an evaluative studying about the correction politic of the age/grade discrepancy, there is the focus on the Program of a Faster Learning, it was developed in the municipal schools in Santarem in the State of Pará in two parts: from 1997 to 2000 and from 2001 to 2004. Its aim is to study the hole and insertion of the correction politic of the age/grade discrepancy through the Program of a faster learning in Santarem. It was done interviews and census data; it was used in the analysis documents and didactic material of the program. The Critic Theory was used as a basic theoretical reference in the perspective of the political Sociology of Education. The data show that the correction politic of the age/grade implemented in Santarem in 1997, the first try, did not want to eliminate the age/grade discrepancy during a maximum period of four years as it was proposed, it was executed for more four years from 2001 to 2004. The Program documents reveal that its pedagogical propose breaks with some hard practices in the teaching system, it gives a new view in the learning process when it organizes the teaching curriculum in theme axis and non-break in contents. It offers a continue formation and attendance for the teacher. The evaluation is seen in a formative and diagnosis perspective, its propose is to form a reader student and it helps the student's affection. All of these analyses reveal other practices which are responsible for the keeping of high-rates of the school fail such as a program introduced without any dialogue with the school community, an administration centralized and isolated from the plans of the basic teaching of the town without material resources. It does not worry with learning. The fast class became an element of discrimination in the school space. The data shows a great distance between the spoken and the executed. The statistic advancement that it was seen by the researching was not sufficient to correct the age/grade discrepancy. The study reveals an ambitious objective that when it was executed could reveal a fragile teaching and the politic inconsistence in breaking with the fail pedagogy. The challenging is to redirect the actions beyond an unique program and it is necessary a plan that it may involve different ways of the school fail to overcome not only the discrepancy but also the school exclusion which it is felt in the municipal schools in Santarem.

KEY WORDS: Age/grade discrepancy. School fails. Public politics. Program of a faster learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Evolução da matrícula na escola primária, por zona no Brasil, entre 1932 e 1970 38

Tabela 2 População de 7 a 14 anos com respectivas taxas de escolarização, por zona, em 1970.....39

Tabela 3 Taxa de repetência no ensino de 1º grau, no período de 1981-1990.....40

Tabela 4 Ensino Fundamental: Taxas de distorção idade-série (%) em 2001 e 2003.....55

Tabela 5 Dados do rendimento do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série no município de Santarém, no período de 1992 – 1996.....77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Percentual de alunos com experiência prévia de reprovação na 4ª série do ensino fundamental por regiões. 44

Quadro 2 Cobertura da defasagem idade/série na primeira fase do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém..... 78

Quadro 3 Rendimento escolar das classes de aceleração no período de 1997 a 2000. . 83

Quadro 4 Número e percentuais de alunos matriculados de 1ª a 4ª série, com distorção Idade-série, no período de 1997 a 2000. 83

Quadro 5 Cobertura da defasagem idade/série na segunda fase do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém..... 84

Quadro 6 Rendimento escolar das classes de aceleração no período de 2001 a 2004. . 86

Quadro 7 Formação dos professores do Programa de Aceleração – 1999 – 2004 86

Quadro 8- Formação dos professores do Programa de Aceleração – 1999 – 2004.....92

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social
CBA – Ciclo Básico Alfabetização
CBC – Ciclo Básico Comunidade
CBI – Ciclo Básico Inicial
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAS – Instituto Ayrton Senna
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MPE – Manifesto dos Pioneiros da Educação
ONG – Organização Não-Governamental
PNAC – Programa nacional de Alfabetização e cidadania.
PROA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos.
PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança
RBEP – Revista Brasileira de Educação e Pesquisa
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação.
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO 15

II AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO FRACASSO ESCOLAR: DIMENSÕES E ESTRATÉGIAS 23

2.1 AS TEORIAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A REALIDADE EDUCACIONAL 23
2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR 29
2.3. ORGANIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NOS ANOS 90: A POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO EM QUESTÃO 42
2.4 A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO: OS CICLOS ESCOLARES 47

III – METODOLOGIA DA PESQUISA 58

3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA 58
3.2 AS TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS 64
3.3 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 70

IV A POLÍTICA DE CORREÇÃO DA DEFASAGEM IDADE/SÉRIE NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM: O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM QUESTÃO 74

4.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL ANTES DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM 75
4.1.1 O CENÁRIO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA 79
4.2 PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O PROPOSTO E O EFETIVADO 88
4.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICA: RUPTURAS E CONTINUIDADES 108
4.4 PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO DO PROGRAMA: ACELERAÇÃO OU QUALIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR? 128
4.5 CAPACITAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR 133
4.6 A GESTÃO DO PROGRAMA NA CENTRALIDADE DO PROBLEMA. 141
4.7 PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ELEMENTO DE REORGANIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR BEM SUCEDIDA OU ELEMENTO DE EXCLUSÃO ESCOLAR? 143

V ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 151

REFERÊNCIAS 157

ANEXOS 171

I INTRODUÇÃO

A importância de se preocupar com os problemas enfrentados pela Educação Básica no Brasil, juntamente com a extensão e a diversidade de nosso sistema escolar, é razão suficiente para estudos dessa natureza.

Porém, estudar especificamente a política de correção da defasagem idade/série, dando ênfase ao Programa de Aceleração da Aprendizagem na rede municipal de ensino de Santarém, Pará, se deve à preocupação que a pesquisadora sempre nutriu pela educação básica ofertada na escola pública, o que pode se dever ao fato de sua trajetória escolar ter se dado nesse tipo de escola, assim como sua atuação profissional, quer lecionando para crianças da Educação Básica, quer como professora pesquisadora, formando profissionais para este nível de ensino.

O interesse pelas políticas educacionais para a educação Básica sempre esteve focado nos estudos empreendidos pela pesquisadora. Essa preocupação está ligada ao fato de a maioria delas ser traçadas nos gabinetes do Ministério da Educação ou nas Secretarias de Educação e levada para dentro das escolas, sem levar em consideração o contexto no qual se desenvolverá. O resultado é a degradação da escola pública e a elevada taxa de exclusão escolar que o país começou a apresentar a partir da metade do século XX.

Essa degradação e exclusão social que a sociedade contemporânea vem sofrendo têm feito com que ela passe por significativas modificações do ponto de vista político, econômico, social e cultural. Tais mudanças têm levado a sociedade brasileira a buscar, através de diferentes contextos teóricos e em diferentes campos do saber, alternativas para superar ou amenizar a exclusão social.

Nas discussões gerais ocorridas nos últimos anos do século XX, percebe-se que a Educação passou a assumir uma nova função social. Isso tem provocado constantes mudanças, advindas de três fatores principais: a globalização da economia, a disseminação de novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a formação de redes entre organizações. Esse processo de mudanças tem levado alguns autores, entre eles Dowbor (1998), a afirmarem que se está no limiar de uma nova história, que um novo significado é atribuído ao conhecimento.

Esse novo cenário colocou em debate vários pontos da educação, entre eles: a definição de política nacional de educação; os movimentos de descentralização e desconcentração e as novas formas de gestão; o financiamento da educação básica, a

formação docente e o padrão de qualidade; a avaliação do sistema e as políticas educacionais de combate ao fracasso escolar.

Esses debates ocorrem em vários espaços, tais como as instâncias superiores formuladoras das políticas nacionais – em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes – e no contexto das reformas educacionais implementadas pelos estados e municípios, nos últimos anos.

Embora se verifique que muitos pontos discutidos nesses espaços não sejam novos – a exemplo da formação docente e o padrão de qualidade, que remontam à década de 30 –, esta ampla discussão em diferentes espaços vem recolocando e redimensionando velhos e novos desafios, com a finalidade de discutir a expansão das oportunidades de escolarização da população em todos os níveis e de garantir uma escola democrática e de qualidade para todos.

Desta forma, tem se percebido que os governantes, embora que obrigados pelas contingências apresentadas, têm enfrentado o grande desafio de promover mudanças na área de educação, envolvendo, muitas vezes, intelectuais e especialistas na elaboração de referenciais de um conjunto de ações e medidas consubstanciadas em políticas**,** programas ou reformas, tentando adequar o sistema de ensino às demandas atuais da globalização.

Essa mudança vem sendo percebida na educação municipal de Santarém, no Estado do Pará, a partir da década de 90, onde se realiza esta pesquisa. As mudanças têm me inquietado como educadora e me despertado como pesquisadora, levando-me a estudar e compreender os níveis de aprofundamento das políticas educacionais implementadas no município.

O primeiro despertar para a compreensão dessas políticas educacionais se deu em 1992, quando participei pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Santarém, do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - PROA, na condição de coordenadora local. Tal programa fazia parte do "Programa de Alfabetização e Cidadania – PNAC", lançado pelo Ministério da Educação – MEC, como política do governo federal para a alfabetização de jovens e adultos. Dessa parceria participavam o MEC, UFPA, o Movimento de Educação de Base – MEB e a Secretaria Municipal de Educação – Semed. O programa só chegou ao seu final graças à iniciativa da universidade e do MEB em assumirem o pagamento dos professores alfabetizadores, a fim de que as turmas que se encontravam em execução não fechassem antes do final do ano, uma vez que, na metade do ano, o MEC cancelou o convênio, e a participação da Semed era apenas de fornecimento de espaço físico nas escolas, para funcionamento das turmas de alfabetização.

Esse descaso do Poder Público para com a Educação de Jovens e Adultos levou-me ao primeiro estudo da compreensão do papel do Estado enquanto formulador de políticas públicas educacionais, por meio da dissertação de mestrado intitulada "O Estado e as políticas de Educação de Jovens e Adultos", defendida em 1998 na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

O segundo encontro com as políticas educacionais deu-se quando do desenvolvimento do projeto de pesquisa *"*Diagnóstico educacional das relações vigentes nas comunidades de Murumuru, Tiningu e Ipaupixuna, no município de Santarém*"*. A pesquisa possibilitou verificar *in loco* a situação da educação municipal desenvolvida na zona rural, que não era nada animadora. Percebia-se que muitos dos problemas vivenciados na educação rural estavam ligados às políticas educacionais implementadas.

O terceiro encontro com as políticas deu-se no começo do ano de 2002, quando esta pesquisadora fez parte de um grupo de pesquisa coordenado pela Profª. Drª. Ney Cristina Oliveira, da UFPA – Centro de Educação. A pesquisa era financiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e tinha por finalidade avaliar os impactos do "Projeto Rádio Pela Educação", o qual era uma parceria entre a Semed e a própria UNICEF e se desenvolvia nas escolas rurais dos Municípios de Santarém e no Município de Belterra.

As aproximações com as políticas educacionais do município de Santarém, aliada à docência no curso de Pedagogia (em especial nas disciplinas de Legislação da Educação e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, que envolviam pesquisas de campo com os alunos para verificar como as legislações chegavam à escola e de que forma eram implementadas), acabaram por revelar um descompasso entre a legislação, as políticas educacionais implantadas e a realidade escolar nas quais essas políticas educacionais se desenvolviam.

O cenário de exclusão escolar presenciado nesses diversos momentos nas escolas urbanas e rurais instigava a curiosidade desta educadora e pesquisadora, por entender que a qualidade deve ser retratada em termos de habilidades educativas e não somente através de dados estatísticos. A qualidade da educação se revelava, entre outros aspectos, pelo rendimento (resultado) obtido pelo aluno, expresso em termos de aprendizagem, competências ou habilidades adquiridas. Contrário a esse entendimento, percebia-se dentro da Semed todo um discurso de influência neoliberal – qualidade total em educação em torno da melhoria na qualidade do ensino a partir do ano de 1997.

Tais dados eram sempre apresentados de forma comparativa com dados do rendimento escolar de gestões municipais anteriores à gestão que se encontrava à época na

Prefeitura Municipal e na Semed e que permaneceu por oito anos consecutivos (1997-2004), em função da reeleição da gestão municipal denominada de "Governo do Mutirão".

Quando a Semed se referia ao investimento e a quanto já havia melhorado a educação municipal no "Governo do Mutirão", essas informações eram sempre demonstradas por meio de estatísticas, o que de fato revelava que a taxa de aprovação no ensino fundamental de 1ª a 4ª série estava melhorando, uma vez que havia passado de 65% no final do ano de 1996, ano anterior à implantação da política (1997), para 85,2% em 2002 (Setor de Estatística da Semed – Santarém, 2002), ano de elaboração do projeto de pesquisa desta tese.

Apesar de se reconhecer que os dados estatísticos apresentados pela Semed eram o retrato de uma dada realidade da educação municipal, nos dois momentos, sua utilização como único instrumento de aferição da melhoria do ensino era insuficiente.

Entendia-se que embora os números servissem de evidências de uma dada realidade, eles por si sós não eram suficientes para explicar essa melhoria se não estivessem acompanhados de estudo qualitativo que apontasse a melhoria da perspectiva de eficácia da política educacional em desenvolvimento a partir de 1997.

Em todos os momentos de contato com as políticas educacionais do município e seus resultados, o que mais instigou a realização do presente estudo foram os resultados da pesquisa "Diagnóstico educacional vigente nas comunidades de Murumuru, Tiningu e Ipaupixuna no Município de Santarém". Esses resultados apontavam que no ano de 2002, dos 18.027 alunos matriculados no ensino fundamental da zona rural de 1ª a 4ª série, 9.256 se encontravam em classes multisseriadas, enquanto na zona urbana, dos 16.209 alunos, apenas 142 estavam freqüentando classes multisseriadas. Apontavam também que era na zona rural que se concentrava o maior número de prédios escolares em precária situação, professores temporários e sem qualificação necessária para o exercício do magistério, em contraposição à zona urbana em que todos os professores já possuíam o ensino médio completo, em nível de magistério.

Esses resultados indicavam haver algum equívoco na política educacional do município, uma vez que as ações da Semed apontavam sua concentração nos problemas da educação urbana em detrimento da educação rural. No entanto, era na zona rural que se encontrava o maior número de alunos matriculados e onde os problemas educacionais eram mais acentuados; portanto, carecia de ser olhada com mais atenção por parte do poder público municipal.

Por meio da pesquisa, foi possível o acesso às ações e resultados educacionais do município. Ele permitiu o contato com a política de correção da defasagem idade/série, o que

contribuiu sobremaneira para que se buscasse estudar essa política de forma mais aprofundada no curso de doutorado, focando especialmente o Programa de Aceleração da Aprendizagem.

O despertar para este aspecto ou esta especificidade da política educacional se devia ao fato de se perceber nas escolas a presença do Programa de Aceleração da Aprendizagem, implantado na rede municipal de ensino desde 1997 para corrigir a defasagem idade/série em 100%, mas até o ano de 2000 ele só havia conseguido, em termos quantitativos, 53% dessa defasagem, o que poderia estar relacionado ao fato de o ensino fundamental continuar gerando defasagem idade/série, concomitantemente ao desenvolvimento do programa. Os dados da Semed revelam que, em 1997, havia no ensino fundamental de 1ª a 4ª série 50,2% das crianças com defasagem e que, no final do ano 2000, último ano da primeira fase do Programa, esse número ainda era significativo na rede de ensino, girando em torno de 35,6%.

Como se observa, mesmo considerando como relevante os dados quantitativos que expressam a qualidade do ensino, foco central do discurso do governo, eles também são reveladores de uma política que carece ser ajustada, porque da mesma forma que corrige o fracasso de um lado, gera de outro. Embora se deva considerar que no momento em que se consegue corrigir em 04 (quatro) anos aproximadamente 53% dessa defasagem idade/série em uma rede de ensino, em que esse problema sempre passou despercebido nas políticas educacionais implementadas anteriormente, esse resultado é bastante significativo, apesar de não ser o esperado, uma vez que se identifica dentro da política no período em estudo uma tensão entre quantidade e qualidade.

As observações e reflexões a partir dessas situações vivenciadas *in loco* e a relação dialética qualidade – quantidade tornou-se elemento motivador do estudo do Programa de Aceleração da Aprendizagem no período 1997 – 2004, uma vez que mesmo ele não tendo conseguido atingir a meta proposta na primeira fase, ainda continuava a ser considerado na segunda fase (2001 - 2004) a principal ação do município na melhoria da qualidade do ensino.

A decisão de estudar a política de correção da defasagem idade/série no município de Santarém deveu-se – além da realidade presenciada nas escolas, da dualidade qualidade – quantidade e das queixas dos professores sobre terem que aprovar ou acelerar aluno a qualquer pretexto – ao fato de não se encontrar na Semed nenhum estudo avaliativo da política em desenvolvimento; pelo contrário, percebia-se, nesses dados, a presença forte da política neoliberal nos programas em desenvolvimento no município, de acordo com a qual a expansão da escolarização e a qualidade do ensino são explicadas pela quantidade.

Percebia-se também, à época, que essa política traduzia-se dentro da rede escolar apenas na correção da defasagem idade/série, através de um único programa – o de

Aceleração da Aprendizagem –, o qual focava exclusivamente a correção da defasagem dos alunos que já estavam com mais de dois anos atrasados em relação à sua idade cronológica e à série cursada. Não se identificava, no interior das escolas, a presença de outras ações sendo desenvolvidas no sentido de conter no ensino fundamental a reprovação e evasão, como forma de evitar que o sistema continuasse gerando essa defasagem e principalmente o fracasso escolar; somente a cobrança dos diretores sobre os professores em relação à meta de aprovação da escola.

Considerando-se a elevada taxa de alunos com defasagem idade/série, à época, no Município de Santarém, e em especial na zona rural, questionava-se as reais possibilidades dessa política garantir a aprendizagem das crianças, viabilizando sua (re)inserção no processo regular de escolarização. Alguns outros questionamentos foram sendo levantados a cada situação com que se deparava na educação do município, para os quais não se conseguia encontrar respostas, mas que serviram para subsidiar a elaboração do projeto do presente estudo.

Os principais questionamentos que eram levantados e que fizeram parte deste estudo foram: Em que consiste a política de correção da defasagem idade/série do município e qual seu papel na inserção dessa política no conjunto das políticas educacionais no Município de Santarém? Dado o objetivo de inserir as crianças na série adequada à idade, que conteúdos, metodologias e procedimentos didáticos são utilizados para garantir a aprendizagem dessas crianças em termos das capacidades adquiridas na série almejada a que se destinam? Que procedimentos avaliativos são utilizados, do ponto de vista da aprendizagem cognitiva, que comprovem a aptidão do aluno para se inserir na série adequada à sua idade? Qual a fundamentação teórica que subsidia a proposta do programa? De que forma esse Programa se articula com o contexto escolar em que se desenvolve? Que resultados o Programa tem apresentado e quais são os mais significativos dentro da política de correção da defasagem idade/série?

Partindo das questões acima suscitadas, inicialmente, levantou-se a hipótese de que a política de correção de fluxo no município de Santarém não dá conta nem de corrigir aquilo que ela se propõe como meta ou como foco central, que é a aceleração dos defasados na idade/série, nem resolve o problema do fracasso e da grande exclusão existente na rede municipal de ensino, em função de ser ela pontual, focada em um único aspecto, a defasagem idade/série de 1ª a 4ª do ensino fundamental e se encontrar deslocada da política governamental do município.

Essa hipótese norteou a pesquisa que buscou estudar o papel e a inserção da política de correção da defasagem idade/série, através do Programa de Aceleração da Aprendizagem no conjunto das políticas educacionais no município de Santarém. O ponto de partida para atingir esse objetivo foi traçado a partir de alguns objetivos específicos:

1. Investigar os objetivos que vêm sendo efetivados em relação aos proclamados, buscando desvelar os interesses e condicionantes que os enformam.
2. Analisar a proposta pedagógica e metodológica, os mecanismos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do professor na aplicação da proposta curricular, o material didático, o processo de acompanhamento pedagógico e a formação do professor do Programa, de forma a perceber a concepção teórica que a orienta.
3. Investigar a importância política e a relevância social do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Santarém, quanto ao cumprimento de seu objetivo e à garantia da aprendizagem necessária à (re)inserção do aluno na turma do ensino fundamental regular, de forma a permitir uma trajetória escolar bem sucedida.

A fim de atender a esses objetivos e verificar a hipótese levantada, foi necessário um caminhar por etapas, o que levou a uma divisão do trabalho em cinco partes, as quais constituem o todo da tese e tratam dos seguintes aspectos:

Com o objetivo de levar o leitor à compreensão da permanência do fracasso no sistema de ensino brasileiro, a parte II, intitulada "As políticas educacionais e suas implicações no fracasso escolar: dimensões e estratégias", buscou-se apresentar as teorias explicativas, que foram sendo construídas desde a década de 1940. O capítulo analisa, ainda, as políticas educacionais, buscando mostrar as prioridades educacionais apresentadas nas constituições federais e nas políticas educacionais, que permitiram a permanência e proliferação desse fracasso ao longo das décadas nos sistemas de ensino brasileiro. Nessa parte, finaliza-se fazendo uma abordagem da organização da trajetória escolar na década de 1990, focando especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, a qual é considerada pelos autores abordados neste estudo como a primeira legislação do ensino a apresentar preocupação com o fracasso escolar, apontando indicativos para sua superação e a elevação do padrão de qualidade do ensino.

Na parte III – Metodologia da Pesquisa – tem-se como objetivo principal apresentar a opção teórico-metodológica que norteou o presente estudo, na qual está explícita a própria concepção de mundo, de sociedade, que norteia a ação docente, pessoal e o caminho que foi trilhado como pesquisadora. Entende-se que a exposição da metodologia não é um mero

cumprimento acadêmico, mas uma forma de facilitar ao leitor a compreensão dos mecanismos e instrumentos utilizados na pesquisa, que permitiram chegar à "verdade" provisória do estudo; portanto, buscou-se nessa parte apresentar, de forma concisa, os caminhos trilhados no decorrer do estudo, as fontes utilizadas e a organização dos dados.

A parte IV, intitulada "Contextualizando a política de correção da defasagem idade/série no município de Santarém: o Programa de Aceleração da Aprendizagem" apresenta uma contextualização da defasagem idade/série no município de Santarém (PA), *lócus* da presente pesquisa, com a finalidade de mostrar em que contexto a política de correção da defasagem idade/série foi implantada.

No decorrer do capítulo, é feita uma contextualização do Programa de Aceleração da Aprendizagem. Busca-se apresentar as diretrizes e o que foi efetivamente realizado; analisam-se as rupturas e continuidades na proposta pedagógica; buscou-se interpretar, com base na literatura consultada, os dados levantados a partir dos documentos oficiais, entrevistas e observações, e as respostas para as questões levantadas, com a finalidade de desvelar a política educacional em seus diferentes aspectos que significaram avanços e retrocessos no ensino fundamental da rede municipal de ensino e na reorganização da trajetória escolar dos alunos com defasagem idade/série.

Para finalizar, são apresentadas as considerações, trazendo uma breve retomada da hipótese de estudo e dos elementos importantes contidos no trabalho, que corroboram a elucidação das questões levantadas na pesquisa. Nesse espaço, apontam-se os pontos principais que não permitiram que a política implementada pelo município lograsse o êxito esperado; e, com base no estudo realizado, apontam-se possíveis saídas para a política de reorganização da trajetória escolar no sistema municipal de ensino em Santarém.

II AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO FRACASSO ESCOLAR: DIMENSÕES E ESTRATÉGIAS

Desde meados da década de 1920, tem sido objeto de debates e discussões em fóruns educacionais, culminando inclusive no lançamento, em 1932, por parte de educadores brasileiros, do documento intitulado "Manifesto dos Pioneiros da Educação", o qual apontava os graves problemas da educação pública e da qualidade do ensino oferecido.

Além do movimento desencadeado por educadores na década de 20 e 30, acerca da qualidade da oferta do ensino público brasileiro, os primeiros estudos realizados por Teixeira de Freitas nos dados da educação na década de 40, apontavam que o problema da educação, desde aquela época, já se centrava na qualidade do ensino ofertado (KLEIN e RIBEIRO, 1995). A partir dos primeiros estudos por ele empreendidos, outros estudos passaram a focar a melhoria na qualidade do ensino brasileiro.

Embora ao longo do século, o movimento em prol da melhoria da educação tenha aumentado, e tenham se ampliado os estudos sobre a qualidade do ensino, esse tema ainda que presente nos documentos oficiais, na prática continuou ausente das políticas educacionais, a qual só o assumiu como prioridade a partir da década de 90, mais como resultado da pressão externa do que propriamente como preocupação estatal com o elevado nível de exclusão escolar da população brasileira.

Para melhor compreender o significado do fracasso escolar na educação brasileira, é necessária uma análise geral nas diferentes teorias e nas políticas educacionais que vieram se configurando ao longo dos anos.

2.1 As teorias sobre o fracasso escolar e a realidade educacional

A educação básica tem sido marcada por persistentes desigualdades de aproveitamento escolar de alunos com diferentes condições socioeconômicas e culturais, evidenciadas nos altos índices de repetência e evasão, que se tornaram mais evidentes com a ampliação da cobertura da educação básica pelos poderes instituídos. Como aponta o estudo realizado por Bonamino, Franco, Fernandes (2002, p. 10),

> [...] a crescente preocupação com a repetência e com o abandono da escola tende a coincidir com o crescimento da matrícula escolar. Revela, também, que essas desigualdades vão se tornando mais evidentes nos sistemas de ensino à medida em que um número cada vez maior de pessoas passa a freqüentar a escola e, portanto, à medida que a diversidade social e cultural passa a fazer parte da população escolar.

A constatação de um conjunto de problemas que envolvem o fracasso escolar tem estimulado estudos e reflexões visando a compreender os fatores que têm contribuído para criar e "perpetuar" o insucesso escolar.

No Brasil, estudos sobre o fracasso escolar datam do tempo dos Pioneiros da Educação Nova, por manifestações favoráveis a uma escola nova que esteja a "serviço da paz e da democracia", baseada numa pedagogia que leve em conta o desenvolvimento infantil e a participação do aluno nesse processo.

A partir desses estudos, diferentes discursos podem ser identificados, tentando explicar o fracasso escolar. A primeira explicação surgiu na década de 1940 e perdurou até a década de 1950. Segundo elas, esse fracasso se ***centrava no aluno*** em função das determinações de ordem biológica e psicológica, relacionadas às diferenças de coeficiente intelectual (QI), de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. (SILVA et alii, 1997) Os estudos por elas realizados apontam que:

> Diferentes discursos podem ser identificados, nas últimas décadas, tentando explicar esse fenômeno. Nas décadas de 1940 e 1950 dominava a idéia de que as pessoas eram portadoras de dons ou aptidões inatas, dentre as quais a inteligência, que as fazia ter maior ou menor sucesso na escola e na vida. A psicologia diferencial, de grande significado na época, explicava as diferenças pela raça e pelo sexo, tendo a psicometria alcançado forte prestígio. (1997, p. 29)

Outros estudos como os de Vial (1979), Boss (2000) e Patto (1999) também discutem essa primeira explicação para o fenômeno, lembrando que os primeiros casos de dificuldades de aprendizagem relacionadas à repetência e ao fracasso escolar foram estudados pelos médicos, uma vez que se acreditava tratar-se de mal genético. Os resultados dos trabalhos desses autores, desenvolvidos nos hospícios sobre neurologia, e a classificação dos anormais foram repassados para a escola com o intuito de avaliar "os anormais escolares". Patto (1999, p. 63), em sua obra "A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia" é quem melhor explicita essa teoria, chamando a atenção para o fato de que:

> Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos na nosologia já havia recomendado a criação de pavilhões especiais para os "duros de cabeça" ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.

Esses estudos mostram que, na educação brasileira, até a década de 1960 era usual a utilização dessa explicação para justificar o alto índice de fracasso escolar. Analisando registros de encaminhamento de crianças às unidades de saúde pelas escolas, Moysés e Colares (1992) detectaram que os alunos encaminhados para "tratamento" já iam com o diagnóstico prévio da escola, sendo os mais comuns a desnutrição e os distúrbios neurológicos.

Posteriormente, a psicologia se apropriou de conhecimentos acumulados pela antropologia cultural e redirecionou seu foco para a origem do aluno. Nos anos 60, pesquisadores norte-americanos e europeus se ocuparam em estudar os desempenhos dos alunos através de testes. Com base nos resultados, passaram a defender uma nova explicação para a desigualdade educacional: a origem sóciocultural do aluno.

A partir daí, a explicação para o fracasso escolar **centrou-se na *família e no grupo socioeconômico e cultural de origem do aluno,*** enfatizando as determinações relacionadas à profissão dos pais, à renda familiar e às condições de vida material e cultural do grupo familiar, ou seja, o problema não estava mais somente no aluno, mas no meio social em que estava inserido.

> A partir da década de 1960, com o movimento social das minorias o foco de explicação desloca-se para os aspectos culturais, dando surgimento às teorias da "privação" ou "carência": carência alimentar, carência cultural, carência afetiva [...]. (SILVA et all 1997, p.29)

Patto (1999), analisando a literatura acerca das produções sobre a nova tese de "carência cultural", identifica que há uma vasta literatura dando conta do assunto, e que a maior parte dessa produção foi realizada fora do país, mais precisamente nos Estados Unidos e Europa. No Brasil, algumas produções passaram a ser identificadas a partir da década de 1960 pela Fundação Carlos Chagas, pela Sociedade Brasileira para a Pesquisa e Ciências – SBPC, pela Revista Brasileira de Educação e Pesquisa (RBEP), entre outras, e pôde-se perceber nas produções, a partir de estudos comparativos entre as duas teorias, o avanço da

teoria sociocultural do sujeito em relação à de ordem biológica e psicológica, difundida nas décadas de 1940 e 1950.

Em uma outra análise – dessa vez das produções publicadas pelo programa de pesquisa do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Ana Maria Poppovic – Patto (1999, p.145) também identifica evidências que corroboram suas análises, ou seja, as produções brasileiras retratavam e reforçavam a teoria centrada em aspectos biológicos e psicológicos.

> [...] Dois exemplos bastam para ilustrar essa constatação que já fizemos quando da análise de artigos da RBEP: embora defensora da tese da diferença e embora se tenha posicionado desde o início de sua produção contra os termos "carência" e "deficiência" cultural, Poppovic (1977) afirmava: "o aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômicos e culturalmente desfavorecidos, que não tem possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessário a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele".

Esses estudos realizados pelos teóricos influenciaram efetivamente a prática das escolas brasileiras. A primeira delas, de acordo com Forquin (1996), foi o remanejamento de alunos entre escolas, tendo por finalidade assegurar o que ele chama de um falso "equilíbrio multirracial" no sistema escolar. A segunda foi a criação de programas compensatórios que tinham como finalidade compensar as crianças de segmentos étnicos distintos com estímulos educativos a fim de superar as carências – cognitivas, lingüísticas, nutricionais – do meio familiar e, desse modo, atenuar as desigualdades educacionais e sociais e, por conseguinte, a exclusão.

Portanto, a política de programas compensatórios, destinados às crianças oriundas da classe popular, surge a partir dessa teoria e, com isso, o acirramento da seletividade social realizada pela escola fica reforçado. Na década de 70, os estudos como os de Souza (1998) e Silva (2002) apontam a existência de duas posturas distintas acerca da desigualdade educacional brasileira. De um lado, estavam os educadores que apoiavam a maneira compensatória de encarar as insuficiências de desempenhos educacionais dos educandos e, do outro, educadores que, embora sintonizados com as teorias da reprodução, compreendiam que não poderia ser a única explicação para a deficiência do aluno, passando-se a questionar a própria existência da escola e suas práticas educativas.

Com a escola colocada em "xeque", surge a terceira teoria para explicar as desigualdades educacionais: a de que o problema estaria ***centrado na escola***. Essa tese

enfatiza as determinações intra-escolares relacionadas às expectativas do professor, às práticas lingüísticas, aos currículos, às ações pedagógicas, à organização dos tempos e espaços escolares, aos estilos pedagógicos do professor e da gestão do diretor.

A tese se referencia na Nova Sociologia da Educação, a qual chama a atenção para que se analise o fracasso escolar não somente do ponto de vista externo à escola, mas das outras formas de desigualdades sociais que vão além da miséria e da pobreza. Essas incluem as diversidades decorrentes da faixa etária, da etnia e do gênero, que podem influenciar no processo de aprendizagem. Dentro dessa orientação, pode ser tomado o trabalho de Torres (2003, p.58), que trata da inter-relação entre raça, classe social e gênero na educação, do ponto de vista das políticas culturais. Segundo esse autor,

> Em debates sobre os problemas da produção cultural, tem se afirmado que as escolas não apenas produzem, distribuem e reproduzem conhecimentos, habilidades cognitivas e morais e modelos disciplinares. Fazendo isto, elas também constituem lugares para a formação de subjetividades, identidades e subculturas. Já que o conhecimento e poder moldam a forma e o conteúdo dos currículos através de interesses ideológicos formados em termos específicos de classe social, raça e gênero, a noção de escola como um campo de batalha é útil para começar a entender as implicações destas disputas teóricas para as escolas e para prática de educação não formal.

Em sua obra sobre a produção do fracasso escolar, Patto (1999) segue a mesma direção, chegando à conclusão geral de que esse fenômeno é construído no interior da própria escola, resultante de um sistema educacional que cria obstáculos à realização de seus próprios objetivos. Assim, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e burocratização do trabalho pedagógico criariam as condições, no interior da instituição escolar, para que os professores aderissem a uma prática direcionada aos seus próprios interesses e isenta de compromisso social.

Refletindo sobre o resultado de um trabalho experimental, Carraher & Schilemann (1995) também acabam por direcionar o foco da atribuição do fracasso escolar para a escola. Assim, para esses autores, o fracasso *escolar* seria o fracasso da *escola.* A estrutura e organização escolar predisporiam o aluno ao fracasso na medida em que não seriam valorizados os saberes informais que os alunos trazem para a escola e o tipo de raciocínio que utilizam para solucionar os problemas do cotidiano.

Perrenoud (1996), em sua obra *La construcción del exito y del fracaso escolar,* considera o sucesso, o fracasso e as desigualdades entre os alunos como realidades construídas pelo sistema escolar. Esboça uma sociologia da avaliação escolar, dos

procedimentos e normas, mediante os quais a escola elabora suas hierarquias de excelência e decidem o fracasso ou o sucesso escolar e as suas conseqüências.

Segundo esse autor, na busca de respostas sobre as possíveis causas da existência de bons e maus alunos, a sociologia da educação analisa os mecanismos que transformam as diferenças culturais em desigualdades escolares, que são reais no que diz respeito ao conhecimento e ao saber fazer que se valoriza na escola, mas que não teriam a mesma importância simbólica, nem as mesmas conseqüências práticas, caso a avaliação escolar não as traduzisse em hierarquias explícitas.

Ele faz ainda uma analogia da construção do fracasso escolar com a construção da loucura e da delinqüência juvenil e, apesar de relativizar o impacto do julgamento da excelência escolar em relação ao diagnóstico psiquiátrico ou ao processo penal, acredita que determinados tipos de adaptação escolar poderiam ocasionar problemas psiquiátricos ou penais. Em dimensões menos drásticas, acredita-se que o poder da escola também é realmente capaz de se impor aos alunos com o mesmo peso de um diagnóstico psiquiátrico ou de um veredicto, pois, por meio das hierarquias de excelência, tem força de lei.

Dani & Isaía (1997) refletem sobre uma concepção de fracasso escolar que não se relaciona somente à questão da repetência ou reprovação do aluno, mas à situação em que o aluno, no seu cotidiano escolar, não pensa a partir de suas próprias elaborações mentais e não se sente autorizado a expressar o seu próprio pensamento. Em termos pedagógicos, essa situação se reflete, por exemplo, nas dificuldades que o aluno apresenta para escrever com autonomia, levando-o a apenas registrar ou copiar o pensamento dos outros, principalmente o de seu professor. Entretanto, esse aluno é visto como bem-sucedido justamente por se comportar da forma como o professor espera que um *"bom aluno"* se comporte.

Com base na análise dessas teorias, entende-se que, enquanto as políticas educacionais buscam resolver um único problema de cada vez, sem se dar conta de que este pode ser parte de um todo e não de um aspecto isolado da educação, as teorias sobre fracasso escolar não conseguem influenciar decisivamente nas políticas educacionais, de modo a conter a desigualdade que veio aumentando ao longo das décadas no sistema educacional brasileiro.

2.2 As políticas educacionais e sua relação com o fracasso escolar

Compreender e avaliar as políticas e programas sociais, em especial na área educacional, possibilita dar transparência às ações e políticas, conhecer as estratégias implantadas e realizar intervenções, tanto na formulação quanto em seu processo de implantação. Nesse sentido, antes de se adentrar na contextualização da política, parece pertinente discutir termos como política educacional e reforma, uma vez que são partes fulcrais do presente estudo.

As políticas públicas representam a intervenção do Estado, ou o Estado em ação. Sendo assim, política, em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – *polítikós* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. De acordo com Muller e Jobert (apud AZEVEDO, 2001; HÖFLING, 2002), as políticas públicas podem ser definidas como o "Estado em Ação", ou seja, é o Estado implementando um projeto de governo, o que não significa necessariamente que as políticas públicas possam ser reduzidas a políticas estatais. As políticas públicas se constituem mais amplamente ao refletirem o conjunto de embates ocorridos no interior de uma sociedade. Dessa forma, elas trarão sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os sistemas de significações daquela realidade social.

Segundo Poulantzas (apud; AZEVEDO, 2001), nas políticas públicas estão presentes as relações de poder e de dominação, os conflitos existentes no tecido social, sendo o Estado seu *lócus* de condensação, uma vez que ele é concebido como a autoridade política suprema, situando-se em limites precisos (POPKEWITZ, 1997).

É nesse campo de tensão que as políticas públicas sociais também vão sendo instauradas. No contexto da educação, tal conflito ocorre principalmente nas escolas e na política educacional, em todos os níveis. A educação apresenta uma história de celebração à formulação de políticas como um processo progressivo baseado em "reformas". Contudo, da perspectiva das reivindicações e questionamentos fundamentais dos movimentos sociais, essas reformas freqüentemente revelam uma distorção da compreensão da mudança. Nesse sentido, elas podem servir para ocultar os contínuos conflitos sociais e os interesses dominantes, assim como para reforçar o capital cultural dos profissionais encarregados de sua legitimação (POPKEWITZ, 1997). Conseqüentemente, a problemática da reforma educacional deve ser situada no contexto das relações de disputa entre o Estado e os movimentos sociais, no processo total de reprodução e mudança cultural.

O termo *reforma* refere-se a uma mudança em larga escala com "caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e objetivos educacionais e alterações estruturais no sistema". (CANÁRIO, 1992) Para esse autor, as reformas referem-se às mudanças planificadas centralmente "exógenas às escolas", nas quais predomina uma lógica de mudança instituída.

Nesse contexto, o presente estudo se apóia no conceito de reforma formulado por Popkewitz (1997), uma vez que esse autor conceitua tal termo dentro de uma abordagem sociológica, assinalando que os discursos contemporâneos raramente distinguem os significados de reforma e mudança. Porém, no âmbito geral, a reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a "modernização das instituições". As práticas da reforma contemporânea têm relação com os problemas de autonomia e de regulamentação social surgidos com as transformações que se tornaram evidentes após a Segunda Guerra Mundial, mas historicamente dominantes nos anos 80 e início dos anos 90. Em síntese, "reforma" é uma palavra que faz referência às alterações de fundo nas estruturas e processos da prática pedagógica. Segundo o autor, uma vez ocorrida a reforma, "um mundo melhor surgirá como resultado de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentem a eficiência, a economia e a efetividade". (POPKEWITZ, 1997, p.23) Já a "mudança" é vista como a introdução de algum programa ou tecnologia dentro de uma escola ou sala de aula, evidenciada pelo uso e ou sentimento de satisfação das pessoas. Em alguns casos, as teorias da mudança dão valor às percepções e ao comportamento dos que trabalham nas escolas, fazendo supor que as razões, tentativas e experiências daqueles envolvidos na reforma determinam os resultados objetivos desta e da mudança.

Estando esses conceitos básicos esclarecidos, é possível começar a análise das políticas educacionais, situando as prioridades por elas apresentadas e suas conseqüências na produção do fracasso escolar e, conseqüentemente, na distorção idade/série.

Analisando a história da educação brasileira, percebe-se que as mudanças nessa área se relacionam com o processo econômico do país. Um exemplo disso pode ser percebido na total desvalorização da educação até o final da década de 20. Até esse período, a oferta educacional se restringia basicamente ao ensino elementar, o qual era freqüentado por filhos de trabalhadores rurais que não demonstravam muito interesse nos conhecimentos por ela ensinados, uma vez que a base da economia brasileira era agrária, e a maior parte da

população estava concentrada na zona rural. Essa realidade fazia com que a escola se tornasse desinteressante tanto para o Poder Público, como para a própria população, visto que:

> [...] se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação [...]. (ROMANELLI, 2002, p.45)

Essa pouca importância dada à educação formal fez com que o país chegasse à década de 1920 com 65% de sua população com idade acima de quinze anos analfabeta (RIBEIRO, 2001, p.82), o que evidencia a pouca importância dada à educação formal. A pouca escolarização da população se justifica pela própria formação da sociedade, uma vez que esta era composta em sua grande maioria por camponeses, para os quais a escolarização em pouco mudava sua condição econômica e social. Outro fator que contribuía para esse resultado era a falta de organização estrutural do ensino, uma vez que o Brasil não possuía sequer um órgão central para pensar, traçar e acompanhar uma política educacional para o país, conforme aponta Freitag (1981, p.46):

> Podemos dizer que nesse período uma política educacional estatal é quase inexistente. Basta ressaltar que o primeiro Ministério de Educação é criado pelo Governo de Getúlio Vargas em 1930. Isso não quer dizer, porém, que o sistema educacional correspondente aos diferentes momentos desse período fosse totalmente inoperante [...].

Desse modo, a educação formal só passa a ganhar importância na esfera governamental após a crise econômica que abalou o mundo no final da década de 1920 e foi fortemente sentida no Brasil, desembocando em uma crise cafeeira, cujo ápice aconteceu em 1929. Com a crise na economia, o país foi obrigado a deslocar seu capital de investimentos para outros setores produtivos como, por exemplo, a indústria, que ainda era muito incipiente no país.

Com essa mudança na economia, novas exigências sociais e econômicas impulsionaram mudanças nos rumos da educação. A escola, que até então não parecia atrativa para a classe popular, em função de os conhecimentos nela oferecidos não terem utilidade para o tipo de atividade que os lavradores desempenhavam no campo, passou a fazer falta, já

que muitos deles migraram para a zona urbana em busca de emprego nas fábricas e indústrias. Depararam-se com exigências de conhecimentos elementares que a escola poderia oferecer e comprovar através de certificação; ou seja, a educação passava a ter um valor social importante.

Do ponto de vista econômico, o país não dispunha de mão-de-obra qualificada para atender a essa nova fase da economia. Nesse momento, os efeitos da falta de investimento na educação passaram a ser sentidos, uma vez que a qualificação da mão-de-obra para essa nova atividade econômica se fazia necessária. Com isso, passou-se a questionar onde buscar essa qualificação. Foi então que a escola passou a assumir função econômica e social. Sobre esse ponto, Romanelli (2002, p. 55) se posiciona da seguinte forma:

> [...] a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais. As relações entre o modelo econômico e o modelo educativo, nessa fase, não podiam ser medidas em termos de defasagem, porque a educação escolar carecia de função importante a desempenhar junto à economia.

A análise demonstra que a educação formal, a partir desse contexto, passava a despertar o interesse de determinados segmentos sociais, principalmente da elite industrial, fazendo com que as mudanças nas políticas educacionais se articulassem com as necessidades de desenvolvimento do país, na formação de mão-de-obra qualificada.

Com a educação escolar controlada pela elite dominante da época, esta representada pelo Estado, o ensino voltado para as classes populares tornou-se cada vez mais precário, uma vez que a sua oferta caracterizava a dualidade da sociedade brasileira. Isso fez com que os movimentos sociais organizados, os educadores e demais segmentos da sociedade que ansiavam por uma educação pública, democrática e de qualidade passassem a demonstrar insatisfação com as políticas educacionais.

Um exemplo desse quadro de insatisfação foi expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação - MPE, o qual tinha como finalidade, entre outras coisas, chamar a atenção e estimular o debate sobre a situação da educação pública naquele momento. Para Xavier (2004 p.29), o objetivo intrínseco do manifesto era gerar repercussão e causar impacto. Ao fazer isso, estimulou o debate educacional, fundamentando certas correntes de opinião e neutralizando outras. Assim, “neste sentido, o Manifesto teria introduzido um novo temário ao debate educacional tomando por base a defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga, e da co-educação”.

O lançamento desse documento não foi um fato isolado. Muitos dos signatários já vinham realizando reformas educacionais em seus Estados, desde meados da década de 1920, com o duplo objetivo de melhorar o ensino em seu espaço local e de pressionar o governo federal a realizar uma reforma geral na educação pública. Werebe (1994, p.48) destaca alguns dos responsáveis por essas reformas:

> Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Carneiro Leão, em Pernambuco (1926), Francisco Campos e Mário Casassata, em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928). Todas estas reformas procuravam combater o caráter tradicional do ensino, denunciavam suas deficiências qualitativas e propugnavam pela sua modernização.

Esses movimentos contribuíram para que o Manifesto apresentasse diretrizes que acabaram por subsidiar a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação na década de 40. Além disso, o Manifesto focalizou problemas críticos da educação para os quais as políticas educacionais precisavam ser direcionadas.

É interessante observar que a educação formal sofreu os impactos de um contexto em permanente mudança, como as reformas implementadas pelos signatários em seus respectivos Estados. Contudo, as políticas públicas elaboradas nesse período aprofundaram o processo de exclusão social e educacional, uma vez que não conseguiam democratizar o acesso das crianças na escola, nem ofertar um ensino de qualidade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode não ter se constituído em um divisor de águas para as reformas educacionais no país, mas serviu de referência para um outro elemento importante nos rumos da política educacional do país - a Constituição Federal de 1934, a qual dedicou pela primeira vez um capítulo específico para tratar da educação; "apesar de trazer pontos contraditórios ao atender reivindicações, principalmente de reformadores e católicos, dá bastante ênfase à educação". (RIBEIRO, 2001, p.116)

Werebe (1994, p.53-54) aponta alguns aspectos importantes nela contidos:

> A constituição de 1934 refletiu em parte, algumas reivindicações educacionais dos anos 20 e inicio da década de 1930. A carta de 34 procurou assegurar o estabelecimento de um plano nacional de educação: as diretrizes ficaram a cargo do governo federal, cabendo aos estados a organização e manutenção de seus sistemas de ensino. Fixou também os recursos mínimos que a União deveria consagrar ao ensino (10% de seus impostos), bem como os Estados e os municípios (20% de seus impostos). No tocante às lutas entre conservadores e renovadores, encontrou uma solução de compromisso, mantendo de um lado a gratuidade e a

> obrigatoriedade do ensino primário e, de outro, restabelecendo o ensino religioso nas escolas públicas de freqüência facultativa [...].

Após aprovação da Constituição, alterações nas legislações de ensino foram efetuadas. A esperança de mudanças na educação era grande, uma vez que a nova legislação apontava caminhos para problemas críticos como as demandas das classes populares. Entretanto, a Constituição de 1934 teve vida curta, e foi substituída pela de 1937 no início do Estado Novo, considerado de cunho ditatorial.

A literatura aponta que na Constituição de 1937, o ensino primário sofreu um forte golpe, pois a orientação política educacional se detinha basicamente à preparação de um maior contingente de mão-de-obra que antecedesse as demandas de atividades suscitadas pelas necessidades do novo mercado econômico. Esse era "um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às "elites condutoras" e um ensino profissionalizante para as classes populares" (GHIRALDELLI, 2000, p.84), o qual, aliás, foi considerado o dever primeiro do Estado.

Enquanto o ensino profissionalizante recebeu toda a atenção no texto constitucional, o Estado passava a ter uma ação supletiva nos demais níveis e modalidades de ensino, ou seja, a legislação abria espaço para a participação da iniciativa privada na educação (art.128) e retirava do Estado essa incumbência ao indicar que "à infância e à juventude, a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação". (BRASIL. Art.29)

No contexto político, o Estado Novo fez com que a discussão sobre a educação, profundamente rica no período anterior, entrasse numa espécie de "hibernação". Assim, as conquistas do movimento que influenciou a Constituição de 1934 foram enfraquecidas pela de 1937. O ideal democrático de igualdade foi ignorado e a nova Constituição marcava uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, para as classes mais desfavorecidas.

Nesse período, verifica-se que maior parte da Constituição foi absorvida pela legislação de ensino, e a ênfase passava a ser dada ao ensino profissionalizante. A partir dessa exigência na legislação, foram criadas as "escolas profissionais e técnicas em vários pontos do país, dentre eles o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), as quais não foram suficientes para formar trabalhadores qualificados reclamados pela indústria e pelo comércio". (WEREBE, 1994, p. 59)

Enquanto a política educacional focava a formação de mão-de-obra qualificada para o comércio e a indústria, a maioria dos professores que atuavam no ensino primário e secundário continuava a ser composta de leigos, por falta de uma política educacional voltada para sua formação, como demonstra Werebe (1994, p.60) em estudos por ela realizados:

> Quanto aos professores secundários, até a criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (na Universidade de São Paulo), não havia nenhuma formação especializada para eles: ou vinham de outras profissões ou eram autodidatas. Em 1937 formaram-se os primeiros licenciados para o magistério secundário do Brasil.

Essa situação não se constituía em uma das preocupações do governo porque as atenções estavam voltadas basicamente para a criação de cursos profissionalizantes, tanto na esfera pública quanto na privada; enquanto os outros níveis de ensino ficaram relegados a segundo plano, sem que mudanças significativas fossem introduzidas. Freitag (1981, p. 52), analisando a política educacional do período, diz que

> A política educacional do Estado Novo não se limitou à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes sulbalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes ("para as classes menos favorecidas"). A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e portanto, um maior treinamento do que na produção açucareira e café. O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitavam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer "criar um exército de trabalho para o bem da nação"), mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria.

Como se verifica, esse período não trouxe avanços à educação pública, principalmente para o ensino primário, o qual continuou sem receber quase nenhuma atenção governamental, permanecendo a mesma política de expansão quantitativa sem qualidade, o que reforça a tese da exclusão social e educacional.

A partir da década de 1940, a economia vive momento de efervescência com o processo de aceleração e diversificação do modelo de substituição de importação. Junto a esse

processo de aceleração, o capital estrangeiro passa a ser introduzido no país, enquanto no campo político vive-se sob a égide de um governo populista, como mostra Freitag (1980, p.55):

> [...] Ao nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso de bens e consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias [...].

Diante dessa conjuntura econômica, política e social, o que se tem em termos educacionais é a continuação da política que já vinha sendo realizada nas décadas anteriores, ou seja, investimento na profissionalização da mão-de-obra e expansão quantitativa da matrícula escolar no ensino primário. Nem mesmo a aprovação da Constituição Federal de 1946, considerada de cunho liberal e democrático, veio mudar essa situação, ainda que resgatasse pontos importantes da Constituição de 1934 banidos do texto de 1937, tais como a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, e desse competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

A Constituição de 1946 fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada nos princípios proclamados no **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, embora assegurasse a obrigatoriedade apenas ao ensino primário, pois registrava que, quanto ao "ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos". (BRASIL, 1946, p art.168, parágrafo 2º) Outros pontos importantes que ajudariam a diminuir a desigualdade social e educacional merecem destaque, como a manutenção da obrigatoriedade das empresas com mais de 100 trabalhadores de instituírem escolas para os filhos destes; o estabelecimento de um percentual a ser aplicado em educação de no mínimo 10% para a União, e 20% para estados e municípios.

Outro fato marcante na Constituição Federal de 1946 foi a prerrogativa da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), encaminhada ao Congresso Nacional em 1948. A elaboração da LDBEN se tornou o principal ponto das lutas educacionais nesse período, conforme assinala Freitag (1981, p. 56):

> A política educacional que caracteriza esse período reflete bem a ambivalência dos grupos do poder. Essa política se reduz praticamente à

> luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública.

Ao analisar os efeitos educacionais sob a égide dessa Constituição, Werebe (1994, p. 63-64) registra seus reduzidos avanços quantitativos:

> Os progressos no ensino não foram porém extraordinários. Se em 1940 havia no país 56% de analfabetos, essa porcentagem passou para 50% em 1950 e baixou de 10% em 1960 (39,4%). Mas em números absolutos houve um aumento do número de analfabetos de 1950 para 1960 (+ 543 271), o que significa um atendimento escolar deficiente da população (...). A matrícula no ensino primário passou de 3 238 940 em 1945 a 4 545 630 em 1955, havendo uma participação maior de professores leigos (de 31 892 em 1945 para 65 154 dez anos depois). A seletividade se manteve, pois apenas 14,8% dos alunos matriculados na primeira série em 1945 chegaram à quarta série, elevando-se a porcentagem a 16,5% em 1955.

Os dados apresentados por Werebe (1994) indicam que até esse período a preocupação com a educação primária continuava centrada na expansão quantitativa do ensino que, mesmo assim, continuava a ser insuficiente para atender toda a demanda.

Se de um lado havia preocupação em elevar o atendimento escolar, por outro o fracasso escolar continuava acentuado por causa da evasão, da reprovação e da presença de professores leigos. Aumentavam, assim, as desigualdades sociais e educacionais marcantes nos sistemas de ensino.

Verifica-se, no estudo realizado, que nem mesmo a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 trouxe mudanças significativas nos rumos da política educacional, até porque ela não teve tempo de ser implementada devidamente, uma vez que, em 1964, veio o golpe militar e acabou por abortar conquistas importantes para a educação nela contida.

Após o golpe militar de 1964, novos contornos para a educação foram dados para atender ao novo regime que se implantava no país. Uma nova Constituição Federal foi elaborada em 1967, e mesmo introduzindo artigos de controle à sociedade brasileira, manteve algumas determinações anteriores, e assim declarou a igualdade de todos perante a lei, condenou o preconceito de raça, entre outros.

No que concerne à educação, essa nova carta determinou, no art. 168, parágrafo 3º, ser o ensino primário obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais. Estabeleceu, ainda, no parágrafo 3, item III, desse mesmo artigo, que "o ensino oficial ulterior ao primário será igualmente gratuito para quantos demonstrarem

efetivo aproveitamento, provar falta ou insuficiência de recursos". Como o período que se sucedeu a esta carta foi de um flagrante sucateamento da educação escolar pública brasileira, restringiu-se o direito à educação pública e gratuita e assegurou-se a permanência e aumento da iniciativa privada na educação.

Com a nova Constituição aprovada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou por reformulações substanciais, tendo o ensino primário sido alterado pela Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus aprovada em 1971 sob o nº 5.692/71. Com a Reforma, alterações significativas foram realizadas no ensino, tais como o estabelecimento da extensão da obrigatoriedade do ensino elementar, que previu um primeiro grau de ensino com oito séries escolares; e a profissionalização do ensino de segundo grau. A intenção do governo era atender à necessidade de ampliação de escolaridade em determinadas regiões do país, conferindo terminalidade ao ensino médio, e conter a procura por estudos de nível superior (CUNHA, 2001).

No que concerne ao ensino de primeiro grau (antigo primário), estudos comparativos realizados por Ribeiro (2001) revelam que, de 1932 a 1970, houve um aumento considerável no número de matrículas no ensino primário, principalmente na década de 1970, conforme tabela 1.

Tabela 1- Evolução da matrícula na escola primária, por zona no Brasil, entre 1932 e 1970

Anos	Zona		Total	Índices
	Rural	Urbana		
1932	961.797	1.109.640	2.071.437	67
1940	1.185.770	1.8eijso82.44	3.068.215	100
1950	1.876.057	5	4.364.852	142
1960	2.962.707	2.488.795	7.458.002	243
1970	4.749.609	4.495.295	12.812.029,	417
		8.062.420		

Fonte dos dados brutos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 101, p.119.
Sinopse Estatística do Brasil, 1971. Estatística da Educação Nacional, 1960/1971, MEC.

Esse crescimento no número de matrícula apresentado por Ribeiro, principalmente na zona urbana, pode ser entendido como resultado da política de ampliação da matrícula, da obrigatoriedade do ensino para crianças de 7 a 14 anos contidos na Constituição e do êxodo rural que havia aumentado significativamente nesse período. Embora tenha ampliado de forma expressiva a matrícula, estudos realizados por Romanelli (2002, p.84) apontam que 31% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos ainda se encontravam fora da escola, dos quais

80% eram de crianças residentes na área rural, conforme pode ser constatado na tabela a seguir.

Tabela 2- População de 7 a 14 anos com respectivas taxas de escolarização, por zona, em 1970.

Zonas	**População total**	**Freqüentando escola**	**Não freqüentando escola**	**Taxa de escolarização**
Rural	9.268.800	4.341.744	4.927.056	46,84
Urbana	10.057.300	8.848.571	1.208.729	87,98
Total	19.326.100	13.190.315	6.135.785	68,25

Fonte dos dados brutos: Estatística de Educação Nacional, 1960 – 1971, MEC.

Os dados indicam que a política educacional desenvolvida até a década de 1970 estava centrada na expansão da matrícula do ensino primário, principalmente na zona urbana, enquanto na zona rural a precariedade na oferta do ensino continuava acentuada.

Verifica-se ainda que, embora a lei 5.692/71 tenha introduzido diversas mudanças na educação, o ensino em termos de qualidade continuou fora do alcance da política educacional, já que esta se centrava especialmente no controle do ensino, como forma de garantir o desenvolvimento econômico em detrimento do social. A esse respeito, de acordo com Freitag (1981, p. 77)

> A política educacional, ela mesma expressão da "reordenação das formas de controle social e político", usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar.

Desse modo, as mudanças nas políticas educacionais evidenciam cada vez mais a preocupação governamental de atrelar a educação aos interesses econômicos, deixando a formação integral do homem relegada a segundo plano.

A partir dos anos de 1980, essa realidade se tornou mais nítida quando o capital estrangeiro, que já havia sido introduzido na economia nos anos de 1960, intensificou sua influência e passou a ser sentida na educação através do Banco Mundial. Foram registrados em escala crescente os seguintes percentuais de financiamento na educação básica: 1,6% (1966-1975), 1,6% (196-1983); 2% (19687-1990) e 29% (1991-1994) (ARAÚJO, 1991, p. 55; TOMASSI *et al*., 1996, p. 32). Esses percentuais revelam que a centralidade conferida à educação básica pública pelo Banco Mundial não se justifica pelo montante financeiro, mas

pela capacidade de intervenção política e ideológica na formulação e monitoramento de reformas educacionais para os Estados da América Latina (LEHER, 1998), especialmente para o Brasil.

Nos anos 80, o Banco Mundial passou a assumir o controle da condução das políticas, passando a intervir mais fortemente nos problemas sociais e educacionais. Em 1984, o Banco Mundial sobrepôs-se à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) nas decisões de caráter educacional, transformando-se em um "ministério da educação dos países latino-americanos" (LEHER, 1998). O ideário-pedagógico do Banco imposto aos Estados da América Latina, com prioridade para o Brasil nas duas últimas décadas, está em sintonia com os seus determinantes e com a natureza de seu projeto econômico excludente, antidemocrático e hierarquizado.

Assim, enquanto as diretrizes educacionais influenciadas pelo ideário pedagógico do Banco Mundial vão cada vez mais atrelando a educação à economia, o fracasso escolar, por meio da repetência e evasão no ensino de 1º grau, continua a ser significativo, conforme se constata na tabela 3.

Tabela 3- Taxa de repetência no ensino de 1º grau, no período de 1981-1990.

	Série 1	Série 2	Série 3	Série 4	Série 5	Série 6	Série 7	Série 8
1981	57.1	28.2	22.3	18.5	34.5	29.9	27.1	20.5
1982	59.4	30.3	23.8	20.3	36.5	31.8	28.8	22.8
1983	57.8	31.0	24.7	21.2	37.5	32.5	29.6	23.3
1984	55.5	31.9	24.7	21.8	39.1	33.5	29.6	22.4
1985	51.2	33.8	25.1	22.6	39.8	33.1	28.5	21.4
1986	50.8	36.2	26.7	23.4	40.5	34.4	30.3	22.7
1987	49.3	36.4	26.8	23.1	40.4	33.8	29.8	22.6
1988	50.5	36.2	27.4	24.1	40.7	33.2	28.9	22.1
1989	47.9	34.6	26.6	23.3	40.9	33.6	29.1	22.4
1990	44.7	33.7	26.0	23.3	41.3	34.1	29.8	23.3

Klein e Ribeiro (1995, p. 58 e 59).

Os dados indicam ainda que, mesmo após o fim do regime militar em 1985, o fracasso escolar no ensino de primeiro grau continuou acentuado e a pressão interna (movimentos sociais organizados) e externa (BIRD, Unesco e Banco Mundial) em torno da melhoria do ensino público se tornou mais forte após a abertura política. Porém, observa-se na literatura que, no decorrer de toda a década de 80, não houve alteração na política educacional, conforme assinala Werebe (1994, p. 80):

> No campo do ensino, houve progresso do ponto de vista quantitativo, com a expansão de rede de escolas dos três graus. Mesmo assim, não se conseguiu atender a todas as crianças em idade escolar e, o mais grave, continuou a exclusão da maioria dos que ingressavam no ensino primário, após um, dois ou três anos de escolaridade.

A mudança de foco na política educacional passa a acontecer após a aprovação da Constituição Federal de 1988. Ela considerou a educação um direito social (Art.6º). Segundo Muranaka e Minto (1995, p. 66), desde a Constituição Federal de 1934, a "educação não é definida tão claramente como competência do Estado". Ela traz em seu texto anseios sociais reivindicados e outros já conquistados na prática, dentre os quais está a reafirmação da garantia do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 2006, inciso 4), o desaparecimento da ressalva de ensino após o primeiro grau aos que comprovassem estado de pobreza, ampliou a obrigatoriedade, que era restrita dos 7 aos 14 anos, atendendo também os que não tiveram acesso na idade própria, amparando-os inclusive para acionar o poder público quanto ao cumprimento de seu direito.

Outros avanços conquistados foram importantes na Constituição, dentre os quais se destacam: a progressão extensiva da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio; inclusão da creche na área da educação; a vinculação dos percentuais de recursos para a educação à "receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência", cabendo à União, aplicar, pelo menos 25% desses recursos na "manutenção e desenvolvimento do ensino" (Art. 212).

Tais garantias asseguradas nessa Constituição consubstanciaram a mudança de foco nas políticas educacionais efetivadas a partir da década de 1990, as quais passam a incluir em seus textos a qualidade do ensino como prioridade.

Há de se considerar que na década de 90, a globalização da economia que começou a ser introduza desde as grandes navegações, se acentua e, para se consolidar, são necessárias mudanças estruturais na sociedade e na economia. Tais mudanças vão ser reafirmadas pelos governos considerados de cunho neoliberal dessa década, a partir da liberalização do mercado pelo governo Collor (década de 90). Suas políticas neoliberais atingiram desde produtos básicos para o consumo varejista, que eram controlados há décadas pelo Estado, às importações. Os governos subseqüentes (Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), em toda a década de 90 prosseguem na liberalização da economia, "favorecendo os grandes capitais estrangeiros e eliminando a produção estatal através de um amplo programa de

privatização (iniciado no governo Collor; ampliado e materializado no governo FHC)." (SINGER, 1998, p.16)

Tais mudanças na economia resultam em mudanças na educação, uma vez ela se encontra atrelada às necessidades de formação de trabalhadores para a demanda de mercado. Isso obriga a inserção de uma nova roupagem na educação como um todo, e no processo educacional institucionalizado mais detidamente. Pérez Gómez (2001, p.133-140) afirma que ao menos quatro características desse novo modelo societal são mais influentes nas objetivações determinadas pelos estabelecimentos de ensino: 1) Relatividade e perda de fundamento da racionalidade; 2) Complexidade social e aceleração da mudança tecnológica; 3) Autonomia, descentralização e complexidade; 4) Rentabilidade e mercantilização do conhecimento.

Esses princípios foram sendo introduzidos na educação através das políticas educacionais implementadas nessa década, nas quais se percebem as diretrizes das agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial. Tais diretrizes estão presentes em documentos como o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 2003), o Plano Nacional de Educação (2001) e principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, aprovada em dezembro de 1996 e que se encontra em vigor até os dias atuais. Dentre as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina, inclui-se a elevação da qualidade do ensino, a qual se encontra presente no decorrer de todo o texto da lei. Para isso, a legislação aponta mecanismos de reorganização da trajetória escolar como forma de conter o fracasso, conforme será analisado no item a seguir.

2.3. Organização da trajetória escolar nos anos 90: a política de correção de fluxo em questão

A aprovação da LDBEN (n° 9.394), em 20 de dezembro de 1996, se constitui como ponto de partida desta análise. O texto aprovado consolida e amplia o dever do Poder Público para com a educação geral e, em particular, com o ensino fundamental. Assim, o ensino fundamental é parte integrante da educação básica e deve assegurar a todos "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art.22).

Com a flexibilização na organização escolar, a Lei 9.394/96 reforça os ciclos escolares como uma das formas alternativas de organização da educação básica (Art.23). A opção por essa forma de ordenação dos tempos escolares, sugerida pela lei, deve estar submetida aos interesses do processo de aprendizagem, de modo que garanta o direito de todo cidadão a uma educação que atenda a um padrão de qualidade.

Outro instrumento que surge nessa década, recomendando a organização da escolaridade em ciclos, são os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Esse documento, fundamentado no princípio da flexibilidade e na possibilidade de atendimento às diferenças, destaca a importância do trabalho da equipe pedagógica das escolas, conforme pode ser observado no parágrafo abaixo.

> A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica das escolas se co-responsabilize com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como modalidade organizativa é necessário que se criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo para a realização de reuniões com os professores, com o objetivo de discutir os diferentes aspectos do processo educacional. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.1,1997, p.61).

Com base nas diretrizes da LDBEN e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização escolar está relacionada às alternativas utilizadas na formulação e implementação de políticas efetivas de correção do fluxo escolar e à conseqüente eliminação da defasagem idade/série, problemas derivados da evasão e da repetência e que fazem parte da história do ensino brasileiro.

Alguns autores, por exemplo, Oliveira (2000), consideram que essas políticas estão sendo impulsionadas de "forma ambígua", pois são modificações que visam a uma perspectiva de democratização da escola, mas que por trás têm embutida, também, uma economia de recursos. Isso pode ocasionar que, em breve, todos tenham oito anos de escolarização, mas não o acesso aos mesmos níveis de conhecimento.

Outro aspecto observado é que as análises decorrentes das políticas de correção do fluxo tendem a integrá-las às "políticas educacionais inclusivas", pois estão voltadas para o enfrentamento do fracasso escolar e "construção de uma escola democrática, onde todos entrem, todos aí permaneçam aprendendo, e todos sejam incluídos". (SETUBAL,2000, p.9).

Embora se verifique que as políticas inclusivas estão voltadas para a superação do fracasso escolar, para uma análise mais elucidativa acerca das formas de organização escolar e das políticas de correção do fluxo escolar, não se pode afastar do problema da repetência, do abandono e ou evasão, pois são eles os principais fatores do fracasso escolar, resultante do fracasso social, como afirma Arroyo (2000, p.34).

> O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, O estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas.

Alguns indicadores educacionais, como taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade/série, têm apontado que o principal problema de fluxo de alunos, nos sistemas, ainda é a reprovação escolar. Eles revelam que historicamente, no Brasil, o número de crianças que conseguiam concluir a 4ª série é bastante inferior ao número de crianças que ingressam na primeira série, e mesmo essas que conseguem chegar ao final da primeira etapa do ensino fundamental (4ª série), o fazem após sucessivas reprovações, conforme pode ser constatado no quadro 1, resultante dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2003.

Quadro 1- Percentual de alunos com experiência prévia de reprovação na 4ª série do ensino fundamental por regiões.

Região Demográfica	**Reprovados reprovados**	**Não**
Norte	43,8	56,2
Nordeste	46,8	53,2
Sudeste	22,22	77,8
Sul	27,1	72,9
Centro-Oeste	34,1	65,9

Fonte INEP/SAEB 2003

De acordo com os estudos realizados sobre o fracasso escolar, percebe-se que uma das explicações para a forte permanência da reprovação escolar nos dias atuais se deve ao fato de as políticas educacionais de 1930 a 1980 terem se detido especialmente na ampliação do número de vagas. Essa ênfase no quantitativo em detrimento ao qualitativo contribuiu para a

ampliação do fracasso escolar na rede de ensino a partir da década de 1990. Tais políticas se caracterizaram por um redirecionamento de foco para esse problema. No entanto, os resultados ainda são pequenos se considerado o seu alcance, conforme constatado nos estudos realizados por Araújo e Luzio (2005):

> Em 1990, constatava-se que mais de 50% dos alunos repetiam a primeira série do ensino fundamental. Os números da educação no Brasil de 2003, recentemente divulgados, revelam que as taxas decaíram. A proporção nacional, na primeira série do ensino fundamental é de 30,1%, e, na segunda série, de 19,8%. São ainda elevadas, constituindo-se um sério problema para a educação.

Porém, há indicativos nas análises de dados quantitativos/qualitativos, referentes à historicidade do processo educacional brasileiro, de que, além do foco da política educacional, outras razões estão sendo atribuídas ao fracasso escolar. Essas razões estão condicionadas aos próprios alunos, a suas famílias, aos aspectos políticos, sociais e econômicos; à falta de investimento e incentivo do Estado às políticas sociais; às dificuldades de gerenciamento nos âmbitos federal, estadual e local dos sistemas educacionais. (ZAGURI, 2006).

Há de se considerar que, neste mesmo período, se verifica um esforço para trazer para o debate questões relacionadas à necessidade de mudanças nas formas de atendimento à expansão da demanda represada no sistema educacional. Nesta perspectiva, os estudos se centralizam nas políticas eficazes de atendimento à demanda, colocando em pauta os aspectos do contexto econômico, político, social e a diversidade apresentada nos segmentos da sociedade. Sendo assim, a qualidade do ensino se apresenta com a mesma importância da democratização das oportunidades de acesso à escola. O que se depreende dessa análise é que a repetência não pode ser vista como um fato natural, e, tampouco um ou outro segmento pode ser acusado como o único causador dos resultados insatisfatórios do desempenho no sistema educacional.

Os estudos indicam que todo o empenho de implementação de políticas educacionais, a partir da década de 90, voltou-se para elaborar propostas, tendo como eixo o sistema escolar e unidades escolares. Acreditava-se que, através da reestruturação e mudanças na gestão escolar, na elaboração do projeto político-pedagógico e nas formas de participação de alunos, pais, professores e outros segmentos da comunidade escolar, seriam minimizados os problemas da repetência, evasão e distorção série/idade, que continuam como desafios atuais. Essas iniciativas tiveram como propósito minimizar esses problemas no ensino

fundamental, cujas taxas, no período de 1995/1996, revelavam índices de 30,2%, 5,3% e 47%, respectivamente, consideradas ainda elevadas. (MEC/INEP,2000).

Apesar dos esforços realizados, para a redução da repetência nas escolas ela ainda é fator de impacto no rendimento escolar, embora se verifique que esse resultado venha diminuindo gradativamente. Um exemplo disso, pode ser observado na taxa de distorção idade-série no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, a qual, de acordo como Censo Escolar de 2003, demonstra ter havido uma redução, passando de 39,4% para 33,3% (MEC/INEP).

É na LDBEN que as diferentes formas de organização do ensino estão garantidas e ampliadas como possibilidades de avanço e respeito à aprendizagem do aluno. Ao flexibilizar a organização da educação básica, a lei apresenta formas alternativas de organização escolar; porém, é interessante ressaltar que as principais ênfases à abordagem, tanto de flexibilização, quanto de autonomia, se dão exatamente nos artigos 23 e 24, que tratam, respectivamente, da organização do ensino e da verificação do rendimento escolar.

É importante ressaltar que, ao fixar as diretrizes da Educação Básica e as alternativas de reorganização do ensino fundamental, a LDBEN aponta caminhos para uma educação abrangente, universalizada, visando a garantir a plena escolaridade a toda a população do país. Conseqüentemente, "[...] traz a marca da flexibilização através de alternativas de reorganização do tempo escolar, reclassificação dos alunos, definição de calendário, critérios de promoção e ordenação curricular". (SAVIANI, 1997, p.210)

Um outro aspecto importante a se destacar diz respeito às orientações sobre os processos de organização e de verificação do desempenho escolar. A LDBEN apresenta novas alternativas ao sistema escolar de se organizar, como já foi mencionado, ampliando as possibilidades de avanço do aluno no processo de verificação da aprendizagem, tais como: aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do processo de aprendizagem. A esse respeito recomendam-se a ampliação da jornada escolar, a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com defasagem de idade/série e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, desde que observadas as normas curriculares e os demais dispositivos da legislação.

É no âmbito dessas ações flexibilizadas e da autonomia escolar que os sistemas de ensino vêm adotando diferentes alternativas político-pedagógicas, com o objetivo de reduzir os índices de repetência escolar e conseqüentemente o fracasso escolar que, por sua vez, resulta na correção do fluxo escolar. Entre essas alternativas, o regime de ciclos escolares é

apontado como uma das estratégias presentes nas políticas educacionais recentes, no contexto de um sistema educacional historicamente organizado em seriação.

2.4 A reorganização do ensino: os ciclos escolares

A organização escolar em ciclos, principalmente nos primeiros anos de escolarização, começou pelos países desenvolvidos até chegar aos subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil. Por isso, é importante uma compreensão mínima do contexto nacional sobre a organização do ensino em ciclos, as reformas educacionais brasileiras. A referência é o estado de São Paulo, um dos pioneiros nesse modelo em Ciclo Básico.

A proposta do Ciclo Básico surgiu em 1983 como uma frontal subversão da ordem autoritária de seriação do ensino. Apresenta-se, assim, como alternativa ao sistema de seriação nas duas séries iniciais, com a finalidade de reverter os altos índices de retenção e evasão, democratizar e melhorar a qualidade da escola pública.

A proposta do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, conforme o Decreto nº 21833, que o instituiu, analisado por Nébias (1990, p. 75), tinha por finalidade:

> Eliminar a seriação das duas primeiras séries, que passam à denominação do Ciclo Básico, um continum com a duração mínima de dois anos letivos (2); assegurar ao aluno mais tempo na escola para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e características sócio-culturais; proporcionar condições para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno; garantir flexibilidade às escolas para a organização do currículo, agrupamento dos alunos, conteúdos e metodologias de ensino e avaliação; atribuir ao professor do Ciclo Básico, carga suplementar de trabalho docente de até oito horas semanais composta de horas-aula e horas-atividade.

Apesar de ser uma proposta inovadora, e sua intenção se apresentar como uma possível solução às inquietações dos professores, sua implantação não foi tranqüila. Resistências e críticas foram constantes nesse período, devido, em especial, a dois fatores analisados por Bahia (2002, p.38).

> Em primeiro lugar porque a não retenção dos alunos na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau (essa era a nomenclatura da época) gerou desconforto e desconfiança em relação à competência dos alunos em termos de

> aprendizagem, o que gerou a culpabilização dos professores de 1ª série pelo despreparo dos alunos que iam para a 2ª série, assim como pelo despreparo destes quando iam para a 3ª série. Em segundo lugar os técnicos da SE, responsáveis na época pela orientação dos professores e demais agentes de supervisão, anunciavam um trabalho diferenciado e inovador em alfabetização que colocava por terra as práticas ultrapassadas de alfabetização com cartilhas, apontando para a chegada das idéias revolucionárias sobre aquisição da escrita pelas crianças, divulgadas através dos estudos de Ferreiro e Teberosky. Não havia uma proposta efetiva, real, que subsidiasse os professores em relação à sua prática alfabetizadora. O que se propunha era estudo e análise dessas idéias inovadoras contrapondo-se ao trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores, com críticas pelo imobilismo, acomodação e cristalização das práticas obsoletas, entendidas como responsáveis pelo fracasso da aprendizagem dos alunos.

Além da promoção automática das 1ªS para as 2ªS séries do 1º grau, que passava a ser denominados Ciclo Básico Inicial (CBI) e Ciclo Básico Continuidade (CBC), a proposta do Ciclo Básico procurou levar às escolas maior flexibilidade na organização curricular, no agrupamento de alunos em classes, na revisão dos conteúdos programáticos, na utilização de estratégias de aprendizagem coerentes com a heterogeneidade dos alunos, bem como na escolha de critérios de avaliação do desempenho escolar.

No entanto, a flexibilidade na escolha de critérios para a formação de classes e a possibilidade de remanejamento de alunos mostraram-se, com o tempo, prejudiciais às crianças, pois reforçaram uma tendência tradicional nas escolas de se formarem classes relativamente homogêneas, de acordo com o desempenho dos alunos, em especial, classes compostas por alunos com maiores dificuldades, denominadas de classes "fracas". (BARRETO & MITRULIS, 1999).

A implantação do Ciclo Básico desencadeou também discussões importantes sobre o processo de avaliação de desempenho dos alunos, cuja ênfase passou de uma visão de avaliação centrada no rendimento isolado do aluno, próprio da década de 70, para a análise dos fatores existentes no cotidiano escolar e de como poderiam estar influenciando esse desempenho.

A palavra de ordem nos documentos e nas discussões sobre o processo de avaliação, motivados a partir da implantação do Ciclo Básico, era a avaliação formativa (SILVA, 2002). Esta veio se contrapor à avaliação somativa, que se preocupa apenas com o resultado final da aprendizagem do aluno para efeito de classificação. Ao contrário, a avaliação formativa tem

> [...] como finalidade fundamental, uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam

> às características dos estudantes. Pretende principalmente, detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem. (JORBA, SANMARTÍ, 2003, p.30)

A proposta de avaliação contida no Ciclo Básico pode não ter sido decisiva para que novas posturas em torno da avaliação da aprendizagem começassem a florescer no meio escolar, mas somente a partir de sua implantação a avaliação tradicional existente na escola começa a ser questionada. Dessa forma, o Ciclo Básico trouxe, além de uma proposta pedagógica diferenciada, um novo olhar sobre o processo avaliativo, que influenciou outros programas que o sucederam.

Quanto às críticas feitas, é importante ressaltar que, como qualquer outro programa, teve seus aspectos negativos, como, por exemplo, não ter conseguido atingir seu objetivo primeiro de conter a reprovação na rede de ensino em que estava implantado, conforme foi constatado pelos estudos realizados por Bahia (2002) e Knoblauch (2004). No entanto, sua proposta veio mostrar outras possibilidades de organização do ensino fundamental. Enquanto política, ele foi substituído em 1997 pelo sistema de Progressão Continuada. Nos estados em que ele não chegou a existir, a Progressão Continuada foi a primeira alternativa implementada no combate à reprovação escolar.

Assim, se considerarem os resultados divulgados sobre o desempenho dos alunos de acordo com a forma de organização escolar e dados estatísticos oficiais, há indicativos de valorização dos esforços empreendidos pelas secretarias municipais e estaduais de Educação para a ampliação do regime de ciclos, como uma das estratégias necessárias à redução dos índices de repetência no sistema educacional brasileiro.

Diante de tais considerações, ressalta-se que a literatura disponível apresenta diversidade na concepção dessas propostas e desigualdade nas formas e condições de sua implementação. No conjunto das propostas político-pedagógicas de organização escolar em ciclos, foram identificados algumas alternativas de promoção do aluno, visando a melhorar o fluxo escolar. São elas: progressão continuada e classes de aceleração.

A progressão continuada talvez seja a mais controvertida das políticas de correção de fluxo, pois sua principal característica aparece como proposta de eliminação da reprovação no ensino fundamental.

Alguns estados brasileiros adotaram a promoção automática em suas reformas educacionais a partir da década de 80. As regiões Sul e Sudeste foram pioneiras nessa experiência, com destaque para os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Minas

Gerais, os quais eliminaram a reprovação do final da primeira série do ensino fundamental, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo. Tais medidas são denominadas como Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

A progressão continuada possui como base organizacional os ciclos de estudos e não o ano civil. Para Perrenoud (2004, p.12),

> [...] pode-se definir um ciclo de estudos como uma série de etapas anuais formando um conjunto que apresenta uma certa unidade de concepção e de estruturação: os programas de cada ano do ciclo são do mesmo gênero, com grades e recortes disciplinares analógicos; demandam professores de mesmo estatuto; alunos e professores de um mesmo ciclo são freqüentemente reagrupados no mesmo prédio [...].

Os ciclos pressupõem o respeito aos modos e ritmos distintos de aprendizagem dos alunos e às suas experiências individuais e sociais. Dessa forma, a organização escolar em ciclos administra tempo e espaço escolares de modo a adequar a organização curricular ao particular desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, tal como o Ciclo Básico, a Progressão Continuada se apresenta como uma proposta político-pedagógica alternativa, com vistas à superação do fracasso escolar no ensino fundamental.

Apesar das diferentes experiências nos vários estados brasileiros, a Progressão Continuada é ainda uma questão polêmica, pelos parcos estudos científicos sobre o assunto e controvérsias quanto ao seu impacto na elevação das taxas de aprovação e melhoria da qualidade de ensino. Mesmo assim, essa medida está associada à estratégia de organização escolar em ciclos nas políticas educacionais, na década de 90.

Dos estudos realizados por Silva (2002), depreende-se que as idéias básicas do regime de Progressão Continuada fundamentam-se em princípios da psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da teoria sócioconstrutivista da educação. Ela considera portanto, que toda criança é capaz de aprender; toda interação professor/aluno e aluno/aluno resulta em aprendizagem; a aprendizagem ocorre em um movimento não linear, o que permite que alunos atrasados em relação ao seu grupo consigam avançar e dominar conteúdos que, até então, eram considerados inacessíveis; a aprendizagem é um processo contínuo e sem retrocessos; conseqüentemente, a repetência é capaz de destruir a auto-estima do aluno e sabotar a sua capacidade de aprender.

Em termos operacionais, a evolução escolar do aluno dentro dos ciclos é de avanço contínuo. Assim, os alunos poderão progredir da 1ª até a 4ª série (ciclo I) e da 5ª até a 8ª série (ciclo II) continuamente, sem retenções.

Ao final de cada ciclo (4ª série e 8ª série), caso não atinjam os parâmetros de aprendizagem, os conhecimentos e habilidades desejáveis devem ficar retidos para reforço e recuperação por um ano letivo.

Verifica-se na proposta que se altera radicalmente a forma de avaliação dos alunos, que ao final de cada ano eram anteriormente aprovados ou não para as séries subseqüentes. Agora, apenas ao final da última série de cada ciclo, 4ª ou 8ª séries, o aluno pode ser retido. Isso, na percepção de Silva (2002, p. 75), significa que

> [...] a avaliação, no regime da progressão continuada, estaria condicionando a estrutura e o funcionamento da escola em favor do aluno, da sua promoção, do seu progresso, redefinindo a própria função social da escola enquanto instituição. Redefine, sobretudo, o conceito tradicional de promoção em que se preestabelecia um conjunto de objetivos, conteúdos e atividades para cada série escolar, dentro da qual o aluno deveria caminhar. Para cada série determinava-se um **padrão de desempenho** formulado e esperado, constituindo-se, assim, uma **medida** de promoção dos alunos. (Negritos da autora)

Como se verifica, a proposta de progressão continuada visa à não-exclusão dos alunos do sistema de ensino e propõe um mecanismo para que seja garantida a aprendizagem desses por meio de uma avaliação continuada, no processo, com ações de reforços de estudos etc., deixando claro que o modelo de avaliação anterior, que punia, reprovando os alunos, também não garantia uma aprendizagem eficiente e de qualidade.

Estudos realizados por Bahia (2002, p.53) sobre os resultados da aprendizagem no Programa de Progressão Continuada, a partir do novo modelo de avaliação por ele utilizado, chamam a atenção para o fato de que:

> [...] com a entrada de uma proposta diferenciada em relação à avaliação, é um rebaixamento do ensino, muito provavelmente, porque as condições e equipamentos da rede não estão favorecendo um trabalho que assegure os princípios da progressão continuada.

Essa observação feita por Bahia em relação ao resultado qualitativo do programa pode estar relacionada às constatações dos estudos realizados por Viriato (2001, p. 128-129)

sobre o referido programa no Estado de São Paulo, os quais detectaram algumas dificuldades encontradas na viabilização da proposta, o que pode estar contribuindo para a avaliação negativa dos seus resultados, tais como:

> Resistência dos professores e da população; ausência de espaço físico para garantir, em outro período, a recuperação dos alunos que não estão acompanhando o processo ensino aprendizagem; implantação na rede de um sistema de avaliação diagnóstica, preocupada em verificar se o aluno aprendeu ou não; integração do professor da sala de aula com o professor que ministra a recuperação; compreensão do professor de que ele não possui mais a sua "arma": a avaliação; compreensão do professor e da população de que a progressão continuada não é progressão automática; implantação de uma ficha de acompanhamento do aluno.

Essas dificuldades apontadas por Viriato sobre o regime de progressão continuada também podem ser observadas em outros programas implementados no correr das décadas, os quais foram criados também para resolver um determinado problema e acabaram não cumprindo sua função, uma vez que a proposta não foi viabilizada em sua totalidade devido a problemas estruturais e conjunturais, como foi o caso do Programa Edurural, Ciclo Básico, Escola em Tempo Integral, Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), Jornada Única, Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) etc.

Estudos realizados sobre os resultados do regime de progressão continuada têm causado debates acalourados. Demo (1998), quando afirma ser a progressão continuada uma proposta pobre pensada para os pobres. Esse autor relaciona a proposta de progressão continuada à atual tendência que valoriza o ensino fundamental como forma de aumentar os níveis de competitividade do país num mundo em que a economia é globalizada. Mas ele vê nessa perspectiva apenas preocupação com o mercado, pois considera que essa proposta reduz a educação ao mero conhecimento, o que faz com que a competência formal prevaleça sobre a competência política. Afirma, ainda, que a defesa da progressão continuada gira em torno do que considera três "balelas": a preocupação com a auto-estima do aluno, a idéia de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um e a crença de que essa proposta representa um avanço teórico e prático.

Além disso, um estudo realizado em 22 estados brasileiros a respeito da percepção dos professores sobre as mudanças recentes nas políticas educacionais aponta que a grande maioria está insatisfeita com a política do regime de progressão, conforme demonstra Zagury (2006, p. 80):

> Entre as quatro opções apresentadas, 66% escolheram a que só vê viabilidade na Progressão Continuada caso a implantação seja simultânea a outras medidas que assegurem a consecução dos objetivos pretendidos. Somando-se os percentuais das opções intermediárias ("medidas meramente política" e a que vincula a medida à "queda da qualidade do ensino"), obtém-se um total de 95% de professores contrários à progressão continuada.

É importante observar que as críticas realizadas na atualidade sobre as políticas de combate ao fracasso escolar não são diferentes das políticas educacionais realizadas anteriormente, ou seja, aponta-se o distanciamento entre o objetivo pretendido e a realidade na qual a proposta é implementada, conforme se verifica no estudo acima citado.

No estado do Pará, o fracasso escolar é presença marcante no cenário educacional. Nos 143 municípios do Estado, a exclusão escolar se faz presente em todos os níveis de ensino, mas é no ensino fundamental que essa realidade é mais crítica. Os dados do fracasso escolar no ensino fundamental ao longo das décadas acompanham o mesmo desenvolvimento do resto do país, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação (Seduc). Estudos realizados sobre a qualidade do ensino no estado revelam que

> No caso do ensino fundamental, os indicadores educacionais mostram que enquanto em 1988 conseguiu-se atingir 65,4% de alunos aprovados, esse parâmetro foi decrescendo até atingir 60,8% de alunos aprovados em 1994. A reprovação evoluiu nesse mesmo período de 20,4% para 23,0%, mas mantendo-se nessa situação até 1996, e a evasão escolar aumentando de 14,2% para 17,1%. (PARÁ, 2002, p.12)

Como se verifica, as políticas educacionais no Estado não têm conseguido dar conta de reverter a realidade de fracasso escolar, o que pode estar ligado ao fato de a maioria dos municípios brasileiros em geral não possuirem seu próprio sistema de ensino; conforme observa Romão (1993, p. 15), ao analisar o papel da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME):

> Como parte constitutiva de uma estrutura educacional e cumprindo papéis atribuídos pelos Sistemas Estaduais e Federal, os órgãos municipais de educação brasileiros, até a década de 1980, caracterizaram-se apenas como personagens na História da Educação no País. E mesmo que muitos municípios apresentassem uma ampla rede de escolas, com variados graus de ensino, com grande contingente de docentes e com projetos pedagógicos criativos, faltava-lhes a competência normativa – necessária, com os fatores mencionados para a constituição do Sistema Municipal de Educação.

No Estado do Pará, em pleno século XXI, dos 143 municípios, apenas 25 possuem seu próprio sistema, os demais contam apenas com a rede de ensino, o que faz com que a maioria deles continue na dependência das políticas educacionais formuladas em nível federal e estadual, o que quase sempre acaba por não contemplar a especificidade educacional local, fazendo com que o fracasso escolar continue arraigado nessas redes de ensino.

O município de Santarém, cenário desta pesquisa, também é um desses municípios do Estado que conta apenas com a rede de ensino, visto que até o momento ainda não conseguiu instituir o seu próprio sistema.

Na rede municipal de ensino de Santarém, se verifica a presença marcante do fracasso escolar. A partir de uma análise comparativa entre o número de crianças que ingressaram em 1992 na 1ª série, o número das que conseguiram concluir a 4ª série em 1995 e, posteriormente, o número das que conseguiram chegar à 8ª série em 1998, é fácil perceber se os mesmos alunos que ingressaram na primeira série em 1992 e seguiram o percurso escolar normal chegam ao final da 8ª série, em 1998, ou seja, o número final seria aproximado ou igual ao de crianças ingressantes em 1992. No entanto, os dados apresentam uma realidade bem diferente, o que implica dizer que as políticas educacionais do município de Santarém não têm conseguido reverter esse quadro de fracasso escolar.

No levantamento realizado na educação municipal, verificou-se que dos programas voltados para a superação da trajetória escolar, o único que foi implantado na rede municipal de ensino foi o de aceleração de estudos, que no município se denomina de Aceleração da Aprendizagem.

O programa de aceleração de estudos é outra medida adotada pelas políticas educacionais que acompanham o regime de ciclos, o qual tem por finalidade propiciar aos alunos com atraso escolar, a oportunidade de atingir o nível de desenvolvimento correspondente à sua idade. Alunos com atraso escolar são aqueles "matriculados em séries inadequadas às suas idades correspondentes". (SEDUC/PA,1999)

As estratégias de aceleração de estudos podem assumir múltiplas formas, buscando atender as necessidades dos que não acompanham as turmas consideradas "regulares", e são organizadas/programadas adequando-se às condições da escola. Esses programas destinados ao atendimento de alunos com defasagem idade/série, normalmente retidos nas séries iniciais do ensino fundamental e/ou evadidos, têm como principal objetivo atender às peculiaridades dessas situações para que o aluno possa avançar no processo de escolarização, integrar-se na escola e vir a freqüentar séries compatíveis com sua faixa etária.

É importante ressaltar que a LDBEN possibilita às escolas adotarem *processos de aceleração* de estudos para os alunos com atraso escolar ou defasagem idade/série. No entanto, pode-se afirmar que foi a partir de 1997, através do *Programa de Aceleração da Aprendizagem,* com a adesão de alguns sistemas estaduais e municipais, que o MEC adotou uma política nacional de correção do fluxo escolar dos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental que apresentam defasagem idade/série de dois anos ou mais.

Os estados da região Sudeste foram os pioneiros no investimento de diversos programas de aceleração, tendo inclusive sido a partir dessas experiências que os estados da região Norte e Nordeste passaram a implementar programas de aceleração em seus sistemas de ensino. Mesmo sendo pioneiros na experiência, alguns ainda revelam altas taxas de distorção idade/série, como se observa na tabela a seguir.

Tabela 4- Ensino Fundamental: Taxas de distorção idade-série (%) em 2001 e 2003

Unidad. Federação	**Taxa de distorção de 2001**						**Taxa de distorção de 2003**					
	E. Fundamental – 4ª Série			E. Fundamental – 8ª Série			E. Fundamental – 4ª Série			E. Fundamental – 8ª Série		
	Total	Pública	Privada	Total	Públ.	Priv.	Total	Publ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.
Brasil	**39,4**	**42,7**	**7,3**	**45,7**	**50,2**	**11,4**	**33,3**	**36,2**	**6,1**	**40,6**	**44,7**	**9,6**
Norte	58,3	60,5	10,7	61,1	64,8	16,2	51,2	53,2	7,8	58,2	61,5	13,0
Nordeste	59,8	63,9	12,4	66,6	72,7	18,8	50,3	54,3	9,7	60,7	66,4	15,1
Sudeste	22,3	24,7	5,0	34,6	38,4	8,7	19,2	21,2	4,5	29,2	32,4	7,6
Sul	19,3	21,3	3,1	28,6	31,3	4,7	17,6	18,8	2,8	24,1	26,4	3,9
Centro-Oeste	33,6	36,8	5,3	50,1	55,1	9,8	27,5	30,4	4,8	43,8	48,4	10,3

Fonte: SAEB/MEC, 2003.

A tabela mostra que a região Sul é a que apresenta melhor redução dessas taxas. Os programas de aceleração sempre são mecanismos adotados no atendimento dos alunos que apresentam distorção idade-série nas séries iniciais do ensino fundamental, oferecendo aos sistemas de ensino condições e possibilidades de superação das dificuldades relacionadas com o processo ensino aprendizagem.

Confirma-se o que é do conhecimento geral, ou seja, a ocorrência em todas as regiões de uma maior proporção de alunos acima da idade adequada na 8ª série do que na 4ª. Para essa situação, decerto contribui o fato de que o ciclo ou regimes equivalentes de organização do ensino são adotados com maior incidência no 1º ciclo do Ensino Fundamental do que no 2º ciclo.

A tabela também mostra a ordenação das regiões segundo ordem crescente da proporção. Assim, da posição menos favorável para a mais favorável, aparecem o Nordeste, Norte, Centro-Oeste, Sudeste e, finalmente, o Sul. A diferença entre as proporções na 4ª e 8ª séries é mais acentuada nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, pois como se pode observar relativamente a essas regiões, existe maior distância entre as barras da 4ª e 8ª séries.

As regiões Norte e Nordeste são, portanto, as que mais apresentam defasagem idade/série nos dados divulgados pelo SAEB-INEP, média essa que vem se mantendo desde a primeira avaliação, em 1997.

Os resultados de 2003, divulgados pelo MEC/INEP, pontuaram ainda a distorção idade/série no ensino fundamental, nos estados brasileiros, dentre os quais o Pará. Os dados mostram que em 1999 existiam defasadas na 4ª série 68,4% e na 8ª série 60,8% das crianças, enquanto em 2003 houve uma pequena diminuição: 59,9% na 4ª e 54,1% na 8ª série. Embora esse número tenha diminuído em nível nacional, os dados demonstram que o número de crianças com defasagem idade/série no estado do Pará ainda é bastante significativa. O Plano Estadual de Educação de 1999 – 2003 aponta que 80% dos alunos da Educação Básica se encontravam com essa defasagem.

O número elevado de crianças com distorção idade/série no estado do Pará pode ser explicado pelo fato de nele haver 143 municípios, a maioria com deslocamento geográfico difícil, principalmente naqueles municípios mais distantes da capital do estado, além do que, a maioria deles até hoje não possui seu próprio sistema de ensino, apenas rede de ensino, ficando na dependência da Secretaria Estadual de Educação para resolver determinados problemas que, muitas vezes, demoram meses para serem solucionados.

Há de se destacar que em qualquer das medidas adotadas para a reorganização da trajetória escolar, a flexibilização curricular, a capacitação dos docentes, mudanças nos procedimentos de ensino e prática docente, e mudanças no processo de avaliação da aprendizagem são elementos presentes, podendo variar a forma de aplicação, mas a finalidade acaba por ser a mesma.

Contudo, é preciso ressaltar que na análise dessas propostas de reorganização escolar percebe-se uma diversidade de expressões em consonância com o contexto das políticas educacionais, tais como: ciclos de aprendizagem, ciclos escolares, tempos escolares, ciclos de desenvolvimento humano.

Há de se considerar ainda que os princípios de flexibilização e de autonomia escolar garantem a formulação de políticas relacionadas à organização do sistema educacional;

porém, elas não têm garantido a eliminação do fracasso escolar dos sistemas de ensino. Portanto, deve-se considerar que há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo e que não há como ignorá-los, nem fugir deles. É preciso compreender as razões pelas quais, mesmo havendo um esforço governamental de reverter o quadro, eles continuam a atormentar, como é o caso da política de correção da defasagem idade/série que se encontra implantada no município de Santarém desde 1997, e até o final do ano de 2004, ela ainda era significativa, conforme será analisado no capítulo seguinte.

III – METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha da metodologia da pesquisa é sempre um momento muito importante, pois a opção pelo caminho a ser trilhado no decorrer da pesquisa está diretamente ligada ao objetivo visado e à concepção de mundo, a qual é alicerçada no aporte empírico e teórico que se vai construindo ao longo da própria existência; logo, a escolha dos procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer da investigação também são frutos dessa concepção teórica que orienta o próprio olhar.

Assim, qualquer investigação científica que queira ir além da mera descrição do objeto estudado é guiada por uma teoria, uma vez que são os pressupostos teóricos que garantem ao pesquisador o embasamento necessário para uma leitura do objeto estudado. Considerando que toda investigação privilegia uma teoria, esse termo é entendido no presente trabalho na acepção apresentada por Ferrater (1971), de que "se entiende por teoria la 'construcción intelectual que aparece como resultado del trabajo científico-filosófico (o ambos)'" (apud GAMBOA, 1987, p. 50).

3.1 Abordagem teórico-metodológica

Entendendo que uma investigação científica requer um olhar crítico acerca do objeto investigado, e que o estudo de uma política educacional é algo complexo, pois prescinde de uma análise histórico-estrutural, de forma a permitir uma leitura que vá além do aparente; ou seja, capaz de penetrar em sua essência e desvendar os diferentes significados e resultados de sua ação, é que se optou pela abordagem teórica da Teoria Crítica, buscando realizar uma leitura sociológica da política educacional na perspectiva apresentada por Torres (2003, p.113).

> [...] qualquer estudo de sociologia política deve considerar questões como burocracia e racionalidade, poder, influência, autoridade e os aspectos constitutivos dessas interações sociais (clientes, agentes políticos e sociais, suas percepções das questões fundamentais dos conflitos políticos e os programas alternativos que derivam destes) [...]. Uma sociologia política da educação envolve a consideração de todos esses tópicos, questões teóricas e problemáticas num programa específico de investigação, para entender por que uma dada política educacional é criada; como é planejada, construída e implementada; quem são os atores mais relevantes na sua formulação e

> operacionalização; quais são as repercussões desta política tanto para sua clientela quanto para as questões sociais que tenta resolver, quais são os processos organizacionais e sistêmicos fundamentais envolvidos desde as origens até a implementação e avaliação da política.

A Teoria crítica surgiu quando nos anos vinte do século passado, um grupo de pensadores alemães fundaram um instituto para estudos sociológicos e filosóficos que mais tarde ficou conhecido como "Escola de Frankfurt". Esta instituição tinha como objeto o estudo das sociedades da época. Estes estudos resultaram na observância da existência de um caráter unidimensional, tanto político como econômico, cujo exercício levava ao autoritarismo, à tirania e à servidão. Ao mesmo tempo, era constatado o uso da ciência e da cultura como instrumentos, cujo poder era todo voltado para a produção de bens, e também para a estimulação do consumo destes. Este fenômeno ficou conhecido como "Indústria Cultural". O conjunto da obra destes pensadores passou à História como "Teoria Crítica". (SILVA, 2000)

Essa corrente filosófica conhecida como Teoria Crítica, ou Escola de Frankfurt, foi impulsionada, sobretudo, pela re-leitura de Marx. São pensadores de diferentes linhas de pesquisa filosófica que se encontram para a discussão e produção de textos que levam em conta, principalmente, a liberdade e autonomia das idéias. (BRONNER, 1997, p.12)

Assim, estudos que buscam compreender o neoliberalismo e pós-modernidade, que são questões unidimensionais fortemente presentes nas políticas educacionais formuladas a partir da década de 90, tomam a Teoria Crítica como pressuposto teórico, por ela oportunizar uma intervenção materialista, pois não se baseia exclusivamente em uma teoria textual da diferença, mas, sim, em uma teoria que é também social e histórica. Dessa forma, a crítica pode servir como uma crítica intervencionista e transformativa da cultura ocidental. A esse respeito, Gamboa (1987, p.101) contribui quando alerta que "los fenômenos educativos por su naturaleza social se tornan también históricos, de tal suerte que toda investigación em educación trabaja necessariamente com la historicidad de su objeto".

Nisso reside a importância do presente estudo, uma vez que as políticas educacionais no município de Santarém sempre estiveram a reboque das políticas neoliberais desenvolvidas pelos governos federal e estadual; portanto, sua análise partiu desse contexto histórico-social por se considerar que as formulações de políticas educacionais são textualidades (significações), [...] práticas materiais, formas de relações sociais conflitantes O signo é sempre uma arena de conflito material e de relações sociais e também de idéias concorrentes. (BOURDIEU, 2006)

Ao se propor estudar a política de correção da defasagem idade/série a partir da abordagem da Teoria Crítica, o olhar ultrapassou os limites do aparente, no qual se buscou respostas às questões levantadas, nas entrelinhas do fenômeno estudado, utilizando-se portanto uma leitura crítico-dialética, visto que

> Los abordajes crítico-dialécticos, así como los fenomenológicos, compartem el principio de la recuperación del contexto. [...] la dialécticamcoloca el énfasis em las categorias de la temporalidad (tiempo) y la histororicidad (gênesis, evolución, transformación) para explicar y comprender el fenómeno. (GAMBOA 1987, p.85)

Nesse sentido, tentar entender o processo escolar sob a perspectiva da Teoria Crítica, implica na compreensão da política educacional do município de Santarém, a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações, que se situa em um contexto histórico concreto.

O termo *crítica*, aqui, é conceituado não como recusa da realidade, mas como procedimento de busca, visando a ultrapassar determinado conhecimento, no sentido de desvelar sua razão histórico-ideológica para, de algum modo, ir além deste conhecimento, por meio da reflexão, a partir de certo distanciamento (MARTINS, apud MEIRA, 1997). Nessa perspectiva, entende-se que a consciência crítica pode ser compreendida como a capacidade que o homem tem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, possibilitando volver-se reflexivamente sobre o mundo para julgá-lo e julgar-se.

Nessa perspectiva, o olhar sobre o Programa não teve por finalidade julgá-lo, mas compreender o significado da política de correção da defasagem idade/série no contexto estudado e da relevância do processo educativo para a formação sócio-política do aluno, que lhe assegure não apenas o processo de escolarização, mas principalmente a justiça social. Essa preocupação se pauta por entender que só uma educação democrática e igualitária é capaz de transformar a sociedade. Essa forma de conceber a educação está pautada em nosso referencial teórico que, de acordo com Kincheloe e Mclaren (2006)

> A partir de nossa expectativa, esse tipo de formulação pode auxiliar os pesquisadores críticos a entenderem o mundo da dominação e opressão à medida que trabalham na elaboração de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. (p.17)

Assim, entende-se que uma pesquisa crítica problematiza as alegações normativas e universais de um modo que não possibilita sua análise fora de uma política de representação, dissociada das condições materiais nas quais são produzidas, ou fora de uma preocupação com a constituição do sujeito nos próprios atos de ler e escrever.

Portanto, partindo desse pressuposto teórico, entende-se que democracia e igualdade estão diretamente ligadas à autonomia do indivíduo. Dessa forma, o processo de aprendizagem só é capaz de fluir, de transformar, se o ato de educar significar capacitar, potencializar, de forma a permitir que o educando seja capaz de buscar as respostas do que pergunta; ou seja, se o processo educativo estiver dedicado a formar para a autonomia. Há de se considerar que no processo educativo a autonomia do aluno está intrínseca à autonomia da escola e do professor, as quais quase sempre são limitadas, embora nos discursos governamentais apareçam como sendo absolutas.

A palavra "autonomia" vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de "*autos*" (si mesmo) e "*nomos*" (lei). Em linhas gerais, a escola autônoma seria aquela que se autogoverna. No entanto, as pesquisas e discussões sobre o assunto esgotam a possibilidade de autonomia absoluta. Nesse sentido, a autonomia da escola resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos os quais é preciso saber articular por meio de uma abordagem ampla.

A autonomia da escola não é uma autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou dos gestores. A autonomia, nesta visão, é o resultado

> [...] das forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local". (BARROSO, 1996, p. 186)

A autonomia está condicionada às circunstâncias, portanto, ela será sempre relativa ao momento histórico.

As contribuições de Gadotti (1995) apontam um pressuposto de natureza sociológica que considera a descentralização e a autonomia como condições estruturais que aumentam o campo de possibilidades da gestão participativa e colegiada da escola. A descentralização e a autonomia caminham juntas.

> [...] a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da sociedade. A eficácia dessa luta depende da ousadia de cada escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se. (p.202)

Assim, a leitura do Programa na abordagem da sociologia crítica implicou uma análise do fenômeno educacional como síntese das múltiplas determinações e relações que se estabelecem no processo educativo, situando-se em um contexto histórico concreto, pois as formulações de políticas educacionais incorporam formas sociais herdadas de condições sociais históricas que precisam ser levadas em conta em um estudo dessa natureza. Como diz Popkewitz (1997, p.30), "o passado intromete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis".

É interessante verificar o quanto, particularmente na área de políticas educacionais, é importante dialogar com os atores implementadores que no seu trabalho cotidiano sustentam o desenvolvimento de mudanças planejadas por instâncias hierarquicamente superiores à escola. Assim, o processo de formação de políticas pode ser visto como um diálogo entre intenções e ações, isto é, um processo contínuo de reflexão para dentro e ação para fora. As fases de elaboração (formulação) e implementação constituem dois momentos importantes na formação de políticas, sendo frutos de diferentes e com diferentes funções sociais.

Nessa discussão, mesmo considerando-se que há ângulos diversos na implementação de medidas/estratégias previstas nos programas de políticas educacionais, em linhas gerais, o sucesso do processo de implementação de uma política social e o momento de sua execução, dependem da forma da rotina existente em cada nível da organização, a favor ou contra aquela política. (MEDINA, 1987)

Portando, entende-se que analisar a educação como uma política social, dentro de uma perspectiva crítica, requer adentrar mais amplamente o contexto das políticas públicas, as quais representam a intervenção do Estado, ou o Estado em ação, visto que é o Estado quem organiza a sociedade civil, como observa Gramisc:

> [...] deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (nesse sentido, poder-se-ia dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coesão.). (apud, SOARES, 2000, p.99)

Sendo assim, no presente trabalho, o significado de política refere-se a "um conjunto de princípios gerais acerca dos fins e dos meios de uma organização formal" (BUNG p. 286),

ou seja, política é entendida, então, como um campo dedicado ao estudo das esferas de atividades humanas articuladas às coisas do Estado[1].

Dessa forma, no presente trabalho a referência ao termo política educacional, mesmo no sentido amplo, implicará o espaço da escola e principalmente da sala de aula, pois é o espaço em que se concretizam as definições sobre as políticas e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O entendimento é que a política educacional é parte de um contexto mais amplo e, portanto, deve ser pensada a partir de sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto, e que se realiza por meio da ação do Estado. São, portanto, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, são definidas como sendo o "Estado em ação". (JOBERT; MULLER, 1987 apud AZEVEDO,1997)

Nesse sentido, entende-se que qualquer iniciativa de mudança no sistema educacional, inevitavelmente, agrega mais de um tipo de reforma, pois além de atender às demandas das instituições escolares, reflete e atende às necessidades de mudança do próprio Estado, o qual na maioria das vezes representa o interesse do capital.

Partindo dessa concepção, o presente estudo buscou compreender os diferentes aspectos e significados que envolveram a implementação da política de correção da defasagem idade/série no município de Santarém, a qual é parte das políticas neoliberais, cuja preocupação central é o capital em detrimento do humano, o que acaba por desvirtuar o real papel da escola, conforme aponta Prestes (1997).

> Numa ótica habermasiana, a escola é compreendida como também estando sujeita às coações do sistema, através dos subsistemas dinheiro e poder. Desse processo decorre uma crise escolar: as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando o agir comunicativo. Nesse contexto, as relações pedagógicas formam sujeitos para alimentar aqueles subsistemas através da exaltação dos meios, segundo a qual todo agir deve ser um agir utilitarista. Se para Lyotard, as escolas existentes, ainda assim não atendem as necessidades do mercado, para Habermas é preciso instaurar "uma razão comunicativa que reconstrua a educação escolar como um processo interativo com vistas ao amadurecimento da humanidade" no sentido da autonomia. (p.105)

Essas zonas de conflitos são perceptíveis na política educacional do município de Santarém, implementada a partir 1997 através da política de correção da defasagem

[1] Para estas ponderações consideramos as discussões de Draibe (1990); Azevedo (1997) Bobbio (2005).

idade/série, mais precisamente no Programa de Aceleração da Aprendizagem, quando se detecta sua desarticulação com os demais níveis de ensino e a comunidade escolar na qual se insere.

Partindo da opção teórico-metodológica, as investigações de campo foram realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém, tanto na parte de documentação, quanto no contato com os atores responsáveis pela elaboração e execução da política, principalmente os responsáveis pela elaboração e implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município. A investigação abrangeu também aqueles que foram responsáveis pela execução prática, no caso, os supervisores e professores do programa – assim como se buscou ouvir supervisores e diretores de escola onde o programa se encontrava em funcionamento.

Diante dessas considerações, a fim de perceber as necessidades e mudanças que o Programa tentava introduzir na educação municipal, e as relações que se estabeleciam entre o Programa de Aceleração da Aprendizagem e a política educacional do município, buscou-se travar um diálogo com diferentes fontes de informações, privilegiando-se, para isso, as técnicas de análise documental e a entrevista.

3.2 As técnicas de coleta e análise dos dados

a) Análise documental

A opção pelos documentos do Programa se deveu ao fato de acreditar ser a "documentação a ciência que trata da organização do manuseio de informações" (CHIZZOTTI, 2001, p. 109) e que, portanto, essa documentação poderia permitir identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse da pesquisa, ainda que não revelasse o real significado do Programa. Como bem denominou o professor João dos Reis, trata-se de um processo de "garimpagem"[2], se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, "extraídos" das prateleiras,

[2] Termo utilizado pelo professor em uma de suas aulas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, da qual a pesquisadora participou como aluna em 1997. Atualmente o mesmo é professor do Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como quebra cabeça.

Numa primeira etapa, o objetivo era encontrar fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa. Não havia preocupação com a análise propriamente dita, que seria núcleo do trabalho subseqüente, com a organização do material. Nesse momento, importava tão-somente a obtenção de informações advindas dos relatórios da Semed, dos manuais do Programa, dos termos de convênios, de sites da Internet, enfim, levantar o maior número possível de documentos que retratassem a política educacional do município.

Assim, o levantamento dos documentos escritos foi realizado em duas etapas. A primeira se deu na Secretaria Municipal de Educação de Santarém, onde se buscou levantar tudo o que, de alguma forma, tivesse relação com o programa em estudo. A segunda se deu na Internet, através do *site* do Instituto Ayrton Senna. Essa busca se deveu principalmente ao fato de a coordenação municipal do programa não dispor, no município, de relatórios de avaliações do programa que pudessem evidenciar, na perspectiva governamental e dos gestores, de que forma vinha ocorrendo a melhoria na qualidade do ensino, tendo em vista só se encontrar na Semed mapa estatístico com tais resultados.

As fontes documentais utilizadas no presente trabalho estão divididas em duas categorias: primárias e secundárias, e foram localizadas nos arquivos da Semed, Seduc e na Internet, no site do Instituto Ayrton Senna, conforme descrição a seguir.

Fontes primárias

Semed: Plano Anual de Trabalho, Educação no Podium: Programa de Gestão Municipal e Escolar – Plano Educacional – 2001-2004, Instrumento Particular de Parceria, Relatórios Estatísticos, formulário do Programa, resultados finais e ficha de acompanhamento de leitura e escrita, entre outras, entrevistas com gestores, técnicos, técnicos do Programa no município

Instituto Ayrton Senna: Manual de Operacionalização do Programa, Manual de Sistemática de Acompanhamento, Manual Lendo e Formando Leitor, Manual do Professor e livros-texto do aluno (Módulo Introdutório, Projeto I, II, III, IV, V e VI).

Seduc: Plano Estadual de Educação 1999 -2003 e Resolução 333/99 do Conselho Estadual de Educação e Constituição Estadual.

Fontes Secundárias: matérias de jornais, revistas, publicações de relatórios e estudos de órgãos oficiais e literatura especializada.

b) Entrevista

A opção por essa técnica de pesquisa se justifica pelo fato de ela permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficiais, como foi o caso da participação nas reuniões pedagógicas e nas visitas feitas às escolas, uma vez que, por meio delas se pode ouvir dos informantes suas percepções acerca do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Tendo como foco central compreender o grau de adesão dos professores ao Programa a aceitação e identificação que mantinham em relação aos seus pressupostos teórico-metodológicos, e de que forma esses eram apropriados nas práticas cotidianas; bem como a percepção que tinham de seus resultados em relação à aprendizagem dos alunos, as entrevistas foram planejadas para *apreender, a partir das visões e percepções que as pessoas têm dos fatos* (COHEN, MANION, MORISSON, 2003, p. 268) a dinâmica do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Optou-se pelo tipo semi-estruturado por se entender que daria melhores resultados, com o grupo diversificado de informantes, além do conhecimento que a entrevistadora já dispunha sobre o assunto em estudo. Neste trabalho, entende-se por entrevista semi-estruturada a conceituação apresentada por Triviños, (1987, p. 146), que entende ser a

> [...] entrevista semi-estruturada aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A técnica foi importante para este estudo porque, à medida que os participantes relatavam a dinâmica do Programa em seu cotidiano, eles traziam aspectos da realidade vivida por professores e alunos da classe de aceleração. Os documentos apresentam a realidade do Programa de forma estática, enquanto o diálogo com os entrevistados permitia sentir o movimento da política dentro da rede de ensino, por meio de suas experiências relatadas e dos gestos esboçados no momento da entrevista, o que permitiu uma leitura crítica das linhas e entrelinhas do Programa. A esse respeito Szymanski (2002) assinala que

> [...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (p. 12)

As entrevistas orientaram-se por um roteiro[3], o qual foi sofrendo modificações e adaptações a partir das primeiras aplicações da entrevista. A linguagem e a forma de abordar os assuntos variaram de acordo com o entrevistado; e muitas questões acabavam sendo tratadas de uma vez, conforme o professor contava espontaneamente sobre como realizava o seu trabalho.

A pesquisa abrangeu 19 professores que atuaram no programa. Desses, 11 eram ex-professores e 8 estavam participando do Programa em 2004, ou seja, eram professores da segunda fase (2001-2004). Inicialmente, a proposta era entrevistar apenas os professores que estavam atuando em 2004, porém, a partir da fala dos oito professores atuantes, sentiu-se necessidade de entrevistar os ex-professores que atuaram na primeira fase (1997 – 2000). O motivo foi que todos os entrevistados se reportavam à primeira fase do Programa, estabelecendo comparações que eram sempre positivas para esse primeiro momento do programa em detrimento do segundo, principalmente em relação às condições de trabalho dos professores. Além dos professores, foram ouvidas, ainda, a coordenadora municipal e as duas supervisoras do Programa, a secretária municipal de educação, assim como uma supervisora e uma diretora escolar. O critério de escolha para participar da pesquisa era a disposição do entrevistado.

Com exceção de um membro da equipe gestora, as demais entrevistadas atenderam prontamente à solicitação e, de diversas maneiras, ajudaram a estabelecer o horário, o local da entrevista, uma vez que o ideal era que fosse realizada em período em que elas não estivessem comprometidas com atividades na escola. Para resguardar a identidade das participantes,

[3] Ver anexo1, os roteiros das entrevistas com a secretária de educação do município, a coordenadora municipal, supervisores e professores do Programa, diretores supervisores escolares.

optou-se por denominá-las da seguinte forma: as professoras, por numeral ordinal de 1 a 19, sendo que os professores da segunda fase estão enumerados de 1 a 8 e os da primeira fase de 9 a 19. Quanto à coordenadora municipal e supervisores, estão sendo tratados por equipe técnica do Programa. A diretora e a supervisora da escola estão sendo tratadas por supervisora ou diretora escolar.

Para as entrevistas com as professoras que estavam atuando em 2004, contou-se com o apoio total da coordenação municipal, que convidou esta pesquisadora para participar de uma reunião pedagógica com toda a equipe, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa. A partir dessa reunião, procurou-se estreitar a relação entre a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e o fenômeno investigado, visando a um clima de confiabilidade. Como afirma Alves (1998, p.55),

> [...] não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados. É também compreensível que o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras.

Nessa perspectiva, houve participação da pesquisadora em três reuniões pedagógicas com os professores e foi feita uma visita técnica em seis classes de aceleração, com a finalidade de conhecer um pouco a realidade escolar na qual o Programa se inseria. Com essas ações, buscou-se manter um diálogo constante, visando a

> [...] um relacionamento entre o entrevistador e entrevistado que transcendesse a pesquisa, que promovesse um sentimento de companheirismo, de proximidade e identidade de propósito em torno de uma missão comum. (COHEN, MANION, MORISSON, 2003, p. 268)

Em relação à entrevista com os 11 professores da segunda fase, a localização dos mesmos foi mais demorada, já que aproximadamente 60% deles eram apenas contratados[4] da rede, o que dificultava o contato em função dessa rotatividade nas escolas. A partir da localização de três professores, foi possível contactar mais oito. Vale lembrar que, desses onze entrevistados, oito atuaram no decorrer de toda a primeira fase do programa.

[4] O termo "professor contratado" é utilizado para aqueles que não são efetivos na rede de ensino, ou seja, aqueles cujo contrado é encerrado no final do ano letivo e renovado ou não no início do semestre seguinte.

A entrevista com os professores foi dividida em dois momentos. No primeiro, buscou-se direcionar a fala dos entrevistados, segundo um roteiro semi-estruturado, mas permitindo que falassem livremente, buscando não coagi-los ou intimidá-los, no intuito de melhor captar suas idéias e sentimentos em relação ao Programa. O segundo momento teve a finalidade de complementar as falas, esclarecer idéias e questões que ficaram incompletas ou confusas na primeira. A partir da análise das entrevistas, sentiu-se necessidade de retornar novamente o trabalho de campo, levando as respostas organizadas para que os professores lessem o resultado de suas entrevistas e pudessem fazer inferências complementares ou esclarecer pontos obscuros em suas respostas.

Os professores que participaram das entrevistas e que atuaram na primeira fase do Programa possuíam a seguinte formação escolar: um era formado apenas em nível médio (antigo magistério), dois estavam cursando ensino superior, e os outros sete possuíam formação em nível superior. Quanto às oito professoras entrevistadas que estavam atuando em 2004 (segunda fase), duas já possuíam formação em nível superior, cinco estavam cursando e apenas uma possuía formação em nível médio (antigo magistério). Quanto à equipe gestora, todos possuíam formação em Pedagogia.

Nas entrevistas com a equipe gestora do programa dois embaraços iniciais surgiram: algumas das entrevistadas não se sentiram à vontade para falar de seu trabalho no Programa, embora essa equipe estivesse prestando o apoio necessário ao desenvolvimento da coleta dos dados da pesquisa; duas delas passaram para a pesquisadora uma sensação de receio de comprometimento em suas respostas, tanto que uma não permitiu que se gravasse a entrevista e a outra pediu que deixasse o roteiro com ela, pois responderia conjuntamente com a secretária de educação, as quais enviariam posteriormente uma só resposta, justificando falarem a mesma linguagem dentro do Programa. No retorno a campo, conseguiu-se entrevistar uma das que ficou com o roteiro, quando foram esclarecidos alguns pontos das respostas que ficaram obscuros no roteiro enviado posteriormente por e-mail.

Embora o plano de estudo contemplasse entrevista com diretores e supervisores escolares vinculados às escolas em que funcionam classes de aceleração, só foi possível entrevistar uma diretora e uma supervisora, ambas de escolas diferentes, dada a dificuldade de localizá-los em suas escolas de origem, ou quando localizados, recusavam-se a falar, justificando que o Programa, embora funcionasse na escola, tinha uma coordenação e supervisão própria e que a escola não possuía ingerência sobre ele, por isso da pesquisa apresentar a entrevista de apenas uma diretora e uma supervisora. Ao mesmo tempo, o fato de só se ter conseguido entrevistar uma diretora e uma supervisora escolar, revela por si só a

importância que o programa tem nas escolas. As justificativas só vieram reforçar o que os professores haviam relatado em suas entrevistas e serviu como mais um dado para a leitura do papel do programa na reorganização da trajetória escolar na rede municipal de ensino.

As entrevistas realizaram-se em locais diferentes, definidos pelos próprios participantes. Das professoras da segunda fase, apenas três foram na Semed, onde realizou-se a entrevista após a reunião pedagógica; as demais professoras foram todas nas escolas, de acordo com os horários combinados previamente com elas. A entrevista com a supervisora e a diretora escolar se deu na própria escola; e com a equipe gestora do Programa ocorreu também na Semed, no horário por elas definido.

3.3 A análise e interpretação dos dados

O trabalho com as fontes requereu algumas técnicas como catalogação dos documentos, organização das entrevistas e, no conjunto, a articulação das extensas bases de dados coletados permitiu, após análise, uma leitura compreensiva sobre a política educacional, objeto do presente estudo.

É difícil caracterizar plenamente o momento da análise dos dados, pois esta análise perpassa toda a pesquisa. Concordamos com Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 15) quando dizem que "[...] observação e análise caminham inter-relacionadamente com a reflexão e o debate teórico". E essa parece ser uma das preocupações de pesquisas que têm como pressuposto teórico a Teoria Crítica, pois em razão da especificidade de cada investigação, torna-se difícil estabelecer um sistema de análise de dados formal.

Ressaltamos ainda, nesse processo de análise, que o embasamento teórico obtido por meio da literatura existente sobre o assunto, como também os debates em torno de temas gerais, como educação e metodologia de pesquisa, foram indispensáveis, pois permitiram estabelecer relações entre este referencial e o material empírico de maneira a interpretá-lo com mais consistência.

A etapa de análise dos dados não constituiu um trabalho isolado, mesmo porque não se trata de uma etapa diferenciada na investigação; as etapas da pesquisa estão imbricadas e isto só é mais perceptível quando há necessidade de sistematizar os dados e apresentá-los de maneira formal.

a) Análise documental e das entrevistas

Nessa fase do estudo, foi realizada uma primeira organização do material, quando se tornou indispensável olhar o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como se poderia proceder para torná-lo inteligível, de acordo com o objetivo do trabalho.

Todos os documentos eram arquivados em pastas separadas, ao mesmo tempo em que dava prosseguimento à coleta. Os documentos eram lidos e fichados, sendo essas atividades centrais para a organização dessa fase.

Organizar o material implica necessariamente processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, uma vez que ela se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui, entendida como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação, ou ainda, como sugere Bardin (1988, p.14), que "por trás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar".

Assim, na perspectiva de desvendar o aparente e o que está por traz do aparente, procedeu-se a leitura dos documentos e das entrevistas a partir da análise categorial temática, entendendo-se que o "tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura". (BARDIN 1988, p 105). Assim, os documentos foram catalogados e organizados por temas (organização pedagógica, formação do professor, avaliação e reorganização da trajetória escolar).

Quanto à análise das entrevistas, foi privilegiado o discurso dos entrevistados, gravado com a devida autorização dos mesmos, realizando-se em primeiro lugar a transcrição. Durante a transcrição, preocupou-se em confrontar as falas com os registros de campo (anotações feitas logo após as entrevistas), procurando recuperar expressões, hesitações, silêncios, de modo a melhor captar os significados das falas.

Feita as transcrições, passou-se a elaboração de fichas tabulares, separando-se as falas de cada sujeito por temáticas de conteúdos, prestando atenção aos conceitos mais significativos e freqüentes que emergiam das falas. Segundo Michelat (1987), a análise interpretativa só é possível se puder ser mantida a lógica do entrevistado, isto é, o sistema de relações por ele estabelecido. Então, durante o processo de análise das entrevistas, buscou-se

apreender a lógica própria de cada entrevistado, visando a identificar os temas que eram recorrentes em cada entrevista, e que relações o entrevistado estabelecia entre esses temas.

As entrevistas foram lidas diversas vezes, buscando-se alcançar o que Michelat (1987) denominou impregnação. Essas leituras repetidas iam suscitando interpretações que eram possíveis por meio do relacionamento de seus diversos elementos.

Tendo em vista as hipóteses da pesquisa, após a leitura dos dados eles eram organizados por categoria[5] temática, com o objetivo facilitar a análise de conteúdo do material coletado, uma vez que "a análise de conteúdo se sustenta ou não por categorias" (HOLSTI, 1969, apud, FRANCO, 2005, p.57).

A primeira categoria de análise temática, como a "organização do trabalho pedagógico", emergiu dos documentos, considerando que essa organização se apresentava como o cerne da política de correção da defasagem idade/série e o elemento central da melhoria da qualidade de ensino, uma vez que o Programa de aceleração se propõe a alterar a cultura do fracasso para a cultura do sucesso. As categorias "prática avaliativa" e "capacitação e valorização do professor", emergiram das entrevistas por terem sido temas recorrentes na fala das professoras. Em todas as entrevistas, havia o entendimento de que a mudança no processo de aprendizagem escolar deve levar em conta a formação e a valorização do professor, pois ele é o elemento responsável pela aplicação da proposta pedagógica em sala de aula e pelo processo de aprendizagem do aluno.

As categorias "gestão" e "reorganização da trajetória escolar" foram construídas posteriormente com base no material didático e nas entrevistas. À medida que essas categorias surgiam nos documentos e nas falas dos entrevistados, sentia-se a necessidade de analisá-las de forma aprofundada, visto que os discursos apontavam uma visão de gestão e de reorganização da trajetória escolar diferente da concepção teórica que se tem sobre elas. Nessa perspectiva, concorda-se com Franco (2005 , p.60), quando afirma que

> As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes "falas", diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduos etc.

[5] O termo se refere a um conceito que abrange aspectos que se relacionam entre si. Trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (NETO, 1994, p.70)

Definidas as categorias, procedeu-se à nova organização dos dados levantados. Inicialmente, foram classificados dentro das categorias temáticas e, posteriormente, procedeu-se à triangulação metodológica, retirando dos documentos e das entrevistas trechos em comum e as contradições ou conflitos existentes, os quais foram confrontados à luz da teoria que embasou o presente estudo.

Portanto, a análise e seu aprofundamento não ocorreram em um único momento e nem tivemos a pretensão de esgotá-la em cada capítulo. Ela foi construída ao longo das seções, sendo que uma complementa a outra, à medida que apresentamos um grupo de pessoas ou aspectos relacionados ao Programa de Aceleração da Aprendizagem, tentando desvendá-lo enquanto política pública, possibilitando aos leitores, através de uma grande quantidade de dados, acessarem tal realidade.

Neste sentido, o processo de sistematização e de leitura dos dados foi encaminhado na tentativa de apreender as diversas facetas do fenômeno estudado, desde a proposta oficial até a sua concretização na realidade, com sensibilidade para observar e ouvir os sujeitos envolvidos na pesquisa, e de compreender o objeto estudado internamente e também em suas relações com o contexto escolar no qual se insere.

IV A POLÍTICA DE CORREÇÃO DA DEFASAGEM IDADE/SÉRIE NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM: O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM QUESTÃO

O discurso da necessidade de superação da defasagem idade/série se faz presente no Brasil desde a década de 1960, porém, a emergência de mecanismos legais, com a função específica de corrigir essa defasagem, só se tornou realidade a partir da segunda metade da década de 1990, com a aprovação da LDBEN nº 9394/96, conforme referido no capítulo anterior.

A falta de uma política voltada para a correção da defasagem idade/série na maioria dos sistemas de ensinos até a década de 1980, fez com que a educação se tornasse o retrato mais visível da desigualdade social brasileira, pois levou crianças de classes sociais menos favorecidas a assumirem uma condição de "atrasados nos estudos" e a enfrentarem na escola classes em que os colegas situavam-se na chamada "idade certa" ou, então, a esperarem completar dezoito anos de idade para freqüentarem uma turma de Ensino Supletivo, denominado hoje de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais fatores eram, muitas vezes, decisivos para a desistência do aluno em relação à escola e para o alto índice de fracasso escolar.

Embora já venham sendo implementadas políticas de combate à evasão e reprovação nas escolas brasileiras desde a década de 1980, prioritariamente no ensino fundamental, conforme apresentado no capítulo II do presente estudo, os resultados do SAEB divulgados pelo INEP/MEC em 2004 ainda revelam que há no Brasil 251.197 crianças de 1ª a 4ª série com defasagem escolar, e 249.207 de 5ª a 8ª série, perfazendo um total geral de 504.404 alunos no ensino fundamental. As regiões Nordeste e Norte são as que mais contribuem com esse resultado, sendo que o Norte se apresenta com 27.252 e o Nordeste com 295.442 do total geral do ensino fundamental. O Estado do Pará, considerado em termos populacionais um dos maiores da região Norte, convive ao longo de sua história com esse problema.

4.1 O cenário da educação municipal antes da implantação do programa de aceleração da aprendizagem

O Estado do Pará, como se sabe, é um dos maiores Estados da Região Norte. Possui uma área territorial de 1.253.164 km^2, apresenta uma população de 6.192.307 habitantes, sendo que 4.120.693 estão concentrados na zona urbana e 2.071.614 estão na zona rural, distribuídos em seus 143 municípios (IBGE, 2000). Essa enorme dimensão territorial faz com que haja uma distância muito grande entre alguns municípios e a capital, principalmente os que estão localizados na Região Oeste.

No que concerne à questão educacional, o Estado possui em sua rede física 1.452 escolas e 10.671 salas de aula. Atende, no Ensino Fundamental em zona urbana 389.268 alunos, e em zona rural 62.144 alunos. No ensino médio, a escola atende 237.507 alunos na zona urbana e 4.302 alunos na zona rural. Grande parte das escolas, tanto da zona urbana quanto da zona rural (entre 40 e 50%), são inadequadas a uma aprendizagem de qualidade, considerando suas instalações, equipamentos, infra-estrutura e instalações sanitárias. (SEDUC/SEPLAN/2000).

Estudos realizados pela Seduc apontam que no estado do Pará existia defasagem em 1999: na 4ª série, 68,4% dos alunos, e 60,8% na 8ª série. Os dados de 2003 revelam que houve uma pequena diminuição dessa distorção, passando para 60,8% na 4ª série e 54,1% na 8ª série, enquanto que os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2005) revelam que em 2004 a 4ª série apresentou uma significativa diminuição nesses números, apresentando uma taxa de 47,7%, enquanto na 8ª série a diminuição foi de apenas 1,7%, ou seja, passou de 60,8 para 59,1%. Os dados demonstram que o número de crianças com defasagem idade/série no estado ainda é bastante significativo e atinge a maioria dos alunos do ensino fundamental.

O número elevado de crianças com distorção idade/série no Estado do Pará pode ser explicado pelo fato de nele haver 143 municípios, a maioria com deslocamento geográfico de difícil acesso para a capital do estado, Belém, principalmente aqueles que se encontram localizados na região Oeste do Pará. O fato de apenas 5,76% desses municípios do estado do Pará não possuírem seu próprio sistema de ensino, estando sempre na dependência de ações educacionais desenvolvidas na esfera federal e estadual (embora mais de 80% deles já tenham municipalizado[6] o ensino fundamental1ª a 4ª série), pode contribuir para que o estado

[6] Para saber mais sobre municipalização do ensino no estado do Pará, consultar Oliveira (2002) e Gemaque (2002).

apresente esse elevado número de defasagem idade/série, uma vez que muitos municípios que aderiram à municipalização fizeram-no sem um projeto de educação e, muitas vezes, sem condições de financiá-los; assim, tornaram-se exclusivamente responsáveis pelo ensino fundamental, porém, dependentes da política educacional do estado para esse nível de ensino.

O município de Santarém, localizado na região Oeste do Pará, é um dos mais importantes do Estado. Possui uma população, segundo o IBGE (2000), de 265.262 habitantes, distribuídos em seus 24.091 km^2. Com a economia baseada principalmente na agropecuária, produção de grãos, extrativismo e comércio, Santarém vêm se destacando no cenário turístico, graças às inúmeras belezas naturais encontradas em seu território.

Embora o município de Santarém possua todas essas características interessantes no aspecto econômico e turístico, o mesmo apresenta desigualdades sociais de toda ordem, como falta de saneamento básico, desemprego, sistema de saúde precária – não existindo nenhum hospital municipal –, moradias que vão da casa em alvenaria coberta com telha de barro à casa cercada e coberta de palha, falta de água tratada etc.

No que concerne à questão educacional, o município é um dos poucos no estado que não aderiu ao processo de municipalização do ensino. Possui, de acordo com dados do IBGE (2000), 89.276 crianças acima de quatro anos de idade fora da escola, inexiste na zona rural escola de nível médio, um número considerável de jovens e adultos analfabetos, entre outras coisas.

O ensino fundamental de 1ª a 8ª série na zona urbana do município de Santarém é atendido pela rede estadual, municipal e particular; já a zona rural é atendida apenas pelo município, sendo que 9.945 alunos estão sendo atendidos em classes multisseriadas[7].

Em 1996, um ano antes da implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, o município convivia com um quadro desolador na defasagem escolar, pois existiam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental 21.015 crianças defasadas na idade/série, quadro esse ocasionado pela evasão, reprovação e pelo ingresso tardio na escola (Setor de estatística da SEMED, 2000). Desse resultado, a SEMED contribuía com 17.789 crianças defasadas. A tabela a seguir apresenta os dados desse fracasso escolar na rede municipal de ensino nos últimos cinco anos que antecede a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem:

Tabela 5- Dados do rendimento do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série no município de Santarém, no período de 1992 – 1996.

[7] Sala de aula composta por diversas séries no mesmo horário, com um único professor.

ANO	ZONA URBANA							ZONA RURAL					
	Matr	**Aprovado**		**Reprovad**		**Evadido**		**Matríc**	**Aprovado**		**Reprovado**		**Evadido**	
		Total	**%**	Total	**%**	Total	**%**		Total	**%**	Total	**%**	Total	**%**
1992	16.546	9.523	57,5	4.161	25,2	2.862	17,3	21.420	11.934	55,7	5.393	25,2	4.093	19,1
1993	16.197	9.812	60,5	3.891	24,0	2.494	15,3	18.169	10.150	55,8	4.572	25,1	3.447	19,0
1994	15.772	10.300	65,3	3.019	19,1	2.453	15,6	20.161	10.933	54,2	5.301	26,2	3.929	19,4
1995	15.323	11.412	74,5	2.043	13,3	1.869	12,2	19.031	11.315	59,4	4.789	25,2	2927	15,3
1996	14.744	11.203	75,9	1.790	12,1	1.751	11,9	19.327	11.175	57,7	4.736	24,5	2.816	14,5

Fonte: Setor de Estatística SEMED – Santarém.

Como se verifica, a situação do fracasso escolar na rede municipal de ensino no ano de 1996 era dramática, pois além da defasagem idade/série, ainda se constata que 39,2% das crianças foram reprovadas ou se evadiram antes de concluir o ano letivo escolar, e muitas dessas que se evadiram, já o fizeram crentes de que sua situação neste ano não teria mais solução, pois a reprovação estava certa. Esses dados revelam que a rede municipal de ensino, em pleno final do século XX, ainda convive fortemente com o fracasso escolar. Como diz Arroyo:

> [...] entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. (2000, p.33)

Apesar da existência do excessivo número de evasão e reprovação na rede de ensino de Santarém, percebe-se, no inicio do século XXI, que houve uma grande diminuição no número de escolas municipais de acordo com os dados estatísticos da SEMED, pois enquanto havia, no ano de 1993, 465 escolas no município, no ano de 2001 o número diminuiu para 420 escolas.

Essa redução talvez possa ainda revelar uma outra forma de organização do sistema de ensino (nucleação de escolas, organização melhor dos tempos e espaços escolares etc), como também uma racionalização de recursos técnico-financeiros, ou mesmo a diminuição da oferta do ensino, o que pode significar uma maior concentração de alunos por sala.

Os dados de matrícula no ensino fundamental, acumulados nos últimos quatro anos, acabam por sinalizar em outra direção. Assim vejamos: apesar de ter havido diminuição no

número de escolas e de salas de aula, percebe-se um acréscimo significativo no número de matrícula após 1997, ano em que é implantado pelo Governo Federal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), pois em 1996 existiam 1.289 alunos matriculados na rede municipal no ensino fundamental e chegou-se a 2001 com 1.829 alunos matriculados (Setor de Estatística SEMED, 2002). Esses dados reforçam a hipótese de que pode estar ocorrendo uma maior concentração de alunos por sala de aula no ensino fundamental, o que implicaria uma massificação do ensino e, conseqüentemente, sua menor qualidade.

Essa possível massificação pode ser considerada como uma das principais responsáveis pelo fracasso na rede municipal de ensino, ocasionando com isso a elevação da distorção idade/série, mesmo após a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem na rede.

Como se contatou no quadro I, o Município de Santarém apresentava, no final do ano de 1996, quando foi assinado o convênio para a implantação do Programa Acelera Brasil, um quadro desolador de fracasso escolar e defasagem idade/série, pois havia, na 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 21.015 crianças e jovens com faixa etária de 7 a 16 anos com defasagem na idade/série. Após a implantação do Programa Aceleração da Aprendizagem, o Ensino Fundamental continuou, no período de 1997 a 2004, gerando evadidos e reprovados, ou seja, produzindo distorção idade/série, conforme se observa abaixo, no quadro 2:

Quadro 2 – Dados do ensino fundamental de 1ª a 4ª série

Fonte: Setor de Estatística da SEMED

Como se verifica, na mesma rede de ensino, ou melhor, na mesma escola em que se encontra a turma de aceleração, criada para fazer o aluno dar certo, através da chamada "Pedagogia do Sucesso" (Oliveira, 2001;13), como diz o mentor do programa, se encontra

também as turmas de ensino fundamental trabalhando com a "pedagogia do fracasso", o que contrasta com o que a SEMED chama de política de correção de fluxo.

Os dados da SEMED, embora não estejam contemplados neste quadro, demonstram que a 1ª série continua a apresentar maior número de reprovação. Essa é uma realidade não apenas da rede municipal do município de Santarém, mas de outras redes de ensino. Tal situação deve-se ao fato desta série apresentar "uma maior proporção de crianças , está sujeita ao fracasso escolar explicado tanto pelo ingresso tardio na escola, quanto pela repetência [...] apresentam maiores índices de repetência na 1ª série do Ensino Fundamental". (SILVA, 1997, p.32)

Embora esses resultados sejam históricos no município, nos documentos da Semed não foi localizada nenhuma ação desenvolvida especificamente[8] para a superação desse problema na rede de ensino até 1996, o que leva a inferir que a evasão, reprovação e defasagem escolar, até então não faziam parte das preocupações das gestões educacionais. A partir de 1997, encontra-se nos documentos da secretaria algum indício de preocupação com essa situação, através de ações no sentido de elevar a qualidade do ensino. Dentro dessa preocupação, está a regularização do fluxo escolar, para a qual a Semed apresenta como proposta o Programa de Aceleração da Aprendizagem, objeto deste estudo, e pode ser considerada a primeira ação no âmbito da Semed em prol da correção da defasagem idade/série. Portanto, no presente capítulo, a finalidade é situar o leitor sobre seu processo de implantação, objetivos e características fundamentais.

4.1.2 O cenário de implantação do Programa

Vários foram os motivos que permitiram a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Santarém em 1997, porém, entende-se que três deles foram fundamentais. O primeiro está ligado aos dados do fracasso escolar, já apresentados na tabela 5. O segundo está ligado ao início de uma nova gestão municipal que acabava de ser eleita para um mandato de quatro anos e que utilizou a melhoria da qualidade da educação municipal como um de seus discursos de campanha. O terceiro era a oportuna proposta de alteração da política educacional do município apresentada pela instituição não-

[8] Há de se destacar que a política se concentrava, até então, na expansão da matrícula, construção de escola e capacitação de professores leigos.

governamental (ONG)[9]denominada Instituto Ayrton Senna, que colocava nas mãos dessa nova gestão uma fórmula pronta para erradicar a defasagem idade/série nos quatro anos de mandato dessa gestão.

Os dados estatísticos do fracasso escolar no município foram reveladores para o primeiro passo na implementação da política de correção da defasagem idade/série. Por sinal, nas últimas décadas, os dados estatísticos têm sido utilizados com bastante freqüência em vários sistemas como elemento de intervenção na mudança de foco das políticas educacionais. A esse respeito, Alonso e Star (apud Popkewitz, 2001, p.117) corroboram esse aspecto, quando afirmam que

> Na modernidade, a mágica das estatísticas enquanto tecnologia de governança não ocorre sem hesitação nem reflexividade. Nas contribuições das estatísticas para a política e a ciência moderna, há um reconhecimento de que os números não são simples espelho da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de "ver" as possibilidades de ação, de inovação e até nossa "visão" de nós mesmos. São produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas. Além do mais, os números refletem o passado uma vez que "ecoam seu passado assim como a superfície de uma paisagem reflete sua geografia subjacente".

O segundo passo resultou das eleições municipais ocorridas no mês de outubro de 1996, quando o Prefeito Lira Maia foi eleito para um mandato de quatro anos. Com a posse do novo gestor municipal em janeiro de 1997, uma nova equipe assumiu a gestão educacional do município, tendo à frente a da secretaria municipal de educação, a professora Maria José Marques, com a qual uma série de ações foram implementadas na educação municipal, dentre as quais, o Programa de Aceleração da Aprendizagem. O referido Programa se apresentava à época como um mecanismo de melhoraria da "qualidade do ensino" da educação municipal, através do combate ao fracasso escolar. O programa tinha os seguintes objetivos:

> Combater o fracasso escolar partindo do princípio que 'toda criança é capaz de aprender.
> Corrigir a defasagem idade cronológica/série escolar, possibilitando que, em apenas um ano, o aluno recupere de 2 a 4 anos perdidos em repetência;

[9] "As Organizações Não-Governamentais (ONG) se proliferam a partir da década de 90 nas mais diversas áreas, através de articulação com governos e empresários, no chamado terceiro setor da economia, muitos dos quais a serviço do projeto neoliberal, cuja atuação é definida como 'voluntariado'". (GONH, 1999, p.15)

> superando dificuldades na aprendizagem e passe a freqüentar a série adequada à sua idade.
> Corrigir o fluxo escolar, no município, no prazo de 4 anos.
> Transformar a cultura escolar do fracasso para sucesso. (IAS, 2002)

Com esses objetivos, o programa era considerado uma estratégia política destinada a transformar a cultura da repetência que atrasa o país em uma cultura do sucesso, e tinha por "objetivo preciso e quantificado: corrigir o fluxo escolar num prazo de quatro anos, na rede escolar*"* (OLIVEIRA, 2003, p.66).

Sendo **o Instituto Ayrton Senna uma ONG**[10], suas ações dependem de recursos financeiros externos para se efetivarem. No caso do Programa em Santarém, na primeira fase, essa parceria contou com investimentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), Petrobrás, Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)[11], do próprio Instituto e do governo estadual ou municipal (LALLI, 2000).

De acordo com a Semed, a entrada do Instituto Ayrton Senna e de seu Programa denominado Acelera Brasil, pertencente à Rede Acelera[12], na rede municipal de ensino para a correção da defasagem idade/série, se deu em função de o município ter sido selecionado pelo próprio Instituto, conforme relato a seguir:

> O Instituto Ayrton Senna, mediante a indicação de várias entidades e observação das propostas de campanha dos candidatos a prefeito em várias regiões do Brasil, convidou em novembro de 1996, 20 prefeitos eleitos para uma reunião em que lhes foi apresentada a Proposta do Programa Aceleração da Aprendizagem. Quinze prefeitos aderiram à proposta do Programa Aceleração da Aprendizagem, sendo que dez dos quinze municípios receberam todo o apoio do Instituto Ayrton Senna cedendo o material do programa e capacitação da equipe. Entre os municípios, Santarém foi escolhida para ser subsidiada pelo Instituto. Os cinco municípios implementaram o Programa com recursos próprios. (Secretaria Municipal de Educação em 2004)

Tendo o município sido selecionado para desenvolver essa política educacional idealizada pelo Instituto Ayrton Senna, o Programa de Aceleração passou a funcionar em 1997 com o objetivo de corrigir em 100% a defasagem idade/série na rede municipal, no período máximo de 4 anos (1997-2000).

[10] Fundado em novembro de 1994.
[11] Este só entrou na parceria a partir de 1999.
[12] A Rede Acelera é uma definição utilizada nos documentos do Instituto Ayrton Senna para designar o conjunto de programas educacionais sob sua responsabilidade.

Vale destacar que, embora o município tenha sido "escolhido" para ser "subsidiado" pelo Instituto, isso se deu, em parte, porque o município assumiu a contrapartida de pagamento salarial da equipe local do Programa, qual seja: professores, supervisores e a coordenação, enquanto o Instituto "arcava" com o ônus das demais despesas (capacitação da equipe, material didático do aluno e do professor, assessoria técnica e avaliação externa dos resultados do Programa.).

O programa foi implantado com propósitos claros e definidos. Tudo já estava previamente estabelecido no momento em que foi apresentado e negociado junto aos gestores municipais, conforme se verifica no livro de Oliveira (2003), intitulado **Pedagogia do Sucesso**, o qual, de acordo com o Manual de Operacionalização do Programa (1997), é a base de referência teórica da proposta do Programa.

> *A intervenção é cirúrgica*: o programa é de duração limitada, com o objetivo de extirpar um *câncer* enquistado nas escolas. Outros tratamentos virão depois, ou em decorrência dos resultados do programa.
> *A ambição é elevada*. Habilitar a maioria dos alunos para quinta série, em condições equivalentes à média dos egressos das quartas séries regulares. O alvo é fazer com que os alunos do programa fiquem pelo menos em torno da média do SAEB. (OLIVEIRA 2003, p. 66-67)

Com isso, o programa se apresenta ao município com propósito e meta definidos a serem alcançados. Analisando-se de forma mais atenta, percebe-se que, além de promover a correção de fluxo, ele também pode servir a propósito político partidário, uma vez que se inicia no começo de um mandato político e termina ao final dele, conforme está explicitado no próprio Manual de Operacionalização do Programa (1999) e no *site* da Internet documentos do Instituto

> O Programa Acelera Brasil no Município reflete o compromisso político do Prefeito de reverter um dos quadros mais graves da educação nacional – o da defasagem idade-série – durante seu mandato, oferecendo condições necessárias ao desenvolvimento do Programa. (ACELERA BRASIL: EDUCAÇÃO, A FÓRMULA DA VITÓRIA. INSTITUTO AYRTON SENNA, 1999, p. 12)

Com base nesse compromisso assumido pelo gestor municipal e pela direção do Instituto Ayrton Senna, o programa foi implantado na rede municipal de educação de

Santarém. No primeiro ano de vigência, sua implantação se deu, a título experimental, em apenas em 10 escolas, todas da zona urbana, atendendo a 250 alunos.

De acordo com a Semed, diante do resultado "positivo" apresentado ao final do ano de 1997, no ano de 1998 foi ampliada sua abrangência, sendo elevado o número de escolas e de turmas. Essa ampliação contemplou também as escolas rurais, conforme quadro 3.

Quadro 3- Cobertura da defasagem idade/série na primeira fase do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém.

ANO	Nº. TURMAS		Nº. ALUNOS MATRÍCULADOS	Nº. DE ESCOLAS	
	Urbana	Rural		Urbana	Rural
1997	10	0	258	10	0
1998	63	27	2.338	35	25
1999	84	72	3.144	41	60
2000	48	89	2.556	30	89
TOTAL	205	188	8.296	116	174
	393			290	

Fonte: Setor de Estatística da SEMED

Embora se perceba uma expansão considerável no número de turmas do Programa, isso não foi suficiente para atender a meta de 100%, estipulada para esses quatro anos, de acordo com dados da Semed (2000). Nessa primeira fase o programa só conseguiu corrigir 53% dessa defasagem, cujos resultados podem ser verificados no quadro abaixo:

Quadro 4- Rendimento escolar das classes de aceleração no período de 1997 a 2000.

ANO	Matríc. Inicial	Acelerados		Promovidos		Retidos		Abandono		Transferidos	
			%		%		%		%		%
1997	258	161	62,4	60	24,0	4	3,5	21	8,5	12	
1998	2.338	1.067	56	75	40	91	4	306	13,2	94	
1999	3.144	1.276	48	1.051	39	355	13	349	11,1	113	
2000	2.556	1.041	52	902	45	71	3	265	10,3	277	
Total	**8.296**	**3.545**	**41,4**	**2.088**	**25,1**	**521**	**6,2**	**941**	**11,3**	**496**	**6,0**

Fonte: Coordenação Rede Acelera – Semed

Os resultados acima apresentados revelam que dos 16.192 alunos que já se encontravam com distorção idade/série no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no começo do ano de 1997, apenas 8.296, ou seja, apenas 51% passaram pelo programa em sua primeira fase. Desse total, considerando-se que só o aluno que é acelerado consegue corrigir a

defasagem, uma vez que pula duas ou mais séries, apenas 41,4% corrigiram a defasagem, sem contar os alunos que ficaram defasados no Ensino fundamental, no decorrer da primeira fase do Programa, conforme quadro 5.

Quadro 5- Número e percentuais de alunos matriculados de 1ª a 4ª série, com distorção Idade-série, no período de 1997 a 2000.

ANO	Matrícula Inicial de 1ª a 4ª série	Nº de alunos defasados de 1ª a 4ª série	% de alunos defasados de 1ª a 4ª série
1997	33.071	16.192	50,2
1998	36.388	16.071	44,9
1999	34.920	14.378	41,5
2000	35.048	12.471	35,6

Fonte: Setor de Estatística – Semed / Santarém.

Com base nos resultados apresentados na distorção idade/série na rede de ensino, ao final do ano de 2000 (ano previsto para encerrar o Programa), a Semed resolveu mantê-lo por mais 4 anos (2001 – 2004), justificando sua permanência da seguinte forma:

> A princípio o Programa foi planejado para durar 4 anos, e corrigir em 100%, mas, em decorrência do número expressivo de alunos defasados no município, após esse período, passou-se a adotá-lo como política de correção de fluxo escolar.
> A meta nessa segunda etapa é corrigir no mínimo 80% da defasagem idade-série na rede municipal de ensino. (Equipe gestora - 2004)

Essa segunda etapa do Programa pôde ser viabilizada, do ponto de vista político, pela reeleição do prefeito, e do ponto de vista educacional, em função do índice de 35,6% das crianças que ainda se encontravam com defasagem idade/série na rede municipal de ensino, conforme o quadro 4. Com esse cenário, o convênio para a permanência do programa, como já se disse, foi renovado por mais quatro anos, compreendendo o período de 2001 a 2004.

Nessa segunda fase, a política de correção de fluxo deixa de ser terceirizada e passa a ser uma política educacional do município, embora o programa continue sendo o mesmo. Nessa fase, a coordenação geral do Programa sai das mãos do Instituto Ayrton Senna e passa para a própria Semed, ficando o Instituto apenas como parceiro e consultor do Programa no município.

Para o funcionamento dessa segunda fase, alguns parceiros foram mantidos, como o Instituto Ayrton Senna, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e novos foram incorporados, como a Vivo e Banco do Brasil.

Embora nessa segunda fase a política educacional tenha ficado totalmente sob responsabilidade da Semed, e com uma meta estipulada para corrigir em pelo menos 80% a defasagem idade/série das crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, o programa continuou a manter a mesma proposta pedagógica e metodológica. Porém, sua mudança foi sentida no aspecto estrutural, com a retirada da carga horária do professor para atendimento individual aos alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme se verificou em várias falas dos professores, quando a pesquisadora solicitou que tecessem algumas considerações sobre o Programa. Essa queixa dos professores posteriormente foi reforçada por um dos membros da equipe técnica, quando questionado sobre o fato de os professores da segunda fase não disporem de uma carga horária a mais para traballhar as dificuldades dos alunos, como aconteceu na primeira fase.

> Atualmente a gente está se empenhado pra isso, porque no período de 1997 até 2000 eles tinham uma carga horária a mais, recebiam cinqüenta horas a mais para fazerem uma espécie de reforço e participarem das reuniões pedagógicas e os supervisores ganhavam auxilio transporte para fazer essas visitas uma vez que são supervisores itinerantes. Atualmente a gente está tentando fazer esse resgate novamente, que o programa tenha uma carga horária de cento e cinqüenta horas, que é para eles darem um atendimento maior para os alunos, para eles terem acesso a esse reforço assim como o supervisor também, como forma de resgatar determinados direitos que lhes foram tirados. (Membro da equipe técnica do Programa)

Os parcos materiais para a confecção de recursos didáticos e formulários avaliativos que deixaram de ser oferecidos ao professor, conforme se verifica na fala do professor 8, a seguir, foram citados como um aspecto negativo quando comparados ao suporte oferecido na primeira fase do Programa.

> A minha crítica é sobre os materiais, os que a gente usa na sala de aula para dar aula e também, no caso essas fichas, tem essas fichas muitas das vezes a gente tem que tirar do nosso dinheiro porque o programa não dispõe mais, somente dá uma pra gente tirar cópia, então, a minha crítica é sobre isso, porque antes vinha tudo, agora que passou pra Semed não, o programa decaiu e ficou difícil de trabalhar.

As falas revelam uma contradição na política de manutenção do Programa, ou seja, se o Programa foi mantido para fazer exatamente o que não conseguiu fazer nos quatros anos previstos, o correto era que suas ações se ampliassem, tanto em termos de cobertura escolar, quanto em termos de adequação da proposta metodológica, assim como de recursos materiais, o que não aconteceu, segundo os depoimentos. Pelo contrário, foi retirado carga horária; o material didático que já era pouco, ficou mais escasso ainda, sem falar na diminuição do número de turmas e alunos atendidos nessa segunda etapa, conforme pode ser observado no quadro 6:

Quadro 6- Cobertura da defasagem idade/série na segunda fase do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém.

ANO	Nº. TURMAS		Nº. ALUNOS MATRÍCULADOS	Nº. DE ESCOLAS	
	Urbana	Rural		Urbana	Rural
2001	32	15	1.200	28	15
2002	17	13	725	17	13
2003	36	11	1.000	36	11
2004	15	1	330	15	1
TOTAL	100	40	3.255	96	136
	140			232	

Fonte: Setor de Estatística da Semed

Esses dados indicam que nessa segunda etapa do programa a crescente diminuição no número de crianças atendidas é mais patente na zona rural. De acordo com o quadro 7, é lá que se encontram o maior número de crianças com defasagem idade/série e maior fracasso escolar de modo geral. O rendimento escolar do Programa nesse período foi o seguinte:

Quadro 7- Rendimento escolar das classes de aceleração no período de 2001 a 2004.

ANO	Matríc. Inicial	Acelerados		Promovidos		Retidos		Abandono		Transferidos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2001	1.200	526	43,8	477	39,7	61	5,1	74	6,1	62	
2002	725	373	51,4	209	28,8	26	3,5	16	2,2	101	
2003	1.000	542	54,2	308	30,8	57	5,7	33	3,3	60	
2004	330	200	60,8	88	27,1	15	4,7	15	4,7	6	2,7
Total	**3.255**	**1.641**	**44,9**	**3.170**	**27,5**	**680**	**5,9**	**1.079**	**9,4**	**725**	**6,3**

Fonte: Setor de Estatística da Semed

Fazendo-se uma comparação do quadro 4 com o quadro 7, ou seja, quando o Programa era do Instituto e quando o Programa passou a ser da Semed, percebe-se que o

resultado do rendimento do programa não sofreu alterações, permanecendo na mesma média o nível de aceleração.

Constata-se, nos documentos da secretaria, que a característica específica da política de correção de fluxo era corrigir a defasagem idade/série dos alunos que já se encontravam matriculados na rede municipal de ensino com mais de dois anos de defasagem. Essa correção se dava apenas no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, ficando de fora os alunos defasados de 5ª a 8ª série. Vale esclarecer que, no decorrer da primeira fase de funcionamento do Programa, a Semed não dispunha de nenhum outro mecanismo de contenção da evasão e reprovação no ensino fundamental.

Na segunda fase, a política de cobertura da correção se manteve inalterada, o que mudou foi que no ano de 2001 a Semed implantou o Programa Escola Campeã, também de propriedade do Instituto Ayrton Senna, para trabalhar a gestão municipal e escolar e a qualidade do ensino, visando ao combate da reprovação nas turmas do ensino fundamental regular, considerando que o Programa de Aceleração da Aprendizagem, sozinho, não daria conta de corrigir a defasagem que o Ensino Fundamental demandava anualmente. Analisando-se os documentos do IAS, observa-se que o Programa Escola Campeã tem por objetivo o gerenciamento das escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino, conforme se verifica no documento a seguir:

> Outro programa, a Escola Campeã também contribui para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. Por meio de metodologias de fortalecimento da gestão municipal da educação e das unidades escolares, o Programa, entre 2001 e 2004, está sendo desenvolvido em 52 municípios de 24 Estados brasileiros. Entre os resultados esperados estão a diminuição dos índices de evasão e repetência nas redes públicas destes municípios, a maior eficiência no uso dos recursos públicos, a formação de redes integradas de escolas autônomas e a sistematização de um modelo de gestão capaz de ser replicado em outros municípios. O trabalho é coordenado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães, como apoio da Fundação Banco do Brasil, e atinge 921.458 alunos, 38.471 professores, 2.345 diretores, 4.240 escolas de ensino fundamental. (www.instituto ayrton senna. org. br - 2/5/2004)

Outra ação desenvolvida, ainda na segunda fase para resolver o problema da defasagem idade/série, foi a implantação do Programa "Se Liga", no ano de 2003, na rede municipal de ensino; embora o termo de convênio celebrado entre o IAS e a prefeitura de

Santarém já faça referência a ele desde 2001. Isso fez com que a direção das escolas formasse turmas de aceleração heterogênea, ou seja, de alunos não-alfabetizados e alunos alfabetizados.

O Programa "Se Liga" também é de propriedade do Instituto Ayrton Senna e tinha por finalidade alfabetizar os alunos que estavam com defasagem idade/série e se encontravam matriculados no ensino fundamental da rede, ou seja, uma divisão; enquanto o Acelera corrigia a distorção dos já "alfabetizados", o "Se Liga" se destinava a corrigir a distorção dos não-alfabetizados.

4.2 Programa de Aceleração da Aprendizagem: o proposto e o efetivado

Os dados coletados permitem inferir que o Programa de Aceleração da Aprendizagem faz parte do pacote de políticas educacionais de cunho neoliberal implementado no Brasil na década de 1990, com a perspectiva de promover a eficácia e a eficiência dos serviços prestados à comunidade escolar, como mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais por meio da otimização dos gastos, tal qual foi detectado em outros estudos[13] já realizados sobre classes de acelação que também apontam nessa direção.

Com essa perspectiva, ele adentra a rede municipal de ensino de Santarém através do convênio entre o Instituto Ayrton Senna e a Semed; porém, é interessante ressaltar que os objetivos e estratégias por ele apresentados no município são os mesmos presentes nos Programas de Aceleração da Aprendizagem em desenvolvimento nas regiões Sul e Sudeste, uma vez que a proposta foi pensada e elaborada para essas regiões e levada posteriormente para outros municípios, dentre os quais o de Santarém.

Tendo o Programa de Aceleração da Aprendizagem uma proposta única para os estados brasileiros, é importante perceber as principais características estruturais e pedagógicas apresentadas nos documentos e as que prevaleceram na prática, no município de Santarém.

a) Diretrizes estruturais

[13] Para saber sobre esses estudos, consultar Polli (2003), Colóquio sobre programas de classes de aceleração (1998), Barreto (2004) e Cenpec (2001).

O programa se destina a uma clientela cuja trajetória escolar requer atenção, envolvendo crianças e adolescentes que, por algum motivo, se encontram em defasagem idade/série, quer seja pelo ingresso tardio na escola, pela reprovação, ou ainda pela chamada "repetência branca"[14].

O Programa atendeu alunos do ensino fundamental de 1ª a 3ª série, os quais foram para as classe de aceleração, para que essa defasagem fosse corrigida em um período nunca superior a um ano letivo escolar. De acordo com as diretrizes, os alunos só podem participar dele uma única vez. Desse modo, o seu retorno à turma do ensino fundamental regular é inevitável no ano seguinte, independente do progresso alcançado por eles. De acordo com as diretrizes do Programa, as classes devem ser compostas de no mínimo 20 alunos, e no máximo 25 alunos com mais de dois anos de defasagem idade cronológica/série que estejam devidamente alfabetizados.

Na prática, a observância do número de alunos nas classes de aceleração foi cumprida, uma vez que se detectou que apenas duas turmas da primeira fase funcionaram com dois alunos a mais que o teto máximo estipulado, ou seja, 27; porém, em ambas as fases, todos os professores entrevistados reclamaram da existência de alunos não-alfabetizados, sendo por eles colocados como uma das graves dificuldades sentidas na turma, como se verifica, a seguir, na fala da professora:

> No princípio para mim foi cruel, foi cruel mesmo, teve momentos assim que eu pensei que não fosse vencer, mas todo desafio ele aponta para o desconhecido como já diz Romualdo Ronca, então era aí, no momento da dificuldade eu ficava, eu ia lá com as minhas coordenadoras pedia auxílio delas, porque elas estavam lá para isso. Eram alunos todos adolescentes, **tinha alunos que não conheciam nem as letras, e esse programa é para alunos que já são alfabetizados e os meus, uns quinze alunos não eram alfabetizados**. Então para mim foi o momento cruel esse começo, até porque para mim era o novo, era um programa novo, tudo novo e depois de dois meses para frente que eu fui, na medida em que eu fui me adaptando ao programa, conhecendo o programa para mim foi melhorando na minha sala de aula e meus alunos passaram a ter uma aceitação melhor [...].(Professora 4) (Negrito nosso)

Essa composição da turma de aceleração, sem critérios de organização, acabou sendo vista por alguns professores como "uma turma semelhante à turma multisseriada" (Professora 3) ou como "turma de EJA" (Professor 1).

[14] Termo utilizado por Paro (2001) para as crianças que saem da escola antes do final do ano letivo a fim de não serem reprovadas e retornam no ano seguinte.

De acordo com a equipe gestora, quem deveria selecionar os alunos alfabetizados e não-alfabetizados seria a direção das escolas, através de um teste diagnóstico; porém, isso não funcionou, como relata um membro da equipe, quando questionado sobre essa situação:

> Sim, é justamente porque às vezes a gente deixava muito na mão do diretor aplicar o teste diagnóstico, esse ano[15] não a gente está tendo o cuidado da gente mesmo ir para a escola fazer esse processo porque pra eles é muito difícil diagnosticar quem é alfabetizado e quem não é, porque tem criança que está em processo de leitura silabando e eles consideram como alfabetizado, mas no caso é muito difícil dele acompanhar o programa, então a partir desse diagnóstico essas crianças que tem essa dificuldade elas já estão sendo retiradas do programa e sendo enturmadas em classe de "Se Liga" ou então nas classes regulares mesmo. (Equipe gestora, 2004)

No primeiro ano do Programa, devido ao grande número de crianças com defasagem e o pequeno número de turmas oferecidas (10 turmas), participaram apenas "alunos mais velhos e com maior número de repetências*"*. (OLIVEIRA, 2002, p. 31). Nos anos subseqüentes, esse perfil se modificou, e alunos mais jovens, com menor número de repetências, puderam participar das turmas, já que o objetivo era trabalhar a defasagem de todas as crianças.

Os critérios estabeleciam alguns indicativos para o funcionamento das classes de aceleração na escola, entre os quais o número elevado de crianças com defasagem idade/série e a aceitação do mesmo pela direção da escola, os quais eram colocados como de fundamental importância para o sucesso do mesmo.

No entanto, contrariamente ao proposto pelo IAS, constatou-se na pesquisa que as escolas que participaram do Programa foram selecionadas pela Semed, *a priori* sem consulta aos diretores, os quais foram convidados posteriormente para uma reunião, na qual comunicou-se que aquela escola participaria do Programa, sendo repassada a eles sua proposta pedagógica.

Outro critério do Programa é estabelecer ampla relação com o contexto escolar no qual está inserido e com a comunidade que participa da escola. Na prática, isso não aconteceu. A principal característica do Programa no município foi seu isolamento do contexto escolar em que se implantou, visto que na maioria das escolas em que funcionou, nem a própria direção da escola se envolveu, ficando a classe de aceleração isolada dentro da escola e da comunidade escolar.

[15] Trata-se do ano de 2004, quando foi realizada a entrevista.

As diretrizes apontam ainda que o professor, para atuar no Programa, deve pertencer ao quadro efetivo da rede, ter experiência no Ensino Fundamental e se dispor a trabalhar com o Programa. Essa exigência é prevista para evitar a rotatividade no Programa, uma vez que busca trabalhar o aprimoramento da formação, o que não é possível com professores temporários[16], tipo de contrato comum nas escola do município de Santarém (LALLI, 2000). Na escolha ou seleção dos professores, a proposta estabelecia critérios claros, tais como:

> O desempenho dos professores; seu interesse em continuar no Programa; promover reuniões, nas escolas, com professores de 1ª a 4ª série para divulgar as linhas pedagógicas e operacionais do Programa; identificar os professores que manifestam interesse em integrar ao Programa; e solicitação aos diretores de indicação de professores para assumirem as classes, se possível, dentre os que manifestarem interesse; observar, na definição final da equipe de professores: desempenho no ano anterior; comprometimento com o sucesso escolar dos alunos; relacionamento bem-sucedido com os alunos; dinamismo na prática pedagógica; interesse em auto capacitar-se. (IAS, 1999, p.7)

No decorrer do levantamento dos dados, observou-se que na prática, no entanto, esses critérios não prevaleceram totalmente; o único a ser cumprido totalmente foi o da formação inicial do professores para atuar na classe de aceleração, em que se constatatou que todos os professores que passaram pela classe de aceleração nas duas fases do programa possuíam, no mínimo, o nível médio, conforme quadro 8:

[16] Segundo a Constituição do Estado do Pará, de 1989, o servidor temporário é aquele que de acordo com Art. 36. são "contratados por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público".

Quadro 8- Formação dos professores do Programa de Aceleração – 1999 – 2004

Ano	Regio	1º Grau		Magist.		Outras Áreas		Est.Adicionais		L.Plena		Total
		Comp	Incom.	Comp	Incom	Comp.		Comp.	Incom	Incomp.	Comp.	
1997	Urbana			10			10					10
	Rural						0					0
1998	Urbana			45			63	15			1	63
	Rural			24			27		2		1	27
1999	Urbana			60			84	18			1	84
	Rural			67			72	2	2		1	72
2000	Urbana			25			48	15			1	48
	Rural			66			89	20	2		1	89
2001	Urbana			24			32	2			1	32
	Rural			15			15					15
2002	Urbana			8			17	2			2	17
	Rural			10			13	1				13
2003	Urbana			12			36				4	36
	Rural			4			11				1	11
2004	Urbana			4			15				6	15
	Rural			1			1					1
Total Geral		0	0	375	0	0	533	75	6	0	20	533

Fonte: Setor de Estatística da SEMED – Santarém, Pará (2005)

Os critérios de lotação, como interesse dos professores para atuar no Programa, não foi levado em consideração. Em algumas escolas, os professores efetivos, por terem opção de escolher a turma que desejavam trabalhar naquele ano letivo, acabavam por não aceitar a classe de aceleração e optavam pela turma de ensino fundamental regular; com isso, a turma acabava "sobrando" para aquele que não tinha outra opção. As falas revelam que muitos professores assumiram essas turmas por imposição da direção da escola, conforme se verifica a seguir:

> Olha, para eu chegar à aceleração, eu fiz o concurso público e não tinha turma para eu ser lotada, já trabalhava aqui na X[17]secretaria, com o concurso, fui lotada em uma terceira série, mas como o diretor queria que eu ficasse na turma de aceleração, tipo um desafio, teste, para ver se eu ia dar conta, então, assumi a turma com grande responsabilidade, dei conta e gostei, foi por isso que entrei nela. (Professor 10)

[17] Para preservar a identificação do professor entrevistado, substituiu-se o nome da escola por pela letra X; portanto, toda vez que aparecer a letra X na fala do entrevistado, significa que a pesquisadora subtituiu o nome da escola.

Outros professores assumiriam porque eram temporários, pois, como visto anteriormente, não poderiam fazer parte do Programa; porém, esse profissional foi colocado nas turmas por falta de professor efetivo[18] na escola para assumi-las, sendo que o professor temporário não tinha opção: ou pegava a turma ou não era contratado, conforme se verifica na fala da professora abaixo.

> Bom, eu fiz um trabalho no bairro da nova república[19], trabalhava no anexo da escola X, então eu trabalhava com primeira série e a diretora da escola ela gostava muito do meu trabalho, mas não deu pra eu continuar com a turma porque era temporária e como eu já tinha feito a capacitação do acelera, do se liga e de outros, porque sempre quando tem essas capacitações eu faço, então os professores me indicaram, disseram que eu já tinha o curso e que eu era interessada e tudo mais, aí foi que a diretora mandou me chamar pra trabalhar com o acelera. (Professora 2).

As falas revelam contradição entre as diretrizes emanadas nos documentos do Programa e a real característica que prevaleceu na alocação de professores para atuar nas classes de aceleração, embora as diretrizes indicassem que para essa alocação deveria prevalecer a vontade do professor em participar, ter experiência no magistério e ser professor efetivo da rede municipal de ensino, conforme visto anteriormente.

Na primeira fase do Programa, o professor dispunha de 150 horas-aula mensais para atuação, sendo que 100 horas eram de efetiva atividade na classe de aceleração, e nas outras 50 horas, o professor se dedicava aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, os quais eram atendidos em horário diferente da aula da turma. Na segunda fase do Programa, a carga horária de atividade do professor era de apenas 100 horas-aula, que deveriam ser de efetiva atuação com a turma, não sendo pago ao professor qualquer complementação salarial para que pudesse realizar atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme se verifica na fala da professora (3):

> Olha, eu trabalho com atividades de reforço, porque cada dia nos projetos a gente tem uma aula, todo dia a gente tem de cumprir uma aula, tem dias que a aula é pequena, então o professor já se programa, eu já me programo, já faço uma atividade extra já pra trabalhar essa dificuldade na própria sala de aula, a gente faz uma atividade extra no dia que a aula é mais curta, é menor ou então

[18] Não foi possível mostrar o quadro de professores temporários e efetivos, em função de a Semed não tê-lo fornecido. A justificativa dada pela coordenação local do Programa é de que ela não dispunha dessa informação. Mesmo não tendo fornecido a informação precisa, através das entrevistas realizadas com os professores, pode-se perceber que os temporários eram maioria no Programa.

[19] Nova República é o nome de um bairro periférico do município, no qual se localiza a escola X.

> no dia que a aula é muito grande a gente já divide a aula e já vai entremeando, junto com a aula, a atividade dele diária, porque nos não podemos parar o livro pra reforçar, então a gente tem que fazer um reforço paralelo, tem que ir adequando o reforço junto com as atividades deles, até porque não recebemos para fazer o reforço em outro horário como recebiam os professores que trabalharam no Programa quando ele começou.

No que concerne à equipe técnica do Programa, de acordo com o Manual de Operacionalização do Programa (1999, p.13), ela deveria ter o caráter de apoiar o professor, promovendo "capacitação em serviço, buscando soluções imediatas para as disfunções detectadas, de produção de informações de interesses dos envolvidos". Ainda de acordo com o documento, as instâncias que atuariam diretamente na supervisão pedagógica do Programa são o coordenador municipal, o supervisor e o diretor da escola. A equipe técnica do programa se concentra na Semed e é composta pelo coordenador municipal e por dois supervisores.

O coordenador municipal exerce o papel de articulador local do programa, e suas competências e responsabilidades estão previamente estabelecidas dentro do programa, segundo diretrizes emanadas pelo IAS, conforme documento abaixo.

> O Coordenador Municipal gerencia as ações de execução do Programa e de articulação com os demais órgãos locais — secretarias, instituições da sociedade civil, associações, etc, garantindo a execução plena do Programa, monitorando a equipe de supervisores, acompanhando as reuniões pedagógicas sistemáticas, envolvendo diretores, acompanhando o desempenho de professores e alunos, buscando o apoio da comunidade, disseminando a Pedagogia do Sucesso, com vistas à correção do fluxo escolar dos alunos defasados em idade-série. (IAS, 1997, p.3)

Em cada fase, o Programa contou com um coordenador municipal diferente. Em ambos os casos, o cargo foi assumido por indicação da Secretária Municipal de Educação, que delegou a cada um a tarefa de responder pelo programa no município. Os coordenadores possuíam formação em nível superior. O da primeira fase era formado em em Letras e o da segunda fase em Pedagogia.

A coordenadora da segunda fase participou da primeira fase do programa na qualidade de professora, passando depois a supervisora, até chegar ao cargo de coordenadora municipal. Embora tenha havido uma opção política na escolha dos dois coordenadores que passaram pelo Programa, a coordenadora da segunda fase, ao assumir o cargo, já conhecia

melhor o Programa, indicando ter havido além da escolha política, também uma escolha técnico-pedagógico.

A escolha das supervisoras era feita de comum acordo entre a Secretaria de Educação e o coordenador municipal. Segundo os documentos do Programa, alguns critérios deveriam ser levados em consideração para a escolha das pessoas que deveriam assumir estas funções, dentre os quais, ter formação superior, disponibilidade, experiência como professor do Programa e, principalmente, apresentar bom desempenho nas funções exercidas anteriormente.

O trabalho da supervisão deveria ser encaminhado de maneira compartilhada, podendo envolver outros profissionais. De acordo com as diretrizes do IAS, várias são as atividades que deveriam ser exercidas por esse profissional nas classes de aceleração, conforme explicitam os documentos:

> O supervisor apóia o professor em sua atuação docente, visitando as classes, realizando reuniões pedagógicas, fornecendo subsídios concretos, acompanhando o desempenho dos alunos, etc., com vistas a garantir o sucesso de todos os alunos no Programa. (IAS, 1997, p.3)

No decorrer da pesquisa com professores da primeira e segunda fase, verificou-se que essas atividades foram realizadas pelos supervisores, embora nem todas tenham sido realizadas de forma satisfatória para os professores, como é o caso das visitas às classes. As entrevistas foram esclarecedoras para a compreensão de como ocorriam tais visistas, ou seja, da forma como elas se processavam. Verificou-se que 100% dos professores que participaram da primeira fase, confirmaram haver acompanhamento pedagógico realizado pela equipe gestora semanal, conforme retrata a fala a seguir, quando solicitado que falassem sobre o acompanhamento pedagógico:

> Tínhamos os pedagogos que nos visitavam, tinha o rodízio, porque um pedagogo ele ficava responsável por mais ou menos três a quatro escolas, ele tinha o programa, então ele tinha que fazer visitas e as visitas eram semanais, só que não tinha um dia específico, ela poderia ir qualquer dia da semana, um dia da semana ela aparecia, nos já sabíamos que ela tinha que vir na semana, mas não sabíamos qual era o dia, mas o acompanhamento pedagógico ele existia. (Professor 9)

Embora todos sejam unânimes em confirmar ter havido o acompanhamento pedagógico em suas turmas de aceleração, alguns professores consideram que as

contribuições que deveriam ser levadas a eles, conforme diretrizes do Programa, não era uma constante, conforme se verifica na fala a seguir:

> Em parte, em parte eles ajudavam, mas era mais assim pra ver como era que estava, porque eles vinham, sondavam o acompanhamento do aluno e algumas vezes eles traziam uma sugestão, mas nem todas às vezes, na maioria era só para sondar mesmo o trabalho do professor. (Professor 16)

Já na entrevista realizada com os professores da segunda fase, observou-se que eles afirmaram terem recebido acompanhamento pedagógico em sua classe, mas ela não era semanal como fora na primeira fase, conforme fala da professora que atuou na segunda fase:

> Tem, tem conseguido sim, porque sempre que a minha supervisora vai, ela procura saber qual é a minha dificuldade, tem aquela ficha toda que ela leva pra saber qual é o aluno que ta precisando de um acompanhamento maior, eu acho que se tivesse mais acompanhamento, toda semana ou se pelo menos a coordenadora fizesse mais visitas, pelo menos uma vez no mês acho que seria melhor, porque é só uma supervisora, e ela tem várias turmas pra visitar, acaba não dando conta de atender todas as turmas. (Professora 6)

De acordo com um membro da equipe gestora, quando questionado sobre a frequência do acompanhamento pedagógico na segunda fase do programa, ele corrobora com a observação da professora 6, quando afirma que:

> A visita deveria acontecer semanalmente, porém, semanalmente posso dizer que ela não acontecia, até por que em decorrência assim até questão de horário, de coincidir, porque cada supervisor deve ter no máximo oito turmas e às vezes aquela questão de horário, várias turmas só em um período da manhã ou da tarde impedia de acontecer semanalmente, quando a gente tem um número mais ou menos que é certo, como este ano tem seis de manhã, seis à tarde, fica mais fácil de fazer esse trabalho semanal, mas quando era mais turmas a visita não acontecia semanal ai era feita quinzenalmente.

Ainda de acordo com a equipe técnica, para efeito de não sobrecarregar apenas um supervisor, o número de turmas eram divididas igualmente entre os supervisores do programa, ficando cada um responsável por um determinado número de turmas, ou seja, cada um respondia pelo sucesso ou fracasso daquele grupo de professores que acompanhava. Porém, algumas atividades eram realizadas conjuntamente, como planejamento das atividades, cursos de capacitações, reuniões pedagógicas etc.

Como se verificou na fala dos professores, os supervisores realizavam observação dirigida, uma vez que possuíam um roteiro, o qual era encaminhado pelo IAS e se encontra em um dos livros do referido Instituto, denominado "Sistemática de Acompanhamento".

O supervisor de posse desse roteiro registrava a aula do professor e, ao final da aula, apresentava o *feedback* ao professor, elogiando os pontos positivos e apresentando observações e sugestões. As dificuldades eram anotadas para discussão nas reuniões quinzenais. A cada duas semanas, os professores que estavam sob responsabilidade de um mesmo supervisor se reuniam para discutir as dificuldades encontradas, trocar experiências e tirar dúvidas sobre o planejamento da próxima quinzena.

b) Diretrizes pedagógica

A proposta pedagógica do Programa está centrada na crença da capacidade de aprender do ser humano. Com base nessa crença, segundo Oliveira (2003, p.), a arquitetura do Programa apóia-se em quatro pilares básicos: "o aluno como foco do Programa"; "foco no sucesso do aluno: os pequenos passos"; "foco no aprender a aprender: as habilidades básicas"; e "o novo papel do professor".

Cada pilar tem uma função específica dentro da proposta pedagógica do Programa, que se encontra explicitada nos documentos do IAS (1999). Com relação ao primeiro pilar, "o aluno como foco do programa", a proposta está centrada no sucesso do aluno:

> O programa é voltado para o aluno. Tudo, da definição dos currículos à avaliação, é centrado no aluno. Os materiais didáticos foram elaborados para ficar sob controle do aluno. A cada dia ele sabe o que espera dele, o que tem que fazer e quando chegou ao final da tarefa com sucesso. As atividades incluem estudo individual e pequenos grupos, trabalhos que envolvem toda a classe e deveres de casa. Os conteúdos do programa são apresentados através de projetos, que desenvolvem temas relevantes e motivadores para o aluno: a própria identidade, os problemas de casa, escola e comunidade; os direitos e deveres da criança; o meio ambiente, o mundo dos esportes. (OLIVEIRA 2003, p 75)

Esse pilar do Programa focaliza, nesse sentido, a organização das atividades pedagógicas do aluno. A proposta curricular elaborada com base nos currículos utilizados na maioria dos estados brasileiro se organiza a partir de três componentes: o conteúdo

programático, a leitura e as habilidades básicas, constituindo não uma proposta totalmente inovadora, mas uma reorganização da proposta curricular utilizada no ensino fundamental regular, como explica Oliveira (2003, p.77),

> Com base numa análise comparativa dos programas de ensino, foram selecionados os objetivos e conteúdos de cada disciplina que além de constar na maioria dos programas foram considerados os mais relevantes para o domínio das competências básicas correspondentes às quatro primeiras séries da escola fundamental. O objetivo é capacitar o aluno para prosseguir na quinta série.

Um dos pontos dessa proposta é a distribuição dos conteúdos em torno de grandes eixos temáticos, ou seja, dentro do Programa de aceleração da aprendizagem:

> Os conteúdos são abordados em projetos, em que os temas escolhidos permitem explorar aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas de forma contextualizada e integrada, com oportunidades para aprofundamento quando necessário ou retomada posterior de conceitos e operações, em todos os casos. Baseiam-se nos currículos oficiais e enfatizam temas práticos, do quotidiano, e de interesse do mundo infanto-juvenil. (LALLI, 2000, p. 147)

Como se percebe, o que muda na proposta curricular do Programa de Aceleração da Aprendizagem é a sua organização, que não apresenta apenas uma seleção de conteúdos justapostos e ordenados, nem respeita a rígida divisão por série; antes, busca explorar os elementos curriculares considerados mais apropriados para o nível educacional dos alunos com defasagem idade/série.

Partindo dessa concepção, os documentos apresentam uma estrutura curricular do Programa de Aceleração da Aprendizagem, diferenciada da proposta curricular praticada no ensino fundamental regular. Enquanto que na rede municipal os conteúdos se organizam por disciplinas e por séries, na proposta curricular do programa, além de os conteúdos estarem organizados em torno de núcleos temáticos, estão distribuídos em forma de projetos de ensino, não havendo distinção de conteúdos por série, ou seja, todos os alunos da classe, independente da série de origem, estudam todas as temáticas dos projetos de ensino. Mas ao mesmo tempo que a proposta curricular se propõe ser inovadora, não apresenta novos elementos que possam justificar essa inovação, que vai além da distribuição dos conteúdos em eixos temáticos.

Os conteúdos estão distribuídos em projetos, cada um com duração prevista de um mês, distribuídos da seguinte forma:

Projeto 1 — Quem sou eu?
Subprojeto I – Descobrindo a identidade
Subprojeto II – Minha família e eu
Subprojeto III – Alimentação e qualidade de vida

Projeto II — Escola: espaço de convivência
Subprojeto I – Minha escola ontem
Subprojeto II – A escola que tenho
Subprojeto III – A escola que eu desejo
Subprojeto IV – Saúde é vida

Projeto III — O lugar onde vivo
Subprojeto I – Minha casa tem endereço
Subprojeto II – Trabalhando e produzindo riquezas
Subprojeto III – Brincadeiras de rua

Projeto IV — Minha cidade
Subprojeto I – Divulgando minha cidade
Subprojeto II – Construindo o bem-estar na cidade
1ª parte – energia elétrica
2ª parte – água/esgoto
3ª parte – coleta de lixo

Projeto V — Brasil de todos nós
Subprojeto I – Brasil em mapas
Subprojeto II – Brasil cultura
Subprojeto III – Brasil regional

Projeto VI — Operação Salva-Terra
Subprojeto I – Natureza X Desenvolvimento
– Equilíbrio ou desequilíbrio
Subprojeto II – Você não existiria, se não existissem árvores e florestas
Subprojeto III – Água ...
– Como preservá-la?

Como se observa, o conteúdo programático não muda, o que muda é sua organização.

É importante perceber que, na verdade, o programa não possui uma proposta curricular, uma vez que mantém a mesma proposta do ensino fundamental regular, com pequenos rearranjos, como a inversão na organização do conteúdo. Assim, pode-se inferir que a questão que se centra na proposta é a aceleração de estudos e não a qualidade do ensino.

Os materiais didáticos estão organizados de acordo com a reorganização curricular, contempla os conteúdos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, distribuídos em grandes eixos

temáticos. Querino (2000), ao analisar a proposta do Programa de Aceleração, afirma estar ela em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive quanto aos temas transversais sugeridos pelo MEC e à ênfase na leitura e escrita.

> Além das habilidades de leitura escrita, o material didático propicia, ainda, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da metacognição: o planejamento, a organização, a comunicabilidade, a sociabilidade, a cooperação e a auto-avaliação. Prevê, também a otimização do tempo pedagógico e o planejamento didático a partir de ícones que direcionam o trabalho de alunos e professores, sempre no enfoque pedagógico da proposta [...]. (QUERINO, 2000, p. 139-140)

Os livros didáticos do professor e do aluno são fornecidos pelo IAS às entidades responsáveis pela viabilização da proposta nos estados ou municípios. Estes, por sua vez, efetuam a distribuição a alunos e professores. No caso de Santarém, a Semed o faz através da equipe técnica local do Programa.

Alunos e professor recebem, além dos livros didáticos básicos, uma caixa de material complementar, composta de 40 livros de literatura infanto-juvenil, dicionários e Atlas geográficos e do corpo humano, objetivando desenvolver a habilidade e o gosto pela leitura e pela busca do conhecimento.

Todos os alunos, ao ingressarem no programa, recebem o material didático, que fica sob a sua guarda até o final do ano letivo.

No livro didático, as atividades estão distribuídas dia-a-dia; dessa forma, o planejamento das atividades do professor já vem totalmente definido dentro do material didático e deve ser seguido à risca, uma vez que tem data marcada para começar e terminar cada projeto de ensino.

O aluno recebe sete livros didáticos: o primeiro volume, denominado “módulo introdutório”, e os outros seis, denominados “projetos” I, II, III, IV, V e VI. O professor também recebe seu livro didático, denominado “Manual do Professor”, o qual traz orientações detalhadas sobre o programa, especificando as noções, conceitos e habilidades que se pretende desenvolver junto aos alunos. O material didático do professor tem a preocupação de orientar, de forma detalhada, as atividades diárias ao longo de todo o ano letivo, desde a problematização do assunto a ser tratado até a sistematização dos conteúdos abordados,

apontando, ainda, momentos propícios de avaliação, quando o professor deverá estar particularmente atento para registrar a aprendizagem dos alunos.

Os materiais didáticos do aluno e do professor especificam detalhadamente como eles devem se comportar dentro do programa e as atividades a serem realizadas dentro de cada projeto.

Assim, o aluno sabe o que vai acontecer até o último dia do projeto, e o professor sabe o que e como vai trabalhar aquele projeto. Encerrado um projeto – todos têm previsão de começo e fim –, o professor já passa para outro, até concluir todos eles e, conseqüentemente, o ano letivo, conforme assinala Oliveira (2003, p.76):

> O programa é feito para o aluno dar certo. Para tanto, as atividades são divididas em pequenos passos – projetos e subprojetos –, através dos quais o aluno caminha para o sucesso. Cada subprojeto possui desafios específicos e momentos concretos para o aluno verificar o seu progresso, celebrar a vitória alcançada e recuperar o atraso, quando houver.

As atividades dentro da sala de aula seguem uma rotina, termo que tem o seguinte significado:

> A palavra "rotina" é utilizada corretamente, mas é importante observar que rotina, aqui, não significa "rotineiro", repetitivo ou desinteressante. Pelo contrário, são atividades estruturadas, seguindo rigorosamente os princípios das modernas teorias de aprendizagem, comunicação e cognição. (IAS, 1999, p. 17)

A rotina se constitui de "Acolhida", "Curtindo as leituras", "Revisão do para casa", "Desafio", "Atividades", "Vevisão da aula", o "Para casa" e "Avaliação". Todas essas atividades se encontram devidamente descritas, passo a passo, no **Manual do Professor**. Essa rotina é desenvolvida dentro de cada projeto de ensino, adequado a cada eixo temático.

De acordo com os documentos do Programa, esse material é visto não somente como um manual, mas também como uma forma de capacitação, já que não apresenta somente o conteúdo ao professor, mas como ele pode trabalhá-lo e que atividades didáticas podem ser utilizadas em determinados assuntos.

Além do material didático, professores e alunos do Programa também utilizam material de consumo. Esse material se destina à preparação das aulas dos professores e das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos, considerando-se que tais atividades

previstas dentro dos módulos requerem elevado número de material, como cartolina, pincel atômico, cola, lápis de cor, papel madeira, entre outros.

Na primeira fase (1997-2000), de acordo com o relato de professores, a Semed fornecia o material de consumo para a realização das atividades pedagógicas. Na segunda fase (2001-2004), porém, embora a proposta metodológica continuasse sendo a mesma, esse material deixou de ser fornecido, ficando a cargo do professor requisitá-lo junto à escola, família ou à comunidade, ou até mesmo comprá-lo.

Aos professores cabe também o preenchimento de diversos instrumentos de avaliação e acompanhamento de alunos, incluindo as fichas individuais de alunos, fichas de avaliação, mapas, entre outros, que se encontram anexados ao manual de orientação do professor. As fichas devem ser preenchidas e encaminhadas mensalmente à Semed.

As entrevistas revelaram que, na primeira fase, essas fichas eram quase sempre disponibilizadas ao professor, enquanto que na segunda fase a sua reprodução ficou totalmente sob sua responsabilidade, assim como os materiais para a confecção de recursos didáticos necessários ao cumprimento das atividades pedagógicas propostas na metodologia do Programa.

Outra característica dentro da proposta pedagógica do Programa é a preocupação com a leitura. Considerando-se que as turmas de aceleração deveriam ser compostas por alunos alfabetizados e com possibilidades de ser acelerado até para uma quinta série, a leitura se apresenta no programa como um dos pilares importantes no sucesso escolar do aluno, como afirma Oliveira (2003, p.67):

> A principal meta do programa é que o aluno aprenda a ler e a gostar de ler. A leitura, portanto, ocupa lugar central no programa. Cada aluno deve ler pelo menos 40 livros durante o ano e compartilhar sua leitura com os colegas, de formas variadas. O objetivo é desenvolver o domínio da língua, mas, sobretudo, ampliar a capacidade de ler criticamente, de ler o mundo, de decifrar o seu ambiente e ser capaz de compartilhar essa leitura com entusiasmo e convicção com seu colegas e professores.

Essa preocupação com a leitura e, conseqüentemente, com a formação do aluno leitor é elemento importante dentro do Programa e se encontra devidamente explicitado no manual do professor:

> [...] ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries, de forma interdisciplinar e integrada, por meio de conteúdos relevantes e de um contexto que permita o desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas importantes na vida e na escola, a saber: ler bem, com discernimento e gosto [...]. (IAS, 1999, p.11)

Para a realização dessa atividade, como frizou Lalli (2000), cada classe de aceleração recebe uma caixinha contendo 40 livros de literatura infantil, para que o professor possa desenvolver essa atividade com seus alunos. A leitura de todos esses livros é obrigatória para todos os alunos da classe. Não há divisão de livros por faixa etária, ou seja, um aluno de 9 anos lê os mesmos livros que um de 16.

O material didático do professor apresenta, igualmente, diversas orientações de como ele deve proceder em classe, de forma a desenvolver no aluno o hábito da leitura, a qual deve ser realizada diariamente em sala de aula.

> A duração desse momento pode variar, mas nunca deve levar menos de 20 minutos por período. A cada dia, deve haver no mínimo 40 minutos totais dedicados a atividades formais de leitura – além dos vários outros tipos de leitura que ocorrem normalmente na aula. (IAS, 2001, p.18)

Com base nessa orientação, o Manual do Professor apresenta as diversas formas de leituras que devem ser realizadas por professores e alunos na classe de aceleração.

Teoricamente, a proposta é exigente, e o desafio colocado para o professor é grande. Nesse sentido, o pilar que trata do "novo papel do professor" chama a atenção para o fato de que

> O papel do professor é deslocado. Seu desafio principal não é dar aulas ou cumprir o programa. O professor cuida para que o aluno aprenda o material de ensino e tenha prazer em ler e estudar. O professor aprende a trabalhar com indivíduos, pequenos grupos e a turma inteira, prestando atenção no crescimento de cada aluno. (OLIVEIRA, 2003, p.76)

O professor, de acordo com Oliveira, terá que conceber o ensino como um processo, e não apenas na perspectiva de repasse de conteúdo; ele terá que acompanhar, passo a passo, a aprendizagem do aluno. O maior desafio que se coloca nessa questão é que ele deixa de ser professor de uma determinada série e passa a ser professor de quatro séries, ou seja, uma classe heterogênea com alunos de quatro séries em uma, com diferentes faixas etárias e com nível de aprendizagem díspare, indo do alfabetizado ao não-alfabetizado.

Para o enfrentamento desse desafio os documentos do programa apontam três momentos de formação do professor, os quais se encontram interligados, a saber: a capacitação inicial, a capacitação continuada e o acompanhamento pedagógico. A formação do professor é encarada como elemento importante do processo, uma vez que parte do pressuposto de que é a partir dessa formação que o mesmo adquire aporte teórico e metodológico para a viabilização da proposta pedagógica, melhoria de sua prática docente e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem do aluno.

Uma das principais características da capacitação inicial é sua padronização, ou seja, em todos os começos de ano o conteúdo dela é o mesmo, inclusive para o professor que já atuou e já participou do curso no ano anterior. Essa realidade aconteceu tanto na primeira, quanto na segunda fase do Programa no município. Tal padronização se deve ao fato de ter sido pensada e elaborada pelo Instituto Ayrton Senna, enviada ao município através de fita de vídeo VHS, e repassada pela equipe técnica aos professores.

Para o IAS, a capacitação inicial é o ponto de partida, uma vez que esse é o primeiro momento de contato do professor com a proposta, como afirma Lalli (2000, p.146):

> A capacitação inicial visa apenas mobilizá-los e convocá-los para uma nova experiência. Nessa capacitação, os professores analisam evidências de que não existem razões para continuar com a pedagogia da repetência, e que eles só terão sucesso como professores se seus alunos tiverem sucesso. Essa capacitação inicial fornece alguns conceitos importantes sobre auto-estima e resiliência, mas sobretudo instrumenta o professor para trabalhar de uma forma nova, centrada no aluno e num programa estruturado de ensino que, se adequadamente implementado, de forma acelerada, permitirá ao aluno não só passar de ano, mas pular duas ou mais séries. Orientações mais detalhadas constam do manual do professor.

Nesse processo de capacitação, entende-se que o professor é apenas um receptor passivo do conhecimento, cabendo-lhe apenas executar o que foi planejado por especialistas; porém, para o IAS, esse é o momento do professor aprender a manusear as técnicas, visto que

> Os professores participam de um curso formal de capacitação a distância, denominado Capacitar, em que aprendem por meio de demonstração, técnicas e metodologias relacionadas a cada uma das quatro disciplinas básicas do currículo. (LALLI, 2000, p. 147)

Nesse contexto, a proposta de formação inicial apresentada pelo Programa se direciona no sentido de abranger a especificidade do público alvo envolvido, os conteúdos

curriculares, a atuação em sala de aula e na escola, tendo como referência a realidade do contexto no qual a ação será desenvolvida. Nesse espaço, cabe ao professor executar fielmente a proposta pedagógica.

Outros momentos destinados ao processo de formação do professor acontecem durante as visitas dos supervisores às turmas e, principalmente, nos encontros quinzenais, denominados "formação continuada", pois são nessas atividades que a interação vai acontecer.

A capacitação continuada, como um dos elementos importantes do processo de formação do professor, é de responsabilidade da equipe técnica local do Programa, que organiza e trabalha por meio de reuniões pedagógicas realizadas quinzenalmente, conforme relata um dos membros da equipe técnica:

> [...] As reuniões pedagógicas ficam a nosso critério; de acordo com as dificuldades que a gente vai detectando junto ao professor, a gente já leva material, elabora em cima da dificuldade do professor e dos alunos pra oferecer justamente subsídio pedagógico para auxiliar no trabalho dele.

Pelo que se pode perceber nos documentos do Programa e nas entrevistas com professores e supervisores, a formação é pensada e planejada pela equipe técnica do programa, com base nos acompanhamentos pedagógicos realizados nas turmas.

Essas capacitações estão relacionadas ao pilar do "novo papel do professor", o que foi bastante discutido nos encontros de capacitação, como forma de mostrar ao professor que ele deve ter uma nova postura diante do processo de aprendizagem do aluno, o que requer não só um novo olhar sobre o ensino, mas também sobre a forma como ele concebe a avaliação.

Nas diretrizes do Programa, a avaliação incide sobre todos os aspectos do processo: são avaliados o desempenho do aluno, a atuação do professor, a supervisão realizada, os aspectos da coordenação e o próprio Programa. O manual do professor traz todas as orientações necessárias de como proceder a essa avaliação.

A avaliação no Programa se encontra dividida em quatro categorias: avaliação permanente da aprendizagem; avaliação formal dos processos e produtos da aprendizagem; avaliação para efeito de notas; avaliação para efeito de promoção e avaliação externa, todas desenvolvidas dentro do mesmo.

No que concerne à primeira categoria, *"*avaliação permanente da aprendizagem", os documentos apontam para que ela seja realizada com base na análise contínua das produções dos alunos, com o objetivo de identificar progressos conseguidos, pontos críticos e

dificuldades, na perspectiva de planejar as intervenções necessárias, a fim de que os alunos avancem na direção dos pontos de chegada pretendidos, dado o entendimento que

> A avaliação permanente é parte integrante do processo de aprendizagem. Deve ser feita sempre pelo aluno e pelos professores, todos os dias, em todas as atividades. Normalmente é de caráter formal. As atividades previstas para cada aula contêm inúmeros momentos de avaliação, particularmente a correção do Para Casa e atividade de revisão, ao final de cada dia. (IAS, 1999, p. 26)

As orientações e os modelos de instrumentos de avaliação das atividades de aprendizagem são disponibilizados pelo IAS ao professor através do livro didático que ele recebe. Esses instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos devem ser preenchidos pelos professores, entregues à equipe gestora do Programa, que os envia mensalmente ao Instituto.

A segunda categoria de avaliação é "avaliação formal dos processos e produtos da aprendizagem". Ela se subdivide em quatro tipos de avaliação que são aplicados ao final de cada subprojeto e de cada projeto: avaliação dos conteúdos e objetivos da aprendizagem; avaliação do processo de aprendizagem; celebração da aprendizagem e reflexão pelo professor. Cada tipo tem uma função específica dentro dos projetos de ensino. (IAS, 1999, p. 26)

A terceira categoria de avaliação refere-se às notas. Embora o Programa de Aceleração não trabalhe com a avaliação somativa, e as turmas de ensino fundamental regular trabalhem nessa situação, as diretrizes recomendam que, nesse caso, haja exigência de nota pela escola, para não prejudicar o aluno na continuidade de sua caminhada escolar. Assim, o professor é autorizado a atribuir uma nota, conforme estabelece o documento do IAS (1999, p. 28), quando afirma que, "caso seja necessário dar notas ou conceitos, por exigência da escola, o professor poderá balizar suas notas em função do desempenho dos alunos nas atividades formais e informais de avaliação".

Além de atribuir a nota, o professor deve levar em consideração os seguintes aspectos: dar oportunidade de o aluno rever seu conceito e melhorá-lo; acrescentar à nota ou ao conceito informações sobre o desempenho do aluno; fazer o aluno sentir que a nota e o conceito são justos e manter-se alerta com relação aos alunos que necessitarem de atividades mais estruturadas de recuperação. (IAS, 1999)

Na categoria "avaliação para efeito de promoção", o programa recomenda que a decisão sobre a aprovação de alunos seja feita de acordo com critérios de cada escola, estabelecidos pelo professor ou pelo Conselho Escolar.

O programa estabelece que a promoção do aluno da classe de aceleração seja efetuada se cumpridos, no mínimo, 75% de freqüência em relação ao total dos dias letivos. No que concerne à aceleração, orienta-se que seja feita com base nos seguintes critérios:

> [...] se o professor cobriu todo o programa, se os alunos leram com compreensão os 40 livros e fizeram regularmente as tarefas, o aluno estará em condições de igualdade com a média dos alunos de 4ª série e, portanto, pode ser promovido para a 5ª série. Alguns alunos podem ser promovidos até para a 6ª série. (IAS, 1999, p. 30)

Ao final do programa, o rendimento escolar é apresentado em forma de **acelerado** (aqueles que conseguem pular duas turmas); **aprovado** (o aluno que passa de uma série para a outra); **retido** (o aluno que não consegue ser acelerado ou aprovado, que no Ensino Fundamental regular é denominado reprovado) e o **evadido** (aquele que deixa de freqüentar a turma de aceleração antes do término do ano letivo).

A pesquisa detectou que o rendimento final do Programa se dá a partir de um dialógo entre professor e supervisor e que são apenas esses dois sujeitos dentro do processo que decidem pela aprovação, reprovação ou aceleração do aluno, portanto, nenhuma instância da escola participa desse momento de decissão.

A avaliação externa também está presente na proposta do Programa como uma das categorias que contribuem para sua melhoria e aperfeiçoamento. Documentos como o Manual do Professor indicam a necessidade desse tipo de avaliação dentro do Programa e chamam a atenção para o fato de que

> Existem vários tipos de "avaliação externa". Ela pode ser feita pela Secretaria ou por instituições especializadas. Ela pode se concentrar em avaliar o currículo dado, o currículo pretendido ou outros critérios – como os dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (IAS, 1999, p. 28)

Nesse sentido, o processo de avaliação ganha centralidade no Programa e, por isso, as diretrizes apontam que ela deve ser efetivada nos diversos ângulos do conhecimento. O estudo empírico detectou que a avaliação que predominou nas duas fases do Programa em

Santarém foi a da aprendizagem, não necessariamente na perspectiva formativa como o Programa aponta, mas na perspectiva de promoção.

Fica evidente que todas as diretrizes apontam para a aceleração de estudos dentro do Programa, porém, se verifica ainda que nem sempre o que se encontra estabelecido nos documentos é realizado ou possível de se concretizar na prática, principalmente por se tratar de um Programa padronizado aplicado a realidades distintas. Portanto, entre a intenção, a formulação e a implementação há uma distância muito grande, que acaba por influenciar e diferenciar os resultados almejados.

4.3 Organização do trabalho pedagógica: rupturas e continuidades

O Programa de Aceleração da Aprendizagem, concebido pelo Instituto Ayrton Senna, busca a transformação da proposta pedagógica da escola, modificando e enriquecendo as situações de aprendizagem e concebendo uma modalidade diversa de atendimento ao aluno, capaz de oferecer "novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar". (IAS, 1999, p.12)

Desse modo, por meio de uma proposta de ensino regulada pelas necessidades de aprendizagem dos sujeitos, o programa busca promover a reintegração de alunos mal sucedidos ou em vias de exclusão do percurso regulamentar de estudos e, ao mesmo tempo, aumentar suas chances de sucesso.

Partindo dessa premissa, o Instituto Ayrton Senna trabalha com o paradigma do desenvolvimento humano, conforme se constata em seus documentos:

> O trabalho do Instituto está pautado no paradigma do desenvolvimento humano. Esse conceito defende que todos nascem com potenciais e têm o direito de desenvolvê-los e para isso precisam de oportunidades. Entre todas as oportunidades que verdadeiramente cumprem esta tarefa estão as educativas. Como base de seu trabalho, o Instituto adotou a teoria dos Quatro Pilares da Educação, desenvolvida pela Unesco, e a transformou em prática cotidiana de sua atuação junto a crianças e jovens, ajudando-os a transformarem seus potenciais em competências para *ser*, *conviver*, *conhecer* e *produzir* na globalizada sociedade do século 21. (www.institutoayrtonsenna.org.br, 2006)

Como se verifica, a proposta neoliberal do programa se apresenta claramente nos quatro pilares da educação no qual o instituto se apóia, o que denota que seu trabalho está voltado para a teoria do capital humano, bastante difundido na década de 90, a qual parte do pressuposto de que o indivíduo com mais escolarização tem melhor inserção no mercado de trabalho e obtém os mais altos retornos em rendimentos. Essa conjectura permeia toda a proposta do programa, conforme se verifica no documento que é apresentado aos governadores e prefeitos no momento de sua negociação.

> O Programa Acelera Brasil tem como objetivo demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado – tipicamente não superior a quatro anos. O projeto nasce, num Estado ou município, da vontade política do prefeito, governador ou secretário de colocar em ordem o fluxo escolar e substituir a política da repetência por uma pedagogia do sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos [...]. (LALLI, 2000, p.146)

Com essa confiança na teoria do capital humano e na mobilização do sistema de ensino a serviço do desenvolvimento econômico, o Programa Acelera Brasil estabelece as diretrizes para a organização do trabalho pedagógico dentro do Programa de Aceleração da Aprendizagem, o qual é considerado um dos principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dessa política.

Um dos pontos que chama a atenção na política educacional do município é que, ao propor "substituir a política da repetência por uma pedagogia do sucesso", ela se volta unicamente para a correção da defasagem idade/série no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, enquanto, no município, a defasagem de 5ª a 8ª série em 1997 girava em torno de 70,3%.

A causa da distorção idade/série não ter sido superada no decorrer desses oito anos em que o Programa esteve em funcionamento, pode ser porque sua ação é específica em um único foco, o que a limita, não dando conta da complexidade de suas razões na rede municipal de ensino. Estudos realizados por Connel **(**2001, p.38) apontam que

> Programas com um alvo específico, não importa quão bem projetados e cheios de vitalidade, têm pouca perspectiva de obter maiores efeitos a menos que sejam parte de uma agenda mais ampla visando a justiça social na educação. Somente desse modo terão possibilidades de obter um sólido apoio político em favor de mudanças institucionais.

Essa constatação nos estudos realizados por Connel se aplica à realidade do município de Santarém, onde se percebe a falta de preocupação na educação municipal com a

justiça social, uma vez que o programa apresentava uma proposta pedagógica diferenciada da que vinha sendo praticada na rede municipal de ensino, e não foram feitos os ajustes necessários porque ela havia sido elaborada para uma realidade que não era a da região norte e muito menos a santarena.

O fato de o Programa chegar, de uma hora para outra, sem discussão e participação dos educadores da rede municipal onde seria implantado, pode ter contribuído para a falta de clareza que os próprios professores envolvidos tinham a respeito de sua finalidade. Essa afirmativa pode ser constatada nas respostas dadas pelos professores no momento da realização da pesquisa, quando eles foram questionados sobre a finalidade do programa com o qual trabalharam ou estavam trabalhando. Para a professora 10 a finalidade

> É acabar, ou amenizar, porque se sabe que não acaba, sempre aparece um ou outro com a idade série defasada. É pra ver se eles acompanham a turma, para tirar aqueles meninos que já estão com quatorze anos na primeira série ou segunda série e ver se eles vão para a quinta série, que aí eles vão seguindo o caminho.

A professora 13 se reporta à finalidade do programa da seguinte forma:

> Bem, para nós o que falavam era que a finalidade era trabalhar a idade série, por exemplo, os alunos defasados eles nunca alcançaram, saíram da1ª série, nunca renderam, aí chegaram aos 14 anos, 13 até 12 anos na 1ª série, então a SEMED e a escola não queriam mais que aquela criança ou aquele adolescente ficasse numa sala junto com outros menores; então, tinha problemas, por isso que aí criaram o Acelera.

Como se verifica, ao próprio professor do Programa faltava clareza quanto aos objetivos e finalidades, embora a capacitação inicial, da qual todos eram obrigados a participar, tivesse essas finalidades e o **Manual do Professor** apresentasse esse esclarecimento.

Um elemento contraditório em um programa que se propõe substituir a pedagogia da repetência, respeitando a pluralidade de abordagens da pedagogia, se constata pelo fato de o professor e a própria equipe técnica da rede de ensino terem sido alijados da discussão e elaboração da proposta pedagógica do Programa. Essa constatação remete a uma comparação com as práticas exercidas no ensino fundamental, que trabalha com a "pedagogia da repetência", com um agravante: no ensino fundamental, embora os conteúdos já venham definidos previamente, o professor tem uma relativa autonomia para planejar suas atividades,

enquanto no programa que trabalha com a "pedagogia do sucesso", além da definição dos conteúdos curriculares, também é definida a metodologia de ensino, de forma prescritiva.

Essa falta de participação do professor, ou sua falta de autonomia, pode ter comprometido o seu trabalho pedagógico e, por conseguinte, a viabilização da proposta pedagógica e metodológica do programa, uma vez que tudo já vem pronto para o professor, conforme o relato a seguir:

> Na época que eu era professor da rede Acelera, fazia umas críticas assim pesadas para o pedagogo e até mesmo para o coordenador do programa, porque a proposta curricular vinha com uma realidade totalmente diferente da região norte, a realidade é do sul e sudeste, o programa foi criado no sudeste, basicamente em São Paulo e Minas Gerais. Então eles vêm com uma realidade destas cidades, então, quando ele chega aqui no norte, nós temos que fazer uma adequação no material, nos recursos que vêm, que no caso é o livro. Sobre o livro, eu fazia algumas críticas e eu mudava algumas perguntas que estavam no livro, pedia inclusive para os alunos riscarem colocarem o nome da fruta que eles mais conheciam porque lá no livro só tinha uva, maçã, pêra e as crianças, muitas na época nem conheciam como era uma uva, como era uma pêra, maçã tudo bem, mas uva e pêra eram difíceis. Em relação às cidades também, pedia que eles observassem as cidades, então o que eles conheciam, então a gente mudava nome de bairro, nome do interior de onde ele tinha vindo ou de outra cidade, então essas críticas que eu fazia me achavam meio chato na época. (Professor 11)

A fala reflete a não-autonomia sobre o processo de aprendizagem de sua turma, ou seja, ao mesmo tempo em que o município busca uma proposta dita "inovadora" para dinamizar a aprendizagem de crianças com defasagem idade/série, ela acaba por tornar essa inovação uma camisa de força para o professor, limitando sua atuação no processo de aprendizagem do aluno.

Tal limitação contribui para que, embora a proposta pedagógica esteja estruturada aos princípios a que se destina, quando colocada em prática, em contexto escolar diferenciado do que foi planejado, como é o caso da educação municipal de Santarém, pode entrar em choque com essa realidade, porque a assimilação pelo professor não é automática; ela demanda tempo e comprometimento com a qualidade do resultado da aprendizagem do aluno. Nesses casos, Sacristán (2000, p. 87) chama a atenção dizendo que

> [...] à medida que o professor não tenha o domínio na decisão de sua prática, uma série de conhecimentos e competências intelectuais deixarão de lhe pertencer como profissionalizadoras. A institucionalização da prática, os códigos curriculares em que boa parte são propostos e elaborados fora do âmbito escolar passam a ser distribuidores das competências intelectuais

> dos professores. A interação da teoria com a prática, ao nível do professor, fica delimitada, na seleção de facetas que se considerarão próprias dos docentes, de acordo com o poder de determinação que os agentes externos de tal prática tenham.

A falta de domínio do professor em relação à proposta pedagógica do programa fez com que alguns professores a abandonassem pelo meio do caminho e voltassem para aquela com a qual estavam acostumados a trabalhar, havendo, com isso, superposições de encaminhamento, como é o caso da professora 3.

> Olha, nós temos, sim, a metodologia do Acelera; temos, mas também nós temos os nossos. Então nós usamos de todas as duas formas, tanto o do Acelera e também os nossos. A gente aplica na sala de aula, porque se a gente pegar só o do programa, aí as crianças, com certeza, ia ficar um espaço vago, necessitado pra eles; então a gente aplica, no caso, por exemplo, o programa do Acelera. Ele já vem um roteiro programado pra gente seguir aquilo, então a gente tenta colocar também nesse espaço a nossa metodologia, a nossa metodologia do ensino mesmo normal. (Professora 3)

Esse encaminhamento indica uma deficiência na proposta do programa, que pode estar ligada à falta de autonomia do professor, uma vez que foi pensada de cima para baixo; na qualificação inicial (que está para além da capacitação promovida no programa) ou nos instrumentos propiciados ao professor para desenvolvê-la e na formação continuada, uma vez que, como se percebe na fala da professora 3, o abandono da metodologia do programa não acontece em sua totalidade. Aquilo que é absorvido significativamente é implementado e quando não se sente uma segurança, retorna-se à sua antiga prática metodológica. A esse respeito, é interessante a observação de Falsarella (2004, p.191-192) que, ao analisar a prática de duas professoras de classe de aceleração, chegou à conclusão de que

> [...] ao serem submetidas à prática, algumas das alterações propostas permanecem, outras se modificam e outras se incorporam definitivamente à prática do professor. Só que as coisas não acontecem assim esquematicamente, como se fosse possível colocar em gavetas: essa alteração firmou-se, esta perdeu-se, esta modificou-se... A prática do professor é como uma amálgama, não dá para separar uma coisa da outra. As novas práticas vão sendo incorporadas de forma apenas parcialmente consciente e racional, vão infiltrando-se nos esquemas de ação que os professores formam ao longo da carreira. O professor precisa sentir que as mudanças resultam de atividades práticas na aprendizagem dos alunos [...].

Se a dificuldade de absorção da proposta do programa é considerada um dos fatores para que o professor retome a sua antiga prática, aliada a ela está a falta de recursos didáticos. Tal como acontece no ensino fundamental, o livro didático do programa recebe as mesmas críticas que os livros didáticos do ensino fundamental, descontextualizado da realidade do município, padronizado etc.

O livro didático do Programa se diferencia em vários aspectos do livro didático do ensino fundamental. A primeira diferença está no fato de ser organizado por projetos de ensino. Enquanto o aluno de 1ª a 4ª do ensino fundamental recebe quatro livros – um por disciplina –, o aluno do Acelera recebe sete, em função de a proposta curricular trabalhar com projetos de ensino, conforme apresentado na caracterização do Programa no capítulo anterior. O professor do ensino fundamental é chamado a escolher o livro didático com o qual deseja trabalhar, embora, na maioria das vezes, isso não seja levado em consideração. No Programa o material é específico, portanto, o professor não tem opção.

Outro elemento diferenciado é que, no livro didático do aluno, vêm descritas, passo a passo, as atividades diárias, ou seja, enquanto no ensino fundamental o professor tem certa "autonomia" para planejar suas atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos e das condições de que dispõe para desenvolvê-las, no Programa ele não tem essa preocupação, porque já vem tudo descrito, detalhadamente, conforme se verifica no relato anterior, do professor 11.

Ao mesmo tempo em que é um elemento diferenciador na proposta do Programa, demonstra-se, nesse sistema, o controle do ensino e a submissão do professor à proposta pedagógica e ao material didático. Assim como acontece no ensino fundamental, o Programa parte do princípio de que todos os alunos estão no mesmo nível de ensino, que as turmas são homogêneas. Não se respeitam o ritmo e as especificidades dos alunos e das classes de aceleração. Não leva em conta também a carência material da escola, quando se propõe uma série de atividades e não as disponibiliza ao professor, conforme foi constatado nas entrevistas com os professores:

> Olha, os livros didáticos deles, eram diferentes, eram por projetos e subprojetos, então nós tínhamos que alcançar todos aqueles conteúdos, nem toda vez se alcançava com todos. O material didático de dentro da sala de aula era voltado para eles, nós conseguíamos usar não todos também, por exemplo, os livros de leitura e de literatura alguns alunos gostavam de ler, às vezes eles liam quinze, vinte e cinco livros, dependendo também da espessura do livro, a gente conseguia. Trabalhávamos também com cartolina, papel cartão, papel espelho, fazendo parte de artes, figuras geométricas cartazes, nós fazíamos

> barraquinha mostrando pra eles como fazia, enfim, todo aquele trabalho que pedia nós procurávamos fazer com eles, eles mesmos confeccionavam para saberem o trabalho que dava, para eles terem o gosto de pegar naquele material e eles verem o trabalho produzido, e quando eles produziam que eles viam na exposição, ah, para eles aquilo era uma alegria, muitos eu tenho fotos. (Professora 9)

As entrevistas revelaram a insatisfação dos professores com a falta de disponibilidade de recursos materiais para a viabilização da proposta pedagógica. Os professores da primeira fase ainda contaram com esse material, embora não fosse suficiente para atender às necessidades da classe, conforme pode ser constatado na fala da professora a seguir:

> O material didático infelizmente era muito difícil, porque o programa ajudava só em parte, a escola não tinha para fornecer esse material e o professor é que tinha que arcar com essa despesa, proporcionar, comprar o material para trabalhar com seus alunos. (professor 13)

Quanto ao professor que atuou na segunda fase, esse já não contou com nenhuma ajuda nesse sentido, como revela a professora 3.

> Quando a gente tem reuniões na escola, eu falo da questão do material, eu digo, pôxa eu preciso de material, cartolina, esses negócios, ai os outros professores dizem que é só o acelera que usa cartolina e fica aquela coisa de reclamação. Vou na Semed lá também não tem, então, essa é uma das dificuldades que eu acho que a gente devia ser preparado até nesse negócio de material, porque os projetos de ensino exigem muito material, porque tem que fazer um calendário, ou então um cartaz de não sei o que, vamos fazer uma feira, aí que recurso a gente recebeu pra fazer essa feira? Nenhum. Aí a gente vai atrás vai às tabernas[20], pede com os pais, com as mães, os alunos são pobres, são bem carentes mesmo e aí lá vai tirar do bolso deles, então a gente se vira, o professor acaba tirando do bolso, já não recebe muito ainda tem que tirar pra comprar material, então eu acho que a gente deveria ser ajudada com material, já que é obrigatório desenvolver todas as atividades propostas nos projetos, assim como é obrigatório fazer a culminância ao final de cada projeto, tem que fazer pipa, realizar gincana, arrumar torta para jogar na cara, arrumar balões. Todas essas atividades exigem materiais e a gente se pergunta o que deram pra gente fazer essa culminância, ajudaram a gente em quê? Ah, eles deram idéia que a gente pode ir lá à taberna de seu fulano ou de seu ciclano, que a gente pode ir lá ao centro comercial, mas aí que tempo a gente tem pra fazer isso e acima de tudo, ainda ter que levar as crianças para pedir, então a gente deveria ter apoio nessa parte já que a gente tem que fazer as culminâncias, então vamos ajudar.

[20] Na região norte, o termo *taberna* significa "casas comerciais de pequeno porte".

Como se verifica mais uma vez, a carência do material é bastante sentida pelo professor, o que pode ocasionar a falta de criatividade e inovação em sua prática, por ter clareza de que, a cada inovação, os recursos terão de sair das famílias de seus alunos ou de seu próprio salário[21]. Dessa forma, a proposta pedagógica do Programa de Aceleração, ainda que inovadora, padece de antigos males. Pensa-se a proposta, mas não se disponibilizam todos os recursos necessários para que ela seja viabilizada com sucesso.

Aos professores cabe também o preenchimento de diversos formulários, inclusive os de acompanhamento individual dos alunos, formulários de avaliação, mapas, entre outros, que constam em anexo do manual de orientação que o professor recebe. Esses formulários, embora não sejam disponibilizados pela Semed, ou seja, o professor recebe apenas a matriz e deve reproduzir o restante, devem ser preenchidos e enviados mensalmente à Semed. Essa constatação foi depreendida de relatos de professores, em que se percebe a dificuldade de conseguir subsídio financeiro para aquisição desse material:

> A minha crítica é sobre os materiais que a gente usa na sala de aula, no caso das fichas, tem essas fichas que a gente precisa preencher para acompanhar os alunos e as que são para mandar para a Semed, muitas das vezes a gente tem que tirar do nosso dinheiro porque o programa não dispõe mais, pra ter idéia, das fichas de avaliação do aluno que a gente precisa preencher, ele fornece somente uma pra gente tirar xerox, então, minha crítica é sobre isso, porque antes vinha tudo, agora não, o programa decaiu e ficou difícil. (Professora 2)

Nas entrevistas realizadas com as supervisoras do Programa, quando questionadas sobre essa situação, pôde-se constatar a veracidade do relato das professoras em relação à falta de material de consumo para as atividades de culminância dos projetos. Uma das supervisoras foi enfática ao afirmar:

> Olha, é aquilo que eu te falei, do professor disposto[22]. Antes[23] a gente tinha todo o material, era uma fartura de material, hoje não, cada professor desembolsa o seu material didático, até tem escolas que, quando tem dispõem esse material, ajudam, até porque nós precisamos sim, nós utilizamos muitos materiais, é muita cartolina é muito material que nós precisamos pra fazer um trabalho de sucesso e como tem escola que não entende porque aquela turma precisa mais que as outras já limitam o material, aí o professor tem que desembolsar mesmo. (Equipe gestora)

[21] O professor da rede municipal de ensino que não possui curso superior, com 100 h/a (4 horas diárias) perceber um vencimento bruto que equivale a um salário mínimo.
[22] O termo "professor disposto", referido pela supervisora na entrevista, foi para designar aqueles professores que não esperam pela Semed, aqueles que vão atrás, pedem, compram do seu bolso, que "dão o seu jeito".
[23] O antes, neste caso, refere-se à primeira fase do Programa no município.

Como se verifica na fala da supervisora há mesmo uma cobrança de confecção de material didático para atender as atividades propostas pelo Programa, porém, esse material não é disponibilizado, cabendo ao "professor disposto" ir atrás, ou seja, o professor do Programa, além de ter que dar conta da aprendizagem do aluno, ainda tem que assumir atribuições que não são suas, e sim da Semed, uma vez que a ela compete buscar recursos financeiros para o desenvolvimento do ensino no município e não ao professor ter que pedir no comércio, aos pais ou tirar de seu salário recursos materiais para desenvolver a metodologia de ensino.

Em que pesem todas as dificuldades materiais e pedagógicas encontradas pelos professores na viabilização da proposta, há de se considerar que muitos deles encontram pontos relevantes nela, chegando mesmo a levá-los para sua sala de aula do ensino fundamental, contribuindo para uma realidade escolar diferenciada, vivida por eles e alunos, como pode ser depreendido da fala da professora 3, que atuou dois anos no Programa e hoje está trabalhando apenas com turmas de ensino fundamental:

> A proposta metodológica do programa é eficiente quando a gente tem conhecimento, porque às vezes o professor que, por exemplo, nunca trabalhou com o acelera ele não tem esse conhecimento, para nós que temos, a gente até mudou a nossa metodologia de trabalho nas classes regulares é porque era metodologia muito boa. Eu, por exemplo, até hoje eu adoto algumas metodologias do programa trabalhando com as turmas regulares do ensino fundamental. (Professora 3)

Outro ponto que também foi incorporado ao ensino fundamental regular, a partir do trabalho dos professores do Programa de Aceleração, segundo entrevista realizada com a equipe gestora, é a formação do aluno leitor. A partir de 2006, a Semed passou a adotar a leitura como política nas escolas municipais, funcionando nos moldes das classes de aceleração, com a finalidade de transformar esses alunos em leitores.

A pesquisa também detectou que todos os professores entrevistados se empenharam em implementar a metodologia como forma de estimular a participação do aluno e, conseqüentemente, em prol da boa qualidade na aprendizagem.

A proposta pedagógica trabalha com dois conceitos inovadores dentro da rede municipal de ensino, "auto-estima" e "aluno leitor". Inovadores porque esses conceitos não

foram introduzidos nas propostas curriculares do ensino fundamental no município, sendo de uso comum apenas nas classes de aceleração até o ano de 2004.

a) A auto-estima do aluno

No decorrer da leitura dos documentos, do material didático e das entrevistas, a palavra *autoconceito* e *auto-estima* se apresentaram como elementos centrais para o sucesso do aluno na turma de aceleração e na sua trajetória escolar.

Os documentos apontam a auto-estima como elemento capaz de elevar o nível de aprendizagem dos alunos da classe de aceleração. Oliveira (2003), ao historiar sobre a implantação do Programa, revela que a acepção foi apresentada como o primeiro fator que deveria ser equacionado dentro do Programa, ocupando lugar de destaque, uma vez que "a cultura da repetência destruiu o autoconceito desses alunos, e a sua reconstrução era a tarefa mais imediata." (2003, p. 62)

Embora a auto-estima seja considerada o cerne na organização do trabalho pedagógico, nas leituras realizadas dos documentos não se conseguiu identificar uma definição clara do conceito apresentada pelo Programa, ou fundamentada em algum teórico.

De acordo com o Dicionário Michaelis (2002), auto-estima significa "amor próprio". A psicóloga Palas (2006) define o conceito da seguinte forma:

> A auto-estima é um dos mais importantes aspectos que compõem a personalidade, dando uma identidade ao individuo e influenciando na sua adaptação à sociedade. A auto-estima está relacionada à forma como cada um "vê" a si mesmo levando em conta seus aspectos tanto positivos quanto negativos, e a partir disso formando um sentido de valor próprio. (p. 23)

A auto-estima também é definida por Burns (2005, p.12) como "capacidade que cada pessoa tem de valorizar-se, amar-se, apreciar-se e aceitar-se".

Voli (2002), ao estudar a auto-estima do professor, chama a atenção para o fato de que o termo sofreu alteração, sendo acrescidas a ele conotações de responsabilidade do indivíduo por si mesmo e, ainda, sua relação consigo mesmo e com os demais, mudando assim sua importância na educação e, evidentemente, na vida.

Moysés (2001), em sua obra, **A auto-estima se constrói passo a passo**, chama a atenção para o fato de que a temática virou modismo, sendo assunto obrigatório na

> [...] seção de auto-ajuda nas prateleiras das livrarias, está presente em toda parte. Comporta tudo. Para ela, a auto-estima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vid. (p.19)

Considerando que a clientela que freqüenta as classes de aceleração é composta de alunos com histórico escolar de fracassos, quer seja pelas sucessivas repetências, quer pelos sucessivos abandonos, o Programa apresenta o "fortalecimento da auto-estima como processo pedagógico", como a primeira questão a ser superada dentro do mesmo, por considerar que "a cultura da repetência destruiu o auto-conceito desses alunos, e a sua reconstrução era tarefa mais imediata." (OLIVEIRA, 2003, p. 62)

Partindo dessa premissa, este item dentro da proposta pedagógica do Programa tem por finalidade, segundo o **Manual de Orientações do Professor** (2001, p.8),

> **Fortalecer e desenvolver o autoconceito, a auto-estima dos alunos**. Os alunos deverão sentir, desde o primeiro dia de aula, que são capazes de ter sucesso, de aprender, de passar de ano, de saltar séries. O Programa tem por objetivo fazer com que todos os alunos tenham sucesso, o que deverá acontecer desde o primeiro dia de aula e não somente no dia do resultado final. A Pedagogia do Sucesso acontece no dia a dia, e não somente no fim do ano letivo. (Grifos do autor)

Nessa perspectiva, esse eixo foca sua ênfase no aluno e, através da psicologia, busca meios para auxiliá-lo a superar possíveis bloqueios emocionais, decorrentes de sucessivos fracassos escolares, e a passar a acreditar em si mesmo e em sua capacidade, de forma a obter sucesso em sua vida escolar.

Verifica-se que no Convênio de Parceria celebrado entre a Prefeitura Municipal de Santarém e o Instituto Ayrton Senna esse eixo ganhou destaque de forma explícita, quando em seu Art. 10 menciona que

> O Acelera Brasil parte do pressuposto de que os alunos com acentuada distorção idade/série são capazes de dominar os conteúdos básicos do currículo, desde que ensinados adequadamente, em ambiente motivador que lhes permita acumular sucessos de forma progressiva e, assim, desenvolver sua auto-estima. (CONTRATO DE PARCERIA, PMS E IAS, 2002, p. 13)

Analisando de que forma a auto-estima é apresentada na proposta do Programa e sua importância para o resgate do aluno quanto ao seu processo de escolarização, verifica-se que no cotidiano os professores buscam trabalhar a auto-estima em suas classes, a partir de sua compreensão teórica e possibilidades concretas. Segundo a fala do professor 1, o processo de auto-estima faz parte da preparação inicial, e no decorrer do tempo, aos poucos, o professor consegue incutir no aluno a noção de seu tempo de aprendizagem e aproveitamento.

> Isso vem tudo de uma preparação desde o início, porque quando nós iniciamos o ano, nós colocamos as metas, temos as metas pra ele ser aprovado, mas se ele não tem condições de ir, porque ele é acelerado desde que ele dê conta dos conteúdos que tem o programa. Eles têm o projeto, são seis projetos que eles têm para desenvolver durante o ano, então nesse decorrer a gente vai preparando o aluno, dizendo para ele, orientando, explicando que se ele não der conta daquele projeto, se ele não se sair muito bem, ele não vai ter condições de ir pra uma quinta série: Então, pra ele ser acelerado ele tem que participar, ele tem que estar todos os dias na escola, tem que ser um aluno participativo, então, durante o ano a gente vai trabalhando isso aí com ele, então, quando chega o final ele já é consciente de que ele não alcançou o objetivo dele. (Professor 1)

A fala do professor número 2 revela que esse processo de construção da auto-estima depende do diálogo e carinho, que são peças fundamentais de convencimento da capacidade de aprender do aluno.

> Tem todo um trabalho de auto-estima, tem que conversar muito com ele, levar algo diferente, por exemplo, um texto, muito diálogo com ele, carinho também, dar uma atenção maior para que ele possa realmente levantar a auto-estima dele, contar uma estória, uma música e colocá-lo como um líder ali dentro da classe para que ele possa ir se desinibindo e levantar a auto-estima. Era essa sempre a maneira que a gente tinha. (Professor 10)

Um dos professores entrevistados analisa que a questão da auto-estima é um elemento que deve ser trabalhado com a finalidade de "retirar" o rótulo de *repetente* da vida escolar do aluno.

> São crianças que já vêm rotuladas, tem casos de crianças que ele já repetiu tantas vezes que ele mesmo já não acredita nele, a gente tem que tentar fazer um trabalho de resgate da auto-estima, fazer com que a criança acredite nela, que ela é capaz, para poder conseguir. (Professora 4)

A próxima fala mostra o professor 10 apresentando a auto-estima como um jeito de trabalhar para resolução dos problemas de desobediência e agressividade dos alunos.

> Desobediência, eles eram agressivos, desobedientes mesmo, então isso aí a gente tinha que ter todo um jeito para trabalhar, para ver se conseguia um aprendizado, porque eles não queriam mesmo aprender, eles não queriam estudar, então nós tínhamos que fazer um trabalho com eles, nós professores tínhamos que fazer um trabalho para fazer com que eles gostassem de pelo menos escrever e ler um pouquinho, de forma que nós só tínhamos vinte e cinco alunos, devido a esse problema, às vezes o problema maior é porque eram pais separados, às vezes só mãe, às vezes só pai, às vezes só avó, então isso prejudicava muito, às vezes o professor não entendia que o aluno precisava de uma assistência melhor, deixava ele de lado, aí ele já se sentia revoltado e achava que não precisava mais, aí então o que nós tínhamos de fazer, resgatar aquela auto-estima, de forma que nós conseguíamos com muito esforço, mas a gente conseguia. (Professor 10)

O professor número 10 discute o processo de auto-estima a partir das condições dos próprios professores, ou seja, para que eles possam ser referências à auto-estima é preciso que também estejam motivados e com sua auto-estima elevada.

> O trabalho com a auto-estima é fundamental no Programa Acelera Brasil, mas também depende muito do professor, porque se o professor estiver com a baixa auto-estima dele aí como é que ele vai levantar a de seu aluno, que seu aluno já é aquele aluno que é repetente, é aquele aluno que não teve condições de levar seus estudos igualmente aos dos outros, então é difícil, sim, mas o professor tem que estar sempre de alto-astral com seu aluno, levantando a auto-estima deles a todo o momento, ele nunca pode deixar cair a auto-estima do professor e nem do seu aluno. (Professor 3)

Como se verifica na fala do professor 3, a importância do resgate da auto-estima de seus alunos perpassa, pois, pela auto-estima do professor.

Para a professora 8, a auto-estima está ligada ao maior ou menor rendimento escolar do aluno. Quando ela tenta motivá-lo, acaba por acentuar sua inferioridade diante dos "fortes", conforme se percebe em sua fala:

> Eu falo pra eles, assim, se não conseguir você tem chance de novo, você tenta, tenta, mas não é porque você ta fraquinho que você vai desistir por aí, nós temos que caminhar, não pode dizer ah não vou passar não, você não sabe, ainda não chegou o final do ano, eu falo assim pra eles, você tem que subir, você não é carangueijo, caranguejo que anda pra trás, eu falo assim (Professora 8)

Quando se analisam as falas dos professores, percebe-se que, muitas vezes, a forma como eles se reportam às questões da auto-estima não expressa o verdadeiro sentido do

conceito, ou seja, percebe-se que a maioria deles não consegue traduzir o que realmente significa auto-estima no Programa, qual sua finalidade, embora todos os entrevistados se refiram à necessidade do resgate da auto-estima nas salas de aula e explicitem de que forma fazem para cumprir o que o Programa determina.

As entrevistas retratam que no imaginário do professor a auto-estima está ligada ao estímulo que ele produz no aluno, ao dizer que esse aluno é capaz, que se não conseguir agora, deve continuar tentando e assim por diante, como se a repetição dessas palavras fosse capaz de resgatar no aluno sua auto-estima. Não se percebeu a preocupação em relacionar a auto-estima ou autoconceito ao processo de aquisição do conhecimento e sua valorização como pessoa, uma vez que ela resulta de um conjunto de medidas educacionais, dentre elas o compromisso do professor, como observa Bzuneck (2001, p. 28):

> Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. E, para começar, a percepção de que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de compromisso pessoal com a educação; mais ainda, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho (Brophy, 1987; Firestone e Pennell, 1993; Reynolds, 1992). Mas não é só por isso.

O professor 4 toca em um ponto muito interessante, isto é, a questão da auto-estima do próprio professor, visto que ele só é capaz de promover a auto-estima em alguém se também estiver satisfeito, se a sua própria auto-estima estiver elevada. Ninguém promove auto-estima porque está determinado que isso deva ser feito; trata-se de um processo construído a partir da satisfação pessoal e profissional do professor, uma vez que é sua auto-estima que vai ajudá-lo a desenvolver um trabalho de boa qualidade, motivando seus alunos nessa caminhada. O professor precisa estar bem consigo mesmo, comprometido e preparado para desenvolver a proposta, ou seja, ele precisa se sentir valorizado enquanto pessoa e profissional. O que parece não ser o caso de vários professores que participaram da pesquisa, como se verifica na fala da professora abaixo:

> A primeira vez que eu trabalhei com o Acelera não foi por opção, foi simplesmente porque me colocaram na turma, eu nunca tinha trabalhado, foi em 2000 quando era para o projeto ter encerrado e nós não tínhamos acompanhamento e tal. Então eu sofri muito em 2001, eu disse que nunca mais eu queria acelera, é um programa muito bom, eu aprendi muito, mas por causa de tudo o que eu passei, eu disse que eu não queria mais, mas como eu moro aqui perto da escola e eu trabalhava muito longe, lá no bairro [..], surgiu essa vaga aqui, a única vaga que tinha era pro acelera, então por isso que eu estou na classe do acelera, é um programa muito bom.(Professora 7)

Essa professora atuou no Programa em 2000 e depois retornou à classe de aceleração em 2004, não porque duvidasse da proposta do Programa, ou porque sentisse prazer em trabalhar nele, mas porque não havia outra opção: ou pegava o Acelera, ou continuaria na escola em que estava atuando, que era distante de sua residência. Assim como ela, outros professores também chegaram à classe de aceleração nessa situação, como é o caso da professora 8:

> É porque eu trabalhava no interior ano passado aí, eu gostaria de uma transferência para a cidade e onde eu consegui foi na escola x, escola lá no X. Quando eu cheguei lá a diretora me disse ter somente essa série, que só tinha essa série, então eu fiquei assumindo essa série do acelera.

As falas apresentam uma questão central no processo ensino-aprendizagem: a valorização e satisfação profissional do professor. Como um professor, que chega ao final do ano acreditando ser o trabalho com a turma uma tortura, não o querendo mais no ano seguinte, pode ter conseguido elevar a auto-estima desses alunos, se a estima dele estava totalmente baixa? Como uma professora que não acredita na capacidade do aluno, porque é problemático, pode elevar sua auto-estima?

> A classe do acelera é uma classe de alunos muito problemáticos, eles têm toda uma vida de problemas psicológico, familiares e que afetam na aprendizagem deles, comportamento. Uma das primeiras coisas que deveriam ter, como eu já disse anteriormente, é um psicólogo, um psicólogo pra acompanhar os alunos, pra fazer um trabalho durante todo o ano com esse aluno. Eu tenho certeza de que se tivesse um psicólogo pra acompanhá-los seria bem melhor, a gente tem, claro que a gente tem na escola os orientadores, mas eles têm toda uma escola pra eles darem atendimento; então fica impossível ele chegar e dá uma atenção especial ou mais direta para a classe do acelera. Então, se nós tivéssemos um psicólogo pra acompanhá-los com certeza e mais carga horária pra ser trabalhada a questão do reforço também, como antes tinha. (Professora 1)

Como se verifica, a falta de estímulo da professora coloca por terra qualquer proposta bem intencionada de auto-estima, visto ser ela o próprio exemplo de baixa auto-estima em sala de aula, já que não consegue lidar com as diferenças. Para essa professora, as diferenças/dificuldades estão centradas no aluno, ou seja, na teoria da "privação" ou "carência" cultural que, de acordo com Patto (1999), enfatiza as determinações de ordem biológica e psicológica, relacionadas a diferenças de coeficiente intelectual (QI), de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Nesse sentido, se para a professora o problema está centrado em aspectos biológicos e ou psicológicos de seus alunos, logo será em vão a tentativa de melhorar a auto-estima do aluno com frases de efeito ou de auto-ajuda.

O resgate da auto-estima do aluno e de seu sucesso no processo de aprendizagem está diretamente ligado também ao que o professor espera dele. As expectativas de sucesso ou fracasso do aluno conduzem de certa forma, aos resultados correspondentes. Nóvoa (1998) dá importância significativa às crenças do professor em relação às possibilidades das crianças. Considera que o que distingue a profissão docente de muitas outras é que ela não pode ser definida apenas por critérios técnicos ou científicos, uma vez que ser professor implica adesão a princípios e à crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola.

Um outro fator que contribui para elevar a auto-estima do aluno é a organização do ambiente escolar, já que não basta somente o professor estar comprometido e dispor de uma proposta pedagógica bem elaborada; o ambiente onde se desenvolverá tal proposta precisa se comprometer com ela, como forma de minimizar os efeitos dos rótulos que os alunos carregam, através da compreensão social e pedagógica de suas dificuldades de aprendizagem.

A preocupação do Programa com a auto-estima do aluno é relevante, mas na prática é contraditória; quando se verifica dentro do mesmo o fracasso escolar, através das retenções (reprovações) e evasão ao final de cada ano letivo, conforme dados apresentados anteriormente.

Como se verifica, embora a proposta de elevação da auto-estima seja elemento importante no processo de aprendizagem, ela não pode ficar a cargo apenas da boa vontade do professor; é importante criar um clima favorável para que ela se efetive, indo da valorização do professor ao fornecimento de condições concretas para que o aluno perceba sua capacidade e se sinta motivado à aprendizagem.

b) Formação do aluno leitor

A leitura e a escrita são elementos essenciais na alfabetização. O processo de aquisição de conhecimento através da alfabetização tem que se rechear, antes de qualquer coisa, com leitura e escrita. Essas duas habilidades devem ser cultivadas como função básica no processo educativo, uma vez que são instrumentos que permitem ao indivíduo penetrar na cultura e ser penetrado por ela, como forma de acesso ao passado codificado e ao presente vivido na experiência direta. Assim, a alfabetização deve permitir ao educando sua participação no contexto cultural e social de forma eficaz. De acordo com Sacristán (2000, p. 46),

> A alfabetização eficaz supõe colocar os indivíduos às portas do poder, o que implica a posse do conhecimento pelo domínio da linguagem. A alfabetização ilustradora (que hoje chamaríamos crítica, como Freire) é, antes de mais nada, a capacidade para participar na reconstrução cultural e social.

Na escola pública, esse primeiro momento de aquisição da linguagem através da alfabetização tem sido problemático e precário. Estudos como os realizados por Werebe (1994) apontam que a seletividade se concentra justamente nas séries iniciais, e a 1ª série, onde se inicia o processo de alfabetização é a mais atingida pelo elevado índice de reprovações e evasões.

A seletividade de escolarização da criança, nesse primeiro momento, tem se constituído em um fator de denúncias e cobranças. A alfabetização é apontada como imprescindível no processo de escolarização, começando pela aquisição da linguagem e escrita; quando isso não acontece, a criança fica reprovada ano após ano e depois desiste, ou então, após duas ou três reprovações, a escola deixa passar, possivelmente, aqueles que ela não conseguiu aprovar. Isso acaba acarretando uma formação debilitada no decorrer de toda a trajetória escolar do aluno, uma vez que

> Por meio da leitura gera-se um espaço de significados dialogados que constituirão a mente do leitor (pensar é dialogar consigo mesmo, desde Platão), fonte de liberdade e de intimidade para os indivíduos que vêem seu horizonte de referências revelado, que lhes amplia sua consciência e faz do exercício da razão uma espécie de espaço público interiorizado (SACRISTÁN, 2003, p.47)

As políticas educacionais, até a década de 90, não deram importância para essa complexa e rica relação entre leitura e conhecimento, atos que, na maioria das vezes, são praticados de forma mecânica e desvinculados. A partir da década de 90, tem-se percebido uma constante preocupação nos sistemas estaduais e municipais de ensino com a alfabetização e, conseqüentemente, com a leitura e escrita, com a criação de programas[24] específicos para desenvolver essa habilidade nas séries iniciais.

A preocupação com o domínio das habilidades da leitura também está presente na proposta pedagógica do Programa de Aceleração da Aprendizagem e se apresenta como elemento primeiro para o sucesso escolar do aluno. O Programa, em sua proposta pedagógica

[24] Em vários município do Estado do Pará aconteceu o Programa de Alfabetização com Base Linguística (1993). Este Programa pertencia a UFPA e era desenvolvido através do Centro de Letras e Artes em parceria com as secretarias de educação, e tinha por finalidade alfabetizar crianças de 1ª série.

demonstra, como sendo um de seus desafios, transformar os alunos das classes de aceleração em leitores, como afirma Oliveira (2003, p.77):

> A principal meta do programa é que o aluno aprenda a ler e a gostar de ler. A leitura, portanto, ocupa lugar central do programa. Cada aluno deve ler pelo menos 40 livros durante o ano e compartilhar sua leitura com os colegas, de formas variadas. O objetivo é desenvolver o domínio da língua, mas, sobretudo, ampliar a capacidade de ler criticamente, de ler o mundo, de decifrar o seu ambiente e ser capaz de compartilhar essa leitura com entusiasmo e convicção com seus colegas e professores.

Outra evidência da importância do Programa na formação do aluno leitor está na maneira como os professores se reportam à questão da leitura em suas entrevistas, afirmando que a sua finalidade em sala de aula é

> Despertar na criança o gosto pela leitura, é ela interpretar o que ela está lendo, tanto que o programa ele é um programa especial onde as crianças recebem uma caixa com livros de literatura contendo mais de 40 livros, onde a meta é que essas crianças leiam esse número de livros até o final do ano letivo. Então é despertar na criança esse gosto, tanto que diariamente nós fazemos o cantinho da leitura ou o momento da leitura onde eles vão narrar os livros que eles leram, vão contar suas histórias e produzir também textos em cima do que leram. (Professora 3)

A fala da professora está embasada na proposta apresentada pelo Programa para a formação do aluno leitor. Para atingir esse objetivo, o professor deve trabalhar a leitura todos os dias nas classes de aceleração, conforme Manual do Professor (1999).

Sendo a leitura um elemento importante para o sucesso do aluno no Programa, a pesquisa buscou saber o significado dessa habilidade com a qual o professor tem que lidar diariamente em suas classes de aceleração e se constatou que muitos não sabiam conceituar o termo, embora expressassem o trabalho desenvolvido para que o aluno adquirisse essa habilidade. A professora 1, ao conceituar o termo, diz que:

> O aluno leitor é aquele que produz texto, lê muitos livros, compreende o que ele está lendo. O aluno também se desenvolve muito na leitura, a gente trabalha muito a leitura, a gente trabalha muito o português, muita leitura com eles, produzir, saber fazer bilhete, uma carta, tem de saber o inicio, meio e o fim do que ele está fazendo, então a gente trabalha muito com isso para eles serem uns bons leitores. (Professor 1)

A professora 2, ao tentar conceituar o termo, acaba por falar da importância dessa atividade em sala de aula para o desenvolvimento do aluno e das tarefas que realiza.

> É muito bom o trabalho de formação do aluno leitor. Todo ano nós recebíamos uma caixa de livros de literatura infantil, porque nós tínhamos alunos já de dezessete anos, alunos adolescentes e nós tínhamos o nosso desafio, o campeão da leitura; no final do ano o campeão ganhava medalha, tínhamos também apresentações na casa de cultura, era semestral, os alunos que se empenhavam em maior número de livros lidos ganhavam brindes, tudo isso servia como incentivo, nos tínhamos a caixa de leitura, nos tínhamos o momento de curtindo a leitura, que até hoje eu uso na minha turma de 1ª série, o momento da leitura, isso é essencial em uma sala de aula, o momento da leitura, porque só assim o aluno vai descobrindo o que ele pode aprender, que ele não pode viver ausente dessa nossa leitura, no nosso mundo nós vivemos lendo a todo o momento, nós tínhamos o nosso momento da leitura, cada aluno ia lá, escolhia o livro que queria ler, quando não dava para ler na sala de aula, naquele momento, ele levava, lia na casa, outro dia ele vinha e reproduzia através de argüição, através da oralidade, ele falava o que ele tinha lido, quantos parágrafos, o que mais havia chamado a atenção e depois, quando ele já passou essa idéia da oralidade, depois nós passávamos para a forma escrita, para a produção, com certeza tivemos bons resultados, porque alunos que estavam na segunda série passaram para a quinta série, venceram e hoje em 2005 estão terminando o ensino médio, foi um avanço excelente.

Outros professores, ao tentarem conceituar o termo, acabaram por associar a formação de aluno leitor com formação para a cidadania, deixando claro ser essa uma atividade que deve ser desenvolvida, uma vez que já vem definida no plano de curso do Programa, como se verifica na fala da professora 4:

> Essa formação do aluno leitor já está dentro do nosso plano de curso, o objetivo ali na escola é "formar, integrar, formação integral do educando tornando-se membro crítico e participando da construção da cidadania" isso significa que se a criança não souber ler não é um bom cidadão e pra mim a criança lendo, estudando e aprendendo ela é.

Como se observa nas falas dos professores, embora a formação de um aluno leitor seja um elemento importante dentro do programa, alguns professores tiveram dificuldades em conceituar e expressar o significado dessa atividade em sala de aula e o que ela propicia à vida escolar do aluno. Essa falta de clareza do professor sobre o verdadeiro conceito de leitura pode estar associada à debilidade em sua formação docente e à formação continuada propiciada pelo Programa aos professores, o que acaba levando-os a algumas confusões conceituais entre formação crítica, bom e mau cidadão, entre outros.

A prática da leitura diária em sala de aula, constante da proposta metodológica, expressa uma dinamicidade que a classe de aceleração deveria ter, uma vez que a atividade da leitura deveria propiciar um trabalho interdisciplinar, a partir da seleção dos textos literários, para atender aos objetivos propostos no Programa.

> A leitura é o objetivo maior de qualquer projeto educativo: ensinamos para que o aluno aprenda a ler livros, jornais, anúncios, leis, regulamentos, televisão, artes, relações sociais, enfim, a vida nas diversas circunstanciais. Esta deve ser, portanto, a atividade central na escola e na sala de aula. O objetivo é ler muito, ler bem e gostar de ler. Todos os três objetivos devem ser alcançados para que possamos falar de sucesso. (IAS, 2001, p.18)

A prática de leitura em sala de aula requer do professor mais atenção, dinamismo, criatividade e, acima de tudo, participação e interação no processo de aprendizagem. Porém, esses requisitos também exigem do professor mais que um receituário contido no manual que ele recebe do Programa para ser desenvolvido diariamente.

O trabalho de leitura e, principalmente, a formação de aluno leitor na educação devem ser vistos como requisito número um, porém, qualquer proposta que esteja voltada para essa questão deve se preocupar com a concepção e a prática que o professor tem da leitura, uma vez que é ele o agente de implementação dessa proposta.

No decorrer da pesquisa empírica, buscou-se verificar, além da concepção que o professor tem sobre a leitura, se ele é leitor. As respostas convergiram para um resultado de que 99% deles não são leitores, conforme se pode verificar nos relatos a seguir:

> Olha tem professor que lê. Eu se vejo um livro de estorinha, eu leio. Tem professores que não. Tem professores que precisa a coordenação estar em cima, em cima, em cima porque que tem essa caixa de leitura, cantinho de leitura, porque geralmente para nos capacitar é para provar que você está lendo. É marcado lá quando chega quantos professores estão lendo. Quando é na época de capacitar eles chamam, professora tal venha contar uma estória do livro tal se você já leu. Você tem que querendo ou não você tem que ler. (Professora 6)

Verificou-se que a palavra *tem* fez parte da maioria das respostas dos entrevistados, até mesmo na fala da supervisora e coordenadora do programa, conforme se verifica:

> Na maioria não, mas ele tem que aprender a ser leitor, pela necessidade mesmo, para ele ser um leitor ele precisa ler muito, porque para ele avaliar o aluno ele tem que conhecer todos os livros que estão expostos na caixa de

> literatura e ele tem que ler no mínimo quarenta livros, antes do aluno ter acesso a esse material. (Equipe gestora)

Como se verifica, a leitura na classe de aceleração não acontece de forma espontânea e necessária e, sim, como imposição, o que pode comprometer a qualidade do trabalho. A falta de hábito de leitura pode levar a professora a uma cobrança mecânica de seus alunos, com a finalidade de cumprir uma obrigação de prestação de contas.

O fato de o professor "ter que ser" e não "ser" leitor é uma realidade que não se restringe somente ao professor do Acelera em Santarém, mas é uma realidade nacional. Se o professor não adquiriu o hábito, o gosto pela leitura, foi devido à sua formação acadêmica também não estar voltada para a leitura. Por isso, não basta apenas o Programa decretar a importância da leitura, é necessário haver coerência entre a opção proclamada e a prática, caso contrário, "nosso discurso, incoerente com nossa prática, vira puro palavreado*"*. (FREIRE, 1986, p.29)

4.4 Prática avaliativa no contexto do Programa: aceleração ou qualificação do rendimento escolar?

Avaliar envolve, especialmente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor, e o conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Exige, nessa perspectiva, a recriação dos espaços em que se desenvolvem formalmente os processos de avaliação, transformando-os em espaços educativos para todos os que deles participam.

Como em todos os programas de reorganização da trajetória escolar, a avaliação aparece como um elemento importante dentro da proposta e geralmente é apresentada em uma perspectiva formativa. No Programa de Aceleração, a avaliação também é tida como ponto central para o sucesso do aluno, sendo apresentada como processo contínuo e permanente, voltando-se à aprendizagem efetiva do aluno. Partindo dessa preocupação, verifica-se que, teoricamente, no Programa,

> Avaliar é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento, seja este teórico (mental) prático. Avaliar é conscientizar a ação educativa. (SANT`ANA,1995, p. 31-32)

Nessa perspectiva, verifica-se nos documentos do IAS (1999), que a avaliação da aprendizagem é de responsabilidade do município, devendo ser realizada dentro de um processo de discussão. Essa atribuição do município é uma atividade que "deve ser feita de acordo com os critérios de cada escola, pelo professor ou pelo Conselho de Classe." (p. 27)

Ao se analisar a proposta avaliativa do Programa, confirma-se que ela é bastante enfática ao definir as funções da avaliação, principalmente quando indica que ela deve ser processual, contínua e cumulativa. Isso possibilita que a necessidade de atividades de reforço e recuperação seja diagnosticada rapidamente, e que as dificuldades detectadas possam ser solucionadas o mais breve possível. Para a realização desse objetivo, o professor possui um formulário para cada aluno que, ao final de cada dia de atividade, deve ser preenchido com base em suas observações sobre os avanços e as limitações dos alunos.

O resultado final do processo de aprendizagem deve ter como base o desenvolvimento do aluno ao longo de todo o Programa. Nesse contexto, a proposta traz uma perspectiva de avaliação processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais dinâmico. Com isso, o Programa coloca a avaliação como um exercício mental que exige a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida, o julgamento, o posicionamento e a ação sobre o aluno em desenvolvimento.

Na entrevista realizada com os professores, verificou-se, porém, que, embora a avaliação da aprendizagem se apresente com essa perspectiva nos documentos do Programa, alguns professores não têm muita clareza do que venha a ser realmente uma avaliação diagnóstica e formativa para o processo de aprendizagem do aluno e para a melhoria de sua prática pedagógica.

Essa falta de clareza é retratada nas entrevistas realizadas, nas quais se constatou que, em alguns casos, esse tipo de avaliação processual e contínua acaba se perdendo no meio do caminho, embora exista a tentativa de colocá-la em prática. É o que revela a fala abaixo:

> Nós temos dois tipos de avaliação, temos a avaliação que nós fazemos constante, todo dia o aluno é avaliado na freqüência, na participação das atividades, nós fazemos, aplicamos aqueles testezinhos pra saber como o aluno está se saindo, se está aprendendo, absorvendo aquela aprendizagem que está sendo repassada pra ele, então é dessa forma que nós avaliamos, através de trabalhos, pesquisas, essa é a avaliação que nós fazemos para a escola, só que no final de cada projeto ele faz uma avaliação daquele projeto que ele terminou que a supervisora[25] está fazendo hoje com ele, então essa avaliação

[25] A supervisora do Programa – Semed estava em sala aplicando teste aos alunos.

> vai mostrar como foi o desempenho dele diante do livro que ele terminou. (Professora 5)

Observa-se que, embora os professores não tenham muita clareza do que venha a ser esse tipo de avaliação proposta pelo Programa, que devem desenvolver em sua sala de aula, há um empenho em querer desenvolvê-la, colocá-la em prática a partir das orientações recebidas, porém, a fala revela que essa tentativa de mudança esbarra nas cobranças da escola, por isso se justificam os "testezinhos" para a escola, já que a mesma trabalha com a avaliação na perspectiva de aferição de nota, ou seja, o professor tem que atender duas realidades avaliativas dentro do contexto escolar.

Assim, na prática, esse novo olhar sobre a avaliação da aprendizagem é uma experiência interessante, uma vez que as ações de avaliação na rede de ensino do município sempre estiveram voltadas para o resultado da aprendizagem em termos quantitativos, por ser ela a mais cobrada e com a qual o professor aprendeu a avaliar durante sua formação docente.

Nas classes de aceleração detectou-se, através dos dados empíricos que, embora a avaliação se apresente nos documentos com um enfoque diferenciado, buscando fazer com que o olhar do professor do Programa se volte para o processo de aprendizagem e não unicamente para a quantidade, o que prevaleceu mesmo foi essa última. Isso foi evidenciado nas respostas dos professores quando questionados sobre haver cobranças quanto ao rendimento escolar. Vejamos as respostas:

> Nós somos cobrados a trabalhar realmente com eles para que sejam aprovados, mas não assim pressionados, agora, nós sabemos que **nós temos uma meta de aprovação a ser cumprida**, então nós trabalhamos em cima dessa meta, mas pressionado de jeito nenhum. Nós temos as nossas reuniões pedagógicas em que prestamos conta do nosso trabalho, mas assim cobrados, exigidos pra que a gente fique desesperado para que os alunos sejam aprovados, de jeito nenhum. (Professora 1, grifo nosso)

Já a professora 2 percebe, nas orientações, certa cobrança, como se verifica em sua fala:

> As orientações que a gente recebe é só de ter que promover o aluno pra ele acelerar para uma quinta série, quem está em nível de terceira e quem está em nível de segunda acelerar para a quarta, tem que se virar mesmo pra acelerar aquele aluno. (Professora 2)

A leitura feita pelo professor 10 sobre as orientações acerca da aceleração é mais contundente, visto que ao se reportar sobre o assunto, afirma:

> Esse foi um dos problemas que me afastou do Programa de Aceleração da aprendizagem, porque diante do contexto em nós vivíamos eu tive muitos problemas com as coordenações [...]. Nós tínhamos os encontros semestrais que aconteciam onde nos fazíamos uma avaliação geral do programa e nesses encontros vinham os coordenadores do Instituto Ayrton Senna que vinham ministrar palestras e nos ouviam, ouviam os professores sobre as dificuldades e nós tínhamos que colocar tanto os pontos das dificuldades em sala de aula quanto sobre os coordenadores, tecer algum tipo de crítica em relação à coordenação do programa, então num desses encontros eu teci uma crítica em relação ao coordenador do programa e a coordenação em si porque o programa foi planejado de uma forma e estava acontecendo de outra, ou seja, nós estávamos sendo obrigados a aprovar alunos para série lá em cima pra que o programa conseguisse mostrar dado lá para o Instituto, para que a cidade se destacasse, enquanto que aquilo não estava acontecendo na realidade, eu teci crítica em cima dessa situação, essa crítica foi por escrito e eles abriram lá minha correspondência que era para o Instituto Ayrton Senna detectaram a situação e me pegaram pesado, fizeram uma perseguição muito séria em cima da minha pessoa, e em função desse fato eu preferi me afastar do programa, se não era para mim cumpri com minha função de professor, de educador dentro de uma ética determinada que eu aprendi dentro do magistério, que eu tinha como profissional e pra mim promover um aluno pra ele ter insucesso lá na frente, sabendo que esse aluno não estava capacitado eu preferi me afastar e não ser culpado por esse insucesso do aluno. (Professor 10)

A leitura que se pode fazer das falas dos entrevistados é de que, por causa dos resultados esperados pelos envolvidos do Programa, os professores demonstram certa inquietação em relação às orientações sobre a aprovação e/ou aceleração, o que pode estar influenciando nos resultados quantitativos dentro do Programa.

Esse comportamento diante dos resultados quantitativos é "natural", uma vez que qualquer política educacional implantada espera resultados positivos. Porém, o que deve ser fator de preocupação no sistema de ensino, e deve também ser estudado mais, aprofundado, é a forma como esses resultados acontecem, para que não haja uma distorção da proposta e o quantitativo não se sobreponha ao qualitativo, os quais devem ser encarados como complementares.

No que concerne ainda à avaliação final da aprendizagem para definir quem deve ser acelerado, aprovado ou retido, observa-se que isso é decidido conjuntamente, entre supervisor e professor; porém, o aluno e demais segmentos da escola ficam isolados, como revela a fala de um dos membros da equipe técnica do Programa, quando questionado sobre quem decide a aceleração do aluno.

> O professor e o supervisor, assim também como a gente está convencendo o diretor, conversando para que participe desse processo também e para isso é

> essencial que ele faça esse tipo de acompanhamento constantemente, para ele auxiliar o professor justamente no final do ano para ele saber pra que série ele tem possibilidade de ser acelerado ou não, dependendo do desempenho do aluno. (Equipe técnica)

O fato de a avaliação ser de domínio apenas do professor e do supervisor, além de contradizer as finalidades e orientações expressas nos documentos do Programa, também demonstra que, embora o professor desenvolva várias atividades para subsidiar a avaliação, por exemplo, o preenchimento de formulário de acompanhamento individual de alunos, no final o que se sobressai mesmo é o quantitativo. Essa afirmativa se sustenta no fato de a pesquisadora ter presenciado em classes de aceleração a supervisora aplicando prova na turma e, ao conversar com a professora da turma sobre o significado daquele ato, ela revelou o seguinte:

> Toda vez que termina um projeto a supervisora traz a avaliação e eles fazem. Essa avaliação é corrigida, aí o resultado vai para o Instituto Ayrton Senna em São Paulo, porque lá eles vão fazer todo um trabalho pra saber como está sendo o andamento, o rendimento da classe. Através dessa avaliação que eles fazem no final do projeto, a gente tem como detectar as dificuldades, as deficiências que precisam ser sanadas na aprendizagem deles para que no final do ano eles possam ser considerados acelerados. (Professora 8)

Essa justificativa dada pela professora foi confirmada posteriormente por um dos membros da equipe gestora, quando questionado sobre os critérios de avaliação:

> Vários. Tem a ficha de leitura e escrita que a gente manda mensalmente para o instituto Ayrton Senna que ele é acompanhado mensalmente, como é que está esse menino no processo tanto da leitura como da escrita, se ele já consegue escrever pequenas frases, texto com coerência, então, mês a mês essas informações são remetidas para o instituto, assim como a gente senta com o professor para verificar todo esse processo, no qual ele evoluiu ou não assim também como por projetos já tem algumas culminâncias, exercícios de acompanhamento no qual a gente aplica para verificar justamente se as habilidades estão sendo vencidas ou não.

Como se verifica, a própria participação da equipe técnica nesse processo é limitada. Até mesmo a avaliação e análise dos dados, para efeito de melhorar o Programa no município, se constituem em atos isolados do Instituto. Isso pode justificar alguns entraves ocorridos que levaram anos para serem superados, como é o caso de alunos alfabetizados junto com alunos não alfabetizados, cuja separação só veio acontecer no ano de 2003, apesar de desde 1997 a proposta já trazer essa orientação. Esse contratempo acabou por se tornar a principal

dificuldade enfrentada por todos os professores que participaram da entrevista, como retrata a fala da professora (8):

> A classe eu recebi meio bagunçada, quero dizer bagunçada no sentido de crianças com idade avançada sem saber ler, sem conhecer as letras cursivas e propriamente aquelas letras de imprensa, não estavam alfabetizadas, então é dessa bagunça que eu estou falando, nesse sentido, mas hoje, 50%[26] as crianças já estão melhorando.

A partir dessas constatações, pode-se inferir que, em grande medida, a avaliação conforme foi planejada dentro do Programa carece ser repensada no município de Santarém, para que seu aspecto formativo realmente floresça. Se, por um lado, ela não vem sendo cumprida totalmente como o planejado no Programa, de outro, mesmo com todas as suas deficiências, ela ainda é um elemento diferenciador das práticas avaliativas que ocorrem no ensino fundamental no mesmo espaço escolar em que se desenvolvem, o que pode influenciar no comportamento dos outros professores, que até então só tiveram oportunidades de vivenciar um único tipo de avaliação: a somativa.

4.5 Capacitação e valorização do professor

O processo que envolve a formação do professor no Programa de Aceleração é encarado de forma singular, pois existe o pressuposto de que das ações empreendidas pelo professor dependem o sucesso e a qualidade do trabalho realizado com os alunos. Desse modo, tanto na análise dos documentos do Programa quanto nas entrevistas realizadas com os professores, observam-se preocupações com o desempenho docente.

A preocupação com a formação do professor do programa está centrada no fato de esse profissional estar atendendo a alunos já marginalizados pela estrutura vigente de ensino, que fracassaram na escola não por opção, mas pelas circunstâncias criadas dentro do próprio sistema escolar, sendo um deles o próprio julgamento feito pelo professor em relação ao processo de aprendizagem do aluno e de seu comportamento, como observa Lahire (1997, p. 54-55):

[26] A entrevista com essa professora foi realizada em agosto de 2004, ou seja, no começo do segundo semestre letivo.

> Os julgamentos dos professores para com determinados alunos registram, de fato, comportamentos reais, e não puros produtos de sua imaginação profissional. Porém, estamos diante de julgamentos que falam de comportamentos reais a partir de categorias escolares de compreensão, e, mais precisamente, de categorias utilizadas no curso primário. Nesses julgamentos, sobressai-se nitidamente uma seleção, feita pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos que lhes (e para a escola) é pertinente. Assim sendo, constroem perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro [...].

Nesse sentido, uma formação com base na proposta do programa poderá permitir uma atuação pedagógica sobre as diferentes dificuldades que esses alunos enfrentaram em sua história escolar, mobilizando-os novamente para o conhecimento e estimulando sua autonomia e autoconfiança na capacidade de aprender e na busca do saber sistematizado. (IAS, 1999)

A preocupação com a formação do professor não acontece de modo isolado no Programa de aceleração de aprendizagem. Ao contrário, ela permeia todo o cenário da educação nacional e internacional. As pesquisas educacionais que focalizam a figura do professor quase sempre partem das preocupações das sociedades ocidentais para com os resultados insatisfatórios dos processos de escolarização do aluno. A sociedade, no afã de conhecer os motivos do insucesso educacional, centra sua atenção na figura do professor, por acreditar que no contexto escolar esse profissional é o responsável pela natureza e qualidade do processo educativo. (PÉREZ GÓMEZ, 1995)

Na vasta literatura existente sobre o papel do professor[27], encontra-se a obra de Nóvoa (1995), a qual mostra que a partir da década de 1980, as pesquisas educacionais se voltam para a figura do professor, com o intuito de resgatar e mostrar sua importância profissional, dando-lhe voz e colocando-o no centro dos debates educacionais.

Os estudos têm avançado no sentido de superar a visão restrita que por muitos anos permeou o imaginário educacional em relação ao papel do educador, considerando o professor como mero transmissor do conhecimento no espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, Falsarella (2004, p. 48) informa que

> Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto. A profissão "professor" assume uma multiplicidade

[27] Ver Perrenoud (2001), Garrido (2002), Mizukami (2002), Nóvoa (1992), Falsarella (2004), Conteras (2002) entre outros.

> de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é um mero informante, mas um formador [...].

O avanço das discussões e análises sobre a formação de professores e sua importância para as transformações que se pretende operar na educação é significativo, uma vez que o professor é elemento fundamental nos rumos do processo de mudança escolar, ou ainda como diz Connel (1995),

> Os/as professores/as nas escolas são os trabalhadores/as mais estrategicamente colocados/as para mudá-la. Já argumentei em favor de se trazer o trabalho docente para o centro das discussões sobre o problema da desvantagem. Se quisermos que haja uma mudança na educação das crianças em situação de pobreza, temos que ver os/as professores/as como força de trabalho da mudança [...]. (p. 35)

Essa preocupação em colocar o professor no centro dessa mudança, vem sendo percebida desde a década de 1980, quando se verifica em alguns programas e projetos educacionais a ênfase dada à figura do professor, não apenas no que concerne a sua formação, mas também na execução dos programas. Em sua maioria, esses programas assumem a atividade docente como elemento importante de mudança no cenário educacional, e não vêem mais o professor como mero elemento capaz de dominar a técnica de ensino que lhe é proposta em cursos de capacitação.

Embora essa visão sobre o trabalho do professor venha se modificando, no Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém, a leitura que se consegue fazer a partir da análise dos dados é de que, apesar de o professor ser considerado elemento de mudança e responsável pelo sucesso do aluno da classe de aceleração, ele é tratado como mero dominador de técnicas de ensino. Isso pode ser notado a partir da sua própria lotação, quando, no momento de selecioná-lo para atuar nessas classes, não se verifica preocupação com seu comprometimento com a proposta. Constatou-se, por meio das entrevistas, que 80% desses professores foram lotados nessas classes mais com a finalidade de resolver problema de lotação na escola do que por ser ele considerado elemento importante na construção do conhecimento e na correção da defasagem idade/série.

Essa situação, porém, não é específica do Programa de aceleração do município de Santarém. Em estudos desenvolvidos sobre classes de aceleração, foi detectado que o mesmo problema acontece em outros programas em funcionamento, por exemplo, em turmas de aceleração de Santos, cidade na qual a pesquisa realizada por Barreto (1998) detectou problemas dessa natureza.

Essa inobservância do interesse do professor para trabalhar com a classe de aceleração passa a impressão de que com as capacitações ele passe a dominar as técnicas e tudo estará resolvido, o processo ensino-aprendizagem ocorrerá normalmente. Na verdade, essa escolha sem critérios o transforma não em professores, mas em dominadores de técnicas de ensino; torna-se um desafio para eles adentrarem o programa.

Entre as barreiras que se enfrenta está o fato de, muitas vezes, ser a primeira experiência do profissional na docência e este ter que lidar com uma turma, muitas vezes, discriminada dentro da escola; mesmo os que já possuem experiências no magistério vêem sua prática sendo confrontada com uma proposta pedagógica diferente daquela com que estão acostumados a lidar. Enfim, várias são as dificuldades que precisam ser vencidas pelo professor em sua turma de aceleração, já que o Programa é enfático ao responsabilizá-lo pelo sucesso da aprendizagem do aluno: *fazer os alunos sentirem que estão aprendendo, que estão andando para frente só depende de uma pessoa:* ***você professor***. (IAS, 2000, grifo nosso).

Para que ele vença o desafio de elevar o aluno ao sucesso escolar lhe são oferecidas as capacitações, já que o Programa considera que a partir delas o professor vai adquirir aportes teóricos e metodológicos para a viabilização da proposta pedagógica, melhoria de sua prática docente e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem do aluno.

a) Capacitação inicial

Uma das principais características da capacitação inicial é sua padronização. Todo começo de ano, o conteúdo trabalhado é o mesmo, inclusive para o professor que já atuou e já participou do curso no ano anterior. Essa realidade aconteceu tanto na primeira, quanto na segunda fase do Programa no município. Tal padronização ocorre por ter sido pensada e elaborada pelo IAS e ser desenvolvida a distância, através de fita VHS, cuja principal finalidade é apresentar o programa e mostrar como se desenvolve a metodologia.

Esse tipo de capacitação faz com que equipe técnica local e professores do Programa no município fiquem alijados desse processo, cuja função, nesse momento, é serem meros expectadores, visto que *o instituto Ayrton Senna estabelece os temas que têm de ser desenvolvidos* (Membro da equipe técnica). A fala revela que tudo já vem pronto para o município apenas repassar aos envolvidos.

Nesse contexto, a proposta de formação inicial apresentada pelo Programa foca especificamente a proposta pedagógica, ou seja, os conteúdos curriculares, a atuação do

professor em sala de aula e na escola. Esse espaço é reservado ao professor para conhecer e assumir a proposta pedagógica, apreendendo o manejo das técnicas que foram selecionadas pela equipe de especialistas do Instituto. Enfim, esse é o momento de o professor "receber", e não de dar contribuição à proposta pedagógica com a qual deverá trabalhar.

Outros momentos propiciarão a intervenção do professor em seu processo de formação, ou seja, os momentos das visitas pedagógicas a sua turma e, principalmente, os encontros quinzenais, denominados de formação continuada, quando a interação vai acontecer, ou deveria acontecer, na forma de o professor está repensando sua prática, com perspectiva de mudança ou, ainda, na perspectiva apresentada por Perrenoud (2001).

> A análise das práticas é um procedimento de formação centrada na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. Pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, como videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos. (p. 33)

Observando-se a afirmação de Perrenoud, pode-se inferir que é na formação continuada, sistematizada nos documentos do Programa que o professor vai, não somente discutir e analisar a proposta pedagógica, mas também, repensar sua prática e os saberes experimentados em sala de aula, preparando-se, assim, para transformar alunos multirrepetentes em bem-sucedidos. Por isso, além da formação inicial, são propiciados ao professor outros momentos de formação, como a capacitação continuada e o acompanhamento pedagógico.

b) Encontros pedagógicos

Os encontros pedagógicos são um dos elementos importantes do processo de formação do professor. Esse é o espaço que a equipe técnica e professores têm para discutir e analisar aspectos inerentes ao cotidiano do Programa, uma vez que ele se volta mais para as questões locais, diferentemente da capacitação inicial.

Nas entrevistas realizadas, foi constatado que 100% dos professores que atuaram na primeira fase do programa, e 98% dos que atuaram na segunda, demonstram satisfação com esse modelo de capacitação continuada desenvolvido pela equipe do Programa, através das

reuniões pedagógicas. Além disso, a maioria tece elogios à forma como são realizadas, corroborando com a fala de um dos membros da equipe técnica.

O professor número 1, ao discutir a periodicidade das reuniões, destaca que todos os anos os professores eram estimulados e recebiam uma "injeção de ânimo" para a realização do trabalho.

> Todo início de ano era realizada uma capacitação inicial, e no decorrer do ano nós participávamos do Projeto Capacitar que era aos sábados, todos os sábados, no começo iniciou todos os sábados, depois começou a ser intercaladas, ou seja, dois sábados em cada mês, até por causa dos professores que já tinham iniciado, depois foi ficando um sábado por mês. Nós recebíamos diploma, certificado, eu tenho todos os meus, participei de vários, nas escolas. Os professores se reuniam nas escolas pólos para participar dos encontros. Todos os anos eu sentia que nós tínhamos uma nova injeção, a cada ano era uma coisa assim diferente, senti que os três anos que eu trabalhei foi uma coisa assim muito legal, fora de série o projeto, era muito, muito legal, por mais que você tivesse muita dificuldade, você tinha aquela força de vontade de superar [...]. (Professora 1)

A professora número 2 destaca que a capacitação resulta em um ato gratificante e válido para a realização do trabalho.

> Eu acho que é gratificante, acho que vale, vale mesmo, além da capacitação que a gente tem que é de uma semana, é o dia todo, a gente tem também encontro de uma semana que é de quinze em quinze dias, nos quais é reforçado o que se deve fazer nos exercícios, como devemos trabalhar as dificuldades dos alunos. Eu acho que são válidos e importantes esses encontros que a gente tem de quinze em quinze dias. (Professora 2)

As falas revelam a satisfação com os encontros pedagógicos, quando a conversa, o diálogo, a troca de informações, de socialização dos problemas encontrados na cotidianidade da sala de aula permitem o afloramento de conhecimentos, troca de experiência e um repensar sobre os problemas vividos em sala. Para eles, esse é o momento em que se coloca a realidade do dia-a-dia, é o momento deles, enquanto a capacitação inicial é o momento do programa. A esse respeito, é importante a análise de Pimenta (2000, p. 20-21), que, ao se referir à questão, posiciona-se da seguinte forma:

> [...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

O momento é propício ao professor para repensar sua prática, uma vez que a formação continuada deve estabelecer diálogo entre a sua formação inicial e sua prática docente, num movimento de renovação e aperfeiçoamento constantes que os auxiliem a resolver os problemas com os quais se deparam na prática, ao longo do exercício da profissão.

Nesses momentos de capacitação continuada, os professores podem socializar suas dúvidas e dificuldades. Nesse momento, também trocam experiências e idéias sobre os recursos didáticos utilizados e aplicados em determinados problemas que, sozinhos, não conseguem superar. Isso os renova e possibilita uma volta mais confiante para sua sala de aula, o que necessariamente não assegura que a proposta apresentada no encontro vá surtir efeito prático no cotidiano do contexto escolar.

Mesmo assim, os professores percebem o valor dos encontros pedagógicos. É importante assinalar que eles saem do encontro com a sensação de terem uma solução alinhavada, menos aflitos do que quando chegaram. Os efeitos práticos podem não acompanhar a expectativa da técnica sugerida, uma vez que o espaço da sala de aula é dinâmico. Mas se percebe, porém, que nessa dinâmica da sala de aula as práticas são revistas e têm a possibilidade de se renovar.

É interessante observar que a prática de formação continuada presente no Programa é importante, pois o acompanhamento pedagógico tem o caráter de subsidiar o professor nas dificuldades comuns, discuti-las e analisá-las nos encontros pedagógicos com vistas à superação dos entraves encontrados no desenvolvimento da proposta metodológica.

c) Acompanhamento pedagógico

A proposta de formação do Programa prevê também o acompanhamento das turmas de aceleração, entendido como capacitação em serviço.

A pesquisa constatou que o acompanhamento pedagógico das classes de aceleração é feito pelo supervisor do Programa, ou seja, não há ingerência da supervisão da escola no trabalho pedagógico do professor da classe de aceleração, conforme pode se verificar na fala da supervisora de uma das escolas onde funciona classe de aceleração.

> Olha, o programa tem especificamente uma supervisora pedagógica que vem quinzenalmente, isso não nos tira a responsabilidade de acompanhar a turma, mas eles têm o supervisor, nas reuniões deles e a gente não participa delas, então aqui na escola a gente acompanha assim quando o professor pergunta alguma coisa e a gente sabe a gente explica, porque a proposta de programa deles é diferente da proposta de programa que trabalhamos nas outras classes, mas esse acompanhamento mais direto mais intensivo eles tem uma supervisora só pro programa, que ela é itinerante, ela vem na escola, vai em outras, é assim que funciona.

A fala da supervisora revela que as questões pedagógicas das classes de aceleração são de responsabilidade da equipe técnica do Programa, até mesmo pela falta de conhecimento da equipe técnica da escola com a proposta pedagógica do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

O acompanhamento pedagógico às classes de aceleração, de acordo com relato dos professores, tem o caráter de formação e não de fiscalização, como acontece na maioria das escolas. Constatou-se que muitos professores que atuaram na primeira fase do Programa expressaram certa insatisfação com a falta de periodicidade nessas visitas, tendo revelado que as visitas aconteciam uma vez ao mês e, às vezes, iam lá só para aplicar a avaliação para os alunos.

Quanto aos professores da segunda fase, 98% expressaram contentamento com as visitas, retratando o significado delas para o processo de aprendizagem, como revela a fala da professora 17.

> Elas verificavam, elas ficavam direcionando para um determinado grupo de alunos, aquele aluno que estivesse com dificuldade, ficava observando aquele grupo, aí no final elas deixavam os alunos saírem, aí reuniam com a gente e falavam com a gente aquela determinada dificuldade, onde deveríamos trabalhar mais e mais aquela dificuldade.

Como se verifica, o acompanhamento pedagógico tem servido para auxiliar o professor no crescimento da turma, que deve ser mesmo o papel da supervisão. Porém, o crescimento do professor seria ainda maior se houvesse uma interação do supervisor da escola com a proposta pedagógica e com as classes de aceleração, já que os problemas do dia-a-dia poderiam ser sanados rapidamente sem precisar esperar uma semana ou, às vezes, duas (período em que a supervisão do Programa aparece na escola) para serem sanados.

A pesquisa detectou que essa forma de acompanhamento utilizado pelo Programa, mesmo com todas as limitações que os supervisores tiveram para desenvolver suas atividades,

se mostrou inovadora para a rede municipal de ensino, levando professores do ensino fundamental a questionar a escola do porquê somente a turma de aceleração ter esse acompanhamento e capacitação. Tal questionamento se dá em função de prevalecer nas classes do ensino fundamental o modelo de supervisão fiscalizadora, voltada para cobranças, sem contribuição efetiva para a melhoria da prática docente do professor.

4.6 A gestão do Programa na centralidade do problema.

O modelo centralizador e burocrático considerado responsável pela má qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas tem sido, ao longo de décadas, apontado como obstáculo para o planejamento de propostas educacionais adequadas aos interesses e necessidades das crianças, jovens e adultos da sociedade.

Essa situação vem se modificando gradativamente a partir do início da década de 1980, quando já se verificou no Brasil um movimento de autonomia da escola pública. Com o processo de transição democrática, impôs-se o espaço da conquista, por parte das escolas, "de liberdade de ação e decisão em relação aos órgãos superiores da administração, inclusive do diretor escolar, através da criação e atuação do 'conselho de escola'" como sinônimo da autonomia pleiteada. (AZANHA, 1997)

Com efeito, nos debates atuais a associação entre autonomia da escola e conselho escolar, por um lado, não abarca toda a complexidade do problema, por outro, não há como minimizar o "peso" das estruturas administrativas, já que através delas e em seu nome as ações políticas ganham efetividade e o poder é exercido.

No âmbito desses debates, verifica-se que algumas iniciativas, na tentativa de mudar o padrão de gestão educacional e de introduzir medidas participativas dos educadores e da comunidade escolar, têm sido importantes na pauta das políticas educacionais a partir da década 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 99394/96, que em seus textos aponta para a descentralização do ensino através da municipalização[28] e para a autonomia escolar, através de órgãos colegiados. Assim, a mudança dos sistemas de ensino e da escola passa, portanto, por um projeto amplo de reforma e democratização do Estado, com destaque para "[...] mudanças que direcionam para maior desconcentração de poder e autonomia das unidades escolares". (MELLO, 1994, p.22)

[28] Para saber mais, consultar Oliveira (2001), Both (1997), entre outros.

Apesar dessa discussão em âmbito nacional em torno da descentralização e da autonomia das escolas, ainda não há frutos no sistema estadual e em alguns sistemas municipais de ensino no Estado do Pará. O que se tem verificado é que o discurso de descentralização em nível estadual é justificado pela municipalização do ensino, a qual tem ocorrido de cima para baixo, e a autonomia nas escolas é justificada pela criação dos conselhos escolares[29], cuja atuação, na maioria das vezes, se centra na aprovação das prestações de conta dos gastos da escola.

O município de Santarém, apesar de ser um dos poucos municípios do estado a não ter aderido à municipalização do ensino, tal qual acontece no sistema estadual, a gestão escolar até os dias atuais ainda é considerada cargo de confiança do governo estadual ou municipal, sendo ocupado predominantemente por indicação político-partidária. Não há qualquer consulta à comunidade escolar para a lotação de diretores nas escolas. A cada troca de gestor municipal, há troca de diretores nas escolas, ou seja, há uma centralização política e administrativa e o correspondente controle político-administrativo da escola, sem tradição de autonomia, configurando-se no que Lima (2003) chama de "centralismo educativo".

Nessa perspectiva, entende-se que a gestão educacional no município de Santarém ainda se pauta na concepção tradicional de gestão educacional, que entende ser

> [...] o controle burocrático a máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controle central – uma máquina gigantesca que tudo *pretende* centralizar (nem que para tal *seja forçada* a desconcentrar), produtora de normativos que tudo contempla e regulamentam até ao detalhe uniformizadora e autocrática [...]. (LIMA, 2003, p.39)

O próprio Programa de Aceleração da Aprendizagem, objeto deste estudo, chegou de forma centralizada na rede de ensino municipal, uma vez que sua implantação no município foi decisão única e exclusivamente político-partidária, já que o governo denominado de "mutirão", empossado dia 1º de janeiro de 1997, trouxe consigo o convênio assinado com o Instituto Ayrton Senna para a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, sem qualquer discussão com a comunidade escolar do município.

Essa relação vertical com a qual o Programa se instalou no município, conforme já apontado várias vezes no decorrer desse trabalho, é a mesma que prevaleceu no decorrer das duas fases em que o Programa esteve em funcionamento. Isso é evidenciado tanto pela escola,

[29] Para saber sobre conselhos escolares no Estado do Pará, consultar Santos (2004).

quando lotou professores, mesmo contra a vontade deles nas turmas de aceleração, quanto pela Semed, quando isolou a direção e equipe técnica das escolas desse processo de discussão e, muitas vezes, até mesmo da seleção das escolas que deveriam abrigar o Programa, e do próprio Instituto, quando já traz uma proposta pronta e acabada para ser executada no município, sem qualquer diálogo com os técnicos e educadores da rede de ensino.

Esse modelo de gestão presente na rede de ensino, e no próprio Programa de Aceleração no município de Santarém, tem sido objeto de estudo de educadores que se preocupam com a gestão educacional, dentre os quais Sander (2002), o qual aponta que

> Existe vasta evidência de que as estruturas organizacionais e práticas administrativas adotadas tradicionalmente em nossas escolas não produzem os resultados educacionais que esperam os professores, pais e alunos. Há indicações de que a rotina e a monotonia da atividade educacional produzem uma espécie de paralisia organizacional que muitas vezes isola a escola da participação da família, dos pais, e membros da comunidade. Em conseqüência, o atual sistema de organização e gestão é incapaz de buscar soluções efetivas para os problemas da educação [...]. (p.65).

Fazendo um paralelo entre o estudo apresentado por Sander e a análise dos dados do Programa de Aceleração, verifica-se que muitos dos problemas nele existentes estão ligados à forma como ele foi gerido, já que não apresentou nenhuma inovação, mantendo na sua essência a estrutura de gestão autoritária e antidemocrática tão criticada na rede de ensino. O resultado dessa relação tem feito com que o Programa fique isolado nas escolas, sem esse diálogo importante entre os diferentes atores educacionais.

Assim, na medida em que o Programa fica isolado dentro da escola, se auto-discrimina e é discriminado, o que pode contribuir para que não consiga fazer a transformação necessária para mudar o cenário de exclusão e atingir seu objetivo, que é a correção da defasagem idade/série, e elevar a qualidade da educação municipal.

4.7 Programa de Aceleração da Aprendizagem: elemento de reorganização da trajetória escolar bem sucedida ou elemento de exclusão escolar?

As diferentes facetas inerentes aos programas de aceleração da aprendizagem que hoje emergem em todo o país são uma temática que sugere um debate profícuo em pelo menos dois pontos fundamentais: a compreensão da gênese da política de correção da

defasagem idade/série e o modo como se concebe o processo de aprendizagem do sujeito humano. A análise realizada nos documentos permite perceber que o Programa de Aceleração da Aprendizagem em estudo é norteado por uma proposta pedagógica taylorista, visto que a qualidade do ensino pode ser traduzida pela quantidade de alunos acelerados, ou ainda quando busca essa qualidade de baixo para cima, na perspectiva do programa chamado "Escola da Qualidade Total[30]", em que tudo se resume à boa vontade dos envolvidos (alunos, professores, supervisores, coordenadores municipais), como se a escola por si só fosse capaz de transformar sua própria realidade, de acabar com a exclusão escolar.

Assim, percebe-se que ao mesmo tempo em que a proposta do Programa se apresenta como elemento de inclusão daqueles alunos que se encontram marginalizados do processo educativo, em função dos sucessivos fracassos na escola, tentando resgatá-los e reconduzi-los massiçamente a uma trajetória escolar de sucesso, ao ser colocado em prática e confrontado com a realidade escolar em que vivem esses alunos, mostra sua fragilidade e inconsistência, fazendo com que a inclusão que deveria ocorrer com sucesso se transforme em exclusão.

Isso pode estar ligado ao fato de, ao mesmo tempo em que o programa se propõe diferenciar-se das práticas da "pedagogia do fracasso", acaba caindo na mesma armadilha, quando sua proposta se sustenta na teoria do capital humano e se mobiliza a serviço do desenvolvimento econômico, quando se propõe resolver problema que se encontra incrustado na educação municipal há décadas, em apenas 4 anos e de forma isolada, sem levar em conta a realidade na qual se desenvolverá, dando sinal de massificação da correção da defasagem idade/série, aumentando com isso a prevalência da aceleração rumo à diplomação, através de desempenhos desiguais, uma vez que alunos que se encontram defasados na 1ª série podem pular, no ano seguinte, para a quinta, conforme se constatou nas fichas de inclusão do Programa e nas falas dos professores, como na da professora 16:

> As orientações que a gente recebe é só de ter que promover o aluno pra ele acelerar pra uma quinta série, quem está em nível de terceira em nível de segunda, tem que se virar mesmo pra acelerar aquele aluno.

Essa massificação na aprovação que vem se verificando no decorrer nos anos 90 e está presente no Programa, traz embutido o discurso de igualdade, de inclusão, quando na verdade acaba por revelar a exclusão patente nos sistemas de ensino. Estudos realizados a respeito das diferenças e igualdades educacionais, como o de Dubet (2003), chamam a

[30] Para saber mais sobre o Programa "Escola da Qualidade Total", consultar Gentili e Silva (2002).

atenção para situações iguais a essas encontradas no Programa de Aceleração, cuja finalidade é a massificação. A esse respeito, a autora diz que

> Numa escola de massa cada vez mais complexa e cada vez menos legível, esse mecanismo de tratamento e de aprofundamento das distâncias é reforçado por todos os processos implícitos que organizam o "mercado" escolar. As desigualdades formais, cujo jogo é explícito, somam-se os efeitos das decisões tomadas ao redor do jogo. Pensemos nas conseqüências das escolhas das escolas, que reforçam a concentração dos alunos menos favoráveis e com desempenho pior em certos estabelecimentos e, no interior destes, em certas turmas, em razão das escolhas de línguas por exemplo (Ballion, 1982). Assim, a regra explicíta é desviada em prol de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais e escolares. O mesmo se passa com a escolha para a formação das classes homogêneas. Estas (Duru-Bellat, Minguat, 1997) não aumentam muito o desempenho dos melhores alunos, mas enfraquecem nitidamente aquele dos alunos mais fracos. Pode-se assim evocar os mecanismos, mais sutis ainda, relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é por antecipação considerando melhor já que eles se beneficiariam de um suporte familiar mais eficaz. (p. 13)

Os dados empíricos levantados permitem perceber a desigualdade e o processo de exclusão vivida por alunos e professores do Programa de Aceleração da Aprendizagem. É interessante observar que os professores que passaram pelo programa e participaram das entrevistas foram unânimes em relatar a discriminação na escola vivida por alunos que freqüentam a classe de aceleração, os quais são constantemente rotulados de desinteressados, preguiçosos, bagunceiros, "malucos", entre outros epítetos. A professora 1 sentiu esse problema com a própria supervisora da escola, conforme se verifica em seu relato.

> [...] logo no começo quando eu cheguei aqui senti essa discriminação, inclusive no primeiro dia que eu vim aqui, eu saí daqui muito decepcionada porque eu senti assim que a ex-técnica daqui disse tipo assim, não sei se tu tens capacidade pra enfrentar uma turma do acelera e aí eu senti aquilo o preconceito e a discriminação bem claro, aquilo pra mim foi como um balde de água, mas eu disse pra mim eu já assumi então vou até o fim [...].

Outra professora que viveu a discriminação pelo profissional que deveria contribuir no processo de inclusão dos alunos da classe de aceleração na escola foi a professora 4:

> Eles ficam sempre achando que os alunos do acelera é uma turma diferente, é a turma dos acelerados.

A professora 6 sentia essa discriminação nos próprios colegas:

> Olha, por incrível que pareça ainda hoje a turma do acelera ela é vista assim com indiferença, por serem alunos que são selecionados, alunos que são desacreditados. Em alguns casos, muitos colegas nossos vêem a turma do acelera desse jeito e usam a discriminação quando se referem a ela. Na verdade a turma do acelera não é isso, é uma turma que veio aí pra suprir uma necessidade, pra trabalharmos com a idade defasada para que nossos alunos mais tarde tenham seu potencial.

O Professor 9 percebia essa discriminação, fortemente, por serem alunos do Programa de Aceleração, conforme relata:

> A gente percebia algumas vezes essa indiferença, devido eles serem de um outro programa, então eles eram considerados os alunos rebeldes, danados que não queriam nada, então a própria direção da escola nos chamava atenção a respeito do próprio comportamento deles e não era diferente dos outros, porque a criança na hora do intervalo gosta de brincar, de correr, mas devido ter esse rótulo de ser do acelera, que eram aluno que tinha uma idade mais avançada que estavam cursando e que se relacionados com outros menores a gente tinha essa indiferença com relação a direção da escola, já entre os próprios alunos a gente não percebia isso, mas entre a direção e a equipe técnica e os professores a gente sentia isso, uma cobrança maior, tudo o que acontecia primeiro se perguntava se era o aluno do acelera, porque que o professor não estava lá, inclusive na hora do intervalo nós professores nós não íamos para a sala dos professores nós ficávamos no pátio observando os alunos para que não houvesse nenhum tipo de problema, essa foi uma das orientações que nós tivemos para evitar esses problemas, porque tinha escola, não foi o meu caso, mas teve escola que o diretor realmente deixou de lado porque o acelera tinha o supervisor próprio, tinha um professor que tinha o material, então, a supervisão e a direção da escola não precisava ter o trabalho com essa turma, ao invés, como eles tinham nas outras.

A Professora 13 também viveu esse problema com os próprios alunos da escola:

> Havia, achavam que acelera era sinônimo de delinqüentes, mas a gente fazia tudo para repassar uma coisa melhor para eles, tanto para as crianças que eram alunos do acelera, quanto para as outras crianças, fazia eles verem que aqueles meninos só estavam ali devido à idade e não por outro motivo**.**

É interessante observar que as falas revelam uma discriminação existente que não é vivida somente no Programa de Aceleração, mas em todos os programas que se desenvolvem na escola concomitantemente com as turmas regulares. Os professores deixam transparecer não apenas um sentimento de inferioridade e discriminação com o aluno, mas com ele próprio

como profissional; eles, enquanto professores do Programa, também são discriminados tanto quanto seus alunos.

Observa-se ainda nas falas que a discriminação vivida por professores e alunos do Programa refuta qualquer discurso de cidadania, tão propalado nos últimos anos no meio educacional. A esse respeito, Arroyo (1997) chama a atenção para o fato de que

> [...] os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, tem pouca têm pouca relação com o direito à formação básica do cidadão comum. [...] Nesse sentido, podemos afirmar que o sucesso e fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino [...]. (p. 21)

Essa realidade de discriminação, vivida por professores e alunos do Programa, liga-se ao fato de a política de correção da defasagem idade/série ser uma política isolada do contexto escolar no qual se desenvolve. Não se percebeu, no decorrer da pesquisa, um diálogo da política em estudo com o contexto geral da educação municipal, o que faz dela uma política excludente e seletiva, uma vez que não há um trabalho de interação entre a proposta do Programa e do ensino fundamental, embora os documentos apontem nessa direção. Isso pode explicar o preconceito e discriminação para com a "classe dos acelerados" na escola.

Fazendo uma triangulação nos dados, verifica-se um discurso de proposta milagrosa apresentada pelos documentos do Instituto, por meio de dados estatísticos que comprovam a correção da defasagem idade/série do ponto de vista quantitativo, e por falas que retratam contradições claras quanto ao sucesso do programa na reorganização da trajetória escolar, quando evidencia que práticas vividas na classe de aceleração são únicas. Portanto, o aluno, ao retornar ao ensino fundamental, está fadado a conviver com a distorção idade/série, já que o município não trabalha a defasagem de 5ª a 8ª série, ou seja, a política de correção da defasagem idade/série mantém a continuidade da seletividade na escola e no próprio Programa de Aceleração.

Em vários aspectos, o Programa deixou de atender, na prática, o anunciado em sua proposta, ou seja, verifica-se que o "câncer" da pedagogia do fracasso escolar não conseguiu ser extirpado, conforme o Programa proclamava. Os dados estatísticos, conforme mostrado no quadro 4, revelaram que dos alunos que já se encontravam com defasagem em 1997, quando o Programa teve início, apenas 11.548 alunos passaram por ele, e desses apenas 2.682 foram acelerados. Logo, do ponto de vista quantitativo, o Programa deixou lacunas. As entrevistas

revelam a fragilidade do Programa em relação a sua prática pedagógica e às contradições entre o planejado e o executado.

Não se pode negar que houve diminuição no número de crianças com defasagem idade/série; porém, o problema continua, e a desordem escolar se mantém no sistema municipal de ensino, porque não se trata apenas de elevar os resultados estatísticos e/ou os avanços das crianças em torno da apreensão de conteúdos mediante uma abordagem que reconstitua sua auto-estima, valorize sua produção individual e sua capacidade de realizar tarefas. Trata-se de desencadear um novo e revolucionário olhar sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem na rede de ensino.

Esse olhar deve se voltar para a compreensão de que o indivíduo que aprende é, antes e, sobretudo, um sujeito de relações sociais, históricas e culturais. Isto é, relações que se estabelecem no contato dialético que trava cotidianamente com o mundo que o cerca. Deve-se lembrar que o aluno não é um sujeito passivo, colocado sob uma ordem social dada, à qual deve adaptar-se para ser considerado humano, mas um sujeito que se objetiva à medida que ativamente apropria-se das construções realizadas pelas gerações que o precederam. E apropriar-se, no sentido dito por Leontiev (1991), é diferente de adaptar-se, pois se trata de

> [...] um processo que tem como conseqüência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o ***indivíduo*** das conquistas do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1991, p.65, grifos do autor)

Somente a internalização do conhecimento produzido pela humanidade ao longo do processo histórico e disponível no meio social em que a criança vive, cuja transmissão e assimilação se dão principalmente pela linguagem, permite a ela desenvolver-se como sujeito humano. O processo de aquisição do conhecimento se dá, portanto, no curso do desenvolvimento das situações reais de vida. Logo, compreender esse processo passa a ser fundamental para uma leitura do aluno enquanto sujeito no processo de aprendizagem. Essa relação na qual o indivíduo se insere e se forja como sujeito humano não se define como consciência individual. Antes, são produtos das condições sociais e históricas concretas nas quais se coloca esse indivíduo, onde se constitui e se processa sua atividade consciente.

Nessa perspectiva, entende-se que fazer do Programa de Aceleração da Aprendizagem de alunos com defasagem idade/série um espaço de reconstrução da prática

pedagógica, de modo a colocá-la efetivamente a serviço dos interesses populares, implica, entre outros fatores relevantes, saber que esse aluno é, no seu cotidiano, um ser por inteiro e nele vive todas as nuances possíveis de sua vida. O aluno é, portanto, um ser que tem objetivos e se relaciona com a realidade do modo mais consciente que lhe é possível. Nesse sentido, a concepção de vida que ele possui revela o resultado de uma síntese individual que realiza, e esta, por sua vez, traduz-se numa elaboração da experiência, marcada pelos componentes ideológicos presentes nas relações sociais nas quais se insere.

Conseqüentemente, acelerar a aprendizagem de alunos com defasagem idade/série não se reduz à mera reposição de conteúdos, mas também leva em consideração a construção de espaços de articulação entre os diferentes atores sociais, que segundo Brunet (1999), "são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é." (p. 125) Na prática, parece não ter sido essa a tarefa primordial da política de correção da defasagem idade/série, desenvolvida no município de Santarém através do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Embora o Programa apresente uma proposta de formação inicial e continuada de professores, preocupando-se com o processo de ensino e não somente com o resultado; busque resgatar a auto-estima do aluno, para que ele se sinta capaz de adquirir conhecimentos; e privilegie a avaliação como elemento importante não só para a aquisição do conhecimento, mas também para seu desenvolvimento enquanto ser social - pode-se considerar que ele avança em termos de garantia de inclusão do aluno, no campo teórico, o que não se traduz em termos práticos, visto que os resultados de aprendizagem apresentam evasão e reprovação, ou seja, traz consigo resquícios da "pedagogia do fracasso".

Assim, em termos de política pública, o Programa demonstra ser insuficiente, uma vez que não logrou garantir a eliminação do fracasso escolar da rede de ensino. A fragilidade das políticas educacionais não é uma realidade apenas do Programa de Aceleração da Aprendizagem, essa tem sido uma realidade vivida em outros grandes programas de intervenção, que se apresentam com propostas de melhores abordagens do ensino e ao serem colocados em prática não provocam mudanças substanciais. Para Popkewitz (2001), a dificuldade em descobrir por que isso acontece reside no fato de que é preciso ir além dos programas educacionais e questionar as normas, as distinções, as diferenciações pelas quais os compromissos são moldados e adaptados.

Com base na literatura e nos dados analisados, acredita-se que um dos fatores que contribuiu para a fragilidade da política de correção da defasagem idade/série na rede municipal de ensino, está ligado a algumas práticas pedagógicas diferenciadas e importantes

para o processo de aprendizagem que a proposta pedagógica do Programa apresentava, embora, ao ser colocada em prática, apresentasse algumas deficiências, como avaliação permanente, auto-estima, prática de leitura, entre outros, começava e acabava ali mesmo na classe de aceleração, uma vez que o aluno, ao retornar para a turma regular do ensino fundamental, voltava a conviver com práticas educativas que acabaram por permitir sua defasagem idade/série.

Diante disso, pode-se dizer que a intenção é boa, que a proposta pedagógica traz aspectos que, se colocados realmente em prática, contribuem para o sucesso escolar. Porém, esse é um trabalho que não pode ser isolado, precisa da participação da comunidade escolar, assim como viabilização de todas as condições efetivas para que ela se desenvolva; a escola precisa ser chamada para dentro desse projeto maior que se tornou tão pequeno, dado seu isolamento. A reorganização da trajetória escolar não pode ser tratada apenas por um único programa; deve, sim, transformar esse "Programa" em uma política do sistema de ensino para a educação municipal.

V ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após a descrição dos dados e da análise realizada à luz do referencial teórico, é possível chegar, nesse momento, a algumas conclusões não finais, pois a produção do conhecimento é sempre contínua e, nesse caso, a formulação de conclusões será sempre provisória.

Pretende-se, portanto, apresentar considerações que permitam preencher algumas lacunas que ainda ficaram abertas, na tentativa de responder as questões levantadas por essa pesquisa e retomar a hipótese operacionalizada na presente tese, por entender que o caminho de qualquer pesquisa conduz, invariavelmente, a respostas construídas a partir da análise teórico-metodológica do material coletado. Ainda que sejam respostas provisórias, devem ser destacadas com o intuito de responder questões iniciais e, ao mesmo tempo, indicar novos caminhos para uma compreensão mais profunda dessas questões, as quais giram em torno da realidade escolar.

A primeira constatação que se chega após a leitura e a interpretação dos dados levantados, é que o Programa de Aceleração da Aprendizagem desenvolvido no município de Santarém se alinha à política neoliberal bastante difundida na década de 90, presente nas diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais, que têm como principal expoente o Banco Mundial e que, de acordo com VIEIRA (2000), para alcançar a qualidade pretendida por estas políticas educacionais, em resposta aos encaminhamentos dos organismos multilaterais, a defasagem idade/série é um obstáculo que necessariamente deverá ser ultrapassado.

Os programas de aceleração visam corrigir, na verdade, os altos custos econômicos que os sistemas de ensino acumulam pelo histórico de exclusão dos indivíduos a uma escola que realmente lhes atenda, a falta de investimento na qualidade da organização do projeto político pedagógico escolar, assim como na carreira do magistério.

Essa realidade ficou patente no decorrer do estudo, quando se verificou que, apesar de ser o Programa de Aceleração da Aprendizagem a primeira política de correção da defasagem idade/série implantado no município de Santarém em 1997, ele acabou por ser também a principal aposta do município para resolver o problema do fracasso escolar.

O fato de o município seguir à risca a política neoliberal do governo federal e estadual pode ter contribuído para que ele não se preocupasse em pensar uma política de correção da defasagem idade/série a partir de sua realidade concreta; a entrevista com um dos gestores do

Programa revela que o fato de existir uma política federal de correção de fluxo escolar e de os municípios que aderirem a ele contarem com financiamento do FNDE/MEC para sua implementação, era elemento suficiente para que Santarém se candidatasse para ser subsidiada pelo IAS, sem que houvesse preocupação com a possibilidade real de implementação da proposta de correção da defasagem idade/série em uma perspectiva qualitativa.

Tal situação pode estar ligada ao fato de que na década de 90, várias entidades não-governamentais adentrarem na área da educação contando com financiamento do FNDE/MEC, do Banco Mundial e até mesmo dos governos estaduais, com propostas milagrosas que prometiam resultados rápidos, em um mandato de quatro anos de um gestor.

Municípios como Santarém que, na maioria das vezes, não traçam sua própria política educacional, estando sempre a reboque das políticas macro em nível de estado e município, acabam por terceirizar políticas sem que elas estejam ajustadas à realidade municipal.

Por ser uma política educacional terceirizada, pensada para o Sul e Sudeste, cuja realidade econômica, política e social é bastante diferente da região Norte e Nordeste, como é o caso de Santarém, que ainda tem como base econômica a agricultura, em que ainda predominam os caciques políticos que indicam professores e gestores para as escolas, onde a grande maioria da população sobrevive de um salário mínimo, o sistema de abastecimento de água, habitação, saúde e lazer é precário.

Além desses aspectos, o município ainda conta com um sistema de ensino arraigado no fracasso escolar, tendo como principais expoentes desse fracasso a evasão e reprovação. Aliado ao fracasso escolar, o sistema ainda convive com falta de profissionais qualificados e concursados para atender a demanda da rede de ensino, falta de autonomia didático-pedagógica na escola, gestão centralizada, avaliação concentrada na concepção somativa, entre outros. Todos esses aspectos da educação santarena podem ter contribuído para que a política de correção da defasagem idade/série não lograsse o êxito esperado.

Além dos aspectos estruturais e conjunturais do município, há de se considerar os aspectos pedagógicos da proposta do Programa, que de acordo com os dados analisados no decorrer da pesquisa também são apontados como um dos fatores desse resultado, uma vez que a mesma, embora em termos de formulação, tenha pensado nos diferentes ângulos do processo educativo, deixou de contemplar a diversidade cultural do município, além de ter sido colocada como uma proposta pronta e acabada, limitando o papel do professor, que em vários momentos era um mero executor de tarefas. Essa constatação se baseia no fato de a proposta não ser discutida dentro do município, pelo menos com gestores escolares, técnicos e

professores; de a capacitação inicial já vir pronta apenas para que a equipe gestora repassasse aos professores. O próprio livro do professor trazia claramente o que deveria ser feito a cada dia de aula, cabendo a ele e à equipe gestora apenas preparar os recursos didáticos já definidos e executá-la.

Enfim, o Programa se pautou pela falta de diálogo dentro da rede de ensino, foi imposto de cima para baixo, como aconteceu e acontece com outros programas dentro do município.

Quanto ao processo avaliativo, embora tenha havido alterações no que se refere ao registro da avaliação com a utilização de fichas cumulativas e do parecer descritivo para uma tomada de decisão pelos professores, que é de fato o que torna qualquer avaliação formativa, como indica Hadji (1994), acabou perdendo essa oportunidade de ser um elemento diferenciador do processo ensino-aprendizagem, não revelando uma ruptura significativa com as práticas anteriores, uma vez que, como revelou algumas falas, em muitos casos as fichas cumulativas se tornaram um "preencher de fichas" para mandar para ao IAS.

Outro fator que contribuiu para que o Programa não se caracterizasse por trabalhar o processo avaliativo dentro de uma perspectiva formativa, foi o fato de a avaliação ser utilizada de forma vertical, ou seja, somente o professor foi o sujeito nesse processo, o aluno continuou a ser objeto da avaliação e as tomadas de decisões sobre os resultados finais competiam apenas ao professor e supervisor do Programa. Com isso, verificou-se que a avaliação manteve a hierarquização e a burocratização dentro do Programa.

Essa hierarquização, desvinculação entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem também pode ser constatada nas explicações dadas por alguns professores para o não aprendizado dos alunos que ficam retidos no Programa, para a maioria deles a responsabilidade por esse resultado é do próprio aluno e da família.

Assim, pode-se afirmar que as tentativas de mudanças em termos avaliativos que o Programa levou para dentro da escola trouxeram consigo uma relação indissociável entre elementos de tradição e de inovação, já que não conseguiu romper com a dicotomia avaliação e processo de aprendizagem; ou seja, ao mesmo tempo em que a proposta buscava inovar, ao ser colocada em prática, retornava para o tradicional.

Essa relação entre inovação e tradição permeou todo o Programa no município. Um exemplo disso pode ser percebido na própria proposta curricular do Programa, que ao deixar de lado aquela lista rígida de conteúdos por série, o que poderia ser um indicador do início do processo de incorporação de elementos inovadores, no entanto, para os alunos com dificuldades que participaram da primeira fase, foram destinadas estratégias de recuperação

tradicionalmente conhecidas da escola, ou seja, fora da sala de aula, e para os alunos que apresentavam a mesma problemática, nem mesmo essa estratégia lhes foi oferecida, isto é, eles foram aprovados mesmo assim, ou retornaram para a mesma série do ensino fundamental regular, da qual saíram um ano antes, sem que qualquer alternativa lhes tivesse sido dada para sanar a sua não "aprendizagem".

Ainda em relação à inovação e tradição, verifica-se que foi o primeiro Programa voltado para essa problemática da defasagem idade/série, porém, manteve também a tradição de ser mais um programa implantado de forma isolada e desvinculada da política macro da rede de ensino. Com isso**,** ao mesmo tempo em que corrigia a defasagem dos que estavam na classe de aceleração, o ensino fundamental regular continuava a demandar novos defasados. Essa prática é comum nas políticas educacionais, como visto no segundo capítulo da presente tese, é uma realidade histórica no Brasil. Os programas compensatórios são colocados nas escolas para resolver um problema emergencial e acabam se perpetuando, por não conseguir dar respostas eficazes ao problema para o qual se propuseram resolver.

Essa tradição pode se dever ao fato desses programas serem sempre focados em um único aspecto educacional, fazendo com que fiquem descontextualizados da política macro na qual estão se desenvolvendo. Essa realidade faz com que alunos e professores participantes desses programas sejam discriminados pela comunidade escolar, por ser o diferente que ninguém conhece e o sistema de ensino não teve o prazer de lhes apresentar, apenas os entregou para a escola.

Esse isolamento faz com que propostas consideradas enriquecedoras e inovadoras acabem dentro da escola, ficando presas a uma única sala de aula, sem que ninguém mais as conheça, levando muitas vezes ao desestímulo por parte de professor e alunos, que como vimos no capítulo três, alguns professores foram para o Programa por falta de opção, desmotivados e, por conseguinte, acabaram desmotivando também o aluno. Essa desmotivação pode ter ocorrido por dois motivos: pelo professor não conhecer a proposta que lhes foi imposta e por ser ele o único dentro da escola a desenvolvê-la, não tendo mais ninguém para compartilhar, dialogar, a não ser quando o supervisor aparecia na escola ou nos encontros pedagógicos.

As entrevistas revelaram um relativo desconhecimento dos professores sobre aspectos de seu trabalho nas classes de aceleração, tanto que quando se questionou o professor sobre a finalidade do Programa, algumas respostas eram evasivas como: "*o que diziam pra nós [...]"*, ou "*é pra acelerar alunos defasados*", entre outras, o que demonstra falta de domínio da proposta com a qual ele está trabalhando, fato que compromete a viabilidade de qualquer

proposta, por mais bem intencionada que ela seja e por melhor disposição que o professor tenha para implementá-la.

Logo, para que a política seja eficaz, antes de tudo, deve-se envolver a escola, dando autonomia para que ela possa se emancipar. Isto significa tornar a escola um *locus* de conversação, porque é lá que ela se desenvolve, que ganha vida, portanto, deve ser pensada e elaborada para essa realidade e discutida com os sujeitos que serão contemplados por ela.

A análise dos dados a partir do referencial teórico metodológico utilizado suscitou algumas indagações que não puderam ser respondidas nessa pesquisa, dada a limitação de tempo e até porque não se tinha a pretensão de esgotar todo o assunto em torno dessa problemática tão complexa; porém, essas questões abrem caminho para novos estudos, tais como: que fatores pedagógicos contribuíram para o elevado número de crianças que se evadiram e ficaram retidas no Programa? Que habilidades e competências dominam as crianças que foram aceleradas da 1ª para a 5ª série? A formação de aluno leitor e da elevação de sua auto-estima continua a ser trabalhada nas séries subseqüentes? Caso continuem, de que forma? Dos alunos que foram acelerados no Programa, quantos conseguiram concluir a educação básica? Após a segunda fase, sabe-se que o programa continua mantido pela Semed em parceria com o IAS, tendo mudado de nome. O que representa, em termos de qualidade educacional para o município, essa mudança? Enfim, tais questões estão à espera de pesquisadores interessados em estudar as políticas educacionais e, mais precisamente, as do município de Santarém, o qual carece de estudos nessa área para que se possa avançar.

Para finalizar, pode-se concluir que a hipótese levantada no presente estudo, de que a política educacional do município de Santarém para corrigir a defasagem idade/série e elevar a qualidade do ensino na rede municipal era frágil e inconsistente, por ser o Programa, dentro da política educacional do município, a principal aposta da Semed para a resolução do fracasso escolar e da defasagem idade/série das crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª, se confirma, quando se verifica através dos dados quantitativos, dos documentos e das entrevistas, que o Programa não conseguiu atender a toda a demanda já existente em 1997, quando foi implantado, e nem a que foi sendo gerada concomitantemente na rede de ensino no decorrer das duas fases. O rendimento mostrou o elevado índice de evasão e reprovação, a proposta metodológica ficou isolada no espaço escolar em que se desenvolvia, tinha uma avaliação e gestão centralizadora, entre outros elementos demonstrados no decorrer do trabalho.

Porém, há de se considerar que apesar de todos os pontos levantados que comprovam a fragilidade e inconsistência da política educacional no município, não invalidam as

experiências metodológicas inovadoras vividas por professores e alunos do Programa, mesmo que essa inovação, em alguns momentos, tenha retornado para o tradicional. Outro elemento importante é o fato de a Semed, a partir do Programa de Aceleração da Aprendizagem, ter implementado, como política na rede municipal de ensino a partir de 2006, a formação do aluno leitor nas turmas do ensino fundamental regular.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papirus, 1997.

ALTET, M. As competências do professor professional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In. PAQUAI, L. *et alii*. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

ALVES M.J.A; GEWANDSZAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES. W. de A. **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 2004.

ARAÚJO, A. B. **O governo brasileiro, o BIRD e o BID:** cooperação e confronto. Brasília: IPEA, 1991.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. Para superar o fracasso escolar. **Em Aberto**. Brasília. v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. de 2000.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, v. 17, n. 71, p.33- 40, 2000.

AZANHA, J. M. P. **Educação:** alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

BAHIA, N. P. **Enfrentando o fracasso escolar**: inclusão ou reclusão dos excluídos. 2002. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: edições 70, 1988.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares**: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 27-48, novembro/1998.

BARRETO. G. T. M. Secretaria de Educação de Santos. **Colóquio sobre programas de classes de aceleração**. São Paulo: Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ação Educativa, 1998. (Debates, 7)

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O Estudo da Escola**. Portugal: Porto, 1996.

BELTRAN, F. A . A educação intencional. In: SEBARROJA, J. C. [*et al*]. **Pedagogia do século XX**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A, 2005.

BONAMINO, A.; FRANCO, C; FERNANDES, C. O. **SAEB 2002**: primeiras aproximações: Relatório 1. Puc - Rio. Rio de Janeiro, 2002.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artemed, 2000.

BOTH, I. J. **Municipalização da educação:** uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRANDÃO, Z. Fluxo escolares e efeitos agregados pelas escolas. **Em Aberto**. Brasília. v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. de 2000.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M.; ROCHA, A. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1983.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MEC. **Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º Graus: nº 4.024/61 e 5.692/71**, 2º edição atualizada - Brasília: Secretaria de ensino de 1º e 2º graus, 1984.

_____.IBGE, **Síntese dos Indicadores Sociais**, 2000; 2002; 2003; 2005. Brasília, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____.MEC/INEP**. Resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (SAEB), **2003.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/saeb/default.htm>. Acesso em: 2005.

_____. MEC/INEP. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (SAEB), 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF,1997. Vol. 1. Introdução.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRONNER, S. **Da Teoria Crítica e seus teóricos**. Campinas: Papirus, 1997.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Coor.). **As organizações escolares em análise.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

BZUNECH, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In. BUROCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuição da psicologia contemporânea. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, M. R. M.; CARVALHO, M. A. de. **A educação nas constituições brasileiras:** 1934, 1937, 1946, 1988. Campinas, SP: Pontes, 1991.

CANÁRIO, R. Escolas e Mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. In: A.ESTRELA & M. FALCÃO (Orgs.) **A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Européia**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

CARRAHER, T. N. & CARRAHER, D. & SCHILEMANN, A (Org). **Na vida dez, na escola zero.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO, C.M.; CARNOY, M.A. A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In: CASTRO, C.M. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CASTRO, M. H. GUIMARÃES D. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: REIS VELLOSO, J.P; ALBUQUERQUE, R. C. (coord.). **Um modelo para a educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Aceleração de Estudos:** enfrentando a evasão no ensino noturno. São Paulo: Summus, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COHEN, E. A sociologia da sala de aula: 1972-1984. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 68 (158), jan./abr. de 1987.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In. GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica sobre neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONTERAS, J. **A autonomia de professores**. Tadução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORÁGGIO. J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de, WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo-PUC: Cortez, 1996.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1989.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DANI, L. S. C. & ISAÍA, S. M. S. **Resignificando o fracasso escolar no ensino fundamental.** 20ª ANPED, 1997.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. **Pobreza política**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1996. – (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 27).

_____. Promoção automática e capitulação da escola. In: **Ensaio**: Avaliação das políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, n.19, abr/jun. 1998.

DOWBOR, L. **A reprodução social:** propostas para uma gestão descentralizada. Petrópolis: Vozes, 1998.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. **Para a Década de 90:** prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília: IPEA: IPLAN, 1990.

DUBET, F. A escola e a exclusão. In. **CADERNO DE PESQUISA**, n. 119, São Paulo 2003. www.scielo.br/scielo. Acesso em 11/09/2006.

ELTERMANN, R.; ADELAIDE, B. .Repetência e evasão custam alto para educação no Pará. **Jornal O Libera**. Seção: Atualidade. Edição: Ano LXI – n. 31.664. Belém 4/02/2007.

EZPELETA, J e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associado, 2004.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolaridade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação,** n.12, ANPED, set. a dez/ 1999, p. 22-47.

FORQUIN, J.C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade** Porto Alegre, volume 21, n. 1, jan./jun, 1996. p. 186 - 198.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época, 23)

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

FREITAS, L. C. **A progressão continuada e a democratização do ensino**. In: BOAS, B. M. F.V. (Org.). **Avaliação:** políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de. (Orgs.) **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAMBOA. S. a. S. **Fundamentos para la investigacion educativa.** Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

GEMAQUE**,** R. M. O. **Fundef:** a redistribuição dos recursos financeiros entre os municípios paraenses e a participação da união. http://www.anped.org.br, disponível em agosto de 2004.

GENTILI. P. A. A; SILVA. T. T da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: E.P.U. http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=10**,** disponível em 24 de março de 2006.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Portugal: Editora Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação, 15)

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Manual de Operacionalização**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Manual de Operacionalização**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Manual do professor**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Projeto I**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Projeto II**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Projeto III**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Projeto IV**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Projeto V**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Projeto VI**. São Paulo: Global, 1999.

_____. **Manual do professor**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Sistemática de Acompanhamento**. São Paulo: Global, 2004.

_____. Rede Acelera. www.institutoayrtonsenna.org.br. 02/05/2004.

_____. **Desenvolvendo o potencial das novas gerações**. www.institutoayrtonsenna.org.br. 18/02/2006.

JORBA. J; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In. BALLESTER, M [et al.]. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Tradução de Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KINCHELOE; MCLAREN, P. Teoria crítica e a pesquisa qualitativa: a leitura de Kincheloe e Peter Mclaren. In. DENZIN N. K.; LINCOLN. Y.S. (Orgs.) **Teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIN, R; RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da repetência ao longo das décadas. In. **Ensaio:** Aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.55-62, jan/mar.1995.

KNOBLAUCH, A. **Ciclo de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editores, 2004.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares***:* as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**. Programas de correção de fluxo escolar. Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. de 2000.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese de Doutorado. FFLCH – USP, São Paulo, 1998.

LEONTIEV, A. N. Princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In. LÚRIA, A. R; VYGOTSKY, L. S; LEONTIEV, A. N. *et. All.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. São Paulo: Moraes, 1991.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDINA, João Paulo S. **O Brasileiro e seu Corpo**: a educação e política do corpo. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MEIRA, M.. **Psicologia Escolar:** Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. Tese de Doutorado. São Paulo: IPUSP, 1997.

MELLO, G. N. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002. (Dicionários Michaelis)

MICHELAT. G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In. THIOLENT, M. (Org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.R (Org). **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MORROW, R.A.; TORRES. C. A. Perspectivas emergentes e novos pontos de partida. In. TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) . **Teoria crítica e sociologia política da educação.** Tradução de Maria José Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2003.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, 1992.

MOYSÉS, M. A. A.; SUCUPIRA, A. C. S. L. Dificuldades escolares. In: MARCONDES, E. (Coord.). **Pediatria em consultório**. São Paulo: Sarvier, 1988.

MURANAKA, M. A. S.; MINTO, C. A. Educação: um processo à margem das prerrogativas legais. In: OLIVEIRA, R. P. de (Org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

NÉBIAS. C. M. **O Ciclo Básico e a democratização do ensino**: do discurso proclamado as representações. 1990. 221 p. Tese de Doutorado. ECA – USP, São Paulo, 1990.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso:** uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 6. ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

_____. **Correção de fluxo escolar:** um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. p.177-215.

OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, P. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito a educação**: análise da LDB e a Constituição Federa. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PARÁ. Constituições (1891 a 1989). **Constituição do Pará,** 1891 a 1989. Belém: Assembléia Legislativa, CEJUP, 1991.

_____. **Plano Estadual de Educação** (1997 - 1999). Belém: SEDUC, 1997.

_____. **Plano Estadual de Educação** (1999 - 2003). Belém: SEDUC, 1999.

PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar***:* histórias de submissão e rebeldia*.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1999.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. **Nova Escola**. A revista do Professor. São Paulo, Editora Abril, Ano XVIII, n. 159, 2004.

PÉREZ GÓMES, A. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, A. (Org.)**. Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PERRENOUD, P. **La construcción del êxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996. (Fundación Paideia)

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artemed, 2004.

PAQUAI, L. *et. all*. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar:** Renúncia à Educação**.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERNIGOTTI, J. M. *et. Alli*. **Aceleração da aprendizagem**: ensaios para transformar a escola. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POPKEWITZ, T. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relação entre governo da educação e inclusão e exclusão social. In. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE.** Dossiê "políticas educacionais". Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. (CEDES), nº 75. Campinas, SP: CEDES, 2001 – V.XXVIF.XII.

_____. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUERINO. M. M. de F. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. de 2000.

RAMOS, J.R.S. **Pará, educação**: suas leis e normas. Belém, 1999.

RASCHE, V.; KUDE, V. (1986). Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa***,* 57, maio.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação***:* A Organização Escolar. São Paulo: Ed. Associados, 2001.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, j. G. A educação que temos, a educação que queremos. In. IBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato.Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, j. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SAMPAIO, M.M.F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. de 2000.

SANDER, B. O estudo da administração da educação na virada do século. In. MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C (Orgs.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANT`ANA, I. M. **Por que avaliar**?: Como avaliar? Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTARÉM. Rede municipal de ensino: demonstrativo - 2000. Santarém/PA, 2000. 98p.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Educação no Podium.** Santarém/PA, 2001. 15p.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Plano Anual de Trabalho.** Santarém/PA, 2003. 22p.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Plano Anual de Trabalho.** Santarém/PA, 2002a. 18p.

_____. **Rede municipal de ensino**: demonstrativo – 2002b. Santarém/PA, 2002. 92p.

_____. **Instrumento particular de parceria.** Santarém – Pará, 2002, 17. p.

SANTOS, T. F. A. M. Os colegiados escolares no contexto da democratização da gestão. In. **REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro – v. 20 – n. 2, p.116-136.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea)

SETÚBAL, M. A. (Org.). Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Em aberto**. Brasília, v. 7, n. 17, p. 9-19, 2000.

SILVA, C. A. DUARTE *et all*. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In. ABRAMOWICZ, A. & MOOL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, D. A. M. M. **Progressão Continuada**. 2002.159 p. Dissertação de Mestrado. FCL (Educação) - Unesp, Araraquara, 2002.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associado, 2002.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação***:* um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SINGER, P. Para além do Neoliberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. v.12, n.2, abr-jun/1998. São Paulo: Fundação SEADE. p. 3-20.

SOARES, M. C. C. O Banco Mundial: políticas e reformas In. TOMMASI, L. de, WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, PUC: Cortez, 1996.

SOARES. R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. In: UNIJUÍ, 2000. (Coleção educação)

SOUZA, M. F. M. **O estado e a política de educação de jovens e adultos**. 1998. 114 p. Dissertação de Mestrado. PPG em Educação da Unimep, Piracicaba, 1998.

SOUZA, M. F. M; ROCHA, S. H. X. **Diagnóstico educacional das relações vigentes nas comunidades de Murumuru, Tiningu e Ipaupixuna, no município de Santarém.** Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Pará. Programa de Ensino Pesquisa e Extensão – PROINT. Santarém, PA 2002. (Digitado).

SOUZA; SILVA, J. Sucesso/fracasso escolar: uma revisão de pressupostos. **Teias***,* Faculdade da Faculdade de Educação / UERJ, n. 3, Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação, jan. 2001, p. 7-18.

SZYMANSKI, L. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TOMASSI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Carlos A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Teoria crítica e sociologia política da educação. In. TORRES, C. A. (Orgs.). **Teoria crítica e sociologia política da educação.** Tradução de Maria José Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de, WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: PUC: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa. São Paulo: Atlas,1987.

VIAL, M. Um desafio à democratização: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. (Org.) **Democratização do ensino:** meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

VIEIRA. S. L. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs**.). Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**: manual de reflexão e ação educativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

XAVIER M. do C. et. ll. Apresentação. In. XAVIER, M. do C. (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

XAVIER, L. N. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, M. do C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZAGURY, T. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM SUPERVISORES DO PROGRAMA

1- Trajetória acadêmica e profissional.

2- Quais são os critérios utilizados para a seleção das escolas onde funcionará o programa?

3- Quais os critérios utilizados no momento de organização das Classes de Aceleração?

4- Como percebe a reação da comunidade escolar diante da turma de aceleração?

5- Como é feita a seleção do professor para assumir a turma de aceleração?

4- Como se dá o processo de capacitação dos professores e demais envolvidos no programa?

5- Dificuldades encontradas para alcançar os objetivos da formação inicial, continuada e acompanhamento pedagógico dos participantes?

6-Dificuldades encontradas pelas supervisoras para que as diretrizes pedagógicas e metodológicas do programa sejam colocadas em prática na classe de aceleração?

7- Como avalia os resultados das turmas de aceleração?

8- Que orientações a supervisão recebe da coordenação geral do programa quanto aos resultados da aprendizagem do aluno?

9- Quais os critérios que a equipe técnica utiliza para identificar o "bom" e o "mal" professor no programa.

10- Qual sua avaliação sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém?

11- Como e com quais instrumentos é realizada a avaliação da aprendizagem do aluno e do programa?

12- O que a equipe do programa considera por "Pedagogia do Fracasso" e "Pedagogia do Sucesso".

13- Qual o nível de envolvimento dos demais membros da escola com o Programa de Aceleração da Aprendizagem?

14- Como se dá o envolvimento da família no processo de aprendizagem do aluno do programa?

ANEXO 2 – COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

1- Descreva sua trajetória acadêmica e profissional destacando: sua formação básica, seu tempo de experiência no magistério e na coordenação pedagógica e o tempo que atua na escola.

2- Faça uma breve caracterização da escola: clientela atendida, perfil do corpo docente e aspectos gerais do projeto político pedagógico.

3- Discorra sobre o processo de implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem nessa escola.

4- Qual tem sido seu nível de participação na turma de aceleração?

5- Na sua opinião, qual foi a reação dos funcionários e dos outros professores em relação ao programa? Qual a reação dos alunos e de seus familiares?

6- Quais foram os critérios utilizados para a composição das Classes de Aceleração e a seleção do docente para atuar na turma?

7- Você participa das capacitações dos professores? Em caso positivo, qual sua avaliação sobre a mesma?

8- Quais as dificuldades encontradas por você como coordenadora pedagógica da escola para orientar o professor da classe de aceleração, quanto às diretrizes pedagógicas e metodológicas do Programa de Aceleração?

9- Na sua opinião, quais as dificuldades encontradas pelos professores para colocar em prática as diretrizes pedagógicas e metodológicas do programa de Aceleração da Aprendizagem. Como foram superadas?

10- Que orientação recebe da equipe técnica da SE sobre a aceleração do aluno do Programa?

11- Qual sua avaliação sobre o Programa de Aceleração?

12- Que avaliação faz da metodologia e do material didático do Programa?

13- Como e com quais instrumentos é realizada a avaliação da aprendizagem na classe de aceleração?

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA MUNICIPAL DO PROGRAMA E COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1- Trajetória acadêmica e profissional.

2- Situação da educação no município antes da implantação do Programa.

3- Por que a opção pelo Instituto Ayrton Senna e não por outra instituição?

4- Faça um histórico do processo de implantação do Programa no município.

5- Que parcerias foram estabelecidas para a concretização do Programa no município?

6- Tempo de duração do projeto e meta estabelecida.

7- Como se dá o processo de seleção da coordenação, equipe técnica e professores do Programa?

8- Dificuldades encontradas para implantação do Programa.

9- O que o Programa considera por Pedagogia do Sucesso.

10- Como se dá o processo de capacitação e acompanhamento pedagógico no Programa?

11- Qual a função da avaliação no Programa e como ela se procede?

12- Quem realiza a avaliação, com que objetivo e com quais instrumentos?

13- Como é trabalhada a dificuldade dos professores?

14- Que avaliação faz do material didático e de consumo utilizado no Programa?

15- Nessa parceria, o que compete à Semed e ao Instituto?

16- Como a escola e a comunidade onde funciona o Programa são envolvidas nesse processo?

17- Qual sua avaliação sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem no município?