



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

REPROVAÇÃO E INTERRUÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O DEBATE A PARTIR DA ANÁLISE DO PROJETO CLASSES  
DE ACELERAÇÃO

SANDRA REGINA DA SILVA COIMBRA

FLORIANÓPOLIS/SC  
2008

SANDRA REGINA DA SILVA COIMBRA

REPROVAÇÃO E INTERRUÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O DEBATE A PARTIR DA ANÁLISE DO PROJETO CLASSES  
DE ACELERAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para obtenção do título de doutor (a) em Educação - área de concentração Educação, História e Política, sob orientação da Prof. Dra. Nadir Zago.

FLORIANÓPOLIS/SC  
2008

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de  
hábito como coisa natural, pois em tempo  
de desordem sangrenta, de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar.*

*Bertold Brecht*

*À memória de meu pai,  
que jamais deixou de acreditar  
na humanidade*

## AGRADECIMENTOS

*E desde então, sou porque tu és  
E desde então és  
Sou e somos...  
E por amor  
Serei... Serás... Seremos*

*Pablo Neruda*

Confesso que das partes que compõe este trabalho, a seção de agradecimentos é das mais difíceis de escrever. Se em cada capítulo desta tese se expressa de algum modo minha inconformidade diante da sociedade opressiva e injusta que vivemos, se em cada afirmação menos contida, se revela minha inquietação frente à crença, imatura – diriam alguns, de que a educação seja capaz de contribuir na tarefa emergente da emancipação humana, nesta seção, cada palavra é tomada por meio de um profundo sentimento de afeição por aqueles que compartilharam comigo desta trajetória de estudos no programa de doutoramento. Deixo, então, um pouco de lado as formalidades porque me ocupo agora de agradecê-los por àquilo que suas presenças no meu percurso provocaram:

À Nadir agradeço a oportunidade, a tolerância, a amizade e o compromisso que manteve por todo meu período de estudos. Da admiração que há muitos anos lhe tenho por sua contribuição valiosa a pesquisa educacional, gostaria de registrar que adveio também um sincero reconhecimento da sua generosidade e da grandeza do seu caráter.

Ao Prof. Rui, por quem meu profundo respeito a sua sabedoria me impede de dispensar as formalidades acadêmicas, agradeço a acolhida no país que aprendi a amar, Portugal.

À Maria Célia, agradeço pela saudade que provoca a lembrança de cada palavra dita, em cada aula, que tive o privilégio de ouvir.

Ao Lucídio, à Diana, à Ione, à Eneida e à Olinda, agradeço por me apresentarem à Machado de Assis, à Lourenço Filho, à Pierre Bourdieu, à Dalila Oliveira e a Roger Dale.

À Dores agradeço pelo muito que me ensinou nas aulas e particularmente nas conversas nos cafés que aqueceram meus piores invernos.

À Sonyinha agradeço por todo gesto sincero de bem-querer e por dividir comigo a culpa de degustar um lanchinho durante o intervalo.

À Astrid, ao Jaison, ao João, à Kátia, à Marilene e à Rosangela agradeço por tanto que pude aprender com cada um de seus comentários, que talvez julgassem fortuitos, durante as aulas.

À Marilda e a Cátia há tanto para agradecer que talvez seja suficiente lhes dizer que sou grata por poder continuar compartilhando.

À Irene agradeço pelo carinho com que recebe a todos na sua terra natal e a amizade que atravessa o oceano e o tempo.

À Jacq agradeço pela sua presença fraterna e pela certeza de poder contar sempre com a sua companhia, ainda que por vezes a vida insista em nos separar.

À Letícia e a Patrícia agradeço pelas tantas vezes que esqueceram de si mesmas para sentirem àquilo que eu sentia, fossem tristezas, fossem alegrias.

Aos meus tios e tias, agradeço por tanto zelo maternal.

À Ívia agradeço por me lembrar, a cada dia, com a alegria que lhe é inerente, que a vida não tem parada, e que reclama sempre por atitude.

À Mirna, a Rafaela, ao Thiago e ao Lucas agradeço pela confiança que me fez acreditar que eu seria capaz de tanto.

Ao Jorge agradeço por aplacar as saudades dos nossos em Portugal e por todas as vezes que sua amizade despreziosa lhe fez perder horas diante da telinha do meu computador.

Aos meus meninos, Rodrigo e Gabriel, agradeço por compreenderem a minha ausência, por compartilharem comigo da trajetória ainda que por vezes não entendessem o percurso que fazíamos, e por todo mimo que me faz crer que a vida sempre pode melhorar.

À minha mãe, Leda, agradeço pela vigília, pelo apoio, pelo incentivo e pelo colo que me permitiram percorrer léguas e léguas em direção a Portugal e a esta tese. É com ela que aprendo todos os dias, o sentido da maternidade.

Há, ainda, muitos outros para agradecer: às funcionárias da secretaria do programa de pós-graduação em educação, por toda ajuda; à CAPES/MEC pela concessão das bolsas para o estágio de doutorando e de estudos; aos profissionais que tive o prazer de conhecer durante meu período de estudos em Portugal, pelas orientações; aos meus ex-alunos da UNOESC/Jba, por toda amizade; às velhas e novas amigas da Gerência da Infância e da Adolescência da Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela torcida e pelo apoio e, enfim, aos meus companheiros de labuta na seara espírita, por compreenderem o meu afastamento.

No entanto, ainda que eu recebesse tanta ajuda, este estudo não seria possível sem a colaboração dos educadores da Secretaria da Educação, dos professores da escola estadual onde foi feito o trabalho de campo, e dos egressos das classes de aceleração, que me concederam parte de seu tempo. À eles, agradeço sinceramente e aguardo que este trabalho possa de algum modo lhes servir, da mesma forma que eles, com alguma expectativa, me serviram de inestimável auxílio.

À todos, e ainda àqueles que me fugiram a lembrança nesse momento, que digo, na esteira do pensamento de Neruda, que *sou*, porque cada um, a seu jeito, *é*, e *serei* também porque cada um, em mim, permanecerá *sendo*.

## RESUMO

Este estudo versa sobre as políticas públicas de enfrentamento à reprovação e à interrupção escolar, nomeadamente a política das classes de aceleração. Aceleração da aprendizagem é o termo atribuído ao programa instituído no Brasil em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura que designa uma estratégia pedagógica que parte do princípio de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos e lhes faculta a possibilidade de recuperar a defasagem entre suas idades e a série que deveriam cursar. O objetivo deste estudo foi investigar (1) de que forma a política de aceleração da aprendizagem se insere no cenário das políticas educacionais mundiais inauguradas a partir do decênio de 1990, (2) como a idéia da aceleração da aprendizagem foi disseminada no Estado de Santa Catarina e qual o projeto resultante dos debates promovidos, e, (3) quais foram seus efeitos na trajetória escolar dos egressos. A análise dos documentos, que constitui a primeira e a segunda etapas deste estudo, foi alcançada por meio da observação do uso recorrente de algumas expressões nos documentos que compõem a nova narrativa das políticas educacionais. Na segunda e na terceira etapas foram aplicadas entrevistas do tipo semi-estruturada com os educadores e egressos participantes destas classes, com os objetivos de obter informações sobre a implantação da política no Estado e os diferentes aspectos da situação escolar, particularmente as experiências vividas nas classes de aceleração. Este trabalho, fundamentado numa perspectiva histórico-sociológica, teve como apoio os trabalhos de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire e Roger Dale. A consulta à literatura e o material empírico recolhido neste estudo me permitiram concluir que: 1) a política de aceleração da aprendizagem responde as demandas da nova regulação das políticas educacionais inauguradas a partir de 1990, período em que surgiu a necessidade de adequação dos sistemas de ensino ao novo estágio do capitalismo; 2) embora os educadores responsáveis pela implantação da política de aceleração da aprendizagem em Santa Catarina tenham procurado elaborar um projeto que se aproximasse da Proposta Curricular da rede pública de ensino, o Projeto Classes de Aceleração baseou-se no mesmo princípio de que era possível acelerar-se a aprendizagem por meio da gestão flexível do currículo e, 3) ainda que a política de aceleração da aprendizagem tenha possibilitado a permanência de estudantes na escola e o retorno de alguns daqueles que haviam interrompido os estudos, não foi capaz de alterar as condições de existência daqueles que, por meio do programa, concluíram a escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: aceleração da aprendizagem, políticas públicas educacionais, reprovação escolar, interrupção escolar, distorção idade-série.

## ABSTRACT

This study discusses public policies for tackling school student dropouts and failure, especially the policy of acceleration classes. Accelerated Learning is the term used for the programme, first instituted in Brazil in 1997 by the Ministry for Education and Culture, which sets a pedagogical strategy that is based on the principle that the level of maturity of the students allows a quicker coverage of content and gives them the possibility of making up the difference between their ages and the classes they should be in. The aim of this study was to investigate (1) how the policy of acceleration of learning fits in with the world educational policies implemented as from the 1990s, (2) how the idea of accelerated learning was publicised in the State of Santa Catarina and what projects have resulted from the debates held, and (3) what effects they have had on the school path of the leavers. The analysis of documents, which comprises the first two stages of this study, was achieved through the observance of the recurring use of some expressions in the documents that compose the new narrative of educational policies. In the second and third stages, semi-structured interviews were applied to the educators and also school leavers from these classes, in order to collect information about the implementation of the policy in the State and the different aspects of the school situation, particularly the experiences lived in the acceleration classes. This work, based on a historical and sociological perspective, was supported by the works of authors such as Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire and Roger Dale. The consultations to literature and empirical materials in this study have allowed me to conclude that: 1) the process of accelerated learning meets the demands of the new regulation of educational policies, implemented as from 1990, a period in which there came about a need to adapt the teaching systems to the new stage of capitalism; 2) even though the educators responsible for this implementation of the accelerated learning policy in Santa Catarina have sought to prepare a project somewhat close to the Curricular Proposal of the state system of education, the Acceleration Classes Project was based on the same principle that it was possible to accelerate learning through flexible curriculum management, and 3) even though the policy of accelerated learning has made it possible for students to remain in school as well as the return of some who had stopped their studies, it has not been able to change the conditions of existence of those who, by means of this programme, completed their obligatory education.

**Key Words:** acceleration of learning, public education policies, school interruption, student failure, age-class distortion.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Mobilidade escolar dos alunos.....	113
TABELA 2. Tabela Demonstrativa da Mobilidade dos Alunos – Ensino Fundamental, ano 2006.....	115
TABELA 3. Idade dos ingressantes nas Classes de Aceleração em 2003.....	141
TABELA 4. Situação escolar ao final do ano letivo de 2003.....	142
TABELA 5. Egressos entrevistados segundo a idade, escolaridade e ocupação.....	143
TABELA 6. Escolaridade dos Pais (pai e mãe) dos egressos das classes de aceleração Entrevistados.....	144
TABELA 7. Egressos entrevistados segundo a série interrompida, o número de interrupções e o motivo alegado.....	145
TABELA 8. Ocupação dos pais dos egressos.....	147
TABELA 9. Ocupação dos egressos entrevistados.....	147
TABELA 10. Sentidos atribuídos pelos egressos ao Programa de aceleração da aprendizagem.....	179

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

- A1 – Primeiro articulador entrevistado
- A2 – Segundo Articulador entrevistado
- ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD - Banco Mundial
- C1 - Primeiro coordenador do Projeto Classes de Aceleração
- C2 - Segundo coordenador do Projeto Classes de Aceleração
- CCQ - Círculo de Controle de Qualidade
- CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
- CETEB - Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CRE - Conselhos Regionais de Educação
- CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- EFA-9 - Education For All- 9
- FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IAS - Instituto Ayrton Senna
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- ONG – Organização não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas  
P1 – Primeiro professor entrevistado  
P2 – Segundo professor entrevistado  
P3 – Terceiro professor entrevistado  
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRELAC – Proyecto Regional de Educacion para América Latina e Caribe  
PROJOVEM- Programa Nacional de Jovem: educação, qualificação e ação comunitária  
PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RBPE - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos  
SED - Secretaria da Educação  
SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
SEF/MEC - Secretaria de Educação Fundamental  
TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNFPA - Fundo das Nações para Atividades da População  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1. Das proposições acerca do Fracasso Escolar.....	13
1.2. Situando o problema da pesquisa e sua metodologia.....	28
<b>2. AS DIRETRIZES NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO MUNDIAL E O CASO BRASILEIRO: POLÍTICAS DE CONSENTIMENTO E SUBORDINAÇÃO À LÓGICA DO CAPITAL.....</b>	<b>47</b>
2.1. Introdução.....	47
2.2. Sobre o conceito de exclusão.....	63
2.3. O combate à reprovação e a interrupção escolar em Portugal.....	69
2.4. O combate à retenção e a interrupção escolar no Brasil.....	75
2.5. As políticas portuguesas e brasileiras de combate à reprovação e a interrupção escolar: notas sobre os documentos e a literatura.....	87
<b>3. PROJETO CLASSES DE ACELERAÇÃO: A POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....</b>	<b>96</b>
3.1. Projeto Classes de Aceleração: implantação, funcionamento e extensão de um projeto.....	96
3.2. Projeto Classes de Aceleração: uma análise da produção dos documentos....	106
3.3. Da política às vias de fato: um caso de implantação das classes de aceleração numa escola da rede pública estadual de ensino.....	109
3.3.1. A escola: dados gerais.....	109
3.3.2. As classes de aceleração da escola participante do estudo: o verso e o reverso de uma política.....	117
3.3.2.1. As classes de aceleração e seus impactos na percepção dos docentes.....	121
<b>4. ALGUMAS REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS EGRESSOS... 140</b>	
4.1. Introdução.....	140
4.2. Características centrais dos processos de construção dos percursos escolares investigados.....	141
4.2.1. A composição das turmas de aceleração.....	141
4.2.2. Dados gerais sobre os egressos de turmas de aceleração participantes do estudo.....	143
4.2.3 Perfis dos egressos de turmas de aceleração participantes do estudo.....	148
4.3. Dos efeitos da política de aceleração da aprendizagem na trajetória escolar dos egressos.....	168
4.3.1. Sentidos atribuídos pelos egressos à escolarização.....	169
4.3.2. O Programa de aceleração da aprendizagem na percepção dos egressos.....	178
<b>5. DA PESQUISA ÀS REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>187</b>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	200
ANEXOS.....	209

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a aceleração da aprendizagem, uma política pública de enfrentamento à reprovação e à interrupção escolar, fenômenos que dada as suas magnitudes convencionou-se chamar de *fracasso escolar*. Os objetivos deste estudo estiveram dirigidos a analisar a forma como a aceleração da aprendizagem se coaduna as políticas educacionais mundiais, inauguradas no decênio de 1990, a disseminação dessa política no Estado de Santa Catarina, e seus efeitos na trajetória escolar dos egressos. Para situar melhor esta problemática procuro, na primeira parte desta introdução, retomar algumas polêmicas presentes na interpretação do tema do fracasso escolar. Esta revisão foi muito importante para a definição de alguns conceitos assim como de minhas questões de pesquisa e da metodologia adotada, conforme descrevo na segunda parte desta introdução.

### 1.1. Das proposições acerca do Fracasso Escolar

O fracasso escolar enquanto problema teórico é relativamente novo no Brasil. Embora as estatísticas educacionais da década de 1930 denunciasses altos índices de evasão e reprovação escolar e a preocupação com as desigualdades de desempenho escolar já marcasse a produção científica de alguns intelectuais do período como Lourenço Filho<sup>1</sup>, até o decênio de 1960, o desafio que se empunha a política educacional, aos educadores e pesquisadores brasileiros era a expansão do acesso à escola e a erradicação do analfabetismo no país. As publicações sobre a evasão e a repetência escolar daquele período, ainda que presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP/MEC-INEP) desde sua primeira publicação, em 1944, não

---

<sup>1</sup> Lourenço Filho já em 1928 observava altos índices de reprovação escolar na cidade de São Paulo. Passou a realizar junto a seus colaboradores, estudos dirigidos a verificar a relação entre maturidade e aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Os estudos resultaram na 1ª publicação, em 1933, dos testes ABC, um instrumento de avaliação psicológica composto de oito testes que mediam a “maturidade” das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. A aplicação destes testes visava a organização de classes homogêneas, do ponto de vista do desempenho escolar.

apresentavam, na grande maioria, resultados consistentes de pesquisa e aparentavam ter por objetivo a consolidação de uma política educacional no país baseada nos princípios do movimento escolanovista (PATTO, 1999, p 116). A exceção é um artigo de Cardoso, publicado na RBEP em 1949<sup>2</sup>, que ganhou importância no campo das pesquisas educacionais brasileiras ao buscar descrever as causas da repetência escolar. Se por um lado Cardoso afirmava a inadequação do ensino no país e a impossibilidade de motivar os alunos, de outro, atribuía desinteresse ao aluno pelos estudos, justificando esse alheamento a uma inferioridade cultural de seu grupo social de origem. Segundo Patto (1999, p 119), esse artigo representa a maneira dominante de entender e estudar o fracasso escolar naquele período. Enquanto filósofos da educação e pedagogos voltavam-se para análises e orientações que propunham a melhoria da qualidade do ensino, psicólogos investigavam as características biológicas, psicológicas e sociais do estudante para compreenderem as desigualdades de desempenhos escolares.

A partir de 1965, ainda que com a permanência de estudos de natureza econômica e levantamentos descritivos sobre o corpo discente e docente das instituições de ensino, nota-se o predomínio de estudos nas universidades sobre a pesquisa de instrumentos de avaliação psicológica. Esses estudos vêm a consolidar um período em que as causas do fracasso escolar são buscadas no aluno. Em 1972, um número especial da RBEP apresentava as explicações da sociologia norte-americana para as desigualdades educacionais entre as classes sociais. O pensamento educacional norte-americano, desde a década de 1950, pressupunha a existência de uma série de deficiências nas crianças das classes trabalhadoras que as colocavam em desvantagem em relação às crianças dos setores dominantes. A pretensa cientificidade desses estudos materializou-se num corpo de pressupostos que ficou conhecido por Teoria da Carência Cultural e se sustentava na naturalização das desigualdades através da afirmação do mérito individual e/ou de grupo como critério para a seleção da posição social que ocupavam. Essa lógica liberal, que pressupunha o sujeito como o artífice exclusivo de seu destino e de sua posição social, materializava uma crença otimista em relação às possibilidades da educação. À escola caberia corrigir as disfunções, fazer ascender os grupos sociais desprovidos de capital e desse modo, promover a igualdade das oportunidades no sistema social.

---

<sup>2</sup> Refiro-me ao artigo: Cardoso, O. B. O problema da repetência na escola primária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 13 (35): 74-88, jan. 1949 (apud Patto, 1999).

Esse paradigma, que no Brasil dominou as pesquisas educacionais do período, sofreu uma significativa ruptura logo após sua chegada. No final da década de 1960 e início dos anos de 1970, os trabalhos de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet e Baudelot ocuparam um lugar importante nos debates e nas publicações brasileiras sobre educação. Os estudos de L. Althusser proclamaram a escola da sociedade moderna como aparelho ideológico do Estado, cujo papel estava em legitimar as relações de dominação no sistema de classes. A obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, trazida ao Brasil em 1974, é um verdadeiro divisor de águas das pesquisas educacionais brasileiras e inaugura um período em que a escola e as práticas escolares firmam-se como objetos de pesquisa (ANGELUCCI et al, 2004). Na mesma época, a sociologia de Pierre Bourdieu, que passaria a influenciar gerações de intelectuais na Europa, no Brasil e em outros países, analisou o fracasso escolar mediante as diferentes posições sociais dos sujeitos na estrutura social, e demonstrou a forma como a escola perpetua as desigualdades sociais pela transmissão da herança cultural das classes dominantes. As teorias crítico-reprodutivistas forneceram ferramentas conceituais importantes para a análise das instituições sociais enquanto lugares a serviço da dominação cultural e da reprodução social e produziram um obscurecimento do otimismo pedagógico liberal do período.

No início da década de 1970, pesquisadores e educadores brasileiros se viram, então, frente a duas perspectivas teóricas contrapostas: uma que dizia respeito ao pensamento educacional norte-americano, e outra, aos teóricos da reprodução. De um lado, educadores e pesquisadores identificados com o pensamento educacional norte-americano procuravam resolver os problemas escolares a partir de uma perspectiva funcional: buscavam construir padrões regulares de comportamento e de aprendizagem e/ou propunham medidas compensatórias para combater o baixo rendimento escolar de crianças de famílias de baixa renda. De outro, educadores e pesquisadores, identificados com o trabalho dos teóricos da reprodução, desenvolviam uma postura crítica ao Estado e à escola (SILVA, 2001).

A partir dessas influências outras interpretações foram sendo progressivamente elaboradas no Brasil na tentativa de solucionar a fratura contida na visão sobre as causas do fracasso escolar. Alguns educadores, influenciados pelo trabalho de Poppovic, e sem compreender as contradições que suas idéias continham, passaram a defender a tese de que a escola é inadequada às crianças das classes trabalhadoras. Segundo Patto (1999, p 127), Poppovic, já em 1972, denunciava por meio de um artigo publicado na RBEP, o

preconceito em relação às crianças e famílias de baixa renda ao alertar para a impropriedade do uso de alguns termos da teoria da carência cultural que sugeriam a ausência de cultura. No entanto, embora tivesse esboçado uma crítica à teoria num momento em que era assimilada pela academia, Poppovic acabou por descrever de forma negativa as condições ambientais vividas por essas crianças e atribuir-lhes responsabilidade por deficiências no desenvolvimento psicológico. A crítica que se fazia à participação da escola na produção do fracasso escolar limitava-se a afirmar que a instituição escolar desconsiderava a realidade sócio-psicológica do aluno, e por isso, à escola caberia parcela da responsabilidade pelo baixo desempenho escolar dos estudantes. Segundo Patto (1999, p 128-129) a professora primária passou a ser vista como uma profissional despreparada para lidar com a “criança carente” em razão da sua origem social. Nos meios acadêmicos e técnicos essas idéias deram origem a diversas reflexões que variavam da defesa à cultura popular, à elaboração de cartilhas e guias curriculares que propunham alternativas ao desencontro cultural do corpo discente e docente das escolas.

A partir dos anos de 1970 a pesquisa educacional sobre as dificuldades escolares esteve dirigida a investigar os fatores intra-escolares de produção do fracasso escolar. A Fundação Carlos Chagas nesse período passou a desenvolver uma série de projetos de pesquisas voltados a avaliar a participação da escola no baixo rendimento escolar. Os resultados dessas pesquisas derivaram num novo conjunto de investigações que buscaram analisar detalhadamente os aspectos estruturais, funcionais e a dinâmica das instituições escolares. Esses projetos ocasionaram não apenas uma ruptura temática ao superar a tese de que as causas do fracasso escolar estão no aprendiz, como também uma ruptura política ao suplantarem a concepção liberal sobre o papel da escola, ao mesmo tempo em que negaram a tese reprodutivista de que a instituição escolar é meramente um lugar mantenedor da ordem social vigente (PATTO, 1996, p.152). É importante acrescentar que nesse período, embora se considerasse significativa a contribuição dos teóricos da reprodução para se dar visibilidade aos aspectos nebulosos da instituição escolar, alguns pesquisadores passaram a defender a idéia de que essas teorias tinham limitações quanto às suas capacidades explicativas e suas contribuições à transformação social.

Na década de 1980 assistiu-se, paulatinamente, a um eclipsamento da importância das análises sócio-culturais nas práticas pedagógicas escolares. A partir de então, o tema do insucesso escolar passou a ser tratado numa perspectiva que se

distinguiu das décadas anteriores: a melhoria da qualidade<sup>3</sup> da escola. Diante da crise econômica e da crise de governabilidade do mundo capitalista, iniciada no decênio de 1970, e, por conseqüência, da crescente exigência de qualificação dos trabalhadores, o grande desafio da escola passou a ser a formação de um sujeito que se adequasse às rápidas mudanças no processo de produção. O objetivo da escola, portanto, não estava mais na formação de um sujeito crítico, mas sim, antes, de um sujeito com autonomia cognitiva. Daí o nascimento de um movimento centrado nas teorias da aprendizagem e um processo de (re)psicologização das práticas pedagógicas (SILVA, 2001).

É importante notar que embora a abordagem do fenômeno do fracasso escolar tomasse contornos variados ao longo dos anos, o discurso sobre a inadequação da escola aos “alunos carentes” persistiu como idéia fundante de algumas pesquisas do campo educacional no decênio de 1980. Patto (1999, p 155-160), numa revisão da literatura sobre o tema, concluiu que três afirmações compunham frequentemente as publicações do período: (1) as dificuldades escolares dos alunos da classe subalterna eram decorrentes de suas condições de vida; (2) a escola pública está adequada às crianças das camadas médias; o professor tende a agir em sala como se estivesse em frente à criança “ideal”, e (3) os professores não são sensíveis aos padrões culturais dos alunos da classe subalterna em razão da sua condição social. Nessa obra, Maria Helena Souza Patto reúne uma extensa revisão da literatura concernente à produção científica sobre o fracasso escolar, desde a formação dos primeiros sistemas nacionais de ensino até a data da publicação da obra.

Lançado em 1990, seu livro “*A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, provocou grande impacto na comunidade científica das áreas da psicologia e da educação e deu origem a uma série de pesquisas. Através de quatro histórias de reprovação escolar, a autora põe em relevância a força dos estereótipos e dos preconceitos de classe e dá visibilidade à forma como historicamente é tecido o fracasso escolar. Patto conclui, no estudo realizado: 1) pela necessidade da revisão das explicações sobre fracasso escolar que se apóiam nas teorias do déficit e da diferença cultural; 2) que o fracasso escolar da escola pública é o resultado de um sistema

---

<sup>3</sup> A partir da segunda metade da década de 1980 a expressão *qualidade total*, originada no Japão, passou a ser utilizada com freqüência para designar as ações internas e o aumento da produtividade e eficiência de uma organização de trabalho. Pode-se, portanto, notar, já nesse período, a transposição de termos do campo do trabalho para o campo da educação.

educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; 3) que o fracasso escolar é gerido por um discurso pretensamente científico, que naturaliza o fracasso aos olhos daqueles envolvidos no processo, e por fim, 4) de que a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos através das manifestações de insatisfação e rebeldia dos alunos, observadas no estudo, faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico<sup>4</sup>.

A partir da publicação dessa obra, outros estudos de natureza semelhante, foram surgindo no campo das pesquisas sobre o fracasso escolar. Collares e Moysés (1992; 1996) publicaram uma série de trabalhos que denunciam a patologização ou medicalização do processo ensino-aprendizagem, termos escolhidos pelas autoras para designar a ação que busca como causa do fracasso escolar, quaisquer patologias nas crianças e adolescentes, e que, portanto, as responsabiliza pelo seu baixo desempenho na escola. As autoras (1992) fazem uma revisão histórica da construção do conceito de distúrbios de aprendizagem, procurando demonstrar o caráter ideológico desses estudos. Collares e Moysés (1996) delatam também o desserviço que fazem os testes psicológicos ao classificarem como portadoras de distúrbios crianças normais e demonstram a forma como essas crianças e suas famílias absorvem e assumem o diagnóstico profissional.

Oliveira (1994), em investigação sobre a constituição da identidade do aluno observa que as crianças não aprendem apenas na sua interação com o adulto, mas também na interação com seus pares. Recorrendo a Bakhtin, a autora conclui a partir da observação das enunciações de duas crianças com traços físicos de negritude e das relações marcadamente discriminadoras que as demais crianças estabeleciam com elas, que a sala de aula também é o espaço da construção da avaliação que a pessoa faz de si. A autora argumenta que a desqualificação que se faz da criança que é reprovada tende a recrudescer suas dificuldades.

Outros trabalhos desse mesmo período tratavam de apresentar os condicionamentos políticos do fracasso escolar. Valla (1992) busca demonstrar o sucateamento que se faz da educação pública, afirmando que a educação é uma opção

---

<sup>4</sup> Patto (1999, p. 417) se refere ao fato de que, embora as organizações burocráticas se valham de mecanismos de neutralização de conflitos através da manipulação de todas as instâncias, não existe a total impessoalidade nem o total submetimento. Não há, pois, nenhuma relação social inteiramente alienada, dado que as circunstâncias que produzem os homens são modificadas pelos homens.

política e que o fracasso escolar é também resultado da falta de investimentos públicos nesse setor.

Podem-se encontrar nesse período também trabalhos que buscavam traçar o perfil de crianças e adolescentes com histórias de múltiplas repetências e suas famílias. Abramowicz, em 1997, publica um estudo realizado na região de Jaguaré, São Paulo, com esse objetivo. Durante sua exposição, relata a situação de miserabilidade em que vivem muitas crianças participantes da pesquisa realizada<sup>5</sup>, descreve a variedade de arranjos familiares que encontrou durante o processo de investigação e conclui que embora a situação de extrema pobreza, nenhuma das características observadas nas famílias é capaz de explicar porque essas crianças e adolescentes são reprovadas na escola.

O que se pode notar nos trabalhos aqui citados é a denuncia da responsabilização que se faz da criança, de sua família ou do professor, pela reprovação escolar e do obscurecimento da conjuntura política e econômica que produz o fracasso na escola. Como se pode observar, alguns desses trabalhos baseiam-se em estudos microssociais; buscam na investigação das trajetórias escolares, ou mesmo, na escuta das crianças e suas famílias, a ilustração do processo em que o insucesso escolar é tecido.

Os estudos microssociais, assim como os estudos macrossociais, significaram uma modificação importante na definição do conhecimento sociológico sobre o fracasso escolar tanto no Brasil quanto em outros países. Ao longo dos últimos trinta anos desenvolveu-se uma tendência à investigação dos modos de proceder dos sujeitos e, portanto, à re-valorização dos “saberes locais”, antes percebidos como transitórios, triviais ou subjetivos e a-sociológicos. Segundo Zanten (1999) essa tendência é expressão das mudanças no contexto político e educacional: a maior heterogeneidade cultural, o incremento da mobilidade social e geográfica da população, o enfraquecimento do papel de inculcação ideológica de instituições como a família e a escola e a crise econômica (ZANTEN, 1999, p. 49-50).

---

<sup>5</sup> Segundo a autora a maioria das crianças participantes do estudo são filhas de migrantes e moram em favelas, compostas por barracos de madeira, de bloco, com um a cinco cômodos. Muitas das famílias dessas crianças são numerosas, formadas a partir de redes de parentescos e de solidariedade. As formas de organização familiar são variáveis: às vezes a mãe é a pessoa de referência, noutras vezes, o pai ou padrasto. Segundo observou a autora, a maioria dessas crianças não tem quarto próprio, e não raras vezes dividem a própria cama. Muito cedo substituem a mãe em serviços domésticos porque freqüentemente esta é trabalhadora.

Alguns desses estudos colocaram em xeque o pressuposto que se impôs ao longo da história dos estudos sobre o fracasso escolar: a relação linear que se estabeleceu entre a origem social da criança e seu desempenho escolar, resultado de uma leitura equivocada dos teóricos da reprodução. Diversos autores<sup>6</sup> têm demonstrado que embora se possa estabelecer essa relação, ela não é explicativa de todo e qualquer caso de fracasso e sucesso escolar, já que se podem encontrar crianças das classes trabalhadoras com bons desempenhos escolares e crianças de elites econômicas com baixos desempenhos escolares. Para ilustrar essa observação podem-se citar os resultados do estudo de Nogueira (1991;2000) sobre a trajetória escolar de elites intelectuais<sup>7</sup> e econômicas. Entre 2000 e 2001, Nogueira realizou uma pesquisa junto a famílias privilegiadas do ponto de vista econômico, precisamente junto a famílias de empresários. A autora observou que de um modo geral as trajetórias escolares verificadas entre os filhos dos empresários estão longe de se caracterizarem por uma excelência escolar - ao contrário, frequentemente esses jovens desenvolvem um sentimento de que a escola padece de um caráter excessivamente abstrato. Boa parte desses jovens muito cedo já mantém contato com o universo empresarial, e seus pais fazem uso de outras estratégias, além da escolarização, para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar: preparam os filhos para a sucessão na empresa, abrem para o jovem um pequeno negócio e escolhem para o filho estabelecimentos de ensino que possibilitem a constituição de uma rede de sociabilidade. Nogueira observou, portanto, que parte das famílias desses jovens investem na escola apenas de forma moderada; as relações que mantém com a escola são, antes, marcadas pela contradição, pois, se por um lado descrêem do poder do diploma, por outro, reconhecem seu valor simbólico. Não se pode afirmar, portanto, que esses jovens, pela posição social que ocupam, desenvolvam uma relação positiva com a escola; ao contrário, uma relação negativa se acentua sobremaneira no caso de pais com baixo nível de escolarização que obtiveram êxito econômico (NOGUEIRA, 2003, p. 49-65). Há, então, uma série de outros dispositivos, além da posição de classe, que resultam em sucesso ou fracasso na escola.

Bernard Lahire (1997) realizou estudos sobre as variações de aproveitamento escolar em meios sociais empobrecidos e concluiu que por lidarmos com pessoas e não com coisas que é somente por metáfora que podemos estabelecer uma relação de

---

<sup>6</sup> Refiro-me a Lahire (1997), Charlot (2000), Nogueira (2000) e Zago (2000).

<sup>7</sup> A autora realizou um estudo preliminar entre 1994/1995 junto a camadas médias intelectualizadas de Belo Horizonte.

causalidade entre capitais<sup>8</sup> ou recursos de qualquer natureza, e desempenhos escolares. O autor argumenta (id, p. 32-33) que não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que fazem ou não circular, transmitem ou não as suas propriedades sociais. Ainda que de fato a criança constitua seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através daquelas pessoas com as quais assume relações de interdependência, ela não reproduz necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família. Suas ações são, antes, reações que se apóiam nas ações dos adultos que traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela. Segundo Lahire (id)

se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então “fracasso” ou “sucesso” escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (id., p. 19).

Dessa forma, só podemos compreender os resultados e comportamentos escolares de uma criança quando somos capazes de descrever a rede de interdependências familiares pela qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e as formas pelas quais esses esquemas podem reagir frente às formas escolares (id, p. 19). Para tanto o autor sugere a observação de cinco temas como maneiras possíveis de análise das relações que as famílias estabelecem com a escolaridade de seus filhos: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. Quanto ao primeiro tema, Lahire quer se referir ao modo como a família se relaciona com a escrita no seu cotidiano. O autor observa que as famílias das classes trabalhadoras se distinguem do ponto de vista de sua relação com a escrita. É necessário verificar, quanto à experiência com a escrita, o modo como a família lida com ela, se de forma positiva ou negativa, e ainda se as modalidades de leitura e escrita usadas pela família são compatíveis com as modalidades usadas pela escola. Acrescenta que a prática da escrita na família pode servir de instrumento de concretização da temporalidade da criança quando é usada para calcular, planejar, programar, prever atividades ou organizar um período de tempo relativamente longo. O segundo tema, as condições e disposições econômicas, diz respeito à estabilidade profissional do chefe da família. O autor argumenta que essa estabilidade permite à

---

<sup>8</sup> Conforme Bourdieu, Lahire refere-se aos diferentes capitais e não apenas o econômico: o capital social,

família sair da gestão do cotidiano e oferece elementos de uma regularidade doméstica. A ordem moral doméstica, terceiro tema, é relativa à forma como a família lida com o “bom comportamento”. Observa Lahire que como muitas famílias de classes trabalhadoras não conseguem ajudar seus filhos nas tarefas escolares, inculcam-lhes a necessidade de submeter-se à autoridade escolar. Ademais, muitas famílias passam a exercer certo controle sobre o cotidiano da criança, por exemplo, controlam o tempo consagrado aos deveres escolares, às saídas noturnas, as amizades. Outro aspecto que se refere à ordem moral doméstica é concernente à organização doméstica. Lahire argumenta (id., p. 26), que pôr a casa em ordem é uma maneira de pôr ordem às idéias, e implica numa certa economia psíquica. Sobre as formas de autoridade familiar, Lahire discute que a escola é um lugar regido por regras de disciplina; estar na escola supõe o respeito às regras escolares de comportamento. Daí a necessidade de se observar se há consonância entre os regimes disciplinares da escola e os da família. Por fim, as formas familiares de investimento pedagógico, dizem respeito à maneira como a família lida com a escolaridade dos filhos: a escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar.

Esses temas traçados pelo autor permitem-nos perceber que embora se possa estabelecer uma relação entre a origem social e o desempenho escolar há variedades de dispositivos nas famílias que impetram diferentes desempenhos escolares.

Bernard Charlot (2000) argumenta também em favor da tese de que não se pode estabelecer uma relação de causalidade absoluta entre a origem social e o desempenho escolar. Observa o autor que ainda que se deva levar em consideração a origem social da criança ao se analisar esse fenômeno, é necessário compreendermos que não é somente essa a causa do insucesso na escola. Ilustra que a posição escolar dos filhos não é herdada como por testamento; ela é produzida a partir de uma série de práticas familiares – a dos pais que, por exemplo, supervisionam as atividades escolares dos filhos, e a dos filhos, que precisam esforçar-se na escola. Sendo assim o sucesso escolar não é apenas uma questão de capital, mas de trabalho.

Para Charlot a idéia da reprodução foi tomada de forma abusiva e tomou tamanha evidência nas pesquisas educacionais que passou a ser a explicação para o fracasso escolar. A sociologia de Bourdieu, pois, ainda que útil para se compreender os mecanismos de reprodução da cultura dominante, não é suficiente para explicar as

---

o capital simbólico, o capital lingüístico, o capital escolar e o capital cultural.

variações de desempenhos escolares nas diferentes classes sociais. Charlot argumenta que não se pode atribuir estritamente à origem social, o sucesso ou o fracasso na escola até porque devemos nos interrogar sobre o conceito de “posição social da família”. A posição da família não pode ser reduzida à posição socioprofissional dos pais: os avós, por exemplo, podem exercer certa influência na posição escolar da criança, assim como a prática religiosa ou a militância política dos pais podem produzir efeitos nos resultados escolares.

Ademais, argumenta Charlot, o ser humano, além de social é, ao mesmo tempo, singular e original. Para o autor, Dubet (1996, apud CHARLOT, 2000) demonstrou que a subjetivação, própria aos seres humanos, leva os indivíduos a se afastarem da sua socialização de origem. O que permite esse afastamento é a multiplicidade das lógicas sociais experimentadas por eles. Assim, a subjetividade nasce da heterogeneidade do social, o sujeito não pode ser reduzido à interiorização do social. Acrescenta Charlot (2000, p. 43):

O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. Sujeito não é uma *distância* para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Nesse sentido, o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada, analisada, de outra maneira, não em termos de diferença ou distância.

O sujeito é, antes, um ser singular, que ocupa uma posição na sociedade, que está inserido em relações sociais, mas que tem, dada a sua singularidade, um psiquismo regido por uma lógica própria. O que caracteriza o ser como humano é seu *inacabamento*, pois nascer é construir uma história singular na história da espécie humana, ocupar um lugar e exercer uma atividade; é conferir um significado singular a sua posição social e estar submetido à obrigação de aprender.

A tese de Charlot, portanto, é a de que para analisarmos o fracasso escolar devemos levar em consideração às práticas dos indivíduos e suas atividades específicas no campo do saber<sup>9</sup>. A relação com o saber de que trata o autor é uma relação de

---

<sup>9</sup> Outros autores também têm trabalhado com o conceito de *saber*. Monteil (1985, apud CHARLOT, 2000) faz uma distinção entre informação, conhecimento e saber. A informação é um dado exterior ao sujeito – pode ser armazenada, estocada; o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade do sujeito e por sua natureza, intransmissível; o saber, como a informação, está sob a primazia da objetividade, mas é uma informação da qual o sujeito se apropria. Para Canário (2004) nós não aprendemos sem ter informação. Esclarece o autor que a informação é exterior a pessoa e possível de ser

sentido, de valor, entre uma pessoa (ou um grupo de pessoas) e os processos ou produtos do saber. Adquirir saber assegura ao ser humano certo domínio do mundo, viver algumas experiências e tornar-se mais seguro e independente (CHARLOT et al, 1992, apud CHARLOT, 1996).

Adotando por perspectiva de análise essa tese, Charlot (1996) realizou uma pesquisa numa escola secundária da periferia de Paris e observou que para a maioria dos alunos da classe trabalhadora a escola é um lugar onde se sucedem disciplinas cujos nomes, ao se perguntar, podem ser citados, mas cujos conteúdos parecem não fazer sentido. Conclui que os jovens dessa classe pensam a escola em termos de futuro mais do que de saber e aprender. Pensar a escola dessa forma significa pensar que a simples frequência à instituição escolar e a obediência às regras trará o acesso à profissão. Para o aluno, se ele cumpre as regras e não aprende é porque o professor não sabe explicar bem. De acordo com sua lógica, se o professor explica bem o aluno vai aprender; se o aluno escutou e ainda assim não sabe, a culpa é do professor. Para ser bom aluno basta, então, chegar na hora certa, levantar a mão antes de falar e cumprir as regras da instituição escolar. Pensar na escola em termos de futuro mais do que de saber e aprender é estabelecer uma relação mágica e frágil com a escola: aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não parece fazer sentido em si mesmo; só faz sentido para um futuro distante. Daí que, como esclarece o autor, na compreensão de alguns alunos quanto mais se sobrevive na escola, mais chances se têm de ter uma boa profissão, o que significa, portanto, ter um bom futuro, ter uma bela vida, ter uma vida normal. Há, então, uma maioria de alunos estudando para ter um bom emprego sem encontrar o sentido e o prazer do saber. Para alguns jovens estudar é se apropriar de saberes; para outros, a relação com a escola não implica uma relação com o saber; significa adquirir obrigações profissionais de escolares. No entanto, a criança só pode se formar se adquirir saberes, se estudar, se, enfim, se mobilizar para isso.

Charlot (1996) faz uma distinção no que convencionou denominar de mobilização na escola e de mobilização em relação à escola. O conceito de mobilização

---

quantificada. A informação só é apropriada pelo sujeito em função de sua experiência pessoal; essa apropriação que faz o sujeito da informação, resulta, segundo o autor, no nível do conhecimento. O conhecimento torna-se saber quando se produz uma informação para outra pessoa. Todo processo de aprendizagem, postula Canário, supõe esses três níveis: o da informação, o do conhecimento e o do saber. No entanto a escola privilegia a informação e funciona numa lógica de aquisição de informações. Argumenta o autor que uma escola que privilegie a relação com o saber não é um lugar em que se repitam informações; é, ao contrário, um lugar onde os alunos e as pessoas produzam coisas originais. Contudo, pelo menos no que se refere ao espaço público, essa escola parece estar mais para a utopia do que para a realidade.

inclui a idéia de movimento: mobilizar é pôr em movimento. Charlot (2000) esclarece que a criança mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si como de um recurso; dessa forma, a atividade possui uma dinâmica interna. A mobilização na escola é o investimento que a criança faz no estudo; a mobilização em relação à escola, o investimento da criança no próprio fato de estudar, a atribuição de um sentido ao fato de ir à escola e aprender coisas. Sendo assim, estudar, aprender, saber, não tem um sentido unívoco nem para uma classe, nem para a fração de uma classe. Estudar, aprender, saber, tem um sentido singular. A demanda familiar funciona como um dos motivos principais da mobilização do estudante. Charlot (1996) aprofunda a idéia dizendo que é a força da demanda familiar mais do que a ajuda técnica dada pela família que sustenta a mobilização da criança/jovem em relação à escola.

Para ter sucesso escolar é necessário, então, que o aluno se mobilize em relação ao saber e essa mobilização, em grande parte, depende da demanda familiar. A educação, embora seja uma produção de si por si mesmo, só é possível pela mediação do outro; ninguém pode ser educado se não consentir; no entanto, da mesma forma, ninguém pode ser educado se não encontrar no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000). O sentido da escola, e, portanto, do saber, é uma obra pessoal apenas possível pela mediação do outro.

Com essa argumentação, Charlot demonstra que há outros aspectos que se devem observar além da origem social do estudante quando se analisa as situações de fracasso escolar; para que se proceda a essa análise é imprescindível que se busque compreender os sentidos que esses estudantes atribuem ao saber e a maneira como se mobilizam para tanto.

Os estudos aqui citados têm demonstrado que o sucesso ou o fracasso na escola é decorrente de múltiplas determinações, e que, portanto, não se pode estabelecer uma relação linear entre a origem social e os resultados escolares, conforme já foi observado. Importa assinalar, porém, que embora existam as variações de desempenhos escolares nas diferentes camadas sociais, dadas as singularidades, o fracasso escolar é também uma questão de classe. Para Ahmad “a maioria das coisas é uma questão de classe” (1999, p. 114) – segundo o autor, na Índia, por exemplo, dos quase 1 bilhão de pessoas, aproximadamente metade é analfabeta, no entanto, nenhum burguês, em parte alguma do mundo, é analfabeto e os que apreciam a leitura, jamais são pobres. O fracasso escolar é, portanto, uma questão de classe na medida em que as crianças das classes subalternas vivem em condições que o causam.

As condições de classe e seus efeitos sobre o fracasso escolar foram suficientemente discutidas pelas pesquisas educacionais. Há, por exemplo, uma série de trabalhos contemporâneos que desvelam os mecanismos sutis de exclusão escolar de crianças e jovens de famílias empobrecidas. Canário (2001; 2004) estudou os mecanismos de exclusão social por meio da análise da Política TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) implantada em Portugal entre 1996/1997, hoje uma política praticamente extinta no país. O autor observou que nas zonas ditas difíceis<sup>10</sup>, como no caso dos TEIP, o principal obstáculo à ação pedagógica é a desvalorização dos alunos, da sua aprendizagem e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem (CANÁRIO, 2004, p. 61). O pesquisador verificou um tom de nostalgia na fala de alguns professores que mantinham uma visão profundamente negativa do crescimento exponencial do público escolar, reclamando por uma homogeneidade perdida.

Zago (2000) realizou estudos na periferia urbana de Florianópolis/SC sobre os processos de escolarização em famílias de baixa renda entre os anos de 1991 e 1998. Segundo a autora, dentre os percursos escolares analisados, poucos são aqueles que ultrapassam o ensino fundamental e, com frequência, são marcados pela necessidade de ingresso precoce no trabalho, interrupções nos estudos, reprovações, sentimentos de discriminação, mudanças de estabelecimento, entre outros fatores. Aqueles estudantes participantes da pesquisa que alcançaram o ensino médio enfrentam dificuldades para se manter na escola, interrompem os estudos, mas retomam a escolaridade pelo anseio de ultrapassar, por meio do diploma, as condições de vida de sua família. Argumenta Zago que apesar do prolongamento da obrigatoriedade escolar, podem ser observados mecanismos de eliminação de diferentes graus. Sua análise se aproxima a de Dubet, Martins e Bourdieu, sobre as formas precárias de inserção, como demonstra em estudo posterior com jovens universitários oriundos de camadas populares (Zago, 2006).

Sampaio (1998) tece reflexões sobre o fracasso escolar a partir da análise de recursos impetrados por estudantes ou seus pais, que questionam a reprovação no final do ano letivo. Procura desvendar, então, a relação entre currículo e fracasso escolar e conclui que a escola se compromete com a desigualdade social na medida em que faz a

---

<sup>10</sup> *Zonas difíceis* é a expressão usual em alguns países da Europa, para a designação de bairros com grandes contingentes populacionais, constituídos por moradias precárias, habitado por famílias que se encontram na linha da pobreza.

triagem daqueles que receberão o melhor quinhão de seus serviços.

A ligeira descrição de alguns estudos contemporâneos evidencia que nos últimos anos as pesquisas educacionais sobre o fracasso escolar sofreram avanços importantes. É imperativo que se diga, no entanto, que não obstante o fato destes estudos terem lançado nova luz a compreensão do complexo fenômeno do fracasso escolar, ainda se pode encontrar na produção científica relativa ao objeto uma série de pesquisas reducionistas. Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) realizaram estudos acerca do estado da arte das pesquisas concernentes ao tema do período de 1991 e 2002 a partir de teses e dissertações defendidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Concluíram que persistem investigações caracterizadas por uma redução psicológica na explicação do insucesso escolar. Os autores encontraram ainda a repetição de objetos e procedimentos que chegam a conclusões já conhecidas, uma dispersão temática que deriva em conclusões pouco relevantes e a falta de diálogo com produções existentes na área.

Ainda sobre a questão da produção científica no campo educacional, Moraes (2003: p. 153) adverte que a discussão teórica tem sido cada vez mais suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais nacionais e estrangeiras. Segundo a autora, o fato é expressão de um período em que se celebra o “fim da teoria”, “*um movimento que prioriza a eficácia e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata*” (id., p. 153). Moraes esclarece que essa *marcha a ré intelectual*, que nomeia de *retração* ou *recuo* da teoria, tem origem na crença da falência da razão iluminista.

Embora persistam pesquisas reducionistas e frágeis no que diz respeito ao debate teórico, há, como busquei demonstrar até o momento, estudos contemporâneos importantes, que nos fornecem instrumentos para a análise do fracasso escolar; alguns deles inclusive nos incitam a examinar com cautela redobrada o uso do próprio conceito, que a despeito do fato de ter se tornado corrente na literatura da área, tem-se revelado inadequado.

Charlot (2000, p. 13-14) adverte que o fracasso escolar é um objeto de pesquisa inencontrável: a expressão é usada para anunciar tanto a reprovação em uma série quanto a não aquisição de conhecimentos; diz respeito tanto aos alunos da primeira série

do primeiro grau que não aprenderam a ler quanto aos que fracassam em outras séries. Além disso, frequentemente a expressão é relacionada à imigração, ao desemprego, à violência e à periferia. Conclui o autor que quanto mais ampla uma categoria, mais polissêmica e ambígua ela é.

Marchesi e Pérez (2004, p.17-18) por sua vez, esclarecem igualmente que a expressão é discutível, pois transmite a idéia de que o aluno que fracassa não conseguiu progredir em nada no seu percurso escolar. Ademais, além de oferecer uma imagem negativa do aluno que reprova, centra sobre ele a responsabilidade pelo fracasso. No entanto reconhecem os autores que a expressão é bastante difundida; daí a dificuldade que se tem em abandoná-la.

Torres (2004, p. 34-36), problematizando o uso que se faz da expressão fracasso escolar, alerta também para a falta de uma distinção clara entre repetência e evasão, já que muitos alunos abandonam a escola por anteverem a reprovação, e retornam a mesma série no ano letivo seguinte.

Kovács (2004, p.44), por seu turno, relata que entre 1995 e 1998 a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou um projeto que teve por finalidade discutir o fracasso escolar para reduzi-lo. Para tanto reuniu uma série de funcionários e especialistas de uma dezena de países para que se propusesse uma definição comum de fracasso escolar. Não obstante os esforços, ficou clara a impossibilidade de se cumprir essa tarefa já que havia concepções, problemáticas e atitudes muito diferenciadas em relação ao fenômeno. Para alguns países, a utilização do termo pode produzir efeitos contraproducentes porque seu uso pode afetar a reputação de uma escola, a moral de um grupo de professores e a auto-estima de certos estudantes. Para outros países, o uso do conceito é útil e por isso, não deveria ser abandonado, e por fim, para outro bloco de países, é preferível que se substitua a expressão por outra que se considera mais conveniente como êxito escolar. O estudo da OCDE conclui que o fracasso escolar deve ser considerado um processo, mais do que um resultado.

Pelo exposto até o momento é possível concluir que a expressão “fracasso escolar”, corrente em algumas pesquisas educacionais, sofre de ser inconceituável, pois quer designar, ao mesmo tempo, uma série de fenômenos. Como argumenta Charlot (2000: p. 16), “(...) não existe um objeto ‘fracasso escolar’, analisável como tal. Para estudar o que se chama o fracasso escolar, deve-se, portanto, definir um objeto que possa ser analisado”.

## 1.2. Situando o problema da pesquisa e sua metodologia

Compartilho da idéia corrente em algumas pesquisas contemporâneas da sociologia da educação das limitações do uso do termo *fracasso escolar*. A breve revisão dos estudos sobre o tema já nos fornecem os elementos para problematizar essa categoria de análise, que vaga sob um terreno minado de preconceitos em relação às crianças das camadas mais empobrecidas da população. Ademais, a reificação do conceito dificulta as investigações sobre os variados fenômenos englobados pela expressão e tornam obscuras as tentativas de reversão dos mecanismos de exclusão. Para fins deste trabalho, busquei precisar a noção de *fracasso escolar*, definindo-a nos âmbitos da reprovação e da interrupção escolar. Faço uso da expressão *reprovação escolar* para designar o mecanismo de reter na mesma série os estudantes que ao final do ano letivo, obtiveram desempenho escolar abaixo do esperado pelos responsáveis da unidade de ensino. É importante esclarecer também que no decorrer de meus estudos passei a fazer uma distinção entre dois termos que frequentemente são tratados na literatura como sinônimos: reprovação e repetência. A razão para isso está na análise nos dados recolhidos neste estudo e nos resultados de algumas pesquisas contemporâneas, particularmente aquelas dirigidas à investigação de percursos escolares, que evidenciaram que há uma variedade de situações que levam a repetência, pelo estudante, da mesma série. Alguns pesquisadores, dentre eles Zago (2003), por exemplo, têm demonstrado que a trajetória escolar de alunos das classes trabalhadoras é frequentemente marcada por interrupções e retornos à escola. É sabido que esse percurso escolar com situações de idas e vindas pode ter origem em diversos fatores: as difíceis condições materiais de existência, a possibilidade de reprovação antevista pelo estudante, mudanças de residência da família, a inserção do estudante no mercado de trabalho, dentre outros. De qualquer forma, nas situações em que a escolarização é interrompida e retomada ao cabo de algum tempo, o estudante está em condições diferentes daquele que é considerado incapaz de prosseguir sua escolarização e por isso, reprovado. A repetência da mesma série, portanto, pode referir-se a duas situações diferentes: a do aluno que apresenta um desempenho escolar abaixo do esperado e por isso é reprovado, e outra, a do aluno que deve retornar a série que por alguma razão, interrompeu. São duas situações que guardam estreitas semelhanças, tanto no que se

referem as suas causas, quanto às medidas adotadas para o combate daquilo que lhes resulta: a distorção idade-série. Entendo, porém, que apesar dessas semelhanças, as situações guardam especificidades que as pesquisas educacionais deveriam contemplar. O aprofundamento do estudo desses fenômenos e a implementação de políticas públicas tanto para o combate de suas conseqüências quanto para que se previnam suas ocorrências, exigem que se faça essa distinção. Ainda é importante esclarecer que adotei a expressão *interrupção escolar* para designar essas situações consideradas “abandono” uma vez que os dados recolhidos neste estudo revelaram que muitos estudantes adiam seu projeto de escolarização, em grande parte pela necessidade de manterem a própria subsistência. Não se trata, portanto, de abandono, desistência ou evasão como se pode crer a princípio. As expressões “abandono”, “desistência” e “evasão” neste estudo foram mantidas apenas quando da exposição de resultados de censos escolares, em respeito às fontes consultadas.

A reprovação como medida adotada pelo sistema escolar como solução para o baixo desempenho escolar tem sido objeto de críticas de muitos autores estrangeiros e brasileiros que argumentam que a reprovação não parece melhorar o aproveitamento escolar; antes conduz o estudante a uma defasagem cada vez maior, à medida que amplia a distorção idade-série. (GOMES, 2005).

Já em 1959, Dante Moreira Leite (1994, apud PARO, 2001, p. 51) chamava a atenção para os efeitos da reprovação; desprestigiava a criança além de provocar-lhe inevitavelmente um tédio frente à tarefa de refazer as atividades escolares. No mesmo período Anísio Teixeira argüia em favor da superação da reprovação ao atacar a ineficiência do ensino primário:

Antes, porém, do currículo novo e do novo professor, teríamos de alterar a própria ordem ou estrutura da escola primária a fim de que deixe de ser apenas seletiva e se faça formadora e educativa. Para tanto, antes de tudo, importa ordenar e regularizar a matrícula por séries e por idade, a fim de organizar-se o programa por idade, suspender o regime de reprovações e dar-se o devido número de lugares para os alunos da 5ª. Série e, depois, da 6ª. Série, séries novas pelas quais se estenderá a escola primária (TEIXEIRA, [1957], 1974, apud PARO, 2001, p. 51).

A despeito do debate em torno da sua impropriedade como mecanismo para combater o baixo desempenho escolar e a inauguração de medidas educacionais de combate a esse estado de coisas, a reprovação escolar persiste afetando grande parte dos sistemas educacionais contemporâneos. Em 1990, registraram-se 35,6 milhões de

repetentes no ensino fundamental a nível mundial, em 84 países, quatro deles que concentravam quase metade dessa cifra: China, 7,5 milhões, Brasil, 5 milhões, Índia, 3,4 milhões e México, 1,3 milhões. 10 a 20% de estudantes do mundo reprovam em algumas das séries do ensino obrigatório. As regiões da África Subsaariana e a América Latina mantêm as taxas mais altas de repetência (20, 10 a 15%, respectivamente). Nos Estados Árabes e na Ásia a taxa de repetência é de 10%, e na Europa, 3% a 4% (TORRES, 2004, p. 34).

Em Portugal, em 2003, de 1,5 milhão de estudantes do ensino básico e secundário, 280 mil reprovaram. Nos últimos nove anos, a taxa de repetência no ensino até o 9º ano foi de uma média de 13%. A taxa de retenção e interrupção no ensino secundário é ainda mais alta (34,33 % no período de referência)<sup>11</sup>.

No Brasil, o censo de 2003 demonstrou que o ensino fundamental regular teve, em 2002, 4 milhões de alunos reprovados e foi abandonado por 2,8 milhões de estudantes. O número de reprovações manteve-se elevado em relação aos anos anteriores - em 2000 foram 3,8 milhões e em 2001, 3,9 milhões. Quanto às taxas de abandono, mantiveram-se elevadas: em 2000 foram 3,4 milhões, em 2001, 2,7 milhões e em 2002, 2,8 milhões. Das regiões brasileiras, a que possui as maiores taxas de reprovação é a nordeste, com 1,8 milhões de estudantes (45% do total), seguida da região sudeste, com 938 mil (23%). Quanto àqueles que abandonaram a escola, cerca de 1,5 milhão eram da região nordeste<sup>12</sup>.

Esse panorama coloca o Brasil como um dos países com os maiores índices de analfabetismo do mundo. Embora as taxas tenham caído sensivelmente nos últimos anos<sup>13</sup>, o país se inclui entre as sete nações latino-americanas com percentuais de analfabetismo superiores a 10%. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 1999, 13,8% da população brasileira com mais de 15 anos de idade era analfabeta. No mesmo período, a taxa de analfabetismo no Uruguai era de 2,2%, na Argentina, 3,1%, no Chile 4,3%, no Paraguai, 6,7%, na Venezuela, 7%, no Equador, 8,1%, na Colômbia, 8,2%, no Peru, 10,1%, e na Bolívia, 14,4%<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Fonte: Justo, A. da C. D. Insucesso Escolar em Portugal. Lusitana Antiga Liberdade, 2005. <http://Jacarandás.blogspot.com> . Acesso em 22 set. 2006.

<sup>12</sup> Fonte: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2006.

<sup>13</sup> Em 1998 13,8% de pessoas de 15 anos ou mais eram analfabetas, em 1999, 13,3%, em 2000, 12,9%, em 2001, 12,4%, em 2002, 11,8% e em 2003, 11,6%.

<sup>14</sup> Fonte: [http://www.senami.com.br/o\\_mundo.htm](http://www.senami.com.br/o_mundo.htm) acesso em 15 jul. 2006.

Torres (2004, p. 34-42) esclarece que o mapa da repetência está associado a países em desenvolvimento, áreas rurais, redes públicas de ensino, graus inferiores do sistema escolar, populações indígenas e contextos bilíngües e/ou multilíngües, estudantes de famílias de baixa renda, pais analfabetos ou com baixos níveis de escolaridade, ausência ou má qualidade na educação infantil, alto absenteísmo dos alunos, professores com baixas expectativas em relação ao desempenho de seus alunos e menor tempo de instrução. Ainda, segundo a autora, a repetência está concentrada na primeira série e frequentemente associada a problemas no manejo do ensino da leitura e da escrita.

Pelo exposto pode-se observar que o fenômeno da reprovação escolar é de natureza complexa, pois embora em graus diversos, se manifesta em diferentes países apesar da posição que essas nações ocupam no cenário da economia mundial. Um fenômeno que dada sua antiguidade, gravidade e persistência tornou-se objeto privilegiado das pesquisas educacionais, frequentemente sob a denominação de *fracasso escolar*, e desde as mais recentes mudanças no modo de produção capitalista, vem compondo o texto das políticas públicas anunciadas como estratégias de combate a pobreza e de promoção da inclusão social. As repercussões da reestruturação produtiva, o aprofundamento do processo de internacionalização do capital e a redefinição das condições de inserção dependente e condicionada dos países ao capitalismo internacional a partir do final do decênio de 1980 (RUMMERT, 2006), demandaram a elaboração, pelos gestores dos sistemas educacionais, de uma série de estratégias dirigidas a combater a reprovação e a interrupção escolar. No Brasil, uma das políticas públicas dirigidas ao enfrentamento da reprovação escolar é a da *aceleração da aprendizagem*, termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A expressão designa uma estratégia pedagógica que parte do princípio de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos que lhes faculta a possibilidade de recuperar a defasagem entre suas idades e a série que deveriam cursar<sup>15</sup>. Por meio da classe de aceleração o estudante cumpre, em um ano letivo, duas séries do currículo comum; a idéia subjacente

---

à proposta é a promoção de uma educação inclusiva através de um mecanismo dirigido a romper com o ciclo de reprovação e de interrupção, particularmente do ensino fundamental. É sobre essa política de aceleração da aprendizagem que está fundamentada a presente tese.

Na parte anterior foi possível explicitar algumas tendências e polemicas quando o tema se volta para as problemáticas da reprovação e da interrupção precoce dos estudos. Essas questões deram origem a inúmeras pesquisas e seus resultados indicam já certo esgotamento do assunto. Por essa razão procurei nesse estudo abordar questões que mesmo sendo correntes na pesquisa educacional, pudessem contribuir com a produção no campo. O caminho escolhido foi ir além das estatísticas educacionais para entender a origem e impactos de políticas voltadas para a redução da exclusão precoce da escola, seja pela reprovação, seja pela interrupção escolar. O recorte para análise foi uma das políticas implantadas no país que consiste na “aceleração da aprendizagem”, abordada neste estudo mediante três questões centrais: 1) *a forma como a política da aceleração da aprendizagem se insere no cenário das políticas educativas mundiais; 2) a disseminação dessa política como alternativa para a diminuição da distorção idade-série no Estado de Santa Catarina e o projeto resultante, e 3) seus efeitos na trajetória escolar dos egressos.*

O interesse pelo estudo da política de aceleração da aprendizagem surgiu paulatinamente no decurso da minha trajetória acadêmica. Em 1998 iniciei meus estudos no programa de mestrado em psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Buscava compreender naquele momento como se processava o fenômeno da reprovação escolar, pois a formação clínica, que demarcou minha graduação em Psicologia e minha experiência no campo da educação especial não, me permitiam compreender porque as crianças que eu acompanhava em programas sociais desenvolvidos em bairros de periferia do município de Florianópolis - que apresentavam um desenvolvimento nos padrões da normalidade - reprovavam na escola. De imediato percebi, quando da consulta à literatura, que aquele fenômeno, designado pela comunidade científica pelo conceito *fracasso escolar* parecia imune a todas as tentativas de revertê-lo. Entendi ainda que sob essa expressão, que se tornou uma categoria de

---

<sup>15</sup> Fonte:

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37535&te3=37536&te4=37634&te5=148808>, acesso em 10 abr. 2008.

análise nas pesquisas educacionais, justificavam-se as desigualdades sociais no sistema de classes. O trabalho que resultou dessa investigação não poderia ser demarcado por outro sentimento que não o inconformismo. Busquei compreender naquele período como as crianças que reprovavam na escola percebiam a instituição escolar, e que julgamento faziam de seus desempenhos escolares. A maior parte das crianças entrevistadas, onze alunos de uma classe de aceleração, atestaram, mesmo sem o perceber, o preconceito de classe que sofriam, atribuindo às próprias reprovações uma falta de empenho nos estudos.

Admito que naquele período, em que me via impotente frente a realidade que o estudo me possibilitava perceber, olhei com certo encantamento as possibilidades e as condições de ensino oferecidas pelo programa de aceleração da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que busquei denunciar o processo de exclusão sofrido por aquelas crianças e a responsabilização que lhes era feita pelos seus baixos desempenhos escolares, sugeri que ao ensino regular fossem oferecidas essas mesmas condições de ensino das classes de aceleração. Por essa razão, meus anos de estudo no âmbito do programa de doutoramento foram dirigidos a compreender melhor essa política.

Não posso me furtar de confessar que esses anos de estudos foram vividos com certa inquietude. Se por um lado os dados que recolhia davam provas de que o programa desenvolvido em Santa Catarina possibilitou a permanência de muitos estudantes na escola e o retorno de alguns daqueles que há muitos anos tinham interrompido seus estudos, por outro percebia a fragilidade da formação oferecida pela proposta de aceleração da aprendizagem. Minha angústia diante do imperativo de compreender os benefícios dessa política no percurso escolar dos estudantes cedeu lugar aos poucos à compreensão de que não se trata, neste trabalho, de fazer um julgamento sobre sua eficiência. Não é possível atribuir à realidade, travestida de contradições, um formato de todo coerente e passível de juízo. Aceitei então o fato de que este trabalho apreende apenas parte dos avanços e recuos da política de aceleração da aprendizagem, e que não é possível, embora fosse de meu desejo, compreender todos os condicionantes que conduziram a implantação desta política e todas as suas implicações na trajetória escolar dos estudantes.

Foi interessante observar ao longo desse tempo o impacto causado em alguns educadores quando eu mencionava que esta investigação tratava de averiguar os efeitos da política de aceleração da aprendizagem. A maior parte dos educadores via-se na obrigação de me alertar que o Projeto já estava encerrado no Estado, demonstrando não

compreender que benefícios este estudo poderia trazer ao campo educacional. A resposta, ensaiada quando do início dos meus estudos para driblar a consternação do educador, foi tomando volume no decorrer desses anos. Se quando nos primeiros meses de investigação eu justificasse a relevância desse trabalho por meio da demonstração de que essa política persiste sendo adotada por muitos Estados brasileiros, nos anos subseqüentes fui descobrindo uma outra série de motivos que reafirmam a necessidade de se estudar as classes de aceleração. Descobri tratar-se de uma proposta elaborada na década em que se inaugura um projeto educacional para os países de capitalismo periférico, e aí coadunada as diretrizes neoliberais. Pude verificar que a oferta de uma modalidade variada de ensino, baseada na flexibilização da gestão do currículo escolar, atende às necessidades do capitalismo nessa sua fase de reestruturação: a garantia da qualificação, mesmo que rudimentar, daqueles futuros trabalhadores que ficarão alojados nas franjas do mercado. E então pude perceber as parecências dessa proposta de ensino aos programas de educação de jovens e adultos que na atualidade se avolumam no Brasil, e com o ProJovem, um programa lançado pelo governo federal em 2005, dirigido a jovens entre 18 e 24 anos que não concluíram o ensino fundamental. No período da coleta dos dados empíricos pude constatar o impacto que o programa causou na rede pública de ensino do Estado, não apenas no que se refere à forma como os educadores receberam a proposta de aceleração da aprendizagem quanto às alternativas encontradas pela equipe central da Secretaria da Educação para a adoção de uma política nacional que contrariava os princípios da Proposta Curricular do Estado, em franco processo de implantação. Foi a partir disso que compreendi também que fazer pesquisa é registrar a história e que, portanto, estudar o *Projeto Classes de Aceleração* é estudar um capítulo importante da história da educação do Estado de Santa Catarina. O mais instigante neste estudo, porém, foi reconhecer a atualidade da teoria da reprodução. Com certo desalento constatei por meio de entrevistas com egressos dessas classes, que embora as políticas educacionais dessas duas últimas décadas se pretendam inclusivas, persiste a desigualdade de oportunidades, e, se não bastasse, a realidade reveste-se ainda mais perversa, já que em teoria essas “oportunidades” estão dadas a todos. As histórias escolares dos egressos de classes de aceleração ilustram de forma incontestável, que uma parcela dos filhos da classe trabalhadora, além de sofrerem o processo perverso de exclusão escolar, forjado muitas vezes pela necessidade premente de garantirem desde muito cedo sua subsistência, sente-se frequentemente responsável exclusivo por seus resultados escolares.

A essa altura é possível observar que este percurso dirigido a compreender a política de aceleração da aprendizagem constituiu-se de certa aventura e é provável que nenhum pesquisador conteste a afirmação de que toda a investigação implica de algum modo, num desbravamento. A aventura a que me refiro não foi apenas a de observar as contradições da política elegida para estudo, mas também a de perceber a necessidade de me lançar no terreno do desconhecido. Se por um lado, em razão das indagações que me levaram ao doutoramento, deparei-me com uma série de estudos microsociais, por outro fui percebendo por meio dos seminários temáticos oferecidos pelo programa de pós-graduação a necessidade de tratar da política da aceleração da aprendizagem como a ilustração de um período de nova regulação das políticas educacionais. Minha formação na área da psicologia me permitia tratar com certa destreza a singularidade das experiências escolares vividas pelos egressos, mas me dificultava abordar os condicionantes estruturais que me permitiriam compreender o reverso da política de aceleração da aprendizagem. Então, se por um lado me foi simples compreender a tese de Charlot de que não se pode estabelecer uma relação absoluta entre a origem social e o sucesso ou o fracasso escolar, por outro me exigiu o desafio da reflexão macrossociológica avaliar a política de aceleração da aprendizagem mediante a análise de outras medidas educativas implantadas a nível global, como sugerem, entre outros, Shiroma e Evangelista (2005, p. 247) ao pesquisador que se propõe a estudar as políticas educacionais. A saída encontrada foi desviar por um momento meu olhar das classes de aceleração para outras políticas educacionais, implantadas no mesmo período, em outro país. Meu contato com a produção científica portuguesa, especialmente do Prof. Dr. Rui Canário, da Universidade de Lisboa, me permitiu conhecer a política TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), implantada em Portugal no mesmo período que as classes de aceleração da aprendizagem no Brasil e que, guardadas as particularidades, se justifica também pela promoção de igualdade de oportunidades e combate à exclusão escolar. A experiência de Portugal, no que concerne a política citada, foi um aporte importante para este estudo. Sob a orientação do Prof. Dr. Rui Canário, no âmbito do doutorado sanduíche<sup>16</sup>, tive a oportunidade de conhecer as políticas públicas portuguesas contemporâneas de combate a retenção escolar por via da leitura dos documentos oficiais e por meio de interlocutores de excelência: professores, diretores de escola e outros educadores responsáveis pela implantação da Política TEIP

---

<sup>16</sup> O Doutorado Sanduíche, realizado no período de dezembro de 2005 à maio de 2006 na Universidade de Lisboa, Pt, foi financiado pela CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

e de outras políticas, na rede de ensino português. Esse período de estudos significou, de certa forma, um primeiro exercício para a investigação que se seguiria, já que tive por tarefa compreender a forma como se justificam as políticas educativas portuguesas e os desdobramentos dessas medidas através do discurso dos profissionais participantes do estudo. Outra dimensão importante de aproximação do meu estudo com as investigações daquele país foi conhecer a realização de uma abordagem teórico-metodológica que contemplasse estudos micro e macrosociológicos, tal qual era também meu propósito de investigação.

Naquele período me ocupei de avaliar se a análise das políticas educativas portuguesas me auxiliariam de fato a compreender as classes de aceleração, pois Portugal e Brasil ocupam posições diferentes no campo da economia mundial. Portugal compõe o bloco dos países hegemônicos, ainda que de forma semi-periférica, e o Brasil, o dos países subalternos. No entanto a literatura me fez compreender que ainda que essas políticas se manifestem de diferentes maneiras, ambas estão sob a cartilha das políticas neoliberais, que demarcam o novo espírito do capitalismo da atualidade. Ademais, não tive por objetivo realizar uma pesquisa comparativa entre as medidas educacionais portuguesas e brasileiras e sim observar como as classes de aceleração se coadunam à uma agenda globalmente estruturada para a educação por meio da análise de suas semelhanças com as políticas TEIP e currículos alternativos, adotadas em Portugal. A consulta de documentos oficiais, de maneira especial àqueles elaborados por organismos internacionais, e a observação das medidas educacionais implantadas naquele país, constituíram, portanto, a primeira etapa desta pesquisa.

A segunda etapa deste estudo foi a observação de como se desenvolveu a política da aceleração da aprendizagem no Brasil, e de modo particular, a forma como foi implementada no Estado de Santa Catarina, local da minha pesquisa. Além da consulta aos documentos oficiais, elaborados pela Secretaria da Educação de Santa Catarina (SED), estabeleci uma interlocução com os profissionais que implantaram as classes de aceleração no Estado. Interessou-me, nessa etapa, conhecer não apenas como essa política foi adotada em Santa Catarina e o programa dela resultante, mas, sob a perspectiva desses profissionais, investigar seus efeitos, uma vez que essas classes foram extintas no Estado quando do governo de Luiz Henrique da Silveira, em 2003.

Enfim, numa terceira e última etapa, busquei como interlocutores os articuladores e professores do *Projeto Classes de Aceleração*, que assumiram a

responsabilidade de integrar esta medida no cotidiano das suas escolas. Outros interlocutores, fundamentais para este estudo foram os estudantes egressos das classes de aceleração. É importante esclarecer, no entanto, que esta pesquisa não tratou de investigar a trajetória escolar desses estudantes, como pretendia no início dos estudos de doutoramento, ainda que seja irrefutável a relevância dos estudos das singularidades dos percursos escolares para a sociologia da educação. Este estudo buscou verificar alguns efeitos dos programas de aceleração da aprendizagem, tomando por uma das expressões, o sentido que tiveram para os estudantes que participaram dessas classes e os possíveis efeitos sobre seus percursos escolares.

Cabe ainda ressaltar que o cumprimento destas etapas não se deu de forma seqüenciada. Segundo Moraes (2000, p. 24-29), é em oscilando entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e entre o singular e o universal, que os conceitos caminham para uma elucidação mútua e que se pode alcançar um conhecimento rigoroso. Para que eu não ficasse presa a simples manifestação fenomênica – ou seja, a descrição das singularidades dos percursos escolares, essa investigação exigiu que eu fizesse esse contínuo movimento de busca dos nexos existentes entre a totalidade – as relações capital-trabalho, que na atualidade se manifestam por meio das políticas neoliberais, a particularidade – o programa das classes de aceleração, e a singularidade – os efeitos desta política nas trajetórias escolares de alunos em distorção idade-série.

Trata-se, pois, de uma pesquisa que se apoiou numa primeira etapa na investigação documental, numa segunda, documental e de campo, e numa terceira, em um levantamento de dados diretamente com os sujeitos da escolarização. Essas diferentes fontes de dados e de procedimentos de análise caracterizam um estudo do tipo qualitativo. A análise dos documentos, que constituiu a primeira e a segunda etapas deste estudo, foi alcançada a partir das orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427-446), que fornecem alguns subsídios teórico-metodológicos para a análise dos documentos de políticas educacionais. Segundo as autoras, o texto dos documentos deve ser tomado como objeto de interpretação e não como ponto de partida absoluto. O fato dos textos das reformas educativas de muitos países serem o resultado de certa bricolagem de peças sobre o ensino requer que a análise desses documentos se constitua numa desconstrução que possibilite a compreensão da forma como foram produzidos. Assinalam as autoras que dessa maneira podem-se averiguar as inconsistências dos textos e suas contradições (SHIROMA et al, 2005, p. 433). No caso deste estudo foi possível observar o uso recorrente de algumas expressões nos documentos das políticas

educacionais de Portugal e do Brasil: flexibilização, inclusão, autonomia e territorialização das políticas educativas, que de fato compõem a nova narrativa da política educacional. É importante esclarecer, no entanto, as dificuldades que tive nas duas primeiras etapas do estudo, pois, embora a magnitude que tomou a política de aceleração da aprendizagem no Brasil quando da sua implantação, há pouca literatura disponível sobre o tema. Uma consulta ao acervo Thesaurus Brasileiro da Educação, do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstrou o registro de apenas onze monografias, dez artigos em periódicos e dois vídeos, um desses, lançado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). No transcorrer dos estudos fui encontrando alguns outros artigos, em cadernos de pesquisas e outros numa publicação monotemática sobre programas de correção de fluxo escolar do INEP. Em relação às dissertações e teses, encontrei apenas dois trabalhos sobre as classes de aceleração no acervo da Universidade Federal de Santa Catarina: um, do programa de pós-graduação em psicologia/mestrado em psicologia, da minha autoria (COIMBRA, 2000), e outro, do programa de pós-graduação em educação/mestrado em educação, de autoria de Nadir Peixer da Silva (2001).

Ainda é importante esclarecer que os documentos que instituem as normativas para a implantação das classes de aceleração em Santa Catarina guardam muitas semelhanças nos seus textos, assim como do texto da Portaria 005/98, que regulamentou a implantação do projeto de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, portanto não fornecem muitos dados para análise. Fiz também uma consulta ao relatório do sistema ACAFE sobre as classes de aceleração, disponível na Secretaria da Educação. O sistema ACAFE realizou em 2000 uma pesquisa avaliativa dessas classes em 11 Conselhos Regionais de Educação do Estado de Santa Catarina. No entanto esse documento, que contém os 11 relatórios parciais, também não acrescentou muitos elementos para a investigação, pois não dispõe de um capítulo dirigido a esclarecer os procedimentos de pesquisa, tão pouco uma análise global sobre o funcionamento dessas classes no Estado. Embora os critérios elegidos para análise se repitam em cada relatório, o tratamento dispensado aos dados coletados também é variável, por exemplo, em alguns relatórios a ênfase recai sobre os dados quantitativos, em outros, sobre os dados qualitativos. É importante esclarecer, entretanto, que ainda que eu não tivesse conseguido reunir tantos documentos e literatura sobre a política de aceleração da aprendizagem como pretendia quando do início da investigação, foi possível analisar a inserção dessa política no campo das políticas educativas mundiais, objetivo dessa primeira etapa, porque ela está

baseada na gestão flexível do currículo, que como se poderá observar adiante, é uma tendência dos sistemas educacionais da atualidade.

Quanto a segunda e terceira etapas deste estudo, no que diz respeito à obtenção de informações por meio dos interlocutores – educadores responsáveis pela elaboração do projeto das classes de aceleração, articuladores, professores e estudantes, decidi por adotar procedimentos semelhantes aos utilizados por Zago (2000), no estudo realizado pela pesquisadora entre 1991 e 1998 que teve por objetivo acompanhar a situação escolar de filhos de 16 famílias residentes na periferia urbana do município de Florianópolis, SC. Tal qual esse estudo, o instrumento para a coleta de dados nesta etapa da pesquisa foi a entrevista, do tipo semi-estruturada e esteve dirigida à obtenção de dados sobre diferentes aspectos da situação escolar, nomeadamente sobre a experiência escolar vivida nas classes de aceleração. O método para a análise dos discursos foi a leitura e a releitura do material e a formulação, mediante esse procedimento, de categorias de análise. Quanto à seleção dos interlocutores obedeceu a alguns critérios que passarei a descrever a seguir.

- 1) Os primeiros entrevistados foram os educadores responsáveis pela elaboração do projeto e implantação do programa em Santa Catarina. Com a finalidade de preservar a identidade dos entrevistados, optei por nomeá-los de C1 e C2.

C1 é graduada em pedagogia e cursou programa de especialização na área de metodologia científica. Estudou a política de aceleração da aprendizagem em um programa de mestrado em Educação de uma universidade pública. Trabalha há 33 anos na área da educação e atualmente é consultora da Secretaria da Educação do Estado e professora de ensino superior numa universidade privada. Quando da implantação das classes de aceleração no Estado de Santa Catarina exercia a função de gerência do ensino fundamental, coordenava a equipe que discutia a implantação das salas de apoio e de recursos na rede pública de ensino. Passou a dirigir também a equipe responsável pela elaboração e implantação do *Projeto Classes de Aceleração*.

C2 é pedagoga, consultora educacional da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e professora de ensino superior.

Trabalhava na mesma equipe que C1 e acompanhou a implantação das classes de aceleração de níveis I e II<sup>17</sup>. Assumi a gerência do ensino fundamental quando do afastamento de C1 para o mestrado e coordenou a implantação das classes de aceleração de nível III<sup>18</sup> em todo o Estado.

- 2) Para a seleção dos demais sujeitos da pesquisa foi solicitado a uma das coordenadoras entrevistadas que indicasse as escolas que participaram do *Projeto Classes de Aceleração* no período. De posse desse material procedeu-se a seleção da escola pesquisada que deveria obedecer aos seguintes critérios:
  - 2.1. Fazer parte da rede pública estadual de ensino;
  - 2.2. Estar localizada no município de Florianópolis, local desta pesquisa;
  - 2.3. Ter desenvolvido, naquele período, pelo menos duas classes de aceleração de estudos.

A adoção desses critérios se explica pela necessidade que se tinha de garantir que os interlocutores tivessem uma significativa experiência com o programa de aceleração da aprendizagem. A escola selecionada para estudo, por meio de seus educadores, participou ativamente do processo de implantação do programa em Santa Catarina, ou seja, além de conter um número expressivo de alunos matriculados nestas classes, acompanhou as atividades desenvolvidas pelos coordenadores do Projeto da Secretaria da Educação.

Importa ainda esclarecer que fizeram parte da pesquisa unicamente os articuladores<sup>19</sup>, professores e alunos egressos que compuseram as turmas de aceleração nível III, em 2003. A justificativa para a escolha do nível III estava no fato de que

---

<sup>17</sup> O nível I corresponde a 1ª e 2ª série do ensino fundamental e o nível II, a 3ª e 4ª série do ensino fundamental.

<sup>18</sup> O nível III corresponde às quatro últimas séries do ensino fundamental.

<sup>19</sup> *Articuladores* eram educadores que compunham o quadro docente das unidades de ensino, designados para promoverem o trabalho conjunto dos professores das classes de aceleração. Eram dispensados de atuar nas demais classes da escola.

naquele ano, último ano em que a escola ofertou essas classes, todas as turmas de aceleração eram desse nível.

Selecionada a escola, solicitei uma reunião prévia com a direção da instituição de ensino para que fosse permitido o acesso aos documentos das classes e início das entrevistas. A primeira entrevista foi realizada com a articuladora A1. A1 tem graduação em educação artística, especialização em artes plásticas e em didática e metodologia de ensino. Atualmente trabalha como auxiliar administrativa da escola participante do estudo. Começou a trabalhar nesta unidade de ensino em 1999 e em 2001 foi convidada pela direção a assumir a função de articuladora, após o afastamento da articuladora anterior, que até então coordenara o programa na escola<sup>20</sup>. Foi A1 que me forneceu os documentos arquivados na escola, tanto aqueles que se referiam às turmas de aceleração quanto outros que fui consultando ao longo da coleta de dados: projetos político-pedagógicos, relatórios, apostilas, etc. A1 também me apresentou aos demais educadores da escola, especialmente a aqueles que haviam lecionado nas turmas de aceleração e indicou alguns egressos das turmas que durante o período de coleta dos dados eram alunos do programa de educação de jovens e adultos desenvolvido na escola.

A segunda entrevista na escola foi realizada com A2, graduado em gestão escolar e pós-graduado em matemática. A2 trabalha há 35 anos na educação e atualmente ministra a disciplina de matemática. Foi articulador do programa na escola em 2003.

Em seguida foram entrevistados os professores que lecionaram nas classes de aceleração. P1 é graduada em ciências sociais, com ênfase em história. Coursou pós-graduação em gestão escolar e em metodologia do ensino da história. Trabalha há 12 anos na área da educação e atualmente, além da docência, é secretária da Comissão de Educação do Fórum do Maciço Central do Morro do Cruz, em Florianópolis, SC<sup>21</sup>. P2 é graduada e pós-graduada em biologia e ministra a disciplina de ciências. Finalmente, P3

---

<sup>20</sup> É importante esclarecer que não foi possível realizar a entrevista com a primeira articuladora do projeto na escola, como pretendia inicialmente, pois durante todo o período de coleta dos dados a educadora esteve afastada do trabalho para tratamento de saúde.

<sup>21</sup> O Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz é constituído por moradores da área do Maciço Central do Morro da Cruz e profissionais de entidades governamentais e não-governamentais que desenvolvem atividades na região. O objetivo do Fórum é discutir e desenvolver ações dirigidas a qualificar a vida dos moradores do Maciço.

é bacharel em filosofia, letras e literatura. Trabalha há 31 anos na área da educação. Coordena atualmente o Programa de Educação de Jovens e Adultos na escola e é supervisor de estágio profissionalizante numa universidade pública.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, na sua maioria, na sala cedida aos professores, nos turnos das aulas para que fossem evitadas as interrupções.

Após as entrevistas com os articuladores e professores da escola passei a consultar as 91 fichas que continham as informações sobre os estudantes das três turmas de aceleração oferecidas em 2003. Das 91 fichas consultadas, 48 continham informações que favoreciam a localização do egresso por meio de contato telefônico. É importante esclarecer que grande parte dos estudantes matriculados nas classes de aceleração da escola, no período de coleta de dados, residia no Maciço Central do Morro da Cruz, que pela urbanização aligeirada em meados da década de 1970, e por ser considerado de “ocupação irregular” pela prefeitura do município, apresenta graves problemas de infra-estrutura, como as dificuldades de acesso que em muitos trechos é realizado por meio de trilhas e escadarias. Por essa razão, pelas dificuldades previstas de localização desses egressos por meio dos endereços, minha primeira opção foi buscar aqueles cujas fichas apresentassem um número de telefone para contato. Esses contatos foram sendo realizados paulatinamente; à medida que eu conseguia localizar o estudante, agendava a entrevista para a mesma semana ou para a semana seguinte. Desses 48 egressos cujas fichas mencionavam um número de telefone, consegui localizar por esse meio, 10 alunos. Um aluno foi localizado através de outro colega entrevistado, e duas outras alunas, uma que freqüentara o programa em 2000 e outra, em 2002, por indicação da escola, já que continuavam a freqüentar o colégio no programa de educação de jovens e adultos. Uma aluna foi localizada, mas não quis participar da pesquisa, outro, também localizado, passou a residir em outro município e por isso inviabilizou-se a entrevista, e outro ainda, faleceu há alguns anos. Os demais 34 alunos não foram localizados porque ou o número de telefone era inexistente ou porque não correspondia à pessoa que eu procurava.

A primeira entrevista realizada foi com uma das alunas indicadas por A1, que não freqüentou o programa em 2003. O objetivo dessa entrevista foi testar o roteiro elaborado, que em grande parte continha perguntas abertas. A partir dessa primeira experiência, elaborei um segundo roteiro que continha uma série de questões fechadas e outras abertas. Com esse roteiro de entrevistas realizei outras três, uma delas com a

outra aluna indicada por A1, que frequentou o programa em 2002. Ao final dessas entrevistas considerei o roteiro inadequado ao problema em questão e decidi por elaborar um novo roteiro. A partir de então realizei outras nove entrevistas com alunos das turmas de aceleração de 2003. Ao total, portanto, foram realizadas 13 entrevistas; três dessas foram desprezadas para análise, já que eu não dispunha das informações necessárias à elucidação da questão-problema. Optei por incluir a primeira entrevista realizada, uma vez que o roteiro se assemelhava à última versão usada. Embora essa aluna tivesse frequentado o programa em 2000, considerei que a entrevista realizada conseguia fornecer os elementos necessários à análise. O encerramento do processo de entrevistas se deu por saturação das informações. Fui observando ao longo das entrevistas que alguns elementos importantes para a análise foram se repetindo, especialmente os aspectos referentes à história de escolarização dos alunos, à entrada precoce na vida adulta, às expectativas em relação a escolaridade e futuro profissional e às distinções que faziam entre o ensino regular e o “acelerado”.

Nove dos egressos participantes desse estudo residem nos morros do Maciço Central do Morro da Cruz. Uma das entrevistadas é moradora do Morro do Quilombo, um bairro próximo à escola. Das 10 entrevistas, quatro foram realizadas na escola, quatro no local de trabalho do egresso e duas na casa do entrevistado. A opção pelo local da realização da entrevista ficou por escolha do entrevistado, já que deveria dispor de parte de seu tempo para a participação neste estudo. As entrevistas realizadas na escola foram em local disponibilizado pela direção; as realizadas no local de trabalho foram em horário de intervalo para o almoço do egresso, em lugar estabelecido pelo entrevistado, que era alertado da necessidade de sigilo. As duas entrevistas realizadas na casa dos egressos foram uma no horário noturno, outra, num fim de semana, sem a presença de familiares. É importante esclarecer que as identidades dos egressos também foram preservadas; optei, no entanto, por designar um nome para cada um desses entrevistados para facilitar a compreensão das informações obtidas.

O texto que segue pretende expor de forma analítica, o material recolhido nesses quatro anos de estudos. O primeiro capítulo, *as diretrizes neoliberais para a educação mundial e o caso brasileiro: políticas de consentimento e subordinação à lógica do capital*, trata de demonstrar que a *educação* mantém estreitas relações com o curso da economia e da política. Busquei traçar neste capítulo o desenrolar da história das políticas educacionais, particularmente àquelas posteriores ao decênio de 1990 no Brasil. Faço também uma breve descrição do sistema educacional português e de

algumas medidas educacionais adotadas naquele país no período posterior a 1990. Em seguida, descrevo algumas medidas educacionais brasileiras, especialmente a política de aceleração da aprendizagem. Por fim, busco analisar as políticas portuguesas e as classes de aceleração por meio da demonstração de que essas medidas guardam similitudes que podem ser observadas pela análise da retórica que as justificam. A tese que apoiou as reflexões sobre as políticas educacionais é a de Roger Dale (2001), de que há uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). A agenda, da qual o autor trata, tem por objetivo produzir uma ampla reforma educativa nas diferentes regiões do planeta, com inúmeros elementos em comum mas que conduzem a resultados diferenciados nos diversos países, segundo a posição que ocupam na divisão internacional do trabalho.

Com o título *Projeto Classes de Aceleração: a política de correção de fluxo escolar no Estado de Santa Catarina*, o segundo capítulo descreve os bastidores da implantação da política de aceleração da aprendizagem no Estado. As informações que compõe o corpo do texto foram obtidas por meio da leitura dos documentos que estabelecem as normativas para a implantação dessas classes no sistema público estadual de ensino, e através das coordenadoras, dos articuladores e professores entrevistados. Tomando por base as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) para o estudo de políticas a partir de conceitos, conteúdos e discursos presentes nos documentos de políticas educacionais, faço uma análise da produção dos dois documentos expedidos pela Secretaria da Educação: Classes de Aceleração – 1ª à 4ª série do ensino fundamental e Projeto Classe de Aceleração Nível 1, 2, 3, buscando demonstrar que as contradições que aparecem nos textos dos dois documentos revelam as dificuldades da equipe central da Secretaria da Educação do Estado em adequar a proposição do Ministério da Educação e Cultura à Proposta Curricular do Estado. Para ilustrar o processo que se desenrolou nas unidades de ensino do Estado após a formulação do Projeto, descrevo um caso de implantação, o da escola participante deste estudo, buscando desvelar o reverso da política de aceleração da aprendizagem por meio das informações obtidas com os articuladores e professores das turmas de aceleração de 2003.

O terceiro e último capítulo: *algumas repercussões da política de aceleração da aprendizagem na trajetória escolar dos egressos*, é dedicado a analisar os efeitos da aceleração da aprendizagem. Traço neste capítulo as características centrais dos

processos de construção dos percursos escolares investigados, relato as histórias escolares dos dez egressos participantes do estudo e analiso as informações obtidas por meio das entrevistas com os egressos. As obras de Charlot, Lahire e notadamente de Bourdieu, deram suporte às reflexões que se seguiram às entrevistas.

Ainda sobre a forma como a apresentação deste trabalho foi organizada importa esclarecer que cada um dos capítulos está dirigido a responder parte da questão-problema, mencionada anteriormente.

O primeiro procura responder em que medida a política de aceleração da aprendizagem se inseriu no cenário das políticas internacionais do período, o segundo, a forma como a proposta da aceleração da aprendizagem como alternativa à diminuição da distorção idade-série foi disseminada no Estado de Santa Catarina e qual o projeto resultante dessa proposta, e por fim, o terceiro capítulo, os efeitos da aceleração da aprendizagem na trajetória escolar dos egressos de classes de aceleração participantes deste estudo.

Encerro este trabalho tecendo algumas considerações gerais sobre os resultados que obtive nesses quatro anos dirigidos a compreender a política de aceleração da aprendizagem. Ainda que receie finalizar este estudo por reconhecer que haveria muito mais a ser dito sobre programas como as classes de aceleração, compreendo a necessidade de concluí-lo. Entretanto, se é de certo desconforto a sensação de que a análise de alguns dados coletados possa ter sido um tanto apressada e de que a consulta à literatura para a interpretação dos fenômenos, insuficiente, é alentadora a compreensão de que a pesquisa é uma atividade coletiva. Da mesma forma que muitos pesquisadores me auxiliaram na leitura dos fenômenos que fui observando ao longo desse tempo, espero dar minha contribuição, mesmo que modesta, ao campo das pesquisas educacionais. É por esse meio que reafirmo acreditar que a despeito da história nos revelar que a educação não está para todos, prossigo acreditando que ela é uma prática social que deva ser privilegiada, pois embora tenha seu papel de aculturação, persiste sua possibilidade de servir como mecanismo de transmissão do conhecimento, que é, em última análise, instrumento de resistência e de luta.

## **2. AS DIRETRIZES NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO MUNDIAL E O CASO BRASILEIRO: POLÍTICAS DE CONSENTIMENTO E SUBORDINAÇÃO À LÓGICA DO CAPITAL**

### **2.1 Introdução**

Ao nos debruçarmos sobre as questões da escolarização devemos considerar de antemão as relações entre a economia, o Estado e a escola, pois não há como compreendermos a escola sem entender que os processos que nela ocorrem não são apenas interiores a ela, antes guardam relações com fenômenos aparentemente exteriores. Esses fenômenos, se não condicionam de todo as políticas de gestão da escola e o cotidiano das práticas escolares, em razão da autonomia, embora mitigada, de seus sujeitos, traçam as direções desses processos, como procurarei demonstrar a seguir.

Embora a ampliação do acesso à escola tenha estreita correlação com o nascimento da nova ordem econômica que se instaura após a revolução industrial inglesa, não se pode concluir que entre 1780 - ano de construção do primeiro sistema fabril do mundo moderno - até pelo menos 1870, a escola tenha sido uma instituição necessária à qualificação das classes trabalhadoras. Nas primeiras décadas que inauguram a era do capital, boa parte do trabalho nas fábricas era manual, e as máquinas, ainda incipientes, de funcionamento simples. A imposição de uma disciplina rígida de trabalho, freqüentemente vigiada, as exaustivas jornadas de trabalho e o emprego de mulheres e crianças, eram medidas suficientes para a adaptação da nova classe trabalhadora às condições de trabalho no capitalismo nascente. Segundo Patto (1999, p. 42-43), a escola não era uma instituição necessária a qualificação dos trabalhadores e as relações entre a escola e o trabalho ainda não eram tão evidentes.

É a partir de 1870 que a nação passa a ser o grande pressuposto da vida política européia – o ideário nacionalista que vai se consolidando nesse momento implica a construção de nações unificadas, independentes e progressistas. A unificação da língua e dos costumes, que se fez imperativa, somada à necessidade urgente da construção de uma consciência de nacionalidade, dá um sentido social à escola, que até então constituía apenas o ideal de um grupo de intelectuais da burguesia. Deste modo é que as políticas educacionais que se iniciam no século XIX, decorrentes da crença do poder da razão e da ciência, legadas pelo iluminismo e pelo projeto liberal de um mundo de

igualdades e oportunidades para todos, ganham novo reforço com a luta pela consolidação dos estados nacionais (PATTO, 1999). Ademais, as mudanças nas relações de produção e a concentração de grandes contingentes populacionais nos centros urbanos vão exigindo paulatinamente a implantação da escola pública, universal e gratuita para a erradicação do analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores (ROMANELLI, 2007, p. 59).

A escola foi, portanto, um instrumento fundamental para a construção do Estado-Nação, assim como o foi para a consolidação do capitalismo industrial. Nesse período, nomeado por Alves e Canário (2004) como *a escola das certezas*<sup>22</sup>, se caracterizava como uma instituição de valores estáveis e, embora suas práticas fossem notadamente elitistas, favorecia alguns percursos de mobilidade social ascendente. A educação escolar se revestia nesse período da missão quase redentora de ilustrar a humanidade. Mas a crença no poder missionário da escola foi fortemente abalada quando da Primeira Guerra Mundial, que levou os liberais da época a investir contra a pedagogia tradicional e a propor uma escola a serviço da paz e da democracia.

No Brasil o período de abalo do poder missionário da escola foi demarcado pelo pensamento escolanovista. Intelectuais brasileiros, preocupados com os altos índices de analfabetismo do Brasil, e desejosos de levar o país à cobiçada modernidade, propunham o incremento do acesso à escolarização por meio da escola pública, e a reforma do ensino, mediante a proposição de uma educação mais racional e científica. As aspirações sociais dos intelectuais brasileiros do período coincidiam com o aparecimento de novas exigências educacionais impostas pela intensificação do capitalismo industrial no Brasil, na década de 1930. Daí, sob o resguardo da ciência e a cooptação de intelectuais pelo Estado, nasceram as políticas educativas no país que tiveram por marca a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no Ministério de Educação e Cultura, em 1938.

No entanto, foi o período posterior à Segunda Guerra Mundial que marcou, tanto no Brasil quanto em outros países, a ampliação das vagas na escola e o surgimento da escola de massas e de promessas: promessa de mobilidade, de igualdade e de justiça social. No período de 1945 a 1973, os *Trinta Gloriosos Anos*, o mundo passa por uma

---

<sup>22</sup> Alves e Canário (2004) argumentam que a escola passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, inserindo-se na atualidade num contexto de incertezas. Ao longo do texto caracterizo esses períodos percorridos pelo autores.

fase de crescimento acentuado; o modelo de produção taylorista-fordista<sup>23</sup> generaliza-se em toda a indústria, o que permite a produção em massa e ganhos reais para parte da classe trabalhadora, particularmente nos países que compunham o núcleo orgânico do capital. O período foi demarcado por uma fase de quase pleno emprego e de grandes conquistas para os trabalhadores dos países desenvolvidos. Mas já ao final da década de 1960 o modelo taylorista-fordista dava sinais de esgotamento, que se verificavam na diminuição da produtividade. A rigidez no modelo de produção, que impossibilitava a diversificação das mercadorias produzidas e o conflito entre os trabalhadores e empresários em razão das formas de exploração a que eram submetidos os primeiros, são algumas das causas da derrocada do modelo de produção do período (PRIEB, 2005).

O toytismo surge nesse período como um modelo que se propunha superar as ineficiências do modelo taylorista-fordista. Desde o final da década de 1960 a empresa japonesa Toyota já funcionava num novo modelo de produção – a produção flexível. Baseia-se na racionalização plena da empresa e na elaboração de produtos diferenciados, mais dirigidos à demanda. O processo, denominado pelo seu criador, o engenheiro japonês Taiichi Ohno, da fábrica Toyota, de “fábrica mínima”, pressupõe a figura do trabalhador polivalente, dado que a flexibilidade produtiva permite ao trabalhador atuar em diversas máquinas simultaneamente, o que resulta em diminuição da força de trabalho. Outros princípios do toyotismo são a racionalização do uso do tempo, a utilização do sistema “kanban” (placas em cores diferenciadas que indicam a necessidade de reposição de peças e estoques), o uso da terceirização na produção, a instituição dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) e a criação do emprego vitalício apenas para uma pequena parcela de trabalhadores (PRIEB, 2005, p. 175). Esse modelo, divulgado dentro e fora do Japão, passou a ser, a partir da década de 1980, a ideologia universal da produção do capital<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Taylor buscou implantar na indústria um sistema de produção caracterizado pela busca do controle do trabalho que consistia em cronometrar os principais movimentos realizados durante todo o processo produtivo. Henry Ford, aprofundando o modelo taylorista, implanta nas fábricas de automóveis Ford uma série de normas organizativas: a produção em massa, o parcelamento das tarefas, a introdução da esteira rolante, a integração vertical por meio da compra de diversas fábricas que forneciam peças à indústria Ford e a automação da fábrica (PRIEB, 2005).

<sup>24</sup> Fonte: <http://www.espacoacademico.com.br/047/47cfutata.htm>  
Acesso em: 25 out. 2006

O ciclo de expansão econômica que se inicia com o final da Segunda Guerra Mundial se encerra com o fim do sistema monetário de Bretton Woods (1971)<sup>25</sup> e o primeiro choque petrolífero, em 1973. O ano de 1975 é marcado por recessão – a inflação aumenta e a Europa passa por grandes perturbações monetárias e incremento do desemprego. A crise econômica e a crise de governabilidade do mundo capitalista no início dessa década fazem surgir, então, um período marcado por incertezas. É essa crise da forma capital que vai tecendo a necessidade de ajustes da educação às novas demandas da economia. Para compreendermos esses ajustes, todavia, é imperativo entendermos algumas mudanças na ordem capitalista que se cristalizaram nos últimos anos do século XX. Essas mudanças podem ser agrupadas em sete campos ou dimensões fundamentais:

(1) uma mudança de natureza geopolítica, com o fim da Guerra Fria e a reafirmação do Atlântico Norte como epicentro político e econômico do mundo capitalista;

(2) uma mudança no campo político-ideológico, com a restauração liberal-conservadora que se inaugura na administração de Nixon, nos Estados Unidos, e é completada com a vitória de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, na década de 1980;

(3) uma mudança no campo econômico, mormente na área monetária-financeira onde está o núcleo duro do que veio a se batizar por globalização;

(4) uma revolução tecnológica que provocou alterações produtivas e gerenciais e redução dos postos de trabalho;

(5) uma transformação no campo do trabalho ou do emprego advinda da desaceleração dos investimentos e uma reestruturação produtiva que atingiram o mundo

---

<sup>25</sup> As conferências de Bretton Woods estabeleceram em 1944 as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais desenvolvidos do mundo. O objetivo do acordo, assinado por 44 países, era o de organizar o sistema monetário internacional e resolver os problemas mais imediatos do pós-guerra, notadamente a reconstrução das economias européias e japonesas. Na conferência ficou acordado que o dólar passaria a ser a principal moeda de reserva mundial, abandonando-se o padrão-ouro. Foi estabelecida também na conferência a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução do Desenvolvimento (Bird), conhecido hoje por Banco Mundial. Essas medidas garantiram a estabilidade monetária internacional por cerca de 25 anos. As deficiências do acordo de Bretton Woods foram ficando evidentes à medida que a Europa e o Japão foram se recuperando dos efeitos da Segunda Guerra Mundial e os países subdesenvolvidos foram emancipados. O acordo deixou de vigorar em 1971 quando o presidente norte-americano Richard Nixon abandonou o padrão-ouro, ou seja, não permitiu mais a conversão de dólares para ouro automaticamente, o que fez o sistema de câmbio desmoronar. Fonte: <http://www.culturabrasil.org/neoliberalismoeglobalizacao.htm>. Acesso em: 25 dez. 2006.

do trabalho no que se refere não apenas ao número de empregos, como também de remuneração, organização sindical e direitos sociais e trabalhistas;

(6) uma transformação no espaço da periferia capitalista que leva esses países, ao final da década de 1990, a uma inserção desregulada e subordinada às finanças privadas internacionais, e por fim,

(7) o surgimento da tese de que esteja ocorrendo uma perda universal de soberania dos Estados nacionais (FIORI, 2001).

Foram nas últimas décadas, portanto, que se realizaram algumas das principais tendências do capital: a livre mobilidade dos capitais, o derrubamento de fronteiras e intensificação da internacionalização dos investimentos, a possibilidade das empresas transnacionais decidirem sobre os rumos das economias nacionais sem a intervenção do Estado, e a dificuldade de aplicação de defesa dos interesses nacionais em razão da perda de soberania e poder dos Estados nacionais periféricos. Essas tendências foram amarradas num conjunto de políticas que conduzem à ação dos governos e cujo objetivo está em defender os interesses das grandes corporações e empresas transnacionais: a privatização de empresas estatais e dos serviços públicos, a desregulação do mercado de trabalho, a ausência de uma política industrial dirigida ao desenvolvimento nacional e o desmantelamento de políticas sociais (DRUCK & FRANCO, 2003).

Dessa forma é que se vai tecendo um projeto de sociedade com o retorno de idéias social-democratas ou de um socialismo cor-de-rosa, como se referem Frigotto e Ciavatta (2003) ao neoliberalismo, e uma nova linguagem, que vai compor os documentos oficiais, vai sendo gestada: globalização, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total e empregabilidade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003). Esse ideário é materializado pelo que se convencionou chamar de Consenso de Washington, expressão atribuída ao economista inglês John Williamson.

Em novembro de 1989, funcionários do governo dos Estados Unidos da América, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutem no International Institute for Economy, na capital americana, um conjunto de reformas essenciais para a superação da crise econômica da América. O Consenso de Washington representou uma corrente de pensamento em defesa de uma série de medidas em favor da economia de mercado. Essas medidas, denominadas de neoliberais, que haviam sido aplicadas inicialmente no governo de Margareth Thatcher nos anos de 1980 e que

tinham por eixo o combate ao poder dos sindicatos e a redução do papel do Estado, inauguraram uma nova forma de governabilidade, que passou a designar-se pela expressão *Estado Mínimo*. As conclusões do Consenso de Washington traçaram as linhas para as reformas dos anos de 1990, fundamentalmente no que se refere às políticas educacionais. Num contexto de reestruturação produtiva, ajustes nos sistemas educacionais eram prioritários, pois se fazia imprescindível uma efetiva ampliação do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Conquanto seja inerente ao modo de produção capitalista a impossibilidade de ascensão social para todos, é necessário, no novo momento do estágio do capitalismo, além de tornar parte do contingente de trabalhadores empregáveis, possibilitar que os demais, alojados na economia informal ou no subemprego, garantam sua sobrevivência ainda que por meio de uma educação rudimentar.

Desse modo é que os efeitos desestabilizadores da reestruturação socioeconômica provocaram amplas e densas mudanças em várias práticas sociais, e de modo especial, sobre a educação. Foi frente às crescentes exigências de qualificação dos trabalhadores, advindas das mudanças no modo de produção capitalista, que o analfabetismo passou a ser o mote das preocupações dos organismos internacionais, marcadas pelo desencanto que se sucedeu em relação à instituição escolar no decênio de 1980. A exemplo, em 1985, a UNESCO, em sua 23ª reunião, denuncia a situação dramática do analfabetismo no mundo e recomenda à Organização das Nações Unidas (ONU) a mobilização mundial para essa questão. Em 1987, em sua 42ª reunião, a ONU proclama 1990 como o “Ano Internacional da Alfabetização”.

A partir dos anos de 1990 passa-se a assistir a promoção de grandes eventos na área da educação por organismos internacionais. Alguns desses, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passam a ser os protagonistas das reformas que se seguem, e assim a tutoriar as reformas dos Estados Nacionais, de maneira especial dos países de capitalismo periférico e semiperiférico.

O primeiro desses grandes eventos foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Ocorreu no período de 5 a 9 de março de 1990; antes porém, reuniões preparatórias sensibilizaram os governos dos estados-membros e sociedades para a questão do analfabetismo. Documentos redigidos pelas agências internacionais foram discutidos em reuniões preparatórias internacionais para serem levados à análise na

Conferência Mundial. Na América Latina a reunião preparatória para a conferência deu-se no final de 1989 e início de 1990, em Quito, no Equador.

Os debates realizados na Conferência Mundial resultaram na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, um conjunto de princípios e compromissos assumidos por representantes de 155 governos, e no *Plano de Ação para a Satisfação Básica das Necessidades de Aprendizagem*<sup>26</sup>. A universalização do acesso à educação, a promoção da *equidade*, que surge como outra palavra de ordem na lógica capitalista, a ampliação da educação básica e o fortalecimento de alianças constituíram os compromissos fundamentais firmados na Conferência.

O Brasil, como um dos signatários com maior número de analfabetos do mundo, foi instado a desenvolver políticas educacionais e para tanto recebeu um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. Essas bases, lançadas pela conferência ocorrida no início do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), forneceram os elementos para a redação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, durante o governo de Itamar Franco (1992-1994).

Outros documentos foram produzidos no período que se seguiu à Conferência Mundial: ainda em 1990 a CEPAL publicou *Transformación productiva com equidad*, que alerta para a necessidade de se planejarem mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, exigidas pela reestruturação produtiva; em 1992 a CEPAL publica novo documento - *Educación e Conocimiento: eje de la transformación com equidad*, que vinculava a educação ao conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe.

Passados três anos da Conferência Mundial, e observando que suas metas não seriam alcançadas até o ano de 2000, as agências promotoras optaram por mudar de estratégia e reunir os esforços em torno dos países mais populosos e com maior número de analfabetos do mundo (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia), que representavam 73% de todos os analfabetos do mundo - o EFA-9 “Education For All- 9”. Dessa feita, os esforços deveriam se concentrar em torno desses países.

---

<sup>26</sup> As necessidades básicas de aprendizagem referem-se à aprendizagem da leitura e da escrita, expressão oral e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas, conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes. Essas necessidades variam de país para país e mudam com o transcorrer do tempo (WCEA, 1990, apud CHIAVATA e FRIGOTTO, 2003, p. 98)

Em março de 1993 a China realiza sua Conferência Nacional e convida os demais países, constituintes dos 9, a presenciarem seus esforços dirigidos à erradicação do analfabetismo. Em dezembro do mesmo ano, segue-se a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, na Índia; em 1996 a Conferência de Aman, na Jordânia, e em 1997, a Conferência de Islamabad, no Paquistão.

A Conferência de Cúpula de Nova Delhi teve o patrocínio da UNESCO, da UNICEF e do Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA). Nesta conferência o Brasil apresentou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado por um esforço comum de órgãos públicos, associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e setores organizados da sociedade.

O Brasil realizou sua conferência nacional em Brasília, no período de 29 de agosto a 02 de setembro de 1994. A *Conferência Nacional de Educação para Todos*, planejada para se constituir no momento de síntese da trajetória de debates do Plano Decenal - resultou num consenso entre o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum dos Conselhos de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), organizações não-governamentais e o MEC. As 12 metas do Plano Decenal, previstas para serem alcançadas até o ano de 2003, consistiam em:

1. Aumentar, em cerca de 50%, os níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum;
2. Elevar a, no mínimo, 94%, a cobertura da população em idade escolar;
3. Assegurar a melhoria do fluxo escolar através da diminuição das reprovações, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo que 80% dos escolares concluíssem a escola fundamental com bom aproveitamento;
4. Oportunizar a educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais empobrecido;
5. Possibilitar a atenção integral a crianças e adolescentes através do PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), em áreas urbanas periféricas;
6. Proporcionar oportunidades de educação básica a jovens e adultos para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados;
7. Atingir o índice de 5,5% do PIB brasileiro em gasto público em educação;

8. Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica;
9. Revisar os cursos de licenciatura e da escola normal, assegurando maior padrão de qualidade;
10. Dotar as escolas de condições básicas de funcionamento;
11. Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através do plano de carreira, e,
12. Descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar.

Durante esse período e nos anos que se seguem os debates em torno dessas questões continuam se avolumando. Entre 1993 a 1996 a UNESCO convoca uma comissão composta por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors. O Relatório Delors produziu um diagnóstico sobre o contexto mundial de interdependência e globalização. O relatório, observando desemprego e exclusão social mesmo em países ricos, recomenda a conciliação, o consenso, a cooperação e a solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, da perda das referências e raízes, e das demandas de conhecimento científico-tecnológico. Segundo o relatório, a escolarização, de maneira especial o ensino médio, seria a principal via para o desenvolvimento nos indivíduos da capacidade de enfrentar esses desafios.

O Banco Mundial, persistindo nos debates acerca dos problemas de escolarização, publica, em 1995, o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em que reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino e melhorar o atendimento escolar. Recomenda ainda a reforma do financiamento e da administração da educação, o estreitamento dos laços entre o setor produtivo e a educação profissional, e entre os setores público e privado na oferta da educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem e a descentralização da administração das políticas sociais. Assinala como objetivo da educação básica a redução da pobreza e o aumento da produtividade dos “pobres”, a redução da fertilidade e a melhoria da saúde.

Em 1996, no Brasil, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei nº 9.394/96 é finalmente sancionada. Elaborada em gabinetes durante o governo de Fernando Collor de Mello, é por fim aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002, respectivamente). A promulgação da Nova LDB

parece ter representado uma postura autocrática do governo FHC por ter significado, na forma em que foi sancionada, um desprezo ao debate público constituído. É importante assinalar que o período entre a passagem da ditadura civil-militar para a redemocratização do país foi marcado por intensos debates, canalizados pelo processo constituinte e pela elaboração na Nova Constituição, em 1988. Após 21 anos de ditadura militar, o decênio de 1980 representou um momento ímpar de abertura política no país. As greves dos trabalhadores da educação, no final da década de 1970 e início de 1980, em favor da escola pública e de melhores condições de trabalho e remuneração dos professores significaram o reconhecimento de sua condição profissional e a redefinição de sua identidade como trabalhadores. Nesse período, educadores que durante o regime de ditadura protagonizaram experiências em escolas públicas deram início ao debate para a construção do Projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação. Essa travessia para a redemocratização, no entanto, acaba por ficar estagnada pela vitória de Collor de Mello, que assumira o ideário de que estávamos iniciando um novo tempo. Mas foi Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de levar a cabo o projeto societário da nova fase do capital. Segundo Ciavatta e Frigotto (2003), análises feitas ao governo de FHC convergem para a conclusão de que se tratou de um governo que conduziu políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais. Sob o comando da cartilha do *Consenso de Washington*, o governo FHC passou a construir um país seguro para o capital, valendo-se, para isso, de uma série de pressupostos:

(...) primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nela baseadas. A segunda idéia é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia -, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatais, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 106).

A Nova LDB minimalista, como se referem Frigotto e Ciavatta (2003), cumpriu a agenda do governo de FHC: a desregulação, a descentralização e a privatização, compatíveis com a nova forma de governabilidade que se instaurava. Daí não é de se estranhar a morosidade com que tramitou o projeto até ser sancionado. As centenas de ementas e destaques eram, segundo os autores, uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas, e dessa forma alterar

o texto final elaborado pela comissão indicada no II Congresso Nacional de Educação.

O atual Plano Nacional de Educação, a Lei nº 10.172 de 9/1/2001, é outra resposta autocrática do governo FHC. Em concordância ao disposto na LDB foram apresentados dois projetos de lei propondo um Plano Nacional de Educação: um assinado por deputados do bloco de oposição e outro, pelo poder executivo. O primeiro foi fruto de inúmeros debates e seminários que reuniram diferentes setores da sociedade: parlamentares, secretários de Educação, comunidade escolar e comunidade científica. O segundo, embora faça referências a um conjunto de interlocutores onde se incluem o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e o Conselho Nacional dos Secretários Municipais de Educação, esteve sob o controle do Ministério da Educação e da Cultura. Esse último sancionou o projeto (BALDIJÃO, 2006).

O Novo Plano elege por objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade de ensino em todos os seus níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência com sucesso na escola pública, e
- a democratização da gestão da escola pública através da participação dos educadores na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local.

E tem por prioridades:

- a garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a crianças de 7 a 14 anos;
- a garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso em idade própria ou que não a concluíram;
- a ampliação do atendimento aos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior;
- a valorização dos educadores através de incentivos à formação inicial e continuada, da garantia de condições adequadas de trabalho (tempo para estudos e preparação das aulas, salários dignos);
- o desenvolvimento de sistemas de informações e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o profissional.

O Plano Nacional de Educação aprovado representa um projeto baseado no crescente abandono por parte do Estado das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino e na transferência de responsabilidades para os pais, organizações não-governamentais, empresas e comunidades onde se situam as escolas e os problemas. Assiste-se nesse período a intensa campanha do governo federal em favor de se convocar as comunidades a responsabilizarem-se pela educação, a exemplo dos *Amigos da Escola*, um projeto criado pela Rede Globo de Televisão e emissoras afiliadas que tem por objetivo incentivar a participação de voluntários nas escolas públicas, através do desenvolvimento de ações educacionais complementares.

O debate mundial a respeito da baixa escolarização nos países periféricos persiste e outros documentos continuam sendo produzidos. Em novembro de 2002, ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe reuniram-se em Havana, Cuba, para delinear as metas para a educação na região, considerada a menos *equitativa* do mundo. Da reunião foi redigido o PRELAC – *Proyecto Regional de Educación para América Latina e Caribe*. O documento trata da situação de pobreza da região, agravada pelas mudanças substanciais ocorridas na esfera do trabalho. As preocupações relativas às políticas para a Educação na América Latina e no Caribe estão, portanto, fortemente imbricadas nas preocupações em torno de se criarem condições para a superação da pobreza.

O documento descreve uma série de aspectos que afetam a educação na América Latina e no Caribe. São eles:

- o analfabetismo absoluto e funcional: embora se haja reduzido substancialmente o analfabetismo na região, a população adulta analfabeta representava, quando da elaboração do documento, 41 milhões de pessoas. A esses se somam 110 milhões de jovens e adultos que apresentam deficiências nas habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo;

- a exclusão escolar: outro aspecto considerado pelo documento é que embora a ampliação do acesso à escola tenha ocorrido nos últimos anos na região, ainda estão fora da escola 3% das crianças em idade escolar. Acresce-se a isso o fato de que ingressar na escola não significa concluí-la, nem tão pouco concluí-la com qualidade. Os níveis de repetência nessas regiões são alarmantes e a defasagem idade-série que se segue, conduz, muitas das vezes, ao abandono dos estudos;

- a parca destinação de recursos públicos para a educação: a dívida externa limita o investimento público na educação, o que dificulta a oferta de serviços de qualidade.

Os graves índices de repetência acabam por significar gastos adicionais com a educação;

- a crescente privatização do serviço escolar: há um progressivo incremento no serviço escolar privado, o que passa a criar uma brecha entre a educação privada e pública no que se refere à qualidade do ensino. Essa brecha é geradora de desigualdades sociais;

- a necessidade de investimentos na formação docente: a formação docente é apontada como objeto fundamental das políticas voltadas à educação. O documento avalia que a parca participação dos educadores na definição das políticas educacionais dificulta que as políticas se convertam em práticas efetivas no cotidiano do trabalho docente;

- a insuficiência do tempo dedicado à aprendizagem: o documento procura demonstrar que não apenas a jornada de trabalho escolar é insuficiente para uma aprendizagem efetiva como busca evidenciar práticas tradicionais de escolarização. Há a idéia subjacente no texto da **educação para a vida**, ao se afirmar que os métodos tradicionais de educação não possibilitam o desenvolvimento integral dos estudantes, nem, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, atitudinal e axiológico para a vida;

- as deficiências no uso das novas tecnologias de informação e comunicação: o uso limitado de tecnologias de informação e comunicação limita as oportunidades de acessar informações;

- as deficiências na formação científica e tecnológica de qualidade para todos: o documento aponta a necessidade de se fornecer uma formação que permita que os cidadãos acompanhem as crescentes mudanças na ciência e na tecnologia.

Com base nesses aspectos, o PRELAC advoga pelo fortalecimento da escola pública como condição para que sejam superadas as desigualdades sociais e propõe mudanças nas políticas educativas a partir da transformação de paradigmas educativos. Além do conceito de equidade, outros dois conceitos são recorrentes no texto: políticas inclusivas e aprendizagem ao longo da vida. Propõe que se preste atenção especial às pessoas excluídas, discriminadas ou em situação de desigualdade educativa e social e indica a necessidade de se oferecerem múltiplas e variadas oportunidades educativas e de facilitar diferentes itinerários em que cada pessoa construa seu próprio projeto formativo, orientado para seu enriquecimento pessoal e profissional. Ainda que afirme a responsabilidade pública pela educação, o projeto parece não se desfazer do discurso

sobre a responsabilidade individual, seja do professor, seja do aluno, pelo sucesso ou fracasso escolar:

(...) es necesario que la formulación, ejecución de las políticas educativas tengan como centro promover cambios em los diferentes actores involucrados y em las relaciones que se establecen entre ellos. Uma estratégia de cambio basada em las personas significa desarrollar sus motivaciones y capacidades para que se comprometan com el cambio y se responsabilicen por los resultados (PRELAC, 2002, p. 9).

O documento propõe então que se promovam insumos para mudanças substanciais nos diferentes atores da escola: educadores, alunos e famílias, de forma que se possam criar contextos enriquecedores para a aprendizagem. Sugere que se passe da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral dos alunos, tomando-se por base os aspectos afetivos e emocionais, as relações interpessoais, as capacidades de inserção e atuação, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento ético e estético individuais. As preocupações com as diferenças individuais aparecem no documento ao se propor uma educação que leve em consideração essas diferenças: indica que se promova uma educação comum a todos os alunos, que assegure a igualdade de oportunidades, mas, ao mesmo tempo, que se levem em consideração as diferenças culturais, sociais e individuais.

Outro aspecto abordado pelo documento é o de que a educação não se dá apenas no espaço escolar. Considera a família como a primeira instância educativa do indivíduo; a escola como complementar à educação familiar, e os diferentes equipamentos da comunidade como entidades educativas ao longo da vida. Sendo assim, a educação é mais do que educação básica e educação permanente: significa avançar em direção a uma sociedade educadora. Esses princípios assinalados anteriormente, ou seja, a necessidade de investir-se nos atores, o abandono da prática da mera transmissão de conhecimentos para o do desenvolvimento integral das pessoas, a necessidade de se considerar a diversidade, e, finalmente, a passagem da idéia da educação escolar para a da sociedade educadora, fundamentam os cinco focos estratégicos elegidos no documento para a educação na América Latina e no Caribe que abordarei a seguir. São eles:

- Foco 1 – Os conteúdos e práticas da educação para construir sentidos acerca de nós mesmos, dos demais e do mundo em que vivemos;

- Foco 2 – Os docentes e fortalecimento de seu protagonismo na mudança educativa para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos;

- Foco 3 - A cultura das escolas para que elas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação;

- Foco 4 – A gestão e a flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida, e

- Foco 5 – A responsabilidade social por uma educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados.

A revisão mais demorada do PRELAC teve por objetivo demonstrar a existência de um projeto educacional para os países de capitalismo periférico que se coaduna às diretrizes neoliberais e se justifica por meio da retórica pós-modernista. Há de fato, a partir do decênio de 1990, uma nova regulação das políticas educativas que também, guardadas as particularidades, se pode observar em países de capitalismo semiperiférico e central. Barroso (2005) esclarece que em Portugal o termo *regulação* está associado ao objetivo de consagrar um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. A finalidade do uso da expressão está em demarcar as propostas de modernização da administração pública em contraposição às práticas tradicionais de controle burocrático. A regulação, nessa narrativa, seria o oposto de regulamentação. A primeira, mais flexível nos processos e rígida na avaliação, a segunda, mais dirigida ao controle dos processos e relativamente indiferente aos resultados (id., p. 63). Mas o autor esclarece que embora amplamente divulgada, essa distinção não é rigorosa. O uso corrente do termo regulação quer significar o modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades por meio de regras e normas previamente definidas; assim, a regulamentação seria um caso particular de regulação.

Em países europeus, Barroso concluiu que há uma série de convergências significativas nos novos modos de regulação das políticas educativas, ainda que essas convergências por vezes não sejam totalmente coincidentes, ou sejam até mesmo divergentes. O autor observou a construção de um modelo pós-burocrático de regulação que se caracteriza pela diversificação da oferta escolar, maior autonomia das escolas, equilíbrio entre centralização e descentralização, acréscimo de avaliação externa e promoção da “livre escolha da escola”<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Refiro-me ao projeto *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison*. O projeto foi realizado entre 2001 e 2004 e envolveu cinco países europeus: Bélgica (francófona), França, Hungria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra e País de

Na América Latina, as novas formas de regulação das políticas educativas se caracterizam por uma tendência a retirar do Estado parte de seu papel executor, transferindo certa responsabilidade pela gestão executora dos serviços para a sociedade (OLIVEIRA, 2005). No PRELAC esse ideário se reveste na justificativa de que a educação não se dá apenas através da escola, mas também por meio da família e de outros equipamentos sociais. Da forma em que é redigido o documento parece ir de encontro à idéia de que se deva valorizar a multiplicidade de espaços educativos, e por essa razão a análise apressada do documento pode dar a impressão de que ele apenas expressa o pensamento educacional de vanguarda. No entanto, a leitura mais atenta do PRELAC leva a concluir que se atesta, por meio dessa narrativa, o afastamento do Estado como provedor da educação e se responsabiliza a *sociedade* – tida nessa perspectiva como *educadora*. Daí se observar no PRELAC a defesa da nova configuração assumida pelo Estado na cartilha neoliberal – mínimo, em seu papel de provedor, porém máximo como instância de controle social, já que o próprio documento sugere que o Estado desenvolva uma cultura de avaliação.

Outra das correspondências entre a nova regulação das políticas educativas e as diretrizes neoliberais que pode ser observada no PRELAC é a proposição de que se ofereçam múltiplas e variadas oportunidades de itinerários por meio de currículos abertos e flexíveis, em respeito às diferenças individuais, um fenômeno que também se pode observar em países europeus, como demonstrado por Barroso (2005). É certo que o tema do acatamento pela escola das diferenças individuais por muito tempo foi mote dos debates educacionais, e sob esse aspecto não há o que contrapor. Contudo o que se percebe é que a relação escolarização/trabalho está progressivamente mais estreita no texto das políticas educativas, o que pode ser observado no PRELAC, quando da proposição de que a educação esteja articulada ao mercado de trabalho. Barroso esclarece que a nova regulação das políticas educativas já não tem por objetivo adequar a educação e o emprego, mas articular o “mercado da educação” com o “mercado do emprego”, criando, se necessário, um “mercado dos excluídos”. A questão aqui está em se pensar qual educação para qual mercado de trabalho. Posto de outra forma: a oferta de diferentes modalidades educativas é capaz de oferecer a igualdade de oportunidades num período de esvaziamento de ofertas de emprego? A passagem por um currículo alternativo ou um programa de aceleração favorece a inclusão no mercado de trabalho?

---

Gales). Os relatórios parciais e final do projeto podem ser encontrados em [www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm](http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm).

A idéia de se oferecerem currículos abertos e flexíveis, diferentes opções de ensino, de itinerários e de modalidades educativas, que aparece ao longo de todo o texto do PRELAC e de outros documentos oficiais, baseia-se no princípio de se desenvolverem políticas inclusivas destinadas àqueles que, dadas as suas diferenças, estão excluídos **da** ou **na** escola, para adotar as denominações de Ferraro (2004). O *Projeto Classes de Aceleração*, que tratarei a seguir, é uma das políticas que ilustra esse ideário. Antes, porém, de analisar as políticas tidas como “inclusivas”, neste trabalho designadamente as classes de aceleração da aprendizagem, gostaria de discutir o que, grosso modo, poder-se-ia nomear como seu contraposto, a exclusão social.

## 2.2 Sobre o conceito de exclusão

O conceito, de uso corrente na atualidade, popularizou-se a partir do decênio de 1990<sup>28</sup> e hoje é amplamente utilizado nos discursos de governos, organismos internacionais e empresários, para designar uma série heterogênea de fenômenos relativos à expropriação dos direitos de minorias sociais. Transformou-se numa espécie de “lugar comum” - um slogan, que freqüentemente é utilizado com sentidos diversos e por vezes contraditórios (CANÁRIO, ALVES e ROLO, 2001), que pouco tem em comum, dado seu interesse amalgamado a objetivos econômicos, com as reivindicações populares dos anos de 1980, quando compunha o programa político oposicionista (SHIROMA, 2001).

O uso dessa expressão, no entanto, data de período ainda mais remoto. Seu uso parece ter surgido na França, nas décadas de 1950/1960 quando os cientistas sociais voltaram suas atenções para o contingente de pessoas situadas fora do mercado de trabalho. Segundo Ribeiro (1999) foram identificadas no Brasil obras sobre esse tema já nos anos de 1970.

Não obstante, porém, o período que tenha surgido e o fato de ter-se instituído como uma nova categoria sociológica apenas nos últimos anos, o estado de exclusão é tão velho quanto a humanidade (RIBEIRO, 1999), caracterizava as sociedades do período pré-capitalista e persistiu como constitutivo da sociabilidade no modo de

---

<sup>28</sup> Segundo Martins (2003, p. 25-38) usava-se a expressão *pobres* no discurso católico para designar esse fenômeno; depois, passou-se a utilizar a expressão *marginalizados*, e nos últimos anos, *excluídos*. Esclarece o autor que o problema da exclusão passou a ter maior visibilidade porque antes o excluído logo era re-incluído; na atualidade a inclusão é mais lenta e tem-se transformado num modo de vida, e portanto, deixando de ser um período apenas transitório.

produção capitalista. Segundo Canário e Alves (2004), exatamente por compor as sociedades capitalistas, a expressão, ao invés de constituir-se numa ferramenta útil à investigação sociológica, pode provocar certa dificuldade de exame, como uma breve análise etimológica do termo pode nos demonstrar.

O Dicionário de Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, define exclusão como o ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções. O prefixo ex (fora), que antecede a expressão exclusão social, fornece uma imagem dos contingentes humanos colocados do lado de fora da sociedade, o que não dá conta de expressar a relação contraditória que os sujeitos continuam a manter tanto no mercado de trabalho, na procura inútil de empregos, quanto com o mercado de bens de sobrevivência. Essa ligeira análise da expressão logo denota que exclusão social de fato não existe, como argumenta Martins (2003), já que a coexistência de classes sociais antagônicas é fundante do modo de produção capitalista.

Em acordo com essa idéia, Martins (2003) defende que o uso corrente que se faz dessa expressão é um equívoco porque esse termo padece de ser inconceituável, impróprio e distorce o próprio fenômeno que quer explicar. Ilustra o autor que as crianças de Fortaleza que se dedicam à prostituição para ganhar a vida não são excluídas, elas são incluídas como prostitutas, como pessoas que estão no mercado possível. Isso significa que as pessoas que habitam as áreas de excludência estão incluídas economicamente, ainda que de modo precário; estão, na verdade, criando um mundo à parte, ou melhor, um mercado à parte.

Paixão (2003), em pesquisa com catadores de um lixão do Rio de Janeiro, questiona se o catador de lixo pode ser considerado um excluído. Argumenta a autora que o trabalho dos catadores é indispensável do ponto de vista econômico, pois a catação do lixo reduz os gastos das prefeituras que pagam empresas por tonelada de lixo recolhido e os das indústrias, que pelo acesso a materiais recicláveis reduzem os insumos. Ademais, ressalta a autora, a catação do lixo vem ganhando importância do ponto de vista social porque possibilita trabalho para parte da população que está fora do mercado. O estudo da pesquisadora demonstra além da criação desse mercado à parte de que trata Martins, que o uso da expressão *excluído* para designar o catador de lixo pode constituir-se numa visão reducionista do problema. A pesquisadora corrobora com a argumentação de Martins de que a exclusão, “de fato, não existe” (PAIXÃO, 2003, p. 278), o que existe é a contradição, as vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes. Embora represente uma facilidade de linguagem, o uso da

categoria exclusão pode, de outro modo, implicar na aceitação da ordem que exclui por sugerir uma luta pela inclusão que significa a luta, ou aceitação, de uma sociedade que produz a exclusão. Dessa forma, corre-se o risco de se ter mais um conceito funcional que justifique políticas públicas compensatórias (RIBEIRO, 1999). Buscar sustentação teórica na noção de exclusão é, pois, correr o risco de se ver no emaranhado de uma confusão conceitual que governa o uso do termo (FERRARO, 2004).

Entretanto, por ter-se instituído como uma categoria-chave em praticamente todas as ciências humanas (FERRARO, 2004), e pelo seu uso excessivo em relatórios da área social de organismos internacionais, regionais e nacionais, como observado por Shiroma (2001) após pesquisa documental, abster-se de usar o termo na atualidade é tarefa quase irrealizável. Os autores aqui mencionados, embora observem a inadequação do termo, reconhecem as dificuldades de abandoná-lo. Martins (2003) e Paixão (2003), por exemplo, adotam a expressão “inclusão precária” para se referirem ao conjunto das dificuldades daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas transformações econômicas. Ferraro (2004), por sua vez, embora destaque a impropriedade do uso do termo, também reconhece que não é possível abandoná-lo de todo, e como se poderá observar a seguir, descreve uma manifestação particular da exclusão social, a exclusão escolar. Por essa razão, embora eu compartilhe da idéia de que a expressão dá margem a certa confusão conceitual quando se procura descrever a relação que os sujeitos mantêm com o mercado, adoto essa expressão ao longo deste trabalho. Ademais, é importante ressaltar que a expressão, importada para o campo educacional, denotou, pelo seu uso recorrente nos textos das medidas educacionais implantadas nas diversas nações, certa sensibilidade dos educadores para o fato de que a escola, que promoveu no passado a possibilidade de uma mobilidade social ascendente para os filhos dos trabalhadores, acaba hoje, no contexto da política econômica atual, por produzir uma exclusão relativa do mercado de trabalho.

Fato é que paradoxalmente ao incremento das vagas, a escola comprometeu-se com a reprodução das desigualdades sociais. Canário (2004) argumenta que há uma série de efeitos cruzados que explicam a produção dessa exclusão relativa pela escola: o acréscimo de qualificações, pois o percurso escolar mais longo de alguns evidencia o insucesso relativo dos concorrentes; o desemprego estrutural de massas e a crescente

desvalorização dos diplomas<sup>29</sup>. Nessa perspectiva, a exclusão escolar é também um fenômeno de exclusão do mercado de trabalho.

Dubet (2003) argumenta que somos freqüentemente confrontados com duas retóricas ideológicas: (1) a de que o desemprego e a precariedade da situação dos jovens são decorrentes da falta de adequação entre a formação e o emprego e (2) a de que a exclusão social dos jovens advém das relações de produção. Segundo o autor a primeira retórica quer significar que bastaria a todos os jovens atingir o nível adequado de escolarização para ter um emprego; a segunda, que a escola está imune a todo o processo de exclusão social, uma vez que, segundo essa tese, a exclusão advém do mercado de trabalho. As retóricas são, pois, ideológicas porque ambas tratam de meias verdades. Fato é que a influência dos diplomas para o acesso ao emprego é hoje evidente; desse modo, é certo que a educação e a formação são peças indispensáveis ao ingresso no mercado de trabalho. No entanto, a despeito da importância que o diploma vem tomando no campo do trabalho, balizado nos últimos anos pela expressão “educação ao longo da vida”, ele não é garantia de emprego. Fato é, também, que a crise no mundo do trabalho não está circunscrita à crise na escola, entretanto, como bem demonstrado pelos sociólogos da reprodução, a escola acrescenta fatores de desigualdade e provoca essa relativa exclusão social num contexto de intensa crise de emprego (DUBET, 2003).

Há, contudo, uma manifestação particular da exclusão social que se convencionou denominar de “exclusão escolar”. Sobre a “exclusão escolar”, Ferraro (2004) argumenta sobre a importância de se distinguir a dupla dimensão desse fenômeno, já citada anteriormente: a exclusão **da** escola e a exclusão **na** escola (FERRARO e MACHADO, 2002; FERRARO, 2004), embora essas dimensões não possam ser estudadas separadamente. Por exclusão **da** escola o autor se refere à questão do acesso e permanência na escola; a exclusão **na** escola, da questão do sucesso ou não no processo de escolarização, que provoca essa exclusão relativa de que venho tratando. Então, por excluídos da escola nomeiam-se todos aqueles que, em idade de freqüentá-la, não o fazem ou por não-acesso (nunca freqüentaram) ou por evasão. E por excluídos na escola, todos aqueles que, mesmo na escola, apresentam forte defasagem nos estudos por ingresso tardio ou por reprovações sucessivas. Vejamos primeiro a questão da

---

<sup>29</sup> Canário (2004) faz uso da expressão *inflação dos diplomas* para argumentar que na atualidade os diplomas, ainda que cada vez mais imprescindíveis, são crescentemente mais inúteis na garantia do ingresso no mercado de trabalho.

exclusão da escola.

Ferraro e Machado (2002) questionam a tese de que a universalização do acesso à escola estaria assegurada no Brasil desde a década de 1980. Os autores fazem uma análise de como se distribuíram pelo território nacional milhares de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade, que em 1996 não freqüentavam a escola (cerca de 8,1 milhões). Concluem, no estudo realizado, que as taxas de não-freqüência em 1996 são superiores a 5% e ultrapassam o nível de 20% nos grupos extremos – 4 a 6 anos de idade e 15 a 17 anos de idade. Esclarecem que embora tenham ocorrido avanços significativos na Contagem de 1996 quando comparada aos censos demográficos de 1980 e 1991, o não-acesso à escola continuou a representar um problema no Brasil na década de 1990. Sendo assim a ênfase dada por alguns autores no problema da reprovação e repetência não justifica a desqualificação do problema do não-acesso.

Quanto à exclusão na escola, Ferraro compreende todas as crianças e adolescentes que apresentam forte defasagem nos estudos em relação ao padrão desejado para sua faixa etária. Destaca em artigo publicado em 2004 alguns dados da Contagem de 1996 sobre a incidência da reprovação e da repetência na escola de ensino fundamental no Brasil. Conforme dados listados pelo autor:

- cerca de 171 mil crianças de 8 anos ainda estavam na pré-escola<sup>30</sup> quando já deveriam cursar a 2ª série;
- observou-se que 92 mil crianças de 9 anos ainda estavam matriculadas na pré-escola e 589 mil estavam retidas na 1ª série quando já deveriam freqüentar a 3ª série;
- dentre as crianças que deveriam cursar a 5ª série do ensino fundamental, 2,5 mil ainda estavam na pré-escola, 280 mil na 1ª série, 398 mil na 2ª série e 539 mil na 3ª série, ou seja, um contingente superior a 1,2 milhão de crianças estava fortemente defasado em relação ao padrão idade-série.

Ferraro (2004) observa que apesar de se verificar uma melhoria no acesso à escola, o estudo da evolução das taxas de exclusão na escola entre o período de 1991 e 1996 sugere que o aumento do número de vagas veio acompanhado do agravamento das taxas de reprovação e repetência.

É por essa razão, como demonstrado por Ferraro (2004), que não se pode analisar separadamente a exclusão da escola e a exclusão na escola. Deve-se reconhecer, no entanto, que o problema mais grave do sistema de ensino básico no Brasil é o

fenômeno da exclusão na escola, conseqüente dos mecanismos de reprovação e repetência. Não basta, pois, a mera inclusão no sistema de ensino - a universalização do acesso à escolarização é apenas um dos aspectos que assegura o direito à educação. Ferraro argumenta ainda que não se pode negar a eficácia e a eficiência da escola brasileira em produzir a exclusão escolar.

É importante observar, entretanto, que os processos de exclusão escolar não são privativos dos países periféricos. O desemprego estrutural de massas em países ricos da Europa Ocidental a partir de 1970 pôs em relevo o malogro da promessa de igualdade social por meio da escolarização. A revisão da literatura e a observação das medidas educacionais implantadas em países centrais da Europa Ocidental nos confirmam essa assertiva. A exemplo, na França, em 1981, durante o regime do Partido Socialista Francês, foram implantadas as Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), uma medida educacional inspirada nas experiências de educação compensatória dos Estados Unidos da América da segunda metade da década de 1960, e nas experiências britânicas da mesma época, as Áreas de Intervenção Prioritária (CANÁRIO, ALVES e ROLO, 2001). O desencanto no poder missionário da escola e a constatação de que lhe é intrínseca a produção dessa exclusão relativa que venho mencionando, nomeada por Ferraro (2004) de exclusão na escola, é fato, pois, tanto em países de capitalismo central quanto em países de capitalismo periférico ou semiperiférico.

Não obstante essa constatação, reconhecida pelos cientistas sociais desde o surgimento da sociologia da reprodução, a educação e a formação continuam sendo apontadas como os instrumentos fundamentais para o combate ao desemprego e a exclusão social (CANÁRIO, 2004). Daí advém o fato de nunca se ter assistido, tanto quanto na atualidade, a elaboração de políticas educacionais que os reformadores insistem em nomear de inclusivas. Essas políticas, a despeito do país em que são implantadas, guardam entre si estreitas relações, pois estão circunscritas a uma única agenda, como mencionei no capítulo anterior. São essas relações, de sinonímia, que buscarei descrever a seguir, através da comparação entre as políticas de combate a reprovação e interrupção escolar, implantadas no Brasil e em Portugal, a partir da segunda metade do decênio de 1990.

---

30

O autor conserva a expressão pré-escola para se referir à educação infantil, presente no

### 2.3 O combate à reprovação e à interrupção escolar em Portugal

A evolução das políticas públicas do sistema educativo português está acentuadamente marcada pelas mudanças ocorridas a partir de 1974, quando da instalação de um novo regime político e retorno da democracia no país. Segundo Barroso (2003), o período que se segue ao golpe militar de 25 de abril de 1974 foi de grande instabilidade política, a que o autor nomeia pela expressão “processo revolucionário em curso”. Foi um período marcado por forte participação social, advinda, freqüentemente, das vanguardas partidárias. A redução da capacidade de intervenção do Estado, que caracteriza esse período, acabou por deslocar o poder decisório das políticas às escolas e aos movimentos sociais. A aprovação da Nova Constituição em 1976 e a posse do primeiro governo constitucional dá início a um novo ciclo, que Barroso denomina de “normalização” do sistema educativo. Foi um período caracterizado por uma política voltada a recuperar o poder e o controle do Estado sobre a educação e a introdução de critérios de racionalidade técnica. As políticas educativas portuguesas nesse momento destinavam-se a conter o acesso ao ensino superior universitário, a criar novas vias no ensino pós-secundário e a desenvolver programas de ensino técnico-profissional. O mote desse período estava, mediante a acentuada crise financeira por que passava o país, em preparar recursos humanos qualificados ao mercado de trabalho. Esse ciclo se desenrola até 1986, quando da aprovação da lei nº 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, coincidente à entrada de Portugal na Comunidade Européia. Um terceiro período, então, de “reforma”, principia, e se estende até final do século XX<sup>31</sup>. De acordo com Barroso esse ciclo de mudanças pode também ser dividido em dois grandes períodos: o primeiro dominado por um messianismo reformista, que, com base num discurso modernizador, teve em vista a integração de Portugal na Comunidade Européia, e um segundo, por uma política assentada numa suposta consensualidade dos princípios e na flexibilidade da ação. A proclamação de 1996 como o Ano Europeu de Educação e Formação ao Longo da Vida esteve, ao que

---

documento.

<sup>31</sup> Barroso (2003) argumenta que a entrada no século XXI demarca um novo período no ciclo de evolução das políticas educacionais portuguesas, a que denomina de *descontentamento*. Esse período, ainda que difícil de ser analisado no momento dada sua contemporaneidade, é marcado, segundo o autor, por uma crise de soluções.

parece, ajustado às preocupações mundiais correntes, que se seguiram às mudanças no modo de produção capitalista: a qualificação dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Um dos objetivos do Parlamento Europeu e do Concelho<sup>32</sup> da União Européia elencados era a promoção da capacidade de adaptação dos cidadãos às mudanças econômicas, tecnológicas e sociais.

A partir de então, Portugal, assim como outros países como o Brasil, dá início a políticas assentadas numa nova linguagem que se integra ao conceito de exclusão social. Foi a partir de 1995, com o acesso do Partido Socialista ao poder nas eleições de outubro, que esse conceito tornou-se corrente em Portugal, quer para designar os principais problemas sociais, quer para justificar as políticas sociais concebidas para seu enfrentamento (ALVES e CANÁRIO, 2004).

A partir desse período muitas portarias e despachos são promulgados no país, dentre eles, o relativo à criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o de promoção de medidas pedagógicas compensatórias (os currículos alternativos e os apoios pedagógicos assistidos).

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram constituídos a partir do Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de julho de 1996, como medida da nova equipe governamental socialista. Sua criação foi inspirada numa medida educacional francesa de idêntica natureza, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP), mencionada anteriormente.

Os TEIP fundam-se nos princípios de garantia da universalização do acesso à educação básica e na promoção do sucesso escolar, particularmente de alunos moradores de zonas carenciadas e/ou com número significativo de migrantes, populações itinerantes ou de diferentes etnias.

A criação dos TEIP foi uma alternativa à criação de estratégias geradoras de sucesso escolar, e pressupunha a integração dos três ciclos do ensino básico e a formação de parcerias com os diversos aparelhos comunitários na constituição de uma rede. Dessa feita, as escolas integrantes de um território educativo de intervenção prioritária deveriam desenvolver um trabalho em conjunto com alunos, pessoal não docente, associação de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas do território, com vistas à elaboração de um projeto educativo. Estava assentado também na autonomia da gestão escolar. Presumia a consecução de quatro objetivos: (1) o

---

<sup>32</sup> Em Portugal a palavra *concelho* é utilizada para referir-se a *município*.

incremento do ambiente educativo e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes; (2) a integração da educação pré-escolar e dos três ciclos da educação básica; (3) a aproximação das relações entre a escola e a vida, e (4) a coordenação progressiva das políticas educativas e a articulação das escolas de uma área com as comunidades em que se inserem.

Deveria eleger por prioridade pedagógica: (1) a criação de condições para a promoção do sucesso escolar e prevenção do absentismo e abandono escolar, através da diversificação das ofertas educativas que levassem em consideração as características específicas da população escolar; (2) a definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, assim como da comunidade, e a eleição de propostas de intervenção que pudessem responder às necessidades levantadas; (3) a articulação com a comunidade local com o intuito de promover a gestão integrada e o desenvolvimento de ações educativas, culturais, desportivas e de ocupação de tempo livre dirigidas a crianças e jovens, e o desenvolvimento de atividades de educação permanente, designadamente de educação de adultos.

Algumas das medidas de discriminação positiva nesses territórios eram o incremento financeiro para o custeamento de projetos, o aumento do número de recursos humanos, a garantia de maior estabilidade do quadro docente e a redução do horário dos professores. A criação de currículos alternativos, que tratarei a seguir, constituía também um dos eixos da política TEIP.

Com fim a assegurar a coordenação das ações entre a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico foi criado um conselho pedagógico do território educativo, composto por representantes dos vários níveis, modalidades e ciclos de ensino. Ao conselho pedagógico poderiam ser integrados representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social e da autarquia local.

O projeto deveria ficar sediado num dos estabelecimentos de educação; a gestão administrativa e financeira do projeto deveria ser apoiada pelos serviços administrativos de uma das escolas básicas integradas ou escolas básicas do 2º e 3º ciclos, que integravam o território.

Embora a legislação que regulamenta os TEIP esteja ainda em vigor, apenas algumas medidas inauguradas por essa política continuam em vigência: alguns estabelecimentos de ensino do 1º e 2º ciclos em zonas carenciadas contam com classes

compostas por 15 a 20 alunos, e classes do 3º ciclo compostas por 20 a 25 alunos, enquanto nos estabelecimentos de ensino em outras zonas o número de alunos nesses mesmos ciclos está na ordem de 24 a 25 alunos, e no 3º ciclo, de 27 a 28 alunos. Não obstante, a idéia de territórios educativos ou territórios escolares, para fazer justiça à realidade, parece que foi progressivamente constituindo a retórica das mais recentes medidas de gestão escolar em Portugal, sob a denominação de agrupamentos.

O Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto de 2000, fixou os requisitos necessários para a constituição e funcionamento de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico. Da mesma forma que os TEIP, a constituição de agrupamentos buscou garantir o enquadramento definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, da necessidade da criação de projetos integrados dos três ciclos de escolaridade básica

O agrupamento de escolas é definido como uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, que pode integrar estabelecimentos de educação pré-escolar, e de um ou mais ciclos do ensino básico. Semelhante aos TEIP, busca a elaboração de um projeto pedagógico comum com vistas a (1) promover um percurso escolar seqüencial e articulado dos alunos em idade de escolaridade obrigatória; (2) prevenir o abandono escolar pela superação de situações de isolamento de estabelecimentos de ensino; (3) incentivar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e favorecer o aproveitamento dos recursos; (4) garantir a aplicação de uma administração com princípios na autonomia administrativa e na gestão comum dos estabelecimentos de educação e de ensino do agrupamento, e (5) incentivar e enquadrar experiências em curso.

Desse modo a criação dos agrupamentos de escolas encontra-se subordinada à existência de projetos pedagógicos comuns e à utilização racional de recursos educativos entre os estabelecimentos de educação e de ensino da área geográfica.

Como mencionado, um dos eixos da política TEIP era a adoção de currículos alternativos. A criação de currículos alternativos é, porém, mais remota. Foi a partir de 1988, através da Portaria nº 243/88, de 19 de abril, que o sistema de ensino português abriu possibilidades de criação de currículos alternativos para grupos específicos da população portuguesa, no âmbito do ensino recorrente<sup>33</sup>. Posteriormente, em 1990 e

---

<sup>33</sup> O ensino recorrente designa a educação de jovens e adultos.

1991 outros despachos foram promulgados, com vistas à adaptação da medida no ensino regular e recorrente ao nível do 2º ciclo do ensino básico. Em 1992, o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho, previu a aplicação de medidas de compensação educativa, que possibilitavam o desenvolvimento de programas específicos e/ou alternativos para alunos com dificuldades no decurso de sua escolarização. Em 1993, o Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de julho, apresenta os currículos alternativos como uma modalidade constituinte dos apoios pedagógicos, outra das medidas educativas de Portugal que tratarei a seguir. O Despacho nº 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996, define a implantação de currículos alternativos com vistas à promoção da longevidade escolar. Baseia-se no princípio de que a oferta de diferentes modalidades educativas possa atender de forma mais adequada a heterogeneidade sócio-cultural dos alunos. Dessa forma, a partir de 1996, passa a ser permitida em Portugal a criação de turmas com currículos alternativos também no ensino básico, desde que sob a autorização prévia do diretor do Departamento da Educação Básica e parecer do diretor regional de Educação.

Essa medida determina que podem compor turmas com percursos curriculares alternativos alunos com história de múltiplas repetências, com problemas de integração escolar, com risco de abandono ou com dificuldades de aprendizagem. Quanto à forma como a escolarização é oferecida, a medida estabelece que o programa deve basear-se nos planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, e incluir a introdução eventual de novas áreas disciplinares que devem estar adequadas às necessidades de cada grupo de alunos. À formação escolar deve ser acrescida uma formação artística, vocacional e pré-profissional ou profissional. A turma não poderá exceder 15 alunos; as atividades de ensino e aprendizagem devem ser coordenadas pelos professores e outros formadores da turma, que passam a dispor de duas horas semanais coincidentes. Os alunos que concluem com aproveitamento os cursos assim organizados recebem um certificado comprovativo dos estudos; aqueles que concluem um ciclo de escolaridade básica com aproveitamento, um diploma.

Em 2006 o Despacho Normativo nº 1/2006 implementa algumas alterações ao despacho anterior:

- (1) Limita a idade de acesso a turmas com percursos alternativos. O novo despacho determina que essa medida destina-se apenas a alunos em idade de escolaridade obrigatória, isto é, até os 15 anos de idade;

- (2) Estabelece que estudantes que tenham atingido os 15 anos de idade e não tenham concluído a escolaridade obrigatória sejam integrados em cursos de educação e formação;
- (3) Menciona a possibilidade de transição de um aluno com percurso curricular alternativo para o currículo regular em qualquer momento do ano letivo, ou para cursos de educação e formação;
- (4) Fixa que a obtenção de certificação escolar do 9º ano de escolaridade através de um percurso curricular alternativo permite o progresso dos estudos num dos cursos do nível secundário de educação, e
- (5) Estabelece um número mínimo de 10 alunos por turma.

Outra das medidas pedagógicas compensatórias implantadas em Portugal a partir da segunda metade do decênio de 1990 é a prestação de serviços de apoio educativo, estabelecidos pelo Despacho Conjunto nº 105/97, de 30 de maio de 1997. As atividades de apoio educativo têm por finalidade promover a integração de crianças e adolescentes, e de modo especial daqueles portadores de necessidades educativas especiais. Para a promoção de tais atividades são dispostas nas escolas equipes de coordenação constituídas de até três docentes com formação especializada, designadamente em cursos de especialização em educação especial, supervisão pedagógica, orientação educativa, animação sócio-cultural ou de outra especialização dirigida ao apoio a que devem realizar. A zona de intervenção da equipe é freqüentemente o concelho; porém, segundo o despacho, o diretor regional de educação pode, em função do número e da dimensão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, e das necessidades de apoio diagnosticadas, alargar a área de intervenção da equipe ou criar mais de uma equipe em cada concelho. Cabe também ao diretor regional de educação designar a escola em que a equipe de coordenação dos apoios educativos ficará sediada.

O Despacho Normativo nº 50/2005 cria três tipos de apoio a alunos com insucesso escolar: os planos de recuperação, os planos de acompanhamento e os planos de desenvolvimento. O primeiro é destinado a alunos que apresentem dificuldades em qualquer disciplina ou área curricular; o segundo a alunos que tenham sofrido reprovação no ano anterior, e o terceiro, a alunos que demonstrem capacidades excepcionais de aprendizagem, ou seja, alunos superdotados.

Algumas modalidades de apoio educativo são: (1) a pedagogia diferenciada, que se sustenta na flexibilização das respostas educativas; (2) programas de tutoria, em que um professor-tutor acompanha um número reduzido de alunos; (3) atividades de compensação, em que se acresce um horário semanal suplementar ao aluno ou grupo de alunos com dificuldades; (4) aulas de recuperação de conteúdos ministrados; (5) atividades de ensino da língua portuguesa, destinadas a alunos estrangeiros; (6) estudo acompanhado, que compõe área curricular não disciplinar; (7) adaptações programáticas, ou seja, adaptações curriculares que podem ter uma das duas orientações: um currículo escolar próprio que identifica adaptações ao currículo nacional, ou um currículo alternativo, que substitui o currículo nacional com a introdução de conteúdos específicos; (8) atividades de enriquecimento, dirigidas a alunos superdotados; (9) estudos dirigidos ou orientados, que se destinam a alunos com dificuldades ocasionais. Supõe a existência de uma sala de estudos com a presença regular de um professor de todas as disciplinas; (10) aprendizagem cooperativa ou ensino mútuo, que consiste no auxílio de alunos em níveis mais avançados de escolaridade, com bom desempenho escolar e social, que em contrapartida recebem alguns benefícios que variam desde acessos gratuitos à reprografia, à atribuição de senhas no bar ou cantina, etc, e, (11) estudo autônomo, que não exige a presença do professor mas que pressupõe a preparação prévia de materiais para o trabalho individual dos alunos (SANCHES, 2006).

Essas políticas educacionais implantadas em Portugal são justificadas pela necessidade da implementação de medidas de combate à exclusão escolar no país, expressão que aparece com frequência nos textos dos despachos em Portugal e que também justifica a adoção de programas de correção de fluxo escolar no Brasil, como as classes de aceleração que tratarei a seguir.

#### 2.4 O combate à retenção e à interrupção escolar no Brasil

O sistema escolar brasileiro, público e privado, é historicamente organizado por meio de séries que operam segundo o princípio da seletividade. É através da reprovação e da evasão, partes constituintes do ensino seriado, que a escola brasileira vem reproduzindo o lugar social dos filhos de parte da classe trabalhadora. Essa constatação já há muito tempo é discutida entre educadores e outros intelectuais brasileiros que defendem a formação de ciclos escolares como forma de organização dos currículos.

Esses debates ao longo da história educacional do Brasil demandaram um conjunto de medidas dirigidas a combater a reprovação e a interrupção escolar e, dentre elas, a formação de ciclos apresenta-se como uma das propostas mais recorrentes. Barreto e Mitrulis (1999) e Jacomini (2004) evidenciam algumas das características da política de formação de ciclos, e relatam experiências implantadas em redes de ensino municipal e estadual do país.

Segundo Barreto e Mitrulis (1999), a formação de ciclos de aprendizagem como forma de organização escolar é proposta defendida no Brasil desde a década de 1960, e alguns de seus pressupostos, desde os anos de 1920. Já naquele período, educadores e dirigentes reconheciam a gravidade do desempenho da escola pública brasileira. No final da década de 1910, Sampaio Dória defendia a promoção<sup>34</sup> para o segundo “período” de todos os alunos que tivessem frequentado o ano escolar. Oscar Thompson, diretor geral do Ensino do Estado de São Paulo, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, defendia a “promoção em massa” na escola. Mas até meados do século, porém, a despeito das propostas, a situação escolar permanecia inalterada. O debate sobre a promoção na escola primária ganha maior destaque a partir de 1956 quando educadores brasileiros participaram nos debates da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, em Lima, Peru, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). Almeida Junior propunha, ao final da Conferência, a revisão do sistema de promoções na escola primária, embora recomendasse, meses depois, certa cautela na adoção desses sistemas. Para o educador era imperativo preparar com antecedência o professor e adotar medidas preliminares: alterar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, capacitar o professor e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos. No mesmo período, Dante Moreira Leite continuava defendendo a adoção da promoção automática, entendendo-a como uma forma de respeito e responsabilidade diante da heterogeneidade do público escolar. Dante Moreira Leite e Almeida Junior baseavam-se nas experiências inglesas de 1944, e americanas, nos estados de Michigan e Kentucky, visitados por Almeida

---

<sup>34</sup> Refiro-me à “promoção automática” que por vezes é confundida com “progressão continuada”. A promoção automática foi uma experiência aplicada nos estados de São Paulo e Paraná na década de 1980 e implantava um sistema em que os alunos eram promovidos na 1ª para a 2ª série sem reprovações. A progressão continuada, embora semelhante, foi adotada para caracterizar o sistema de ciclos, que prevê um tempo maior no ano letivo para o aluno aprender e receber reforço se apresentar baixo desempenho escolar.

Junior (JACOMINI, 2004). O próprio presidente da República do período – Juscelino Kubitschek, recomendava a adoção dos sistemas de promoção automática:

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugeri-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente, essa fecunda iniciativa teria também o apoio técnico e financeiro da União (KUBITSCHKEK, 1956, apud BARRETO e MITRULIS, 1999, p. 31).

Barreto e Mitrulis (1999) salientam que na década de 1950 já se entendia que um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país era a manutenção de uma escola seletiva - foi a partir desse período que se tornam mais freqüentes discursos em favor da promoção automática. Em 1958, o Estado do Rio Grande do Sul adotou uma modalidade de progressão continuada: as classes de recuperação. O debate sobre a promoção automática permanece – de um lado educadores divulgavam artigos favoráveis à medida, de outro, as vozes discordantes proclamavam a cautela. Dante Moreira Leite (apud BARRETO e MITRULIS, 1999, p. 33) entendia que havia dois equívocos na cultura pedagógica daquele período: o primeiro era a idéia de que as turmas de alunos deveriam ser homogêneas; o segundo de que o prêmio e o castigo seriam formas de promover e acelerar a aprendizagem. Para Dante Moreira Leite o currículo deveria estar adequado ao nível de desenvolvimento do aluno – dessa forma, somente a promoção automática possibilitaria um currículo apropriado à idade.

Ainda que persistissem os debates, foi somente no final da década de 1960 que alguns estados brasileiros conseguiram organizar seus sistemas de ensino nessa direção. Essas primeiras experiências estavam legalmente amparadas na Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que permitia, em seu artigo 104, a organização em caráter experimental de cursos ou escolas com métodos e períodos escolares próprios (JACOMINI, 2004). Segundo Barreto e Mitrulis (1999, p. 35-37), Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina implantaram nesse período algumas

medidas no âmbito da escola primária. Em 1968, Pernambuco adotou a organização por níveis. A criança deveria alcançar um mínimo de quatro níveis, dos seis propostos, em qualquer época do ano. Também em 1968, São Paulo reorganizou o sistema de ensino em dois ciclos – o nível I, que se referia à primeira e segunda séries, e o nível II, relativo à terceira e quarta séries. O exame de promoção era feito apenas na passagem do 1º para o 2º nível. Os alunos reprovados nos exames finais eram reunidos em classes especiais de aceleração. A proposta de reorganização do ensino primário paulista terminou por não se efetivar por completo e foi encerrada nos anos de 1970 em razão das reações negativas de setores conservadores da sociedade e do próprio ensino.

De acordo com Barreto e Mitulic (1999, p. 36), Santa Catarina foi o Estado brasileiro em que a adoção da progressão continuada foi mais expressiva, abrangente e duradoura. Em consonância aos dispositivos da Constituição de 1967, o Plano Estadual de Educação, de 1969, instituiu oito anos de escolarização obrigatória, extinguiu os exames de admissão e aboliu a reprovação ao longo das primeiras e últimas quatro séries. Ao final da 4ª e 8ª série foram implantadas classes de recuperação para alunos com defasagens escolares. No entanto, as medidas adotadas em Santa Catarina também sofreram críticas contundentes – argumentava-se que a experiência teria provocado o aligeiramento do ensino para as classes empobrecidas e provocado certa insegurança nos docentes. A extinção desse sistema ocorreu na primeira metade da década de 1980.

A abertura democrática que se observa no Brasil a partir do decênio de 1980 e os debates em torno da questão educacional nas conferências mundiais incorporaram políticas de reforma dos sistemas estaduais de ensino. Com o objetivo de se proporcionar um atendimento mais adequado a clientela diversificada, alguns estados brasileiros, nomeadamente São Paulo, Minas Gerais e Paraná, adotaram uma medida de reorganização da escola pública por meio da instituição do ciclo básico que reestruturava, num *continuum*, as duas primeiras séries do primeiro grau.

Na década de 1990, essa proposta tendeu a ser implantada em outros estados brasileiros, com algumas alterações: Ceará, Espírito Santo e Distrito Federal. No Rio de Janeiro a formação de ciclos foi mais radical quanto a sua reordenação. Na proposta curricular da capital, em 1991/1992, e na do Estado, em 1994, rompia-se com a faixa de escolarização obrigatória da Lei nº 5.692, incorporando-se crianças de seis anos de idade em classes de alfabetização.

A partir da promulgação da Nova LDB, em 1996, que permitiu aos sistemas de ensino a organização em forma de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância

regular de períodos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, muitas experiências de progressão continuada foram implantadas.

Em 1998, o Estado de São Paulo adotou o regime de progressão continuada e estabeleceu dois ciclos de quatro séries no ensino fundamental. Na proposta paulista, apenas ao final dos ciclos é possível a retenção dos alunos. O regime prevê a avaliação contínua, recuperações paralelas contínuas e ao final do período letivo, a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos e a avaliação do ensino. Esse sistema persiste na atualidade.

Em 1998 também foram implantados os ciclos e a progressão continuada nas redes municipais de Betim (MG) e Vitória da Conquista (BA). Em 2000 vários sistemas de ensino estavam adotando essa forma de organização escolar: Bahia, Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul, Ceará, Minas Gerais, além de São Paulo, como já mencionado (JACOMINI, 2004). Em 2002, dados do MEC/INEP, citados por Jacomini, atestaram que naquele período 10,9% das escolas brasileiras adotavam os ciclos como forma de organização escolar.

Esse breve relato evidencia que a idéia da formação de ciclos de aprendizagem com vistas ao combate à reprovação e à interrupção escolares é persistente entre educadores brasileiros, a despeito do fato de caracterizar, como demonstrado anteriormente, uma pequena parcela da rede de ensino do país. É importante ressaltar também que os ciclos de aprendizagem foram e são uma medida adotada por gestões das redes de ensino do Brasil das mais diferentes matizes partidárias como alternativa à reprovação e à evasão escolar (BARRETO e MITRULIS, 1999, p. 45). Outro aspecto ainda a ressaltar é que não se pode afirmar que há, efetivamente, um modelo consagrado pelas experiências efetuadas nas diferentes redes de ensino do país. Embora não se busque um modelo que se adapte à diversidade de contextos do país, Barreto e Mitrulis (1999, p. 45) evidenciam a necessidade de se persistir na implantação de formas inovadoras de ciclos escolares. Sendo assim, as pesquisas em torno desse objeto devem prosseguir.

A política de classes de aceleração, tema deste trabalho, é outra das políticas adotadas por alguns sistemas de ensino do país, como medida para combater os efeitos da reprovação. Essas classes foram implantadas em boa parte do território nacional a partir da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora a idéia da aceleração da aprendizagem seja mais remota, conforme já foi assinalado.

Já em 1969, Lauro de Oliveira Lima defendia a aceleração da aprendizagem para combater um dos efeitos da reprovação escolar:

Em toda a parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de aceleração, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima “revolução pedagógica” será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a cadeira de “aceleração da aprendizagem”, de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nesta especialidade (LIMA, 1969, apud PRADO, 2000, p. 53).

O pesquisador propunha que cada escola organizasse classes de aceleração para alunos com distorção idade/série e que proibisse a matrícula de crianças com defasagem escolar, em classes comuns (id., p. 53).

Embora não mencionasse a aceleração da aprendizagem, a possibilidade de se criarem alternativas para o atendimento de estudantes com distorção idade/série também estava contemplada na Lei 5.692/71, como se pode observar no trecho abaixo:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação<sup>35</sup>.

Em 1976 foi desenvolvido o Projeto Alfa em Belo Horizonte, após uma experiência de um ano em quatro escolas de ensino fundamental da rede estadual. O projeto propunha o enfrentamento dos altos índices de evasão e repetência por meio da adoção de algumas medidas pedagógicas que visavam dois objetivos: a correção da defasagem idade-série e a prevenção de novas situações de defasagem escolar. As medidas adotadas buscavam acelerar os estudos de modo a promover os alunos, a qualquer época do ano letivo, às séries seguintes. Os instrumentos pedagógicos para corrigir a distorção idade-série eram: 1) o diagnóstico para prescrição do ensino: o aluno era testado para se verificar se estava apto ou não para passar para a etapa seguinte; 2) um programa de ensino básico, também chamado por alguns professores de programa mínimo; 3) uma estimulação ao uso do método fônico para alfabetização; 4) um

programa de assistência aos alunos, que previa o atendimento do estudante em diversas áreas como da saúde, da alimentação, etc.; 5) um programa de assistência aos docentes e supervisores e 6) um programa de distribuição de material didático aos alunos e aos docentes. Embora os resultados tenham sido considerados positivos, o Projeto Alfa foi encerrado no final da década de 1970 (PAIXÃO, 1986).

Apesar dessas primeiras experiências, foi apenas em 1992, com a visita de Henry Levin ao Brasil e a publicação de um de seus artigos, que a idéia em torno da aceleração da aprendizagem foi disseminada entre educadores brasileiros. Henry Levin trouxe ao país a experiência da Universidade de Standford, que em 1986 implantou no Estado da Califórnia o programa Accelerated Schools, orientado à promoção do sucesso escolar de crianças em situação de risco (PRADO, 2000, p. 53).

Após a visita de Henry Levin, o primeiro desses programas no Brasil que se tem notícia foi implantado em 1995, no Maranhão. Nesse período o então secretário executivo do Ministério da Educação e Cultura, João Batista Araújo e Oliveira, solicitou aos Estados a adoção de programas de correção de fluxo escolar. Em agosto de 1995, um projeto experimental foi implantado no Maranhão. O Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) concebeu e supervisionou o projeto. Nesse primeiro semestre, dos 1.300 alunos participantes, 87% foram aprovados e 38% avançaram duas séries, atingindo a 5ª série (QUERINO, 2000, p. 139). No mesmo ano, no Estado de São Paulo, foi iniciada a elaboração pela Secretaria da Educação – SEE/SP, e por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, o Projeto Classes de Aceleração, posto em prática no ano seguinte (NEUBAUER, 2000, p. 130-131). No primeiro ano, ainda em fase experimental, o projeto paulista, desenvolvido em escolas que voluntariamente se candidataram a participar da experiência, atingiu 160 escolas da rede estadual de ensino e envolveu 417 professores e 10.350 alunos (PLACCO, ANDRÉ e ALMEIDA, 1999, p. 51). No mesmo ano, a Nova LDB promulgada, no seu artigo 24, inciso V, alínea b, possibilitava a aceleração da aprendizagem para alunos com significativa distorção idade/série, como se pode notar na citação a seguir:

V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

---

<sup>35</sup>

Fonte:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei5692\\_71.htm?Time=2/9/2007%201:13:45%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei5692_71.htm?Time=2/9/2007%201:13:45%20PM)  
Acesso em: 20 fev. 2007.

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos (CARNEIRO, 1997, p. 93-94).

A partir de então, é adotada uma política nacional de aceleração da aprendizagem por meio de um programa especialmente dirigido a esse fim. O Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) passa a incentivar a adesão dos sistemas municipais e estaduais de ensino ao Programa de Aceleração da Aprendizagem. Em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso anunciava em seu programa semanal “Palavra do Presidente”, a liberação de recursos para escolas que encampassem o programa<sup>36</sup>. Um ano após a promulgação da Nova LDB, contava-se com 112 adesões ao Programa, em 1998, 831 – dessas, 674 eram convênios com municípios, 24, com Estados e 21, com prefeituras de capitais (PRADO, 2000, p. 54). O Ministério da Educação e Cultura, além de celebrar convênios com Estados e municípios, estabeleceu parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundado em 1994 e que tem por objetivo criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros em cooperação com empresas, governos e prefeituras, escolas, universidades e outras ONGs. Ainda em 1996, o IAS estabeleceu uma parceria com o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) a fim de implantar o programa em alguns municípios brasileiros. O Programa, inaugurado em 1997, passou a denominar-se “Acelera Brasil”. Essa iniciativa do IAS contou com apoio da Petrobrás, além do apoio do MEC e do Ceteb, como mencionado. Em 1997 foram beneficiados 15 municípios e cerca de 3.250 alunos. Em 1998, 24 municípios e 25.675 alunos, e em 1999, foram incluídas as redes municipais e estaduais de ensino dos Estados do Espírito Santo e Goiás e 23.022 alunos participaram do programa (SOUZA, 1999, p. 82; OLIVEIRA, 2002).

---

<sup>36</sup>

Fonte: [http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra\\_1507.htm](http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra_1507.htm)

A proposta paulista, a exemplo do que ocorreu por todo o país, foi ampliada. De 160 escolas beneficiadas em 1996, estendeu-se a 801 escolas no ano seguinte, atingindo 40.870 alunos. Os resultados permitiram que em dezembro de 1997 o projeto de classes de aceleração de São Paulo conquistasse o prêmio UNICEF Criança e Paz – Betinho (NEUBAUER, 2000, p. 129). Em 1998, o projeto paulista sofreu nova ampliação, passando a atender 1.716 escolas e 73.850 alunos (PLACO, ANDRÉ e ALMEIDA, 1999, p. 51). A expansão dos atendimentos e os resultados obtidos pelo projeto levaram à diminuição das classes de aceleração em 1999, que atenderam 37.219 alunos. Em razão dos resultados do projeto paulista, o Ministério da Educação e Cultura solicitou a divulgação dos materiais para Estados interessados: Acre, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia. As experiências de São Paulo foram sistematizadas, então, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e com o Instituto Ayrton Senna. Os cadernos pedagógicos do professor e do aluno, produzidos através da experiência do Estado de São Paulo, foram subsidiados pelo Ministério da Educação e Cultura e distribuídos em todo o território nacional, servindo de base a Política Nacional das Classes de Aceleração.

Esses dados ilustram a magnitude que foi tomando o programa no país nos primeiros anos de sua implantação. A inauguração e a ampliação dos programas dirigidos à correção do fluxo escolar seguramente foram decorrentes das análises positivas sobre essas classes, que se pode atestar pela consulta a alguns relatórios de pesquisas educacionais do período. Segundo Hanff, Barbosa e Kock (2002, p. 38), um relatório do MEC de 2000 divulgou uma significativa melhoria do desempenho escolar no nível fundamental: a taxa de promoção aumentou de 64%, em 1995, para 74%, em 1998, a repetência caiu de 30,2% para 21,3% e o abandono baixou de 3,4% para 3,1%.

Além dos relatórios oficiais, parte da literatura nacional, concernente a esses programas, entendia que o projeto era bem-sucedido. Em São Paulo, por exemplo, uma pesquisa encomendada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1998, revelou que ao final do ano letivo, 87% dos estudantes em classes comuns, egressos de classes de aceleração teriam sido promovidos para a série seguinte.

Um estudo publicado em 1999, nos cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, de autoria de Placo, André e Almeida, descrevia, dentre alguns aspectos, os

fatores de sucesso das classes de aceleração da rede estadual de ensino paulista. Na mesma publicação, Souza relacionava os limites e as possibilidades dos programas de aceleração da aprendizagem. Outros estudos, reunidos numa edição monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2000, descreviam experiências bem-sucedidas da implantação dessas classes em vários estados brasileiros. Uma breve descrição dos resultados de alguns desses estudos publicados evidencia a repercussão que provocou a implantação dessas classes no debate educacional do período.

Placo, André e Almeida (1999) realizaram um estudo avaliativo sobre a implantação do projeto das classes de aceleração no Estado de São Paulo. Para tanto realizaram seis estudos de caso em escolas nas quais a implantação do projeto foi considerada bem sucedida, com fins a verificar os fatores de sucesso. Além das observações nas escolas e das entrevistas com educadores, as pesquisadoras aplicaram provas de desempenho e de auto-estima em alunos egressos das classes de aceleração. Na primeira parte do estudo – a análise dos fatores de sucesso dessas classes - concluíram que o sucesso da experiência era resultado da existência de um projeto político-pedagógico fundamentado em dados da pesquisa educacional. Salientam a existência de um material pedagógico de qualidade, a organização de turmas com menor quantidade de alunos, a assiduidade dos estudantes, a formação de um corpo de professores experientes e o acompanhamento sistemático do projeto pelas supervisoras da Delegacia de Ensino, pela direção ou vice-direção da escola e pela coordenação pedagógica. Na segunda etapa da pesquisa, que se refere à verificação do desempenho escolar, as autoras concluíram que embora existissem dificuldades de diversas ordens, os alunos egressos obtiveram, nas provas de português e matemática aplicadas, um desempenho similar aos alunos não-egressos. Quanto à averiguação da auto-estima, concluíram que os alunos egressos apresentavam um nível mais elevado de baixa auto-estima (auto-estima negativa), quando comparados aos alunos não-egressos. Um limite da experiência destacado pelas autoras era o da grande dificuldade que se impunha aos alunos egressos das classes de aceleração para se integrarem às classes regulares. Muitos professores das classes regulares, que recebiam alunos egressos desse programa, revelaram durante a entrevista que desconheciam o projeto das classes de aceleração. O desconhecimento pelo professor do projeto e do percurso escolar do aluno, somado a maior quantidade de alunos na sala de aula e as diferenças no ensino, provocavam maiores dificuldades dos egressos no acompanhamento das atividades.

Outro estudo, também publicado em 1999 no Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, chega a conclusões semelhantes. A autora, Claurilza Prado de Souza, trata dos limites e das possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. Para tanto, analisa os efeitos das estratégias pedagógicas promovidas pelo programa e avalia as possibilidades de integração de alunos egressos de classes de aceleração em classes regulares. A autora conclui que o calcanhar de Aquiles dessas classes está no reingresso desses alunos nas classes comuns, pois grande parte dos professores de outras classes pouco sabiam a respeito do programa de aceleração. Para a pesquisadora a escola não está preparada para integrar os alunos egressos de classes de aceleração nas séries regulares e os professores não desenvolvem metodologias que possam atender as necessidades desses alunos, que encontram, no seu reingresso, as mesmas dificuldades de antes (p. 92). Acrescenta Souza que *inclusão* é um processo definitivo e envolve a transformação da escola e do ensino. A conclusão a que chega é que os programas de aceleração analisados no seu trabalho, ao restringirem sua atuação ao desenvolvimento de programas didáticos, limitam a compreensão do fenômeno da exclusão apenas a defasagens de aprendizagem.

Numa edição monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre os programas de correção de fluxo escolar, publicado em 2000, pode-se encontrar uma série de estudos que descrevem experiências bem-sucedidas de implantação de projetos de aceleração da aprendizagem, uma delas do Paraná. O Estado do Paraná, em 1995, procedeu a uma avaliação do ensino fundamental e constatou que 36,6% dos alunos de 5ª a 8ª série apresentavam distorção idade/série. Em razão disso priorizou a formação de um programa de aceleração da aprendizagem para esse nível de ensino que foi denominado Projeto Correção de Fluxo. Em 1997, 109.200 alunos de 5ª, 6ª ou 7ª série participaram do projeto, em 1998, 108.940 alunos e em 1999, 28.100 alunos. Concluiu-se que os resultados do projeto foram positivos: 77% dos alunos que iniciaram o programa em 1997 obtiveram sucesso no percurso escolar. Desses, 8% concluíram a 8ª série, 6,9% foram promovidos para séries subsequentes àquelas em que estavam e 62% foram promovidos para a 8ª série em que participaram, em 1998, de uma segunda etapa do projeto. Quanto à reprovação de 5ª a 8ª série as taxas diminuíram de 16,7% em 1996, para 7,9% em 1997 e 7,3% em 1998. As taxas de abandono também diminuíram: de 12,7% em 1996 para 7,9% em 1997 e 5,8% em 1998 (MAROCHI, 2000, p. 136-137).

Outro estudo publicado nessa edição foi de Campo Grande-MS. Em Campo Grande a implantação do projeto de aceleração de aprendizagem em 1998 também foi considerada um sucesso: 733 crianças/adolescentes foram matriculadas nas classes de aceleração naquele ano. Desses, 10% solicitaram transferência por mudança de município/estado, e 6,3% desistiram. Dos 661 alunos remanescentes, 98,84% tiveram aproveitamento considerado satisfatório (SOUZA, 2000, p. 151).

Por fim, ainda a título de exemplo, outro estudo foi de Arapiraca-AL – onde os resultados da implantação do programa de aceleração da aprendizagem também foram considerados satisfatórios. Dos 1.289 alunos matriculados, 1.137 alunos, ou seja, 90,41% foram promovidos para séries seguintes.

Como pôde ser observado, nos primeiros anos de sua implantação a política de aceleração de aprendizagem teve muitas análises positivas. Essas análises desencadearam na edição da Resolução nº 014, de 16 de maio de 2001, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que aprovou as propostas anteriores e estabeleceu novas diretrizes para o financiamento de projetos educacionais relativos aos programas de Correção de Fluxo Escolar. O FNDE continua dando assistência financeira a programas de correção de fluxo escolar para a capacitação de professores e a confecção de material didático<sup>37</sup>.

Certamente é possível afirmar que o grande incentivador dos programas de aceleração da aprendizagem na atualidade é o Instituto Ayrton Senna. O IAS vem desenvolvendo dois programas de correção de fluxo para crianças matriculadas nas primeiras séries do ensino fundamental e que apresentam pelo menos dois anos de distorção idade/série: o *Acelera Brasil* e o *Se Liga*, criado em 2001. O *Acelera Brasil* é hoje destinado a crianças alfabetizadas, e o *Se Liga*, as não alfabetizadas. Os programas, quando adotados pelas redes de ensino, devem ser desenvolvidos sob a forma de políticas públicas e por isso devem ocorrer em todas as unidades escolares do sistema de ensino da localidade. Os professores são da rede de ensino regular e participam juntamente com demais educadores da equipe de uma capacitação inicial de 40 horas, em que entram em contato com o material didático e recebem outras orientações. Os programas são adotados como política pública nos estados de Goiás, Pernambuco,

---

<sup>37</sup> Fonte: [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/projetos\\_educ/projetos\\_educ.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/projetos_educ/projetos_educ.html). Acesso em: 22 fev. 2007

Tocantis, Paraíba e Sergipe. Segundo dados do IAS, o Acelera Brasil já beneficiou 331.663 crianças em 429 municípios. Em Goiás, em 1999, 39,1% dos estudantes da rede pública freqüentavam uma série que não correspondia a sua idade; em 2005 esse índice caiu para 12,8%, ou seja, a redução da taxa de distorção idade/série foi de 67,3%. Em 2005, a taxa de aprovação dos alunos do Programa Acelera Brasil foi de 96%, enquanto que a média nacional no ensino fundamental, de 85,4%<sup>38</sup>. Em 2006, o Acelera Brasil atendeu 31.221 crianças, em 429 municípios de 24 estados e formou 2.654 educadores. O Se Liga desde sua criação atendeu 236.721 crianças, em 527 municípios. Em 2006 foram 53.082 crianças, em 527 municípios, de 19 estados, e 4.280 educadores formados<sup>39</sup>.

Em Santa Catarina a rede pública estadual de ensino, que implantara as primeiras classes de aceleração em 1998, encerrou o projeto em 2003, quando da posse do governador Luiz Henrique da Silveira. De fato, como mencionado, muitos projetos de correção de fluxo anunciavam a extinção do programa quando corrigida a distorção idade/série na localidade. Entretanto, em Santa Catarina as razões que levaram ao encerramento do projeto não dizem apenas respeito à correção do fluxo escolar no Estado. Da mesma forma que se observaram entre os educadores entrevistados avaliações variadas no que se refere ao sucesso do programa, também se verificaram interpretações divergentes em relação ao encerramento do projeto, como se poderá observar no capítulo seguinte. Antes, porém, de passarmos à segunda etapa deste estudo, que se refere à implantação da política de aceleração da aprendizagem em Santa Catarina, gostaria de evidenciar a inserção desta política no campo da educação mundial por meio da demonstração de algumas de suas similitudes às medidas educacionais portuguesas do mesmo período, mencionadas anteriormente. Os resultados da primeira etapa deste estudo apóiam, portanto, a tese de Dale (2001), da existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação mundial.

## 2.5 As políticas portuguesas e brasileiras de combate à retenção e à interrupção escolar: notas sobre os documentos e a literatura

---

<sup>38</sup> Fonte: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas\\_interna.asp?cod\\_programa=4&ms=1&r=t](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas_interna.asp?cod_programa=4&ms=1&r=t)  
Acesso em: 10 jul. 2006.

<sup>39</sup> Fonte: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/> Acesso em: 22 fev. 2007.

Procurei demonstrar que no campo da educação mundial vem se desenvolvendo uma política educativa com uma série de dispositivos que têm por finalidade a manutenção do sistema capitalista. Daí assistir-se a importação de uma variedade de expressões que acabam por constituir um novo léxico, e por isso, uma nova forma de compreender e pensar a educação. Como mencionado, a análise de algumas dessas expressões presentes nos textos dos documentos das políticas e da literatura concernente pode nos auxiliar a compreender parte do problema elegido para estudo: a forma como a política das classes de aceleração no Brasil se inscreve no cenário das políticas educativas mundiais.

A primeira expressão que escolhi analisar foi *flexibilização*, recorrente nos documentos das políticas educacionais portuguesas, e embora não apareça nos documentos relativos à normatização do *Projeto Classes de Aceleração* de Santa Catarina, constitui de forma subliminar o texto do projeto sob a justificativa de se viabilizarem alternativas pedagógicas diferenciadas para a recuperação da trajetória escolar dos educandos (ESTADO DE SANTA CATARINA, s.d., p. 1). Em Portugal, por exemplo, a implantação da política TEIP e a adoção de currículos alternativos, que instituem a flexibilização da gestão do currículo no âmbito da educação portuguesa, põem em evidência essa lógica inaugurada pelo novo espírito do capitalismo. Essa afirmação pode ser observada no trecho que se segue, extraído do Despacho Normativo nº 1/2006, que regulamenta a constituição e a avaliação de turmas com percursos escolares alternativos:

Caracterizando-se a escola por ser um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.

Pode-se notar no trecho anterior a defesa do princípio da heterogeneidade do público escolar, que justifica a adoção das medidas de flexibilização da gestão do currículo. Essa nova forma de gerir o currículo institui-se, portanto, como a alternativa para o cumprimento da educação básica em contextos escolares em que se diz marcados pela diversidade: pobres e/ou imigrantes. O Despacho nº 9590/99, que estabelece as linhas orientadoras para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo no âmbito da educação obrigatória portuguesa já confirmava essa asseveração:

O projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vistas a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

No Brasil, a flexibilização da gestão do currículo como instrumento de combate ao insucesso na escola já pode ser observada na leitura da Nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que facultou a possibilidade de organizar-se a educação básica em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização (LDB - Art. 23)”. Foi com base nesse dispositivo que avançaram no país as experiências de desserialização como alternativas à organização escolar, entre elas a formação de ciclos e a aceleração da aprendizagem. A política de aceleração da aprendizagem constitui-se então, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, numa ilustração desse período marcado pela plasticidade que se sustenta na promoção de uma defesa da tolerância para com as diferenças.

Pode-se afirmar que na atualidade a flexibilização da gestão dos currículos está para a educação assim como a flexibilização do modelo de produção está para o trabalho. Por possibilitarem percursos escolares mais ou menos “adaptados” às necessidades dos alunos, os programas baseados nesse princípio, mormente os currículos alternativos em Portugal e as classes de aceleração no Brasil, acabam por instituir uma tipologia complexa de classificação dos alunos. Em dissonância ao objetivo de incluir socialmente aqueles que estão em risco, a flexibilização tende a produzir uma forma de inclusão problemática para esses alunos que, ao se beneficiarem de modos mais flexíveis de gestão curricular, são excluídos dos modos de gestão normal do currículo. Num contexto em que se mantêm intactos os componentes do currículo, as formas flexíveis de geri-lo instituem-se como geradoras de novas modalidades de exclusão escolar: mais brandas, mais silenciosas, mais flexíveis.

*Inclusão* é outra das novas expressões freqüentes nos documentos das políticas educacionais, que, amalgamada ao termo flexibilização, responde à defesa da tolerância para com as diferenças que venho mencionando. No entanto, embora à primeira vista pareça que estejamos diante de novos tempos, essas políticas que se dizem inclusivas, a despeito do fato de terem sido formuladas após a segunda metade do decênio de 1990, guardam estreitas semelhanças com os programas de educação compensatória. Canário

(2004), ao discutir a política dos Territórios de Educação e Intervenção Prioritária, em Portugal, argumenta que as estratégias de ação compensatória, os apoios pedagógicos e os currículos alternativos, são medidas baseadas numa perspectiva patologizante dos problemas escolares e por essa razão tornam nebulosos os fatores que condicionam a situação escolar (CANÁRIO, 2004, p. 60). Da mesma forma, os documentos que instituem as normativas para a implantação das classes de aceleração na rede estadual de ensino de Santa Catarina revelam nas suas entrelinhas preconceitos em relação à criança das famílias das classes trabalhadoras, como tratarei adiante. As políticas inclusivas, dirigidas ao atendimento dos alunos em atraso escolar, assentadas que estão num olhar patologizante das dificuldades na escola, acabam por encobrir os mecanismos sociais de produção do fracasso escolar. Voltadas ao atendimento individual, às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades e carências dos alunos, à adaptação de metodologias e conteúdos, essas políticas não alteram as velhas estruturas que produzem o fracasso na escola, antes reafirmam a responsabilização exclusiva do estudante pelo seu desempenho escolar, num contexto em que se proclama o empreendedorismo<sup>40</sup> como a solução para o desemprego.

Outro termo que compõe o novo léxico da área educacional é *autonomia*, que como poderá ser observado adiante acaba por se congrega a outro novo conceito: o de territorialização das políticas educacionais. É interessante observar que uma das lógicas subjacentes à política TEIP, que previa a formação de territórios educativos, é a de que o sucesso escolar e o combate ao abandono da escola se dão por meio da articulação entre os diferentes níveis de ensino. Essa mesma lógica, subjacente aos TEIP, aparece

---

<sup>40</sup> A expressão *empreendedorismo* vem sendo utilizada para designar (1) a capacidade individual de empreender, ou seja, de buscar soluções para problemas econômicos ou sociais, (2) o processo de iniciar e gerir empreendimentos, e (3) um movimento social de desenvolvimento do espírito empreendedor dirigido à criação de emprego e renda, que recebe o incentivo dos governos e das instituições de diferentes tipos. Segundo essa narrativa, algumas pessoas já nascem com a *capacidade empreendedora*, outras, que não têm o talento inato para isso, podem aprender a desenvolver essa capacidade considerada fundamental para implantar e gerir um negócio (fonte: <http://www.geranegocio.com.br/html/geral/p15c.html>). É importante observar que a idéia do empreendedorismo vem sendo incorporada na área educacional de tal modo que circulam entre os educadores brasileiros propostas de uma *Pedagogia empreendedora*, que tenha por objetivo incentivar o *espírito de aprender a empreender*, como se fosse possível que o sujeito tomasse, por si apenas, o próprio destino. A matriz teórica dessa idéia é, como possível observar, o pensamento liberal clássico: caberia ao sujeito toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus projetos; o fracasso seria atribuído a incapacidade do sujeito para empreender e não a sua posição de classe e os mecanismos de reprodução social.

como justificativa para a constituição de agrupamentos de escolas em Portugal, como se poderá observar no trecho a seguir, extraído do Decreto Regulamentar nº 12/2000:

Importa, pois, garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica, de acordo com o enquadramento definido na Lei de Bases do Sistema Educativo. Com efeito, a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão integradora e, em muitos casos, subordinados a uma lógica compartimentada e desarticulada, tem vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação de iniciativas e a criação de projectos educativos integrados susceptíveis de favorecer percursos escolares coerentes.

Ainda que a integração dos ciclos de ensino seja condição necessária para o sucesso escolar, embora não suficiente, o que importa discutir no momento é um outro objetivo subjacente à essa medida: dotar o agrupamento de autonomia suficiente para que se adeque à realidade do contexto em que esse grupo de escolas que o compõe está inserido. A investigação científica referente à constituição dos TEIP demonstrara que um dos pontos críticos dessa política estava na forma em que os territórios educativos foram estabelecidos. Segundo Canário, Alves e Rollo (2000), a área de abrangência dos territórios foi definida pela administração pública, não pelos estabelecimentos de ensino. Na política TEIP isso se constituiu num problema: porque traçadas em gabinetes, as fronteiras entre os territórios não levaram em consideração as particularidades e dinâmicas do local. Isso, de imediato, já contradisse a medida, que busca se manter na lógica de que para se obter sucesso escolar é necessário que se tome em consideração as características específicas da população escolar. Isso também contradiz o princípio da autonomia que a política TEIP buscou adotar porque, tendo de se adequar ao traçado da administração central, essa autonomia da escola era, portanto, mitigada. Esta preocupação, porém, aparece contemplada no artigo 5º do decreto regulamentar que institui os agrupamentos:

1. A iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional de educação da respectiva área.
2. Para efeitos do disposto no número anterior, o estabelecimento ou o município apresentam ao director regional de educação da respectiva área uma proposta de constituição do agrupamento, subscrita pelos órgãos de gestão dos diversos estabelecimentos envolvidos, da qual constem os seguintes elementos:
  - a) Estabelecimentos a agrupar e áreas geográficas de influência;
  - b) População escolar abrangida;
  - c) Finalidades visadas com a constituição do agrupamento;

- d) Recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis;
- e) Designação proposta para o agrupamento;
- f) Estabelecimento previsto para sede do agrupamento, onde funcionarão a direcção executiva e os serviços de administração escolar.

Nesses termos, o decreto estabelece que a constituição dos agrupamentos é de competência da comunidade educativa, representada pelos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, e do diretor regional de educação da área. Cabe, porém, analisar com mais cautela essa questão, notadamente no que se refere a quem constitui a comunidade educativa.

Barroso (2003) destaca a coexistência de medidas de reforço da autonomia das escolas e de novas formas de controle nas recentes transformações do sistema educativo português. Segundo o autor, a legislação aprovada em 1998 estabelece que a Assembleia Escolar integra, além dos professores, pessoal não docente e alunos, representantes dos pais, das autarquias e de interesses económicos e culturais locais. Contudo, essa representação é minoritária e o recrutamento dos representantes dos pais faz-se, frequentemente, junto a grupos sociais minoritários (segmentos médios) e, particularmente de pais e mães professores. Então, se por um lado a medida que institui os agrupamentos de escolas em Portugal estabelece a autonomia como princípio norteador da reforma educativa em curso, pode, por outro, acabar por constituir-se numa nova forma de controle social, se a propalada comunidade educativa reduzir-se aos gestores das escolas agrupadas, à administração central e a um grupo minoritário de pais ou responsáveis.

Sobre a questão da autonomia, importa ainda assinalar que a constituição de agrupamentos de escolas em Portugal, assim como a implantação de outras políticas educativas no país, parece significar a instituição de compromissos da agenda neoliberal que venho mencionando ao longo desse trabalho: o recuo do Estado na sua função de mantenedor da educação pública.

O Despacho nº 147-B/ME/96, que determina a criação dos TEIP, já preconizava que o processo de constituição dos Territórios implicava:

(...) o estabelecimento de parcerias com outras entidades que concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação. Por outro lado, a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a dinâmica de associação de escolas e de projectos e pode contribuir para uma visão integrada da intervenção

educativa, com conseqüente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas.

O despacho ainda estabelece no item “c”, como uma das prioridades para o desenvolvimento pedagógico a:

Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer quanto às crianças e aos jovens inscritos nas escolas quer quanto ao desenvolvimento de actividades de educação permanente, nomeadamente de educação de adultos.

De forma semelhante, o Despacho Conjunto nº 105/97, que aprova o enquadramento legal para os apoios pedagógicos estabelece no item “d”, que a prestação dos apoios pedagógicos visa, entre outros:

Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais.

Os trechos extraídos dos documentos parecem revelar a expectativa de se instituir uma maior integração das instituições escolares com outras entidades, governamentais e não-governamentais, inclusive no que se refere à complementação de recursos, vocábulo que compõe todos os trechos destacados. Esta foi, pois, a reforma educacional assistida nos últimos anos em Portugal, que pode ser sumariada da seguinte maneira: a descentralização como medida administrativa do sistema de ensino português, que se efetua especialmente por meio da organização de comunidades educativas (territórios educativos ou agrupamentos de escolas), dotadas de autonomia e que perseguem a qualidade da educação através da territorialização das práticas pedagógicas, que se dá, majoritariamente, por via da flexibilização da gestão dos currículos.

A congregação entre as expressões autonomia e territorialização das políticas educativas também pode ser observada na literatura brasileira concernente à implantação dos programas de classes de aceleração. Como mencionado, em 2000 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) publicou uma série de

artigos sobre os programas de correção de fluxo escolar. O artigo de autoria de Maria Alice Setubal procura evidenciar que a redefinição do papel do Estado gerou o debate sobre a necessidade de se articularem os diferentes setores da sociedade em torno da questão educacional. Esclarece que em muitos casos esses debates demandaram ações que possibilitaram maior autonomia às escolas e salienta que para que se logrem mudanças significativas na educação é necessário que se leve em conta a diversidade de situações e a pluralidade dos atores, ou seja, para se ter por horizonte a *equidade* é pressuposto que se trate diferentemente o diferente.

A territorialização das políticas educacionais exige um movimento concreto de redistribuição de funções, tendo como objetivo o alcance de uma educação de qualidade para todos, ou seja, o desenvolvimento de projetos que visem eliminar ou reduzir as desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro. Tal movimento implica mudanças na forma de agir e conceber a ação política, levando em conta os aspectos culturais, o resgate da identidade: para sua concretização, requer a mobilização da população nessa direção (SETUBAL, 2000, p. 15).

Esses trechos extraídos de documentos políticos portugueses e da literatura concernente à política educacional brasileira comprovam que no ciclo de reformas que se seguiu ao retorno dos ideais liberais, o campo educacional passou a ser de responsabilidade da comunidade educativa. A justificativa para esse estado de coisas pode ser de variada natureza, como assevera Barroso (2003): técnica (modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado), política (libertar a sociedade civil do controle do Estado), e filosófica, cultural ou pedagógica (promover a participação comunitária, adaptar o local, centrar o ensino nas características dos alunos). Fato é que o Estado transformou-se num interveniente aparentemente ausente da cena educativa, pois da regulação *a priori*, passou a exercer uma regulação *a posteriori*; posto de outro modo, *mínimo* como provedor, mas *máximo* no que se refere ao controle social, que exerce por meio da instituição de sistemas nacionais de avaliação do ensino<sup>41</sup>. O que se assiste, portanto, é o aprofundamento dos ideais liberais: as injustiças sociais deixam de ser imputadas aos déficits da democracia para serem atribuídas, ainda que de forma sutil, à inabilidade dos excluídos por lhe faltar o espírito empreendedor; as políticas sociais deixam de ser de responsabilidade do Estado para se converterem em comiseração dos bons cidadãos. Dessa forma é que a proposição das

---

<sup>41</sup> No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

políticas educativas aqui mencionadas, a da igualdade de oportunidades, pode acabar por se constituir apenas numa retórica agradável.

Busquei evidenciar anteriormente algumas aproximações das medidas educativas implantadas no sistema de ensino português à política de aceleração da aprendizagem no Brasil, por meio da demonstração de que há, na atualidade, uma hegemonia narrativa no texto dos documentos que estabelecem essas políticas. Ademais, como pode ser observado, a marca das políticas portuguesas e brasileiras no período posterior à segunda metade do decênio de 1990 é a flexibilização da gestão dos currículos. O objetivo subjacente a esta proposição é de estender o atendimento do ensino fundamental por meio da oferta de múltiplas oportunidades de escolarização como os currículos alternativos e as classes de aceleração. Como procurei demonstrar, as transformações da organização do trabalho explicam, em parte, as preocupações com a longevidade escolar. Laval (2004, p. 15-17), esclarece que o ideal de referência da escola dos últimos anos é o *trabalhador flexível*: aquele que sabe usar as novas tecnologias, que compreende o sistema de produção ou comercialização, que tem iniciativa, certa autonomia e autodisciplina. Essa autonomia que se espera do trabalhador não acontece sem certo aumento de saber, como elucida o autor. Daí o papel da escola nessa nova fase do capitalismo: a adaptação dos jovens às demandas do mercado de trabalho. A função da escola estaria em formar o trabalhador flexível, que não apenas aprenda a manejar os novos padrões de produção, mas também que esteja apto a se formar e a lidar com esse período de incertezas advindo da raridade de empregos. O trabalhador, enfim, que se eduque *ao longo da vida*, que *aprenda a aprender* e se torne *empregável*. Daí que, como argumenta Oliveira (2000, p. 18), a educação básica passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade das pessoas terem acesso ao mercado de trabalho.

É importante que se diga ainda que embora algumas medidas educacionais adotadas nos últimos anos respondam às reivindicações dos educadores, como por exemplo, a extensão da escolaridade básica no Brasil, as reformas educacionais implantadas nas diversas nações certamente não se efetivariam se não pudessem ser adaptadas às necessidades do modelo de exploração adotado.

### **3. PROJETO CLASSES DE ACELERAÇÃO: A POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

*“Mas acho que entre um aluno estar cursando uma aceleração que visivelmente o nível é bem menor do que qualquer um outro módulo de ensino e estar fora da sala, sem estudar e ficando cada vez mais analfabeto, porque tu vai emburrecendo, como diz o outro, né? É preferível que tu estejas ali. Eu acho que isso é positivo, pelo menos ele está ali, está tentando alguma coisa”*

*P1*

#### 3.1 Projeto Classes de Aceleração: implantação, funcionamento e extensão de uma política

No Estado de Santa Catarina, o debate sobre o programa de aceleração da aprendizagem foi iniciado a partir de fevereiro de 1998. Naquele período as preocupações dos educadores que compunham a gerência do ensino fundamental eram a implantação da *Proposta Curricular do Estado* e a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino. O processo de elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina se deu em dois diferentes momentos – o primeiro de 1988 a 1991, durante o governo de Pedro Ivo Figueiredo de Campos (1987-1990), e o segundo, a partir de 1996, no governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1999). No primeiro, quando se iniciaram os debates, a preocupação dos educadores, gestores e especialistas que integravam a rede pública de ensino estava dirigida a dar certa unidade ao currículo escolar do Estado. O grupo procurava também elaborar uma proposta curricular a partir das concepções educacionais derivadas do enfoque histórico-cultural.

O debate resultou na publicação, em 1991, no governo de Casildo Maldaner (1990-1991), vice-governador de Pedro Ivo Campos, de um *caderno* que reunia os documentos elaborados pelo grupo. No segundo momento, em 1996, um grupo de educadores, denominado “*Grupo Multidisciplinar*”, iniciou o processo de revisão da proposta curricular publicada em 1991. O grupo, formado por educadores, especialistas, mestres e doutores da rede e consultores externos publicou, em 1998, a segunda edição da Proposta Curricular, por meio de três volumes que continham respectivamente as *disciplinas curriculares*, os *temas multidisciplinares* e as *disciplinas de formação para o magistério*. Seguiram-se cursos dirigidos a capacitar os educadores na nova Proposta Curricular do Estado, geralmente ministrados por integrantes do *grupo multidisciplinar*.

Outra preocupação dos educadores que compunham a Gerência de Ensino Fundamental da SED, no período que antecedeu a implantação do projeto de aceleração da aprendizagem em Santa Catarina, era a inclusão de estudantes portadores de deficiência na rede regular de ensino. Os debates promovidos pelos educadores do ensino especial e a promulgação da Lei n° 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê, em seu art. 54, o dever do Estado em assegurar o atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, levaram à criação de um grupo formado por educadores da Secretaria da Educação e da Fundação Catarinense de Educação Especial. Foi esse grupo, cujo objetivo era a implantação e acompanhamento das salas de apoio e salas de recursos da rede pública estadual de ensino, que recebeu por incumbência a implantação do *Projeto Classes de Aceleração* no Estado. No entanto, segundo as coordenadoras do programa entrevistadas, essa equipe entendeu que a formação de classes de aceleração, amplamente incentivada pelo Ministério da Educação e Cultura, contrariava a Proposta Curricular do Estado, em franco processo de implantação. É importante lembrar que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina está baseada, desde os primeiros debates em 1988, nas contribuições das concepções educacionais derivadas do enfoque histórico-cultural. A abordagem histórico-cultural ou a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934) fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Entende, portanto que o homem é um ser ativo, social e histórico, e a sociedade, produção histórica dos homens, que por meio do trabalho, produzem sua vida material. Dessa forma, o Homem, ontologicamente social, se constitui como ser humano nas relações que estabelece com os outros. O desenvolvimento humano está baseado na idéia de um organismo ativo cujo pensamento

é formado num ambiente histórico e cultural; as possibilidades que o ambiente proporciona ao sujeito são, portanto, fundamentais para que ele se torne sujeito lúcido e consciente (MARTINS, 1997, p 114). As interações em sala de aula ganham, então, importância fundamental nessa perspectiva teórica que não compactua com a organização de classes socialmente homogêneas (id, p. 117) por entender que o desenvolvimento não se dá apenas através da soma das experiências dos sujeitos, mas sobretudo nas vivências das diferenças.

As relações estabelecidas no ambiente escolar passam pelos aspectos emocionais, intelectuais e sociais e encontram na escola um local provocador destas interações nas vivências interpessoais. A escola caracteriza-se como um dos primeiros locais que deveriam garantir a reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído. Estabelecendo um palco de negociações, os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias buscando acordos sempre mediados por outros parceiros (MARTINS, 1997, 120 e 121).

Na perspectiva histórico-cultural, portanto, a heterogeneidade e não a homogeneidade é capaz de promover o processo de ensino-aprendizagem, daí, retomando a exposição inicial, a resistência da equipe incumbida em implantar as classes de aceleração na rede pública estadual de ensino: em outras palavras, essa equipe entendia que a reunião de alunos com distorção idade-série numa única sala de aula ia à contramão do enfoque teórico adotado pela SED.

Embora fosse observada a dissonância entre as duas propostas, o programa teve de ser adotado, uma vez que a Secretaria da Educação já havia se comprometido com a implantação dessas classes no Estado. Não competia à Gerência de Ensino Fundamental, portanto, aceitar ou não a proposta – a política de aceleração, segundo a entrevistada C2, era de fórum nacional; à gerência competia apenas a criação do programa, a organização das classes e a correção da distorção idade-série no Estado. A saída encontrada por essa equipe foi buscar a elaboração de um programa que não destoasse demasiadamente da Proposta Curricular, já em processo de implantação no Estado. Por essa razão, afirmaram as coordenadoras do programa, havia poucas semelhanças entre o programa de Santa Catarina e o de outros Estados brasileiros. A começar pelo fato da Secretaria da Educação do Estado não adotar o programa que vinha sendo desenvolvido no Estado de São Paulo, que servia de referência para a organização dessas classes por todo o Brasil.

Foi com esses precedentes que se deu por iniciada a política de aceleração da

aprendizagem em Santa Catarina. A Lei Complementar nº 170/98, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, instituiu as classes de aceleração e a Portaria 005/98, da Secretaria da Educação, regulamentou a implantação do projeto de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A primeira ação da equipe designada, constituída por aqueles educadores que trabalhavam na implantação e acompanhamento das salas de apoio e salas de recursos da rede pública, foi o levantamento dos alunos de 1ª a 4ª série, atendidos pela rede pública estadual de ensino, que poderiam se beneficiar do programa. Ao mesmo tempo a equipe produziu um documento concernente à implantação dessas classes no Estado de Santa Catarina – *Classes de Aceleração – 1ª a 4ª série do ensino Fundamental* (em anexo).

Foram organizados dois níveis de ensino – o nível I, que correspondia à 1ª e 2ª séries, e o nível II, às 3ª e 4ª séries. Cada classe deveria ser constituída de no mínimo 20 e no máximo, 25 alunos. As atividades escolares eram distribuídas em quatro horas diárias e 20 horas semanais. Quinze horas eram destinadas ao trabalho com os alunos e as cinco restantes, ao planejamento do professor. As cinco aulas em que o professor regente não estava com o aluno eram distribuídas em três horas de educação física e duas horas de artes. O aluno deveria cumprir 75% de frequência do total das horas previstas para o ano letivo. O currículo seguia as orientações da grade curricular oficial da rede pública estadual de ensino. Em cada regional foi designado um responsável, que via de regra era o diretor de ensino ou então alguém por ele indicado. Nas unidades de ensino foi designado um especialista em educação para atuar como *articulador*. Esse articulador tinha por função integrar o trabalho dos professores às diretrizes do programa. Auxiliava, portanto, os professores no planejamento do ensino e participava das reuniões promovidas pela SED.

Em maio de 1998, durante o governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1999), foram implantadas em Santa Catarina 237 classes de aceleração, em 180 escolas, envolvendo 5.198 alunos e 211 professores. Para a implantação dessas classes foi realizado um seminário de 24 horas/aula dirigido aos integradores de ensino e articuladores das classes de aceleração das Coordenarias Regionais de Ensino Estadual e os articuladores dos estabelecimentos de ensino envolvidos. Os professores regentes das classes e os respectivos articuladores pedagógicos receberam 80 horas de formação.

Apesar dos procedimentos adotados pela SED para a implantação das classes, os professores da rede receberam a proposta da aceleração da aprendizagem com muita desconfiança. Uma das razões, segundo entrevista com C2, era a grande preocupação

dos professores de que a proposta fosse apenas um “*modismo*” e uma forma do Estado se promover com os índices de promoção escolar. Havia também a preocupação de que o país alcançasse patamares de excelência escolar que não fossem de fato legítimos. Posteriormente, esclareceu C2, muitos professores passaram a compreender a proposta como a “*tábua de salvação*” da escola. Essa situação chegou a tal ponto que se passou a acreditar que o professor que não atuasse em classes de aceleração, por não ter participado do processo de formação, não estaria tão bem capacitado quanto os demais.

C1 também relatou que os professores receberam a proposta da aceleração da aprendizagem como a “*salvadora da pátria*”; acreditavam, portanto, que de fato o programa pudesse corrigir a defasagem idade-série no Estado. Segundo descreveu, o impacto do programa na rede foi tamanho que os primeiros meses de implantação das classes lhe causaram grande surpresa. Muitos professores lhe diziam, após seis meses de programa, que as crianças inseridas estavam, finalmente, lendo. Revelou C1 durante a entrevista que a princípio recebeu essa avaliação positiva com muita desconfiança, mas depois passou a entender que os professores daquelas escolas que obtinham bons resultados no programa haviam de fato se comprometido com a proposta e persistiram estudando, mesmo depois dos cursos de capacitação. Contou ainda que as avaliações dos resultados do programa não eram positivas em todas as unidades de ensino. Algumas escolas causavam preocupações à Gerência de Ensino Fundamental, uma vez que muitos professores, após o período de capacitação, desistiam da classe. C1 observou também que, além desse fato, em algumas escolas instalou-se um preconceito em relação aos alunos das classes de aceleração, que eram, por exemplo, responsabilizados em situações de infração.

Embora os resultados do programa não fossem positivos em todas as unidades escolares, o programa foi expandido em 1999, durante o governo de Espiridião Amin Helou Filho (1999-2003). A Portaria nº 188/99 permitiu a criação de classes de aceleração para o nível III, ampliando o atendimento de alunos das séries finais do ensino fundamental e a Portaria nº 010/01 possibilitou a criação do nível IV, para alunos com defasagem no ensino médio.

A implantação do nível III das classes de aceleração foi de responsabilidade da Gerência de Ensino Fundamental, coordenada naquele período por C2. De forma semelhante à implementação das classes de aceleração de níveis I e II, a formação das classes de nível III poucas semelhanças guardaram com os programas desenvolvidos no Brasil naquele período. Segundo C2, a maioria dos Estados brasileiros adotou o

programa *Telecurso 2000*, da Rede Globo de Televisão, ou o programa desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna. Por essa razão, afirma, a proposta desenvolvida pela Secretaria da Educação de Santa Catarina para o nível III acabou por tornar-se modelo para outros Estados. Nesse nível, o número de alunos para a constituição de uma turma era de no mínimo 20 e no máximo 30 alunos. Além do articulador-especialista, era designado pela escola um professor do quadro para também desempenhar essa função. No nível III havia, portanto, dois articuladores – um especialista e um professor. Para atuar como articulador, o professor deveria ser efetivo, ter uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e ter disponibilidade para viagens. Esse professor ficava isento de atuar nas outras séries durante o ano letivo - suas atividades eram restritas ao programa de aceleração. Esse professor-articulador e o articulador - especialista em assuntos educacionais - promoviam a reunião de todos os professores envolvidos no programa. A necessidade de se contar com mais de um articulador nesse nível de ensino era justificada pela ampliação do quadro de professores atuantes. No ensino de 1ª a 4ª série, por contar com um professor responsável pela classe, bastava a reunião desse professor com os de educação física e artes; no de 5ª a 8ª série, entretanto, deveriam planejar em conjunto os professores de todas as disciplinas. No ensino de 5ª a 8ª série foi feita uma ampliação da carga horária de algumas disciplinas para que todas tivessem a mesma quantidade de horas. Como a soma das cargas horárias das disciplinas ultrapassaria as horas semanais, as aulas das diferentes disciplinas eram conjuntas, ou seja, numa aula os alunos poderiam trabalhar conteúdos de artes e matemática ao mesmo tempo, por exemplo. Essa forma de gerir o currículo exigia o planejamento em conjunto das disciplinas, o que não significava que os professores estivessem juntos na sala de aula; significava sim que os objetivos de ensino, os conteúdos escolhidos, tinham que prever o que o outro professor estava ensinando.

Nesse período foi elaborada uma série de cadernos pedagógicos, denominados *Tempo de Aprender*. Esses cadernos foram o resultado da reunião sistemática de grupos de educadores da rede. Segundo C2 por muito tempo havia sempre um grupo de cerca de 200 educadores, todas as semanas, que ficava hospedado em hotel, em regime de imersão e dedicação exclusiva. Os professores da rede, que desde a implantação das primeiras classes de aceleração recebiam capacitação sistemática, passaram a elaborar atividades de ensino conformadas à Proposta Curricular adotada pelo Estado. As atividades desenvolvidas por esses grupos eram levadas à Secretaria, que editava o material produzido e enviava às escolas. Os cadernos produzidos, *Tempo de Aprender*,

passaram a ser adotados pela rede, não apenas pelas classes de aceleração como também pelas classes regulares. Cabe destacar o fato de que os cadernos pedagógicos produzidos pelo coletivo dos professores tomaram tamanha importância que o programa de aceleração da aprendizagem, notadamente o de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, passou a ser conhecido por muitos educadores como programa *Tempo de Aprender*.

Em 2002, um estudo coordenado pelo Sistema ACAFE<sup>42</sup> arrolava os resultados de uma pesquisa avaliativa do *Projeto Classes de Aceleração* da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Contou C2 que a secretária da Educação do período, Prof<sup>a</sup> Mirian Schlickmann (1999-2002) decidiu realizar uma ampla avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela rede naquele período, e resolveu iniciar pelas classes de aceleração. Ao sistema ACAFE, então, foi solicitada uma pesquisa dos resultados obtidos pelo programa. Segundo o documento disponível participaram do estudo 141 escolas de 68 municípios, distribuídas em 11 Conselhos Regionais de Educação (CRE). O documento dispõe, portanto, de 11 relatórios referentes à avaliação do programa na região. O estudo foi planejado em duas etapas: a averiguação do desempenho escolar de alunos matriculados em classes de aceleração e a obtenção de informações sobre os resultados obtidos pelo projeto por meio dos professores e articuladores do programa. A avaliação do desempenho dos alunos foi realizada por via de uma prova que continha questões com conceitos de mais de uma disciplina. Em dois relatórios as médias dos alunos nas provas ficaram em torno de 5 e 4,3. Num desses relatórios é mencionado que a média das classes no Estado de Santa Catarina naquele período era de 4,9. Na maioria dos relatórios está registrado que os desempenhos mais baixos foram nas provas de português e matemática. Em dois relatórios se pode constatar a afirmação de que os alunos demonstraram defasagens em todos os campos conceituais. Em dois relatórios se pode observar também que os professores participantes do estudo entendiam que o baixo desempenho escolar era de responsabilidade do aluno e da família. Dez relatórios apresentam o resultado de uma questão relacionada à continuidade, à reformulação ou à interrupção do programa. A análise desses relatórios revela que 47,23% dos professores entrevistados declararam que o programa deveria continuar, 39,93% manifestaram a

---

<sup>42</sup> A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) é uma entidade sem fins lucrativos que tem por objetivo promover a consolidação das instituições de ensino superior por ela mantidas, executar atividades de suporte técnico-operacional e representá-las junto aos órgãos dos governos Estadual e Federal. Fonte: <http://www.acafe.org.br/newpage/index.php?endereço=conteudo/institucional/memoria.htm>. Acesso em: 19 out. 2007.

opinião de que deveria ser reformulado, e 10,84% consideraram que deveria ser interrompido. Embora tenham se manifestado favoravelmente em relação à continuação das classes de aceleração, o *Projeto Classes de Aceleração* foi extinto na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina em 2003, no início do governo de Luiz Henrique da Silveira (2003-2007).

C1 não acompanhou o processo de avaliação das classes de aceleração do Estado pelo sistema ACAFE, mas participou do processo de encerramento do programa na rede pública de ensino. Durante a entrevista descreveu uma série de fatores que justificaram a extinção do programa no Estado. Segundo relatou havia excesso de recursos humanos nas escolas, uma vez que em cada unidade de ensino eram designados um especialista e um professor para atuarem como articuladores do programa. Por essa razão, embora o estudo realizado pelo Sistema ACAFE, a SED resolveu fazer sua própria consulta às Coordenadorias Regionais de Educação. Foi solicitado às regionais que definissem pela continuidade ou não do programa; ficou decidido pela sua extinção sob a justificativa de que essas classes estavam se transformando em turmas à parte da escola. Por meio da avaliação das regionais a equipe da SED concluiu que era necessário quebrar a lógica que havia se instalado em muitas escolas, ou seja, de que a classe de aceleração resolveria o problema do baixo desempenho escolar, e que, portanto, todo aluno reprovado seria encaminhado ao programa. Outro fator que levou ao encerramento do programa, segundo relatou C1, foi o de que a sua continuidade contrariava a própria legislação que o estabeleceu, que previa seu encerramento quando corrigida a defasagem idade-série no Estado. Por isso acredita que a extinção das classes não causou surpresa aos professores da rede, que desde o início do programa sabiam que se tratava de classes provisórias. Acrescentou ainda que outro fator que levou à SED a encerrar o programa foi o fato do *Projeto Classes de Aceleração* destoar da Proposta Curricular do Estado que, como mencionado, se guia pela perspectiva histórico-cultural.

C2, que coordenara a Gerência de Ensino Fundamental no período de implantação do nível III, não acompanhou a extinção do programa, mas concorda com C1 de que o encerramento das classes de aceleração em Santa Catarina não causou surpresa aos professores, já que desde sua implantação, sabiam que se tratava de classes provisórias. Acredita, no entanto, que a decisão pelo encerramento do programa foi mais política do que técnica, já que se passava, no período, por uma mudança de governo no Estado. Argumentou durante a entrevista que não há, desde a extinção dessas classes, qualquer programa na rede pública estadual de ensino dirigido a crianças

com distorção idade-série. Sob esse aspecto discorda de C1, que acredita que crianças com baixos desempenhos escolares podem se beneficiar com a proposta da *escola de tempo integral*, projeto ainda em processo de implantação no Estado de Santa Catarina, que tem por objetivo o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado no período extra-escolar.

Sobre os resultados do programa, as coordenadoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que as classes de aceleração trouxeram muitos benefícios aos estudantes matriculados. Para C1 seu maior benefício foi o de possibilitar ao aluno a crença de que ele era capaz de aprender; para C2, o de permitir aos alunos com distorção idade-série a continuidade dos estudos com boas condições de aprendizagem. C1 esclareceu também que embora destoantes da Proposta Curricular do Estado, as classes de aceleração em Santa Catarina se constituíram num observatório das possibilidades de ensino, ou seja, as avaliações positivas do programa permitiram que se compreendesse que se aqueles resultados eram possíveis na classe de aceleração, seriam possíveis também nas demais classes. Para C2 as classes de aceleração serviram como ensaio à implantação da Proposta Curricular do Estado na rede de ensino, pois seu grande benefício estava em possibilitar o planejamento conjunto do ensino pelos professores da unidade escolar.

Como se pode observar pela leitura dos relatos acima há algumas aproximações e certas divergências de opiniões das educadoras responsáveis pela coordenação do programa, sobre a aceleração da aprendizagem. Os pontos de encontro das idéias dizem respeito aos benefícios que o programa trouxe à trajetória escolar dos alunos: o incremento na auto-estima desses alunos e a possibilidade de permanecerem na escola. Ambas também concordam com o fato de que o programa, a determinado momento, foi considerado por muitos professores da rede como a alternativa para alunos com múltiplas reprovações. Embora discordem no que diz respeito à necessidade da continuidade do programa, as duas coordenadoras entrevistadas concordam com o fato de que o encerramento do projeto era esperado, já que se tratava de um programa provisório desde sua implantação. As divergências que se pôde observar entre as compreensões que têm do programa dizem respeito a sua conformação ou não à Proposta Curricular do Estado. C1 entende que a proposta de aceleração da aprendizagem não era, de fato, coerente com a concepção histórico-cultural adotada pela SED, e que a equipe designada para implantação, a duras penas, teve de adequar a proposição do Ministério da Educação e Cultura à Proposta Curricular do Estado. C2,

por sua vez, embora destaque que a preocupação primeira do grupo que ficou responsável pela implantação das classes fosse a dissonância entre o programa e a Proposta Curricular, defende que a aceleração de estudos não contraria a perspectiva teórica adotada pela Secretaria da Educação e que a proposição de se corrigir distorções do sistema educacional, permitindo qualificar os processos de ensino-aprendizagem, estão em consonância com a Proposta Curricular.

Ainda que o debate sobre a coerência do programa à Proposta Curricular do Estado pudesse resultar num trabalho interessante, para fins deste estudo o que considero importante assinalar é a mobilização da equipe responsável pela implantação do programa em adequar a proposta do Ministério da Educação e Cultura à perspectiva teórica adotada pela SED. Fato é que durante um período de mais ou menos 10 anos – de 1988 a 1998, uma equipe de educadores designada pela SED esteve envolvida na formulação de uma proposta curricular para a rede pública de ensino baseada na perspectiva histórico-cultural. No mesmo período em que os resultados desses debates foram publicados e se dava início à introdução de uma nova proposta na rede de ensino, uma equipe de educadores que trabalhava no sentido de formular estratégias para a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular se viu diante da tarefa de implantar outra política que, a grosso modo, ia à contramão do que propunham. O programa de aceleração de estudos veio portanto, ao que parece, em objeção a todo o investimento da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina daquele período. Se por um lado a Proposta Curricular defendia a heterogeneidade dos desempenhos escolares como ferramenta importante à promoção do processo de ensino e aprendizagem, se uma equipe especialmente designada defendia a inclusão de alunos portadores de deficiência em classes regulares, por outro, a política de aceleração da aprendizagem sugeria a formação de classes homogêneas do ponto de vista do desempenho escolar para se acelerar o currículo de alunos com distorção idade-série e readequá-los à classe apropriada à sua idade. A única saída da equipe diante do compromisso firmado pela SED junto ao Ministério da Educação e Cultura era, por conseguinte, a adequação, tanto quanto possível, das classes de aceleração à perspectiva histórico-cultural adotada pela SED, embora a própria equipe reconhecesse as dificuldades de cumprir essa tarefa. Como revelou C2 durante a entrevista, já que as classes de aceleração tinham que ser implantadas, que ao menos tivessem a “*cara*” da Proposta Curricular do Estado.

Por essa razão, não é de se estranhar o fato de se observar nos documentos que normalizam a formação de classes de aceleração em Santa Catarina uma série de ambigüidades que revelam a tentativa da equipe em adequar as duas proposições, e por conseqüência desvendam as bases sob as quais o *Projeto Classes de Aceleração* foi implantado no Estado. A análise de alguns trechos desses documentos, que se poderá observar adiante, ilustra essa afirmação.

### 3.2 Projeto Classes de Aceleração: uma análise da produção dos documentos

Importa assinalar inicialmente que há dois documentos que instituem as normativas para a formação de classes de aceleração da aprendizagem no Estado de Santa Catarina: o primeiro, de 1998, que trata das Classes de Aceleração de 1ª a 4ª séries, e o segundo, de 1999, que reitera o documento anterior e trata dessas classes no âmbito do ensino de 5ª a 8ª séries. O primeiro documento ressalta que as classes de aceleração no Estado têm por eixo norteador a Proposta Curricular, e o segundo, ao estabelecer os princípios teórico-metodológicos das classes de aceleração, toma por base a abordagem histórico-cultural. Nos dois documentos pode-se observar uma crítica concernente aos estigmas que são conferidos a alguns alunos, apoiada na crença da incapacidade desses estudantes para aprender. Tomando então por fundamento a concepção histórico-cultural, em ambos os documentos se pode constatar um destaque à compreensão de que é por meio da diversidade que se permite a troca e, por conseqüência, a ampliação das capacidades cognitivas dos alunos. “A diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula. Sem essa diversidade não será possível a troca e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas” (CLASSE DE ACELERAÇÃO – 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, s.d., p. 3).

A concepção histórico-cultural de aprendizagem nos possibilita compreender a diversidade, não mais de forma segregadora e estigmatizante, mas como uma característica humana, portanto social e culturalmente definida. Entender os sujeitos a partir deste processo significa, fundamentalmente, ter a compreensão da heterogeneidade e da diversidade (...). (PROJETO CLASSES DE ACELERAÇÃO NÍVEL 1, 2, 3, 1999, p. 5).

Nos dois documentos se pode observar também a preocupação com o modo pelo qual a escola participa do processo de exclusão escolar. No texto de 1998 há a descrição de uma série de fatores que contribui para esse estado de coisas: a estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas que ordena a aprendizagem por séries e graus; a especialização dos componentes do currículo por meio da atribuição de tempo para cada conteúdo e professor, recursos e materiais específicos para cada um desses; a segregação em tipos de escolas e de educação para estudantes com especificidades (escolas de ensino especial, escolas rurais, etc); a acomodação dos docentes e o reforço da crença de que é mais fácil o trabalho com um grupo homogêneo de alunos; os mecanismos seletivos do sistema escolar e de controle sobre os conteúdos ministrados e, por fim, a escassa disponibilidade de espaços, de estímulos e de recursos culturais para a aprendizagem (CLASSE DE ACELERAÇÃO – 1ª. A 4ª. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, s.d., p. 2-3). Adiante o texto expressa a compreensão de que embora se reconheça que o sujeito se apropria do conhecimento por meio das relações que estabelece com os outros, ainda não se consegue materializar essa idéia na prática pedagógica e por essa razão se justifica a adoção emergencial das classes de aceleração.

No texto de 1999 se pode verificar a crítica de que se mantém na escola uma visão estática e linear do processo de apropriação do conhecimento que dificulta a admissão de interesses, estilos e ritmos diferentes de aprendizagem num mesmo grupo de alunos. Há ainda a asseveração de que essa concepção se contrapõe à visão histórico-cultural, que entende que o sujeito se humaniza nas suas relações com o outro e que, portanto, não considera o desenvolvimento humano como um processo previsível, linear e gradual. Adiante, tal qual o documento de 1998, trata de justificar a implantação das classes de aceleração pela dificuldade dos educadores reconhecerem e atenderem as especificidades dos estudantes:

Embora teoricamente entenda-se que o sujeito se apropria do conhecimento nas relações com os outros, essa idéia ainda não está materializada na prática pedagógica. Por isso, como medida emergencial e transitória, são necessárias ações que assegurem o direito de acesso ao conhecimento aos alunos retidos no processo de ensino e aprendizagem, dando voz à diversidade e possibilitando-lhes o exercício da cidadania. E nesse contexto se inserem as classes de aceleração (PROJETO CLASSES DE ACELERAÇÃO NÍVEL 1, 2, 3, 1999, p. 5).

As ambigüidades que aparecem nos dois documentos – o destaque à compreensão de que a diversidade é elemento essencial à promoção do processo de

ensino e aprendizagem e o anúncio da necessidade da formação emergencial de turmas homogêneas de alunos do ponto de vista do desempenho escolar, ilustram, então, as dificuldades da equipe em cumprir a tarefa que lhe havia sido atribuída. Daí não se estranhar a preocupação da equipe em demonstrar que o *Projeto Classes de Aceleração* era provisório e que sua implantação estava dirigida a atender alunos que, porque suas especificidades não são atendidas pelo sistema de ensino, e que porque essas especificidades ainda não são tomadas como propulsoras do processo de ensino-aprendizagem, acabam por ficar retidos nos seus percursos escolares. O embate entre a tarefa de implantar uma política que contrapunha a Proposta Curricular do Estado resultou, como seria de se esperar, e como mencionado pelas coordenadoras entrevistadas, na construção de um programa especialmente dirigido à rede pública de ensino do Estado. Como demonstram as várias fontes analisadas, a equipe responsável esteve muito empenhada em desenvolver um processo coletivo de elaboração, implantação e execução do programa, quer seja por meio da oferta de cursos de formação e capacitação, quer seja pela delegação do cargo de articulador a especialistas em educação e a professores das unidades escolares.

O que se pode concluir desses fatos é que, primeiro, a análise de uma política, seja ela educativa ou de outra natureza, exige que se considerem outras políticas em vigor. No caso de Santa Catarina, só se pode compreender a forma como o programa de aceleração da aprendizagem foi implantado se forem considerados os amplos debates produzidos na rede pública de ensino quando da elaboração da nova Proposta Curricular e a adoção pela SED, naquele período, de uma política de formação e de capacitação continuada de professores. Em segundo lugar, se pode concluir pelos fatos expostos que na esfera da prática uma política está sujeita às interpretações, às recriações (SHIROMA et al, 2005, p. 431) e mesmo às subversões dos sujeitos, pois embora submetidos, são esses que realizam efetivamente sua implantação. Não se pode, portanto, estabelecer uma relação linear entre a elaboração de uma política e sua execução. Em Santa Catarina, como se observou, a política de aceleração teve outros desdobramentos não antevistos porque a equipe responsável pela implantação do projeto, dada a dubiedade entre as proposições, buscou elaborar um programa que se aproximasse da Proposta Curricular do Estado. Com isso essa equipe passou a experimentar por meio dessas classes uma série de proposições da Proposta Curricular, como a do trabalho interdisciplinar. Não é exagero, portanto, afirmar, como argumentaram C1 e C2, que essas classes, ainda que destoantes da abordagem histórico-cultural adotada pela rede de

ensino catarinense, serviram de laboratório à SED. Em terceiro lugar, da mesma forma que a execução de uma política nacional tem seus desdobramentos conformados às diferentes regiões do país, a análise dos efeitos dessa política não pode ser alcançada de todo apenas consultando-se os documentos que a normalizam e os responsáveis por sua implantação. Para que se possa ter uma leitura aproximada das repercussões de uma política é necessário que se busquem seus desdobramentos no campo da prática dos sujeitos que dela participam e/ou se sujeitam, que, como argumentei anteriormente, interpretam, recriam e subvertem as circunstâncias sob as quais estão submetidos. Sobre esse aspecto, Ezpeleta e Rockwell (1989) argumentam que na pesquisa educacional é necessário que se busque reconstruir outra história, que coexiste com a *história documentada*, geralmente escrita pelo poder estatal, pois é através da história *não documentada* que a escola materializa-se e ganha vida. É a partir da história não documentada, portanto, que a versão documentada torna-se parcial. No caso deste estudo, os depoimentos dos educadores me permitiram perceber que nem sempre o que foi planejado pela equipe da SED responsável pelo Projeto foi de fato executado, como se poderá observar adiante.

3.3 Da política às vias de fato: um caso de implantação das classes de aceleração numa escola da rede pública estadual de ensino

#### 3.3.1 A escola: dados gerais

Como mencionado, neste estudo optei por analisar os efeitos da política de aceleração da aprendizagem em Santa Catarina também por meio do depoimento de pessoas-chave que participaram da implantação do programa (coordenadores, articuladores, professores) e egressos. Decidi então eleger como interlocutores educadores e egressos de uma escola da rede pública estadual de ensino, escolhida por atender aos critérios estabelecidos anteriormente, que garantissem que os educadores da unidade de ensino tivessem uma significativa experiência com as classes de aceleração. Reconheço que as informações obtidas por meio destes interlocutores apenas ilustram parte da realidade concernente à política de aceleração da aprendizagem, pois é certo que os efeitos do *Projeto Classes de Aceleração* são variados, pois estão condicionados, entre outros fatores, às especificidades das unidades de ensino e das comunidades em que estes estabelecimentos escolares estão inseridos. Há, portanto, uma série de efeitos

desta política conformados não apenas com a possibilidade da aceleração da escolaridade, mas também a uma variedade de contingências que não podem ser negligenciadas na leitura sociológica. Por essa razão optei por descrever o contexto da escola participante deste estudo com o propósito de dar visibilidade às informações obtidas no período de coleta de dados e proporcionar ao leitor elementos para análise.

A escola compõe a rede pública estadual de ensino de Santa Catarina e é mantida pela Secretaria Estadual da Educação. Além dos subsídios financeiros provenientes da SED, recebe também recursos da Associação de Pais e Professores, do aluguel de salas para concursos vestibulares e da locação de um espaço cedido a uma banca de revistas. Iniciou suas atividades em 1950, como escola reunida, num bairro da zona leste do município de Florianópolis. Em 1967 foi transferida para a via principal do bairro. Alguns anos depois, em 1970, no governo de Ivo Silveira, foi instituída a oferta da educação de 1ª a 8ª série e estabelecido o nome que ainda hoje designa a escola. Atualmente o colégio também oferece o ensino pré-escolar. No ano letivo de 2007 mantinha 26 turmas de pré-escola a 8ª série, e atendia 672 alunos.

Já na entrada do prédio, à direita, se pode avistar um parque infantil e logo em seguida, uma pequena recepção que freqüentemente dispõe avisos informativos sobre cursos, especialmente os de formação profissional. À direita da recepção há uma sala para a secretaria; uma porta separa a recepção do corredor que dá passagem a um espaço em que se fazem as comemorações cívicas e aos demais aposentos do prédio: a sala da direção, o banheiro dos professores e funcionários, a sala dos professores, 13 salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de apoio pedagógico, um laboratório de ciências e artes, um consultório odontológico, uma biblioteca, outros dois banheiros, uma sala para materiais, um refeitório, uma cozinha, uma dispensa, uma sala para o Serviço de Orientação Educacional, uma sala para a educação física e uma quadra de esportes. A sala dos professores, além de uma mesa grande para reuniões, armários com chave, estante com livros e cadernos pedagógicos, murais para comunicados, dispõe de um computador conectado à internet. Na mesa dos professores se pode encontrar uma cópia do Projeto Político Pedagógico da escola, que é atualizado todos os anos, além de alguns cadernos pedagógicos.

Grande parte dos alunos atendidos nesse estabelecimento escolar mora no bairro, cortado por uma via principal em que se localiza a unidade de ensino. Essa via e as ruas abaixo são na sua maioria asfaltadas; segundo o Projeto Político Pedagógico de 2007 da

escola, há casas e condomínios de prédios habitados por famílias que vivem de empreendimentos próprios ou do serviço público. Acima dessa via podem ser encontradas casas de alvenaria ainda em fase de construção, além de casas de madeira mista, de um a dois quartos, sala, cozinha e banheiro e suas ruas, em geral, não têm calçamento. Muitos alunos da escola residem nessa região do bairro. Frequentemente suas famílias são do interior do Estado, principalmente do meio oeste de Santa Catarina. Alguns alunos têm pais ou parentes que também estudaram na mesma escola.

O corpo de professores e funcionários da escola vem desenvolvendo diversos projetos; dentre esses, alguns ao longo do tempo foram tomando destaque. Um dos mais importantes, o *Projeto Conselho Segurança Escolar*, criado em setembro de 1999, foi instituído com a finalidade de promover ações preventivas da violência. O projeto elaborado emergiu de outros dois diferentes projetos: o da Polícia Militar, que implantou a *ronda escolar* para possibilitar às escolas e à comunidade o apoio em situações de violência, e o *Projeto Jeca Tatu Empreendedor*, programa desenvolvido pela Escola de Novos Empreendedores, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Por meio desses dois programas, notadamente o *Jeca Tatu*, o *Projeto Conselho Segurança Escolar* instituiu o cargo de *agentes da paz*, função ocupada de forma voluntária por pais, alunos, professores e funcionários da escola. A ação dos *agentes da paz* está dirigida a três objetivos, a saber: (1) o desenvolvimento de atividades com os alunos durante o horário do recreio; (2) a intervenção em situações de desentendimento entre os alunos e (3) a orientação dos alunos quanto à necessidade de se manter o bem público, a limpeza do espaço em comum e o respeito ao outro. Em 2000, uma avaliação do projeto definiu a necessidade de proporcionar aos *agentes da paz* uma formação que lhes permitisse atuar como multiplicadores em suas comunidades. Em abril de 2001, foi iniciado, então, em parceria com aprendizes da Universidade Holística Internacional - UNIPAZ, um programa de formação de 40 voluntários. O *Agentes da Paz* persiste como um dos projetos cardeais do colégio.

A escola participa também do *Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz da Cidade de Florianópolis*. Como referido anteriormente, muitos alunos da escola são moradores dos bairros situados nos morros a leste do centro histórico da cidade. Importa esclarecer que esses morros sofreram acentuada expansão urbana a partir da década de 1970 e foram progressivamente sendo ocupados por famílias de baixa renda, que passaram a habitar moradias pequenas, precárias e em áreas de alta declividade. As deficiências na infra-estrutura desses bairros desencadearam na emergência de

associações ou conselhos comunitários que, nos últimos anos, passaram a se reunir no *Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz*. O Fórum, portanto, integra diversas comunidades - do Mont Serrat, da Caieira, do Morro da Queimada, do Morro da Mariquinha, da Nova Descoberta e Tico-tico, do Morro do Horácio, da Serrinha e do Morro da Penitenciária. Além dos moradores dos bairros situados no maciço central, o fórum é composto também por voluntários, freqüentemente ligados a entidades governamentais e não-governamentais, instaladas nos bairros que compõe o Maciço. O Fórum é organizado por meio de comissões – da Segurança Pública, do Meio Ambiente, da Geração de Renda e Trabalho, de Educação, Lazer, Cultura e Esporte e da Comunicação. A comissão de Educação, Lazer, Cultura e Esporte é composta por representantes de oito escolas públicas de educação básica, dentre elas a escola participante deste estudo, um centro educacional e dois centros de educação infantil. O objetivo da comissão é a constituição de *escolas inclusivas*, e por essa razão as ações são dirigidas à elaboração e proposição de alternativas que permitam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Para tanto uma das práticas da comissão é a oferta de cursos de formação a professores das escolas participantes do Fórum.

Outros projetos são desenvolvidos na escola, dentre eles, o *projeto de reciclagem de papel*, o *projeto gincana cultural, esportiva e recreativa da 5ª a 8ª série*, o *projeto gincana cultural, esportiva e recreativa do pré a 4ª série*, o *Dia da família*, o *projeto reciclagem de óleo de cozinha*, o *projeto reciclagem de latinhas e garrafas de plástico (PET)* e o *projeto escola de esporte*, junto à Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Por conta desses trabalhos, em 2001 a escola recebeu o *Prêmio Referência Nacional* e foi uma das 13 instituições brasileiras de ensino escolhidas pelo Ministério da Educação e Cultura para participar de um estudo sobre *escolas inovadoras*. A história do colégio fez parte da publicação *“Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas”*, lançada em Brasília, em setembro de 2003. Em 2002 foi escolhida por uma pesquisa da UNESCO como uma escola que cumpre o objetivo de proporcionar a participação da comunidade no cotidiano escolar.

A despeito do fato da comunidade escolar desenvolver e participar de diversos projetos, e manter por meta o decréscimo dos índices de evasão e o incremento dos índices de promoção escolar (conforme pode ser observado nos documentos disponíveis, particularmente aqueles referentes ao Projeto Político Pedagógico), os

índices de interrupção e reprovação escolar são altos, como se poderá observar na Tabela 1:

**Tabela 1. Mobilidade escolar dos alunos**

<b>Mobilidade Escolar dos Alunos</b>											
<b>1996 – 2006</b>											
Ano	Turmas n°	Matrícula no início do ano letivo n°	Desistentes		Transferidos		Matrícula ao final do ano letivo n°	Aprovados		Reprovados	
			%	n°	%	n°		%	n°	%	n°
1996	25	784	18,1	142	4,6	36	606	58,7	356	41,2	250
1997	24	842	18,4	155	6,6	56	621	77,3	480	22,7	141
1998	25	815	17,1	143	6,5	53	627	83,0	520	17,0	107
1999	27	820	14,6	120	10,6	87	613	81,8	503	18,1	111
2000	27	834	16,0	134	14,6	122	577	70,7	408	29,2	169
2001	28	831	8,6	72	9,1	76	681	77,9	531	22,0	150
2002	27	822	4,9	41	13,0	107	674	78,6	530	21,4	144
2003	26	753	5,8	44	9,8	74	635	81,6	518	18,4	117
2004	24	719	6,9	50	13,2	95	574	77,8	447	21,9	126
2005	22	708	5,4	38	22,1	157	513	80,3	412	19,7	101
2006	22	708	11,8	83	17,6	123	495	85,4	422	14,6	72

Fontes: Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Escola de Educação Básica X. Florianópolis, 2001; Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica X. Florianópolis, 2007.

Como pode ser observado pela tabela anterior, há uma diminuição progressiva das desistências entre os anos de 1996 a 2002, um ligeiro incremento nos anos de 2003 e 2004 e um acréscimo gradativo nos anos subsequentes com um aumento desse fenômeno em 2006, passando de 5,4% em 2005 para 11,8% em 2006. Ainda em relação aos resultados escolares dos alunos desta unidade de ensino, o estudo demonstrou que entre os anos de 1996 e 1998 ocorreu uma diminuição significativa dos índices de

reprovação (de 41,2% para 17,0%), um ligeiro acréscimo em 1999 (18,1%), um aumento importante de reprovações em 2000 (de 18,1% para 29,2%), um decréscimo progressivo de reprovações nos anos subseqüentes até o ano de 2003, e outro decréscimo de reprovações nos anos de 2005 e 2006. Os resultados, portanto, embora altos, indicam uma queda significativa dos índices de reprovação escolar nos últimos 10 anos (1996-2006).

A tabela anterior também demonstra que houve um decréscimo expressivo de matrículas no início do ano letivo no período de 1996 a 2006, da ordem de aproximadamente 11%. O maior número de matrículas desses 10 anos foi de 834, em 2000, chegando em 2005 e 2006 à cifra de 708 matrículas, o que indica a necessidade de se comparar esses índices àqueles referentes à mobilidade populacional da região, pois a queda de matrículas pode significar a diminuição da população em idade escolar, fenômeno que vem sendo observado nas estatísticas educacionais brasileiras<sup>43</sup>.

Embora a tabela não indique se estão incluídos os resultados referentes às turmas de aceleração, pode-se observar que ocorreu um incremento do número de matrículas nos dois primeiros anos de funcionamento destas classes (1999 e 2000) e um ligeiro decréscimo nos dois anos subseqüentes (2001 e 2002). Já em 2003, quando do encerramento das classes de aceleração na rede pública de ensino no Estado e a oferta pela escola de classes de aceleração apenas para aqueles alunos que já vinham acompanhando o programa nos anos anteriores, a tabela indica uma diminuição significativa de matrículas (o decréscimo foi de 69 matrículas). Há que se considerar também que no período de funcionamento das classes de aceleração a escola apresentou um decréscimo importante do número de interrupções (de 17,1% em 1998 para 5,8% em 2003). No entanto, pode-se notar a manutenção de altos índices de reprovação escolar no período de funcionamento das classes, sendo expressivo que em 2000, quando o programa já estava bem consolidado na rede pública de ensino, o índice de reprovações tenha atingido 29,2%, segundo maior índice de reprovações no período analisado. Esses fenômenos podem indicar:

(1) que houve uma procura significativa de matrículas naquela unidade de ensino no período em que se instituíram as classes de aceleração;

---

<sup>43</sup> Segundo Silva e Hasenbalg (2000), a população em idade escolar vem diminuindo em quase 1,5 milhão nos últimos seis anos. Segundo os autores, em 1980 estimava-se uma criança para cada três adultos; em 2000, contava-se com mais de quatro adultos para cada criança em idade escolar obrigatória.

(2) que o programa de aceleração da aprendizagem acabou por constituir-se, como mencionaram as coordenadoras entrevistadas, numa alternativa para a permanência dos alunos na escola;

(3) ainda, como mencionou C1, essas classes podem ter significado para alguns professores a solução para o problema do baixo desempenho escolar, ou seja, talvez se possa afirmar que o receio de reprovar alunos tenha diminuído sensivelmente quando os professores tomaram por alternativa o *Projeto Classes de Aceleração*.

Certamente cada uma dessas observações merece análise mais apurada, mas a confrontação dessas hipóteses com os resultados obtidos através dos depoimentos dos educadores e egressos dá indícios da pertinência dessas afirmações.

A Tabela 2 indica a distribuição dos índices de interrupção e reprovação escolar por série do ensino fundamental do ano base de 2006.

**Tabela 2. Tabela Demonstrativa da Mobilidade dos Alunos – Ensino Fundamental, por série ano 2006.**

<b>Tabela Demonstrativa da Mobilidade dos Alunos</b>											
<b>Ensino Fundamental</b>											
<b>Ano 2006</b>											
Série	Turmas n°	Alunos no início do ano letivo n°	Desistentes		Transferidos		Alunos ao final do ano letivo n°	Aprovados		Reprovados	
			n°	%	n°	%		n°	%	n°	%
1ª	3	114	16	14,0	24	21,0	74	68	91,8	6	8,2
2ª	3	79	3	3,8	8	10,1	68	62	91,1	6	8,9
3ª	3	76	4	5,3	12	15,8	60	54	90	6	10,0
4ª	2	68	3	4,4	9	13,2	56	49	87,5	7	12,5
5ª	4	136	11	8,0	30	22,0	95	76	80,0	19	20,0
6ª	2	79	5	6,3	21	26,5	53	36	67,9	17	32,1
7ª	3	91	28	30,7	6	6,6	57	50	87,7	7	12,3
8ª	2	57	13	22,8	13	22,8	31	27	87,0	4	13,0
	22	700 <sup>44</sup>	83	11,8	123	17,6	49,4	422	85,4	72	14,6

Fonte: Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica X. Florianópolis, 2007.

Como pode ser observado, a tabela apresenta uma diferença expressiva de matrículas da 1ª para a 2ª série (114 na 1ª e 79 alunos na 2ª série), da 4ª para a 5ª série

(68 na 4ª e 136 alunos na 5ª série) assim como da 5ª para a 6ª série do ensino fundamental (136 na 5ª e 79 alunos na 6ª série). Em relação às diferenças do número de matrículas na passagem da 1ª para a 2ª série, Torres (2004, p. 34-42), no estudo citado anteriormente, demonstrou que a reprovação escolar persiste concentrada na 1ª série do ensino fundamental. Estudos anteriores já demonstraram que essa série apresenta freqüentemente os maiores índices de reprovação escolar. Por exemplo, Kessel em 1954 concluiu que na década de 1940, do total de crianças que se matricularam pela primeira vez no primeiro ano em 1945, apenas 4% concluíram o então ensino primário em 1948, sem reprovações; dos 96% restantes, metade sequer concluiu o primeiro ano (PATTO, 1999, p. 19). Em 1990, na primeira publicação da obra “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, Patto (1999) denunciava a precocidade e a severidade com que se estabelece o processo de seletividade escolar que, como se pode observar pela tabela anterior (de 114 matrículas na 1ª série para 68 matrículas na 4ª série), persiste a despeito das inúmeras reformas educacionais. Em relação ao incremento na procura por matrículas na 5ª série do ensino fundamental, pode-se dizer que esse fenômeno deve estar relacionado às crescentes exigências de qualificação dos trabalhadores que acabam por retornar à escola pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho ou manter o emprego. De qualquer forma penso que este fenômeno, se persistente também em outras unidades escolares, mereceria um estudo mais aprofundado.

A análise de cada uma das séries em particular também permite observar variações nos índices de interrupção e reprovação escolar. Há, por exemplo, um número expressivo de interrupções na 7ª série do ensino fundamental e um aumento considerável dos índices de reprovação da 4ª para a 5ª e 6ª séries. Embora eu não disponha de elementos suficientes para analisar estes fenômenos, os resultados obtidos neste estudo permitem-me afirmar que tanto no que diz respeito à reprovação quanto à interrupção escolar, deve-se considerar as relações que os filhos de parcela da classe trabalhadora mantêm com a escola ao longo da vida escolar. Os depoimentos dos egressos neste estudo, descritos no capítulo seguinte, revelaram que ainda no início da adolescência esses estudantes interromperam seus estudos para ingressar no mercado de trabalho. Portanto, parece haver, pelo menos por parte da classe trabalhadora, um

---

<sup>44</sup> Como pode ser observado, a tabela 2 e a tabela 1 têm uma ligeira diferença no que se refere ao número de alunos matriculados no início do ano letivo de 2006 (708 alunos na tabela 1 e 700 alunos na tabela 2). Esses dados foram extraídos dos documentos da escola participante do estudo.

movimento de idas e vindas à escola; alguns estudantes reprovam ou interrompem a série que cursam para trabalhar, e retornam anos depois, também em razão do trabalho. Os fenômenos de reprovação, interrupção e retorno à escola por causa do trabalho serão melhor discutidos a seguir, na análise das entrevistas com os egressos das classes de aceleração. Por agora cabe destacar a cronificação dos índices de reprovação e interrupção escolar na escola participante desse estudo, que não foge à realidade do sistema público de ensino do país em que esses fenômenos, a despeito das inúmeras reformas educacionais, foram tomando proporções inaceitáveis ao longo do tempo. A persistência desse estado de coisas, que pode ser averiguada através da análise das tabelas da escola em questão, poderia levar à conclusão de que uma política destinada a atender aqueles que engrossaram as fileiras dos *excluídos da e na escola*, como se refere Ferraro (2004, p. 48-65) ao fenômeno da exclusão escolar, seria bem aceita pelo grupo de professores. Todavia, tratando-se de fenômenos sociais, não é possível manter uma atitude de tal modo prescritiva. As entrevistas realizadas com os articuladores e professores da escola demonstraram que, ao contrário do que se poderia crer, a aceitação dessas classes, assim como a avaliação positiva sobre seus efeitos, não foi homogênea entre os educadores.

### 3.3.2. As classes de aceleração da escola participante do estudo: o verso e o reverso de uma política

A escola iniciou a implantação das classes de aceleração em 1999, com a oferta do nível de aceleração I, para alunos com defasagens nas duas primeiras séries do ensino fundamental. A introdução dessas classes nessa escola em particular não foi bem acolhida por todos os professores, mesmo considerando os altos índices de reprovação e interrupção escolar. Inicialmente a proposta foi recebida com certa desconfiança e compreendida como uma imposição da SED já que, pelo que se pôde observar por meio das entrevistas com os articuladores e professores, os docentes não participaram da preparação do programa. Segundo A2 e P2, apenas dois professores da escola tiveram participação na elaboração da proposta - feita em gabinete, sem consulta prévia aos demais docentes, que foram apenas comunicados da introdução de turmas de aceleração no início do ano letivo.

Embora a introdução dessas classes na escola tenha se dado sem a aprovação coletiva dos professores, a avaliação que alguns docentes faziam do programa foi se

alterando à medida que se obtinham os primeiros resultados. Relatou A1 que o bom desempenho escolar que os alunos dessas turmas foram apresentando levou alguns professores a compreenderem melhor a natureza do programa a ponto de, em determinado momento, professores contratados em caráter temporário solicitarem trabalhar nessas classes. A1 reconhece, no entanto, que esse julgamento positivo sobre as classes de aceleração que foi se constituindo ao longo do tempo não foi unânime entre os docentes, conforme também se pôde constatar por meio das entrevistas. P2, por exemplo, relatou que a opção por trabalhar nessas classes não era de livre escolha do professor e revelou ter assumido as turmas da aceleração para completar a sua carga horária, já que a professora anterior, que participara dos cursos de capacitação, desistira de trabalhar no programa. Essa argüição de P2 demonstra que nem sempre um professor que trabalhou nessas classes era favorável ao programa: A2, por exemplo, apesar de optar pelo programa por acreditar que essas classes poderiam oferecer uma nova oportunidade de escolarização ao aluno, descreve, assim como P2, uma série de críticas ao ensino prestado pelo programa de aceleração sendo uma das mais contundentes a adoção de um sistema de avaliação que facilitava a aprovação dos alunos. Essas entre outras críticas, assim como os pareceres positivos dos articuladores e professores entrevistados neste estudo sobre as classes, serão descritas adiante.

A despeito das divergências sobre os efeitos do programa, as classes foram expandidas nos anos subsequentes – em 2000 foi oferecido o nível de aceleração II (3ª e 4ª série do ensino fundamental), e em 2001 e 2002, os níveis I, II e III (esse último nível, dirigido às quatro últimas séries do ensino fundamental). Durante esse período o programa esteve sob responsabilidade de um quadro variado de professores, inclusive de professores-articuladores. Quando da implantação, em 1999, assumiu a articulação do programa uma educadora da escola que se afastou das funções em 2001 por questões de ordem pessoal. Assumiu então A1, afastada posteriormente por licença de saúde, quando então, A2 assumiu o programa. Da mesma forma, o quadro de professores não permaneceu o mesmo durante o período de funcionamento dessas classes na escola. Por essa razão, alguns articuladores e professores do programa não participaram dos cursos de capacitação oferecidos pela SED. A2, P1 e P2 revelaram durante a entrevista que receberam orientações sobre o programa através dos articuladores do período e que nunca participaram de um curso de formação para atuarem nessas classes, o que contrapunha a proposta inicial do projeto de oferecer formação continuada aos docentes das classes de aceleração.

Há alguns outros aspectos sobre o funcionamento das classes de aceleração que considero fundamental esclarecer; um desses, a forma como era feita a seleção dos alunos para essas classes, particularmente nessa escola. Frequentemente os alunos eram encaminhados para as turmas de aceleração durante as reuniões finais dos Conselhos de Classe e isso era comunicado no início do ano letivo, embora a maioria dos pais já soubesse do fato, especialmente aqueles cujos filhos estavam matriculados no período noturno. Havia, entretanto, situações em que alguns alunos eram indicados durante o transcorrer do ano letivo, nas reuniões quinzenais da equipe da aceleração. Decidiam pelo encaminhamento de alunos a diretora, a supervisora, o professor-articulador e os professores. Segundo relatou A2 durante a entrevista, o critério que mais vigorou para a indicação de alunos para essas classes foi o tempo que o estudante estava na escola, e não apenas a sua idade cronológica. Havia, entretanto, de acordo com A2, outras situações em que também se decidia pelo encaminhamento, por exemplo, nos casos em que o aluno trabalhava, tinha um comportamento indisciplinado ou era faltoso.

Durante o período de funcionamento das classes os professores buscaram adotar uma forma de trabalho que rompesse com o currículo departamentalizado, tal qual propõe a Proposta Curricular do Estado. Para tanto elegiam nas reuniões quinzenais um tema relativo a aspectos do cotidiano do aluno, que pudesse servir de ancoradouro a todas as disciplinas do currículo. Por meio do tema, os professores das diferentes disciplinas trabalhavam os conteúdos.

Da mesma forma que o planejamento do ensino era feito pelo conjunto dos professores, a avaliação geral do aluno também era. As avaliações eram presenciais e sempre articuladas entre duas disciplinas. Algumas eram individuais, outras coletivas. Faziam-se muitos trabalhos de pesquisa e painéis. A prova, portanto, não era instrumento exclusivo de avaliação do aluno, o que, segundo P1, é outro aspecto em que o programa superou o ensino comumente oferecido nas classes regulares. Havia para cada aluno uma ficha de avaliação, preenchida pelos professores em todas as aulas. Essas fichas continham uma foto do aluno e se usavam códigos, designados pela SED, para demarcar se o aluno precisava de mais atenção, se estava apresentando bom desempenho, etc. Depois da avaliação o aluno era chamado pelo professor-articulador que lhe descrevia a avaliação dos professores e lhe pedia uma avaliação pessoal. Essa ficha, que continha todas essas informações, era encaminhada à SED que, então, acompanhava o desenvolvimento dessas classes por meio dessas fichas e das reuniões periódicas com os articuladores do programa.

Contaram os articuladores e professores entrevistados que ao final do ano letivo de 2002 receberam a notícia de que essas classes estavam extintas na rede pública estadual de ensino. A notícia foi recebida com muita surpresa pelo grupo de professores que decidiu requisitar à SED, através de um abaixo-assinado, a permanência dessas classes na escola, para que se pudesse dar por concluído o ensino oferecido ao grupo de alunos já atendidos em classes de aceleração. Todos os articuladores e professores entrevistados, embora tenham demonstrado certa discordância sobre os benefícios do programa, foram unânimes ao afirmar que não tiveram qualquer participação no encerramento das classes no Estado e que, da mesma forma que não foram consultados a respeito da implantação do programa, jamais foram solicitados a opinar sobre sua extinção. Fato é que a SED atendeu a solicitação do corpo de professores dessa escola e autorizou o funcionamento das classes de aceleração, embora não disponibilizasse horas para a função de articulador. Em 2003, então, a escola ofertou três turmas de aceleração nível III, no período noturno. A escola manteve um dos professores do quadro responsável por essa tarefa – A2, que a certo custo, buscou cumprir com a função. O que se pôde perceber pelas entrevistas é que esse fato fez decair a qualidade do programa, que, como era de se esperar, parece não ter sido a mesma dos anos anteriores. Apesar da avaliação que se possa fazer da aceleração da aprendizagem, um fato parece incontestável: o de que um dos grandes benefícios que o programa de aceleração desenvolvido no Estado de Santa Catarina trouxe à rede foi o ensaio da possibilidade dos professores das diferentes disciplinas planejarem o ensino em conjunto. Essa função, a de reunir os professores em torno dessa tarefa, era do professor-articular, que dispunha de horas cedidas pela SED para promover essas reuniões, organizar o planejamento conjunto das disciplinas e prestar apoio aos professores por meio de suporte material e pedagógico. Pelo que se pôde constatar nas entrevistas, em 2003, embora A2 continuasse a pesquisar materiais para auxiliar os professores na preparação das aulas, não dispunha de tempo suficiente para promover o trabalho articulado do grupo de docentes.

Essa é, provavelmente, uma das razões capazes de explicar as diferentes compreensões que os professores-articuladores entrevistados têm do programa de aceleração. Cada um tomou a frente do programa em períodos distintos: A1 fez a função de articuladora em 2001, quando a aceleração da aprendizagem ainda era uma política em vigor no Estado e, como ressaltou C2, num momento em que o programa era considerado o *carro-chefe* da Gerência de Ensino Fundamental. Nesse período, muitos

recursos davam suporte a essas classes, especialmente os cursos de formação e capacitação e a carga horária disponibilizada aos professores incumbidos da articulação. No período em que A2 tomou a frente do programa, a SED já não mais adotava a aceleração como uma política e, portanto, os recursos eram muito mais escassos. Entretanto há de se convir que esse não é o único fator que explica as diferentes compreensões que os professores-articuladores têm do programa. As entrevistas com os professores também revelaram divergências nas avaliações que os educadores fazem da aceleração da aprendizagem, que em parte já foram mencionadas anteriormente. Discuto a seguir alguns dos temas mais recorrentes nas entrevistas com os articuladores e professores entrevistados, que, além de demonstrarem os diferentes olhares desses educadores sobre a aceleração da aprendizagem, nos fornecem alguns indícios sobre o impacto dessa política da rede pública de ensino de Santa Catarina e seus efeitos na trajetória escolar dos estudantes que participaram do programa.

#### 3.3.2.1 As Classes de Aceleração e seus impactos na percepção dos docentes

É desnecessário dizer que a formação de turmas de alunos com idades mais avançadas do que o esperado para a série em questão é constituinte do programa de aceleração da aprendizagem. Todavia, embora não haja qualquer novidade nessa afirmativa, essa foi uma das pautas mais frequentes nas entrevistas realizadas. Isso se deu porque muitos alunos das turmas de aceleração de 2003 da escola participante deste estudo tinham idades muito superiores ao esperado, quando da elaboração do programa pela SED. A consulta às fichas dos alunos dessa escola revelou que 18,65% dos estudantes matriculados em 2003 tinham idades superiores a 26 anos<sup>45</sup>, e pode-se observar através das entrevistas, descritas a seguir, que uma parte significativa dos egressos dessas classes interrompera os estudos por um longo período e retomara a escolarização quando já na vida adulta. Por esse motivo, a classe de aceleração era considerada por muitos alunos das outras classes como a turma “*dos mais velhos*”, a “*classe dos idosos*”.

Embora alguns docentes observassem um olhar depreciativo dos estudantes sobre os alunos das classes de aceleração, alguns estudantes de outras classes invejavam as condições de escolarização oferecidas às turmas de aceleração. Segundo A2 e P2,

---

<sup>45</sup> Essa informação pode ser confirmada adiante, na caracterização dos estudantes matriculados nas classes de aceleração de 2003 da escola participante desse estudo.

eles entendiam que os alunos do programa estudavam menos e ainda assim concluíam em menor tempo o ensino fundamental. Esse foi, de acordo com esses professores, um dos motivos que levou muitos alunos a pedirem para ser matriculados em classes de aceleração.

A despeito desse olhar depreciativo sobre as turmas de aceleração, P2 considera que não havia discriminação dos alunos dessas classes por parte dos demais estudantes; o que havia era certa reserva dos alunos das turmas de aceleração, que, de acordo com a professora, se explicava pelas diferenças de idade. Segundo P2, mesmo para aqueles alunos que nunca haviam interrompido os estudos, que foram reprovados e encaminhados às turmas de aceleração, a escola era percebida com certa estranheza, que resultava, algumas vezes, num comportamento indisciplinado. Essa era, segundo essa professora, uma das queixas que comumente circulava entre os corredores sobre os alunos das turmas de aceleração. Depois que passou a trabalhar com essa modalidade de ensino, P2 passou a entender a indisciplina desses alunos como constitutiva “*de adultos que não amadureceram*”.

Sobre essa avaliação de P2 a respeito da indisciplina de alguns alunos das classes de aceleração é necessário abrir um parêntese. Como se poderá observar adiante, oito dos 10 egressos entrevistados neste estudo revelaram trabalhar no período em que cursaram as classes de aceleração; parece-me apressada a avaliação de que esses estudantes-trabalhadores apresentavam um comportamento indisciplinado que se explicava por uma falta de maturidade. Não é possível compreender como alunos que trabalhavam não “amadureciam” e por que mantinham uma apatia em relação aos estudos, se faziam a opção por concluir a escolarização, mesmo trabalhando. A *estranheza* em relação à escola, observada por P2 pode, portanto, ter outras explicações que não uma ausência de maturidade e de reconhecimento da importância da conclusão da escolaridade básica. A sociologia da reprodução, que demonstrou de forma muito apropriada o papel da escola na conservação da ordem social, nos fornece alguns elementos imprescindíveis à análise desta questão. Pierre Bourdieu, por exemplo, destacou que cada família transmite, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos*, que contribui para definir as atitudes do estudante face a instituição escolar:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, um camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes

cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe” (BOURDIEU, 2004, p. 55).

Segundo Bourdieu, esses estudantes são forçados a tudo esperar da escola porque nada recebem de suas famílias que lhes possa servir na escolarização. Lahire (1997), embora defenda a tese de que não se pode estabelecer uma relação absoluta entre o fracasso escolar e a origem social, reconhece também que muito pouco daquilo que esses estudantes interiorizam por meio da convivência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar. Esclarece, pois, que os casos de “fracasso” são casos de solidão dos alunos no interior da escola; esses estudantes, por não possuírem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes permitam responder de maneira adequada às exigências e injunções escolares, ficam como que alheios diante das exigências escolares (LAHIRE, 1997, p. 19). Não causa surpresa, portanto, o comportamento de alheamento manifestado por alguns estudantes das classes de aceleração, tampouco o fato desses estudantes não perceberem o estar na escola com “naturalidade”, como mencionou P2, ainda mais considerando-se que alguns desses apresentavam idades muito superiores à série em questão.

Quanto ao comportamento dos alunos das classes de aceleração ainda é importante observar que, segundo A2, para essas turmas também eram encaminhados aqueles estudantes com problemas de indisciplina e aqueles que “*não faziam nada em sala de aula*”. Essa situação, disse, contrariava a sua primeira impressão do programa, pois no início da implantação das classes acreditava que estariam dirigidas apenas aos alunos com idades mais avançadas e que apresentavam condições de “*acelerar*” o conteúdo não trabalhado em período normal. No entanto, em contraposição às suas primeiras expectativas, essas classes acabaram por se constituir em verdadeiros “*depósitos de alunos-problema*”. Esse comentário de A2 é particularmente importante para a análise dos efeitos do *Projeto Classes de Aceleração* na trajetória escolar dos egressos, porque nos remete a concluir que pelo menos nessa escola criou-se um mecanismo de homogeneização das turmas, a despeito da Proposta Curricular do Estado apregoar os benefícios da heterogeneidade como mecanismo promotor do processo de ensino-aprendizagem. É, portanto, fundamental analisar-se os procedimentos adotados por essa unidade de ensino para a constituição das classes de aceleração e o papel que o Projeto assumiu na dinâmica interna da escola, pois como foi afirmado, na constituição

das classes levava-se também em conta o comportamento dos alunos. Para tanto é necessário que se faça certa distinção de conceitos concernentes à questão da indisciplina na escola, tema freqüentemente tratado na literatura por meio da expressão *violência na escola*.

É sabido que o tema da violência na escola vem ocupando a preocupação de alguns pesquisadores na última década. Segundo Dubet (2002), pesquisadores franceses desenvolveram uma distinção entre a *violência*, a *transgressão* e a *incivilidade*. Nessa perspectiva teórica o termo *violência* quer significar o ataque à lei com o uso da força ou de ameaças (lesões, extorsões, tráfico de drogas, etc.); *transgressão*, o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento, mas não ilegal do ponto de vista da lei (absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, desrespeito a professores e colegas, etc.) e a *incivilidade*, o descumprimento das regras de boa convivência (desordens, empurrões, grosserias). Para o autor, essa distinção é particularmente útil não apenas porque designa diferentes categorias de análise, mas também porque facilita o planejamento de estratégias para o tratamento dessas questões. O tráfico de drogas, por exemplo, é de competência da polícia e da Justiça, o insulto deve ser tratado nas instâncias do estabelecimento de ensino, e a incivilidade depende fundamentalmente de um tratamento educativo. No entanto, observa Dubet, essa distinção padece de ser frágil porque as violências, as transgressões e as incivilidades estão por vezes tão misturadas ao cotidiano escolar que criam um clima em que os professores e alunos sentem-se atingidos em sua identidade pessoal e profissional a ponto de se poder designar essas situações como violentas. Acrescenta que pesquisas têm demonstrado que alguns alunos se declararam vítimas de alguma forma de violência, como desrespeito, furtos, chantagens, golpes, racismo, extorsão, entre outras. Enfim, esses resultados de pesquisa trazidos por Dubet dão mostras das múltiplas formas de tensão que vão se estabelecendo na escola; como argumenta o autor, os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar tão forte que diante de qualquer contrariedade criam-se situações de violência. Isso posto, é importante assinalar, primeiro, que as situações de violência na escola participante deste estudo são de tal ordem que um de seus projetos cardiais é o *Agentes da Paz*, e, segundo, que a literatura concernente a este tema nos recomenda que essas situações, a despeito de se manifestarem através da violência, da transgressão ou da incivilidade, devem ser analisadas por meio da observação da tensão engendrada pelas relações sociais e pelas

práticas cotidianas da escola. Na escola em questão, uma dessas práticas, como mencionou A2, foi a exclusão dos alunos com comportamento indisciplinado das classes regulares e a reunião deles nas turmas de aceleração, que, dessa forma, passaram a constituir verdadeiros guetos. Certamente é possível afirmar que a prática de encaminhar alunos com comportamento indisciplinado para as turmas de aceleração tinha por propósito oferecer uma nova oportunidade de escolarização a esses alunos que não se adequavam à forma escolar corrente. No entanto, é necessário questionar se esse procedimento não tendia a recrudescer a conduta desses alunos e se as classes de aceleração, que a princípio pretendiam servir de mecanismo de inclusão escolar daqueles estudantes com distorção idade-série, não acabaram por acrescentar fatores de desigualdade aos estudantes com defasagem escolar que se viam na condição de integrar uma turma de alunos com comportamento indisciplinado. Posto de outro modo, além de sofrerem o estigma que lhes fora imputado por seus baixos desempenhos escolares, os estudantes com distorção idade-série poderiam sofrer também por serem considerados *indisciplinados*.

Há também outros aspectos extraídos dos depoimentos dos demais educadores entrevistados que devem ser contemplados na análise dessa questão. A1, que acompanhou a implantação das primeiras classes, mencionou que a princípio esses alunos foram malvistas por alguns professores e colegas. Com o passar do tempo, a partir do momento em que os trabalhos das classes foram demonstrados através da promoção de exposições na escola, esse preconceito em relação aos egressos foi se atenuando a ponto de outros alunos solicitarem vaga em turmas de aceleração. P1 não fez qualquer menção ao comportamento dos alunos das classes de aceleração, mas salientou que esses estudantes se sentiam à margem da escola e que um dos maiores benefícios que o programa lhes trouxe foi a possibilidade de se perceberem como cidadãos e senhores de sua aprendizagem. P3, por seu turno, ao se referir aos aspectos positivos do programa, mencionou o empenho dos alunos nos estudos, o que revela um olhar positivo sobre esses estudantes.

A princípio esses depoimentos aparentam contradizer os pareceres de A2 e P2 sobre os alunos das classes de aceleração, contudo é necessário observar alguns aspectos das informações trazidas por esses educadores, que acrescentam elementos para a análise que propus anteriormente, sobre o papel que cumpriu o *Projeto Classes de Aceleração* na dinâmica interna dessa escola. Se para as turmas de aceleração eram também encaminhados estudantes que apresentavam um comportamento indisciplinado,

como mencionou A2, se a princípio os alunos dessas classes eram malvistas pelos demais colegas e professores, como descreveu A1, se esses estudantes se empenhavam nos estudos, como observou P3, é possível questionar se haviam elementos no ensino prestado pelas classes de aceleração nessa escola que possibilitavam uma alteração de conduta dos estudantes considerados indisciplinados. E sobre esse aspecto em particular não se pode desprezar o fato do programa reunir algumas estratégias interessantes de ensino, notadamente o planejamento conjunto dos professores e a adoção da auto-avaliação como instrumento de avaliação dos alunos. Há, pois, duas questões para análise que considero de extrema importância para o campo educacional e particularmente necessárias a este estudo: as classes de aceleração acrescentam fatores de desigualdades a esses estudantes que já estão à margem da escola ou, ao contrário, ainda que excluam esses estudantes da forma regular de gestão do currículo, permitem que essas desigualdades diminuam por meio da oferta de uma modalidade diferenciada de ensino? Os depoimentos recolhidos através das entrevistas com os egressos dessas classes, descritos no capítulo seguinte, acrescentam alguns subsídios importantes para a análise desta questão.

Sobre a procura por vagas nas classes de aceleração é necessário mencionar que em 2003 todas as classes oferecidas pela escola no período noturno eram de aceleração, portanto, para a maioria dos estudantes-trabalhadores, moradores daquela região, não haveria outra opção que não o *Projeto Classes de Aceleração*. Há, então, uma multiplicidade de fatores que podem explicar a procura por matrículas nessas turmas além daqueles apontados pelos professores e do que é intrínseco ao programa – a abreviação do tempo de estudos. As informações colhidas neste estudo, particularmente aquelas obtidas por meio das entrevistas com os egressos das classes de aceleração, relacionadas no capítulo seguinte, indicam que as classes de aceleração, embora dirigidas a alunos com percursos escolares marcados pela reprovação, significaram naquele momento uma possibilidade de escolarização para jovens e adultos que haviam interrompido seus estudos por muitos anos.

A abreviação do tempo de estudos, princípio fundamental da política de aceleração da aprendizagem, foi tema recorrente na entrevista realizada com uma professora. P2 mencionou por diversas vezes que o tempo que os professores dispunham para ministrar os conteúdos era breve demais para que se cumprisse com o mínimo necessário, estimado pela grade curricular. Segundo a professora, uma pesquisa em Minas Gerais concluía que o nível de aprendizagem dos alunos de turmas de

aceleração que se formavam no ensino médio era menor do que o nível de aprendizagem de alunos que concluíam o ensino fundamental regular. Essa situação, disse, podia ser facilmente observada na sala de aula. Contou que a exigência pelo desempenho dos alunos era menor porque o tempo disponível para o ensino também era menor e citou o fato de que mesmo nas classes regulares o professor de ciências das 7ª e 8ª séries tem de selecionar os conteúdos porque não dá conta de ministrá-los nas aulas que dispõe durante o ano letivo. De acordo com P2, somava-se a isso outra situação: a grande maioria dos alunos eram trabalhadores, então não conseguiam tempo para realizar atividades extra-classe. Para essa professora, portanto, o ensino prestado por meio das classes de aceleração era de baixa qualidade. Ainda sobre esse aspecto, P3, que implantou o programa de educação de jovens e adultos na região, também foi categórico ao afirmar que recebera muitos alunos de classes de aceleração e que com frequência os professores se viam obrigados a retomar conteúdos do ensino fundamental para que esses alunos pudessem acompanhar o ensino médio.

É possível observar, tanto nos documentos que instituem as normas para implantação de classes de aceleração no Estado de Santa Catarina quanto nos depoimentos das coordenadoras entrevistadas, que não havia o propósito de excluírem-se conteúdos do currículo escolar. O objetivo, segundo as coordenadoras entrevistadas, era reordenar a forma de gestão do currículo, ou seja, os professores das diferentes disciplinas, além de trabalharem com os conceitos essenciais, elegidos pelo coletivo de educadores nos encontros de capacitação, deveriam não apenas planejar as aulas em conjunto como também executá-las em parceria. Com isso acreditava-se que não haveria perda de conteúdos, apenas se poderia acelerar o currículo, já que numa aula eram trabalhados conceitos de mais de uma disciplina. No entanto, como se poderá constatar adiante, alguns egressos, que persistiram se escolarizando, manifestaram que sentiram dificuldades de acompanhar o ensino médio porque não dominavam alguns conceitos exigidos, tal qual mencionou P3. Sobre essa questão em especial, retornarei adiante, na análise dos depoimentos dos egressos das classes de aceleração.

A2 não colocou em pauta a aceleração da aprendizagem, mas pôs em questão a estratégia adotada pela equipe de professores de adotar um tema único para os professores das disciplinas trabalharem os conteúdos. Para A2, “*o tema distorce o conteúdo*”, ou seja, para esse educador – professor da disciplina de matemática, nem sempre era possível relacionar o conteúdo a ser ministrado ao tema escolhido pela

equipe de professores. Embora A2 não tenha feito alusão à aceleração da aprendizagem e à extinção de conteúdos do currículo como o fizeram P2 e P3, também concluiu que a formação dada aos alunos dessas classes não lhes facilitava o ingresso no ensino médio. Portanto, entendia que as classes de aceleração prestavam um ensino de segunda linha.

A1, por sua vez, exprimiu uma avaliação muito positiva sobre a escolarização oferecida pelo programa, e relatou que grande parte do corpo docente apreciava o método de trabalho. Para ela os alunos aprendiam de fato nessas classes, e chegou a mencionar que se conseguia acompanhar a trajetória de alguns egressos, moradores da região. Segundo contou soube que um dos alunos conseguiu aprovação para cursar nível superior numa universidade pública. Referiu-se ainda ao fato de que o número de aprovações nas classes de aceleração era muito superior ao das classes regulares.

P1, embora não tenha se manifestado quanto à formação dos alunos nessas classes, fez também uma avaliação muito positiva da forma com que o ensino era oferecido. Avalia que os grandes benefícios dessas classes foram possibilitar aos alunos a oportunidade de se sentirem protagonistas de seu processo de aprendizagem. Relatou que muitos desses alunos conseguiram se colocar no mercado de trabalho depois de concluírem seus estudos no ensino fundamental e por isso acredita que o programa possibilitou a essas pessoas a inclusão social e o exercício da cidadania.

Como se pôde observar há posições muito diferentes sobre o ensino oferecido por essas classes. Alguns depoimentos inclusive chegam a contrariar os resultados da pesquisa coordenada pelo Sistema ACAFE de 2002 sobre as classes de aceleração, mencionados anteriormente, que concluem que a média do desempenho dos alunos das classes de aceleração em Santa Catarina ficava em torno de 4,9. Cruzando-se esses resultados – as conclusões da pesquisa do sistema ACAFE sobre o baixo desempenho escolar dos alunos das classes de aceleração, com os depoimentos de P2, P3 e A2 sobre as dificuldades dos estudantes egressos dessas classes no ensino médio, mais o testemunho de alguns egressos entrevistados sobre a extinção de conteúdos do currículo do ensino fundamental que lhes dificultou o prosseguimento da escolarização, coloca-se em questão a qualidade do ensino prestado pela política de aceleração da aprendizagem. A questão está, ao que me parece, na proposição feita por P2 que, ao ser perguntada sobre a avaliação que fazia da escolarização oferecida pelo programa de aceleração da aprendizagem, afirmou que entre cursar o programa e não concluir o ensino fundamental, melhor é cursar o programa. Esse é, a meu ver, o núcleo do debate sobre a política de aceleração da aprendizagem porque não se pode desprezar o fato de que a

redução do tempo de escolarização representa uma alternativa para aqueles jovens e adultos que interromperam os estudos e que muitas vezes dispõem de pouco tempo para freqüentar um programa regular. A questão está em se saber, como tenho buscado salientar, se a escolarização prestada por um *currículo acelerado* é do mesmo tipo que a ofertada por meio do currículo regular, ou, posto de outro modo, se os programas baseados em formas alternativas de tratamento do currículo dão conta de cumprir a proposta que lhes justifica a existência: a inclusão social daqueles que ficaram à margem da ou na escola.

Ainda é importante acrescentar que A2 e P1 mencionaram que um dos empecilhos à oferta de um ensino de qualidade foi a falha no fornecimento do material pedagógico pela SED. P2, assim como A2 e P1, comentou acerca da falta de recursos para o trabalho nas classes, que, segundo revelou, persiste como uma dificuldade enfrentada cotidianamente pelos professores. Contou que não dispunham de laboratórios adequados para as práticas de ensino e que, ainda hoje, embora a escola mantenha um laboratório de ciências, não há professor responsável pela coordenação dos trabalhos já que não há horas disponibilizadas pela SED para isso. Sobre esse aspecto é importante que se diga que a viabilização de material didático-pedagógico, segundo o *Projeto Classes de Aceleração* níveis I, II e III, de 1999, era atribuição da Coordenadoria Regional de Educação, e a adequação do espaço físico para a classe – outra das críticas dos educadores entrevistados – de competência da escola. A responsabilidade da escola em dispor de uma sala de aula para a turma de aceleração pode ser confirmada pela leitura dos documentos que instituem as normas para a implantação das classes de aceleração, como se pode observar abaixo:

### 3.3 DAS RESPONSABILIDADES DA ESCOLA (...)

1. possuir espaço físico adequado (Decreto nº 30.436 de setembro de 1986 (...))” (SANTA CATARINA. CLASSES DE ACELERAÇÃO, s.d., p. 12).

### 3. COMPETÊNCIAS E RESPONSABILIDADES (...).

#### 3.3. DAS ESCOLAS (...)

· Viabilização de espaço físico adequado (Decreto nº. 30.436, de setembro de 1986) para o desenvolvimento das atividades das Classes de Aceleração, tanto no período regular quanto no período extra-classe; (...) (SANTA CATARINA, 1999, p. 21)

Como pode ser observado nos documentos, a responsabilidade por conceder um espaço físico para a abertura de pelo menos mais uma turma – a da aceleração, ficou a

cargo das escolas. Isso resultou, como era de se esperar e como confirmado por C2, na impossibilidade de se implantar o Projeto em todas as unidades de ensino do Estado.

Fato é que houve nesse período um investimento significativo da SED em recursos humanos, seja pela oferta de cursos de formação e capacitação docentes, pela liberação de horas de um professor para a articulação do programa, seja pela elaboração e publicação dos cadernos pedagógicos *Tempo de Aprender*. Seria interessante esclarecer se o investimento em recursos humanos, em detrimento ao investimento em recursos materiais e físicos nas unidades de ensino, era uma opção da equipe central da SED ou se os recursos provenientes do Ministério da Educação e Cultura já tinham esse destino, pois a grosso modo posso dizer que essa opção parece articulada ao projeto educacional para os países de capitalismo periférico: a crescente autonomia dos estabelecimentos escolares, que devem por conta e risco buscar recursos por meio de seus *amigos*<sup>46</sup>, e a *profissionalização* do professor, a quem se atribui, quase que exclusivamente, a responsabilidade pela oferta de um ensino de qualidade. Uma análise mais apurada da forma em que eram repassados e administrados os recursos dirigidos às classes de aceleração poderia indicar a leitura que se fazia das causas do baixo desempenho escolar dos estudantes e do fenômeno da distorção idade-série, freqüente na rede pública de ensino do país.

Outro tema recorrente nas entrevistas com os educadores foi a avaliação da aprendizagem dos alunos. Como mencionado por P1, a prova não foi o instrumento exclusivo, tampouco o mais freqüentemente usado para a avaliação da aprendizagem. Todos os entrevistados mencionaram que havia uma multiplicidade de instrumentos para tanto: trabalhos coletivos, painéis, pesquisas, etc., e cada um dos educadores se posicionou de forma particular sobre esse aspecto. Para A2, por exemplo, as avaliações em grupo, freqüentes no programa, permitiam que alunos mal preparados, que demonstravam um interesse precário pelos estudos, fossem aprovados através dos colegas. P3 também manifestou durante a entrevista que muitas vezes a avaliação se dava através de trabalhos coletivos e que compreendia que essa não era a melhor alternativa para se verificar a aprendizagem dos alunos. Para P2, os professores exigiam pouco nas avaliações e por essa razão o ensino ofertado pelas classes de aceleração era muito frágil: davam pouco conteúdo nas aulas, exigiam pouco nas avaliações e ainda assim o desempenho de alguns alunos era muito abaixo do esperado. Embora P1 não

---

<sup>46</sup> Faço alusão ao projeto *Amigos da Escola*, da Rede Globo de Televisão, já mencionado anteriormente.

tenha feito a mesma menção que P2 em relação ao desempenho dos alunos, e tenha destacado que no programa se avançou muito no que se refere à avaliação da aprendizagem, salientou que os professores buscavam avaliar o estudante como “*um todo*” e sempre levavam mais em consideração o compromisso com a sua escolarização do que propriamente o seu conhecimento.

Ainda que três dos 10 educadores entrevistados tenham colocado em questão o sistema de avaliação usado pela equipe, esse parece ter sido o modelo adotado no programa de aceleração da aprendizagem durante todo o período de funcionamento dessas classes. Ao que tudo indica, essa forma de avaliação não era apenas uma escolha desses professores; antes, a ênfase dada pelos docentes aos trabalhos coletivos parece ter estreitas relações com a implantação da Proposta Curricular do Estado, que como já mencionado, se guia pela perspectiva histórico-cultural. É importante lembrar que nesse período os educadores da SED se viam diante de duas tarefas: por um lado alguns desses educadores buscavam promover a formação e a capacitação dos docentes na nova Proposta Curricular do Estado, por outro, uma equipe designada elaborava e implantava o *Projeto Classes de Aceleração* na rede. Não é de se estranhar, portanto, que a orientação dada aos professores das turmas de aceleração fosse dirigida à promoção de estratégias de avaliação que privilegiassem a reunião de alunos, proposição que se pode afirmar em acordo com a abordagem histórico-cultural.

Dois outros aspectos no sistema adotado para a avaliação dos alunos nessas classes, que revelam a tentativa da equipe central em adequar o programa à Proposta Curricular, eram o acompanhamento cotidiano do desempenho dos estudantes através de anotações em fichas apropriadas e a promoção de um mecanismo que possibilitasse aos alunos se auto-avaliarem. Contou A1 que as salas dispunham de fichas individuais dos estudantes e em todas as aulas os professores faziam suas anotações por meio de códigos indicados pela equipe responsável da SED. Embora a professora-articuladora não tenha mencionado esse fato, conclui-se que, uma vez que as fichas ficavam dispostas nas salas de aula, esses códigos permitiam que se mantivesse em sigilo, dos demais colegas, a avaliação de cada um dos alunos da turma e que, ao mesmo tempo, permitiam aos demais professores acompanhar o desempenho dos alunos nas outras disciplinas. Esse fato dá mostras de que havia uma preocupação genuína da equipe da SED, que implantou esse sistema, e dos professores que o executaram, em promover um trabalho articulado entre as disciplinas.

O outro aspecto diz respeito à promoção de mecanismos de auto-avaliação dos alunos, pois ao que parece esse não é um instrumento freqüentemente usado pelas classes regulares. Contou A1 que ao final de cada bimestre todos os alunos eram chamados a conversar em particular com o professor-articulador, que lia a avaliação feita pelos professores, lhes consultava sobre sua própria avaliação e conversava a respeito daquilo que poderiam melhorar. Esse fato ilustra novamente, como já mencionado, que a equipe da SED e os educadores da escola buscaram implantar alguns princípios da Proposta Curricular, pois a idéia subjacente a essa proposta é a de possibilitar aos alunos que se tornem assim “senhores” de sua aprendizagem, ou posto de outra forma, protagonistas de seu processo de escolarização, tal qual argumentou P1.

Esses aspectos destacados do sistema de avaliação dos alunos das classes de aceleração dão mostras de que embora o programa destoasse da Proposta Curricular do Estado, criou oportunidades de se ensaiarem alguns dos seus princípios, como mencionou C2 durante a entrevista.

Sobre a formação dos professores para as classes de aceleração é interessante observar que ainda que muitos educadores entrevistados não tenham participado dos cursos de capacitação promovidos pela SED, a maior parte deles mencionou que um dos aspectos positivos do programa foi a formação dos docentes. De fato, a consulta aos documentos da Gerência de Capacitação da SED dá mostras de que desde a implantação do programa havia uma preocupação da equipe da Secretaria de Educação em promover a formação dos educadores através da oferta de cursos de formação e de capacitação especialmente dirigidos aos docentes das classes de aceleração. Contudo, como mencionou C2 durante a entrevista, e como se pôde observar por meio dos educadores entrevistados, havia uma rotatividade significativa de professores do quadro, principalmente da escola participante deste estudo. Por essa razão talvez se possa afirmar que o investimento na formação continuada de professores, uma das ações capitais do programa, não logrou o êxito esperado pela equipe central da SED. Não se pode desprezar, no entanto, que havia outra estratégia criada pela equipe que formulou o programa para qualificação das atividades docentes: dotar um professor do quadro de cada estabelecimento de ensino da função de articulador. É esse outro aspecto do programa avaliado positivamente pelos educadores entrevistados. P1, por exemplo, destacou que a articulação dos professores foi um dos aspectos mais relevantes do Projeto porque lhes permitia perceber o aluno na sua totalidade e não apenas no seu desempenho numa disciplina. A2, por sua vez, mesmo colocando em xeque o sucesso

do programa, salientou que havia uma preocupação constante da equipe de professores da escola em qualificar as atividades de ensino e salientou que a função do professor-articulador estava em apoiar os demais professores com a pesquisa de material pedagógico para o planejamento das atividades. A1, que da mesma forma destacou o papel do professor-articulador, fez menção de que nessas classes os professores trabalhavam com mais entusiasmo por causa dos resultados que vinham obtendo com os alunos. Embora muito educadores entrevistados tenham se manifestado favoravelmente em torno da articulação que os professores buscavam fazer de suas disciplinas, essa idéia não foi unânime nas entrevistas realizadas. P3 discordou sobre o sucesso dessa estratégia e mencionou que um dos problemas do programa de aceleração de estudos foi justamente a ausência de colaboração entre os docentes e, conseqüentemente a falta de um trabalho interdisciplinar. Acrescentou ainda que essa foi uma das razões que levou o programa a ser encerrado em Santa Catarina.

Embora possamos contestar essa afirmação, importa que se considere que havia uma dificuldade na estratégia planejada pela equipe central da SED para promover a articulação das disciplinas do currículo: a conciliação dos horários dos professores para as reuniões quinzenais de planejamento. Segundo A1, muitas vezes os professores tinham que dispor de seu tempo livre para as reuniões. Esse fato também foi comentado por P1, que acredita que muitos professores, que trabalhavam em outras unidades de ensino além daquela escola, não conseguiam compreender o programa por não disporem de tempo para encontros de planejamento. Então, essa estratégia adotada pela SED no *Projeto Classes de Aceleração* colidiu com o fato de que parte dos recursos humanos da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina é admitida em caráter temporário; por essa razão, as cargas horárias desses professores são freqüentemente distribuídas em mais de uma unidade de ensino, que por vezes guardam relativa distância uma da outra.

A precarização do trabalho docente que se manifesta tanto na contratação temporária quanto nas perdas crescentes de salários e na intensificação da carga de trabalho, reflete as últimas tendências do capitalismo contemporâneo: o predomínio de mecanismos de flexibilização do trabalho, com a utilização mínima de trabalhadores, mas em contrapartida com a intensificação do trabalho, que representa uma compensação para o capital (PRIEB, 2005). Vivemos no período das *incertezas*, como mencionado anteriormente – do desemprego, da subcontratação, da terceirização, da adoção de contratos temporários de trabalho e da ascensão do mercado informal como alternativa à diminuição da oferta de trabalhos formais. Porque o trabalho docente não

foge às mutações ocorridas no mundo do trabalho no capitalismo avançado, a estratégia de reunir sistematicamente os professores para o planejamento e a avaliação das atividades desenvolvidas no *Projeto Classes de Aceleração*, particularmente nesta escola em questão, não logrou o êxito desejado pelos coordenadores que não puderam ter controle sobre esses aspectos da realidade.

Sobre o encerramento do *Projeto Classes de Aceleração*, quatro articuladores e professores entrevistados acreditam que a extinção dessas classes se deu em razão da mudança de governo do Estado. Para esses, portanto, o encerramento do programa foi uma decisão política e não técnica. P3, ao contrário, pensa que o programa foi encerrado porque não teve o desdobramento esperado pela equipe da SED, ou seja, o trabalho conjunto entre os professores, previsto no projeto, não aconteceu de fato. A2 também entende que as causas que levaram o programa a ser encerrado no Estado são de ordem técnica e foram motivadas por duas razões: uma, porque se tratava de um projeto provisório, outra porque houve distorções do programa que fizeram com que essas classes se constituíssem em lugares para os quais se encaminhavam aqueles alunos que traziam algum problema para a rotina da sala de aula.

Embora os articuladores e professores manifestassem pontos de vista diferentes sobre os motivos que levaram à extinção das classes de aceleração em Santa Catarina, há unanimidade entre os educadores de que não houve consulta sobre o encerramento do programa por parte da SED aos envolvidos. A1, por exemplo, disse que se fosse convidada a participar do debate teria se recusado, pois entendia que as classes deveriam permanecer. P2, ao contrário, embora tivesse salientado que os projetos iniciam e terminam sem a participação dos professores, disse que se tivesse de escolher, optaria por se fecharem as classes de aceleração. Fato é que os articuladores e professores entrevistados manifestaram que não tiveram qualquer participação na extinção do programa na escola, pelo contrário, solicitaram à SED sua continuidade em 2003, como mencionado anteriormente.

Outra convergência observada nas falas desses educadores é a de que não há, até o momento, qualquer programa ou recurso na rede pública de ensino de Santa Catarina dirigido a estudantes com trajetórias de reprovação ou interrupção escolar. Todos os articuladores e professores entrevistados manifestaram, de algum modo, um certo sentimento de solidão no que diz respeito ao atendimento de alunos com defasagem escolar. A expressão mais evidente foi a de P2, que se emocionou durante a entrevista ao falar que não sabe dizer se os professores são “*idiotas*” ou “*heróis*”, já que “*estão*

*levando nas costas toda uma situação social*”. Para essa professora os educadores estão desamparados do Estado na tarefa de educar, e acredita que a única alternativa para se combater o abandono da educação pública é a reunião dos educadores, o fortalecimento da categoria e a reivindicação por melhores condições de trabalho.

P1, ainda que não fosse acometida da mesma emoção que P2, manifestou sua indignação com o desleixo que se assiste ao trato da educação pública. Durante a entrevista fez referências à participação voluntária de professores da escola no Projeto do Maciço Central do Morro da Cruz e salientou que a promoção de ações dirigidas à qualificação do ensino são em grande parte da iniciativa das organizações não-governamentais.

A1, que também buscou evidenciar a ausência de políticas educativas em Santa Catarina para o enfrentamento da reprovação e interrupção escolar, comentou que há cerca de dois anos a escola vem apresentando um projeto semelhante ao das classes de aceleração à SED, sem sucesso, já que a proposta tem sido recusada sob a justificativa de que se trata do mesmo programa. Esse projeto está especialmente dirigido aos estudantes do período noturno, que, segundo relatou a educadora, frequentemente desistem da escolarização ao cabo de algumas semanas do ano letivo. A proposta elaborada pela equipe da escola visa oferecer alternativas à permanência desses estudantes na escola por meio da oferta de outras formas de tratamento do currículo já que, segundo a entrevistada, a maior parte desses alunos – repetentes, desiste dos estudos por considerar o ensino enfadonho. Ainda sobre essa questão é importante que se destaque que a interrupção dos estudos pelos alunos do período noturno, nomeadamente nessa escola, é grave. Segundo relatou A2, de 30 alunos que iniciam o ano letivo, permanecem freqüentando a escola seis a oito dos alunos matriculados. E de fato, não é necessária a consulta às fichas escolares para se averiguar a freqüência dos alunos à escola, pois basta que se verifique a circulação de pessoas no pátio do colégio nos intervalos das aulas do período noturno para se confirmar esse estado de coisas.

Como se pôde observar pela descrição anterior não há unanimidade entre os educadores entrevistados sobre a política de aceleração da aprendizagem desenvolvida em Santa Catarina. De fato, a descrição evidencia que em apenas três aspectos os articuladores e professores demonstraram certa concordância: 1) entre os efeitos das classes de aceleração, a oportunidade criada pelo programa de permanência ou retorno à escola de pessoas que de outro modo talvez não o fizessem; 2) o encerramento do programa sem consulta aos educadores das unidades de ensino e 3) a inexistência de

um programa na rede pública de ensino de Santa Catarina que beneficie estudantes com defasagem escolar. Há algumas outras aproximações das avaliações que esses educadores fazem do programa que gostaria de dar certo destaque. P2 manifestou muitas idéias convergentes às de A2; ambos argumentam que o programa era frágil no que diz respeito à formação dos alunos pois acreditam que não era possível, em um ou dois anos, fornecer aos estudantes o conteúdo das quatro últimas séries do ensino fundamental. As preocupações desses educadores estão, portanto, dirigidas à escolarização dos alunos e consideram que não é possível se fornecer um ensino de qualidade por meio de um currículo de natureza semelhante aos das classes de aceleração. P3, ainda que não faça críticas ao programa no que se refere à forma com que foi elaborado, entende também que os alunos que participaram dessas classes estão pouco preparados para o ensino médio. Já P1, mesmo que também dirigida à oferta de um ensino de qualidade para os alunos, colocou em relevo o fato de essas classes terem se constituído numa alternativa para a permanência ou o retorno do estudante à escolarização e destacou a função do programa em *incluir socialmente* aqueles que ou já estavam engrossando a fila dos excluídos da escola ou estavam por fazê-lo. A1, por sua vez, acredita no sucesso dessas classes também no que diz respeito à formação dos alunos e tal qual as coordenadoras do programa em Santa Catarina, C1 e C2, entende que não houve perda de conteúdos no programa de aceleração de estudos e sim uma reordenação curricular.

As divergências no que diz respeito à avaliação do *Projeto Classes de Aceleração* demonstradas pelos coordenadores, articuladores e professores durante as entrevistas põem em evidência a proporção tomada pela proposta de aceleração da aprendizagem no Estado de Santa Catarina no período de sua implantação. Como pode ser observado, sobre a aceleração da aprendizagem os educadores manifestaram opiniões que variam do entusiasmo à supressão da proposta. Não é objetivo deste estudo, ainda que fosse de meu desejo fazê-lo, apresentar uma conclusão pronta e acabada sobre a política de aceleração de estudos, pois é certo que a proposta de se corrigir a distorção idade-série por meio da flexibilização da gestão do currículo teve desdobramentos diferentes em outras unidades de ensino do Estado, assim como em outros Estados Brasileiros. Arrisco-me, no entanto, a relacionar algumas observações extraídas do material colhido nessa etapa da pesquisa, com o propósito de contribuir no debate sobre essa política em Santa Catarina:

- A equipe dirigente da Gerência de Ensino Fundamental, diante do compromisso firmado pela Secretaria da Educação com o Ministério da Educação e Cultura, se viu frente à tarefa de implantar uma política que a grosso modo ia na contramão da Proposta Curricular do Estado. Por essa razão o programa de aceleração de estudos desenvolvido em Santa Catarina guarda algumas diferenças de outros programas desenvolvidos no país.

- O *Projeto Classes de Aceleração*, embora destoante da Proposta Curricular do Estado, acabou por apoiar a implantação da nova proposta, por servir de laboratório para o ensaio de alguns de seus princípios. O projeto privilegiou o trabalho interdisciplinar e a adoção de estratégias que permitiam ao estudante a participação ativa na avaliação de seu desempenho escolar.

- A bricolagem de conceitos que se pode observar nos textos dos documentos que instituem as normativas para a implantação das classes de aceleração em Santa Catarina só pode ser compreendida verificando-se seus pontos de articulação e confronto com aqueles que tratam da política de aceleração em outros Estados brasileiros e a Proposta Curricular do Estado.

- A preocupação da equipe de educadores que elaborou o *Projeto Classes de Aceleração* de construir uma proposta de programa que emergisse do coletivo dos educadores da rede não logrou o êxito desejado. É provável que isso tenha se dado pela alta rotatividade do quadro de professores da rede pública de ensino do Estado.

- As classes de aceleração se constituíram numa oportunidade de escolarização de jovens e adultos que haviam interrompido seus estudos por muitos anos. Por ser oferecido em várias unidades de ensino, o projeto facilitou o acesso à escola de jovens e adultos que por alguma razão não poderiam deslocar-se para o centro da cidade, onde o programa de educação de jovens e adultos era oferecido naquele período.

- Uma das experiências mais notáveis que o *Projeto Classes de Aceleração* possibilitou surgir foi a elaboração de cadernos pedagógicos pelo conjunto de educadores da rede. Ao que tudo indica, houve de fato um investimento contundente da Secretaria da Educação na reunião de professores, que se viram na posição de autores e não meros consumidores de materiais pedagógicos.

- Há divergências entre os educadores entrevistados no que diz respeito ao sucesso do programa de aceleração da aprendizagem. Alguns educadores colocaram em questão o princípio fundamental dessa política: o de *acelerar* o currículo. Segundo esses educadores não é possível ministrar todos os conteúdos do currículo em menor tempo.

Para outros educadores não houve perda de conteúdos no programa de aceleração da aprendizagem, e sim uma reordenação curricular. Essa oposição demonstra que parte dos professores limita suas análises a questões pedagógicas, mas é pouco crítica em relação aos mecanismos de exclusão social e escolar.

- Os educadores entrevistados de um modo geral manifestaram um mal-estar em relação ao abandono pelo Estado da educação pública. Percebem-se alheios às decisões e responsáveis solitários pela formação dos alunos.

- Com exceção de C1, os demais educadores entrevistados acreditam que não há no momento qualquer programa ou proposta da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina dirigida a alunos com defasagem escolar. Sobre esse aspecto é importante acrescentar que a ausência de uma política de enfrentamento à reprovação e interrupção escolar no Estado foi confirmada através de uma entrevista realizada com uma das assessoras da Gerência do Ensino Fundamental da SED, durante o transcorrer do estudo de campo. Segundo essa educadora a única ferramenta disponível atualmente na rede pública estadual de ensino do Estado são as salas de recursos para alunos portadores de deficiência visual ou auditiva. Mesmo as salas de apoio, que a princípio eram destinadas apenas a alunos que apresentavam Transtornos da Aprendizagem, também foram extintas porque se transformaram em lugares para os quais se encaminhavam todos aqueles alunos que a sala de aula não dava conta de atender: indisciplinados, faltosos, com trajetórias escolares de reprovação e/ou interrupção, etc. Segundo essa assessora, uma equipe da SED vem estudando outras alternativas de atendimento a alunos com defasagem escolar, no entanto, porque esses estudos ainda não estão concluídos, não pôde adiantar qualquer informação a respeito. Ainda é importante acrescentar que durante o período de coleta de dados para este estudo pude observar que a *educação de jovens e adultos* (EJA) vem se constituindo numa alternativa de escolarização para esses alunos, uma vez que a idade de ingresso para esses programas no momento é de 14 anos. Contudo, segundo um educador entrevistado, que trabalha na Gerência de Educação de Jovens e Adultos da SED, o Conselho Nacional de Educação vem discutindo alterações no ensino de jovens e adultos e pretende mudar a idade de ingresso dos 14 para os 18 anos. Isso significa, pois, que feita essa alteração, uma boa parcela de adolescentes com trajetórias escolares marcadas pela reprovação ou interrupção escolar terão por única alternativa de escolarização a matrícula em turmas regulares, com colegas com idades freqüentemente muito abaixo das suas.

As informações recolhidas por meio da análise dos documentos que instituem essa política em Santa Catarina, dos relatórios disponíveis na escola participante deste estudo e das entrevistas realizadas com os educadores que dela participaram: coordenadores, educadores e professores, deram mostras de que há uma variedade de aspectos a serem considerados ao se avaliar os efeitos dessa política. Se por um lado alguns educadores entrevistados colocaram em questão a formação prestada pelo programa, por outro há de se considerar que as classes de aceleração favoreceram a permanência de estudantes e o retorno à escola de pessoas que tomaram essa modalidade de escolarização como uma oportunidade de concluir o ensino fundamental. Ao fim e ao cabo são esses, os egressos das classes de aceleração, que podem nos dizer os efeitos da política de aceleração da aprendizagem no percurso escolar daqueles que foram silenciados pelas formas brandas e não menos perversas de exclusão escolar.

#### **4. ALGUMAS REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS EGRESSOS**

*“(...) a gente volta a sonhar”.*

*Néia*

##### **4.1. Introdução**

A política de aceleração da aprendizagem adotada pela Secretaria da Educação de Santa Catarina no período de 1998 a 2003 teve repercussões variadas na rede pública de ensino do Estado. Como procurei demonstrar no capítulo anterior, se por um lado a proposta entusiasmou alguns educadores que acreditavam que ela poderia proporcionar a permanência de estudantes e o retorno à escola daqueles que haviam interrompido sua escolarização, por outro gerou certa desconfiança de outros professores que avaliavam a proposição de se acelerar a aprendizagem como a oferta de um ensino de segunda linha. De fato, o que se pôde concluir das entrevistas feitas com os educadores é que é necessário considerar pelo menos esses dois aspectos quando se pretende avaliar a política de aceleração da aprendizagem: a nova oportunidade de escolarização ofertada pelo programa e a qualidade do ensino oferecido.

Se no capítulo anterior foram privilegiados os depoimentos de educadores que participaram do projeto para compreender a implantação e funcionamento das classes de aceleração, nesta parte meu interesse se volta para os egressos com o objetivo de responder às seguintes perguntas: que distinções eles fazem entre o ensino oferecido nas turmas de aceleração e nas classes comuns? Persistiram estudando ou interromperam os estudos depois de concluído o ensino fundamental? Se permaneceram estudando, foram inseridos no ensino regular ou continuaram freqüentando programas semelhantes às

classes de aceleração? Nestes casos, obtiveram sucesso na escolarização ou tiveram dificuldades para acompanhar as aulas? Enfim, quais foram os efeitos do ensino oferecido nas turmas de aceleração nas suas trajetórias escolares?

Como se poderá observar adiante, o relato de seus percursos escolares forneceu um material empírico de difícil tratamento, justamente porque as informações variavam da singularidade de aspectos de suas histórias de vida à regularidade dos dados que indicava elementos comuns e imprescindíveis à leitura sociológica. Este capítulo busca descrever e analisar essas entrevistas e assim contribuir para o debate da política de aceleração da aprendizagem.

## 4.2. Características centrais dos processos de construção dos percursos escolares investigados

### 4.2.1. A composição das turmas de aceleração

Segundo o relatório da escola referente às Classes de Aceleração de 2003 consultado, foram matriculados no início do ano letivo nessa modalidade de ensino 77 alunos. Desses, 18 alunos desistiram, permanecendo ao final do ano 76,72% do total de alunos matriculados. Em 4 de dezembro de 2003 foi realizado o Conselho de Classe das três turmas de aceleração. Dos 59 alunos que frequentaram o programa, 37 (cerca de 62,71%) foram considerados aptos a cursar o ensino médio. Aos demais, ou aos 22 alunos (cerca de 37,28%), foi sugerido que permanecessem em uma nova turma de aceleração, no ano de 2004.

Quanto feita a consulta dos documentos das três classes de aceleração oferecidas em 2003 pela escola, foram encontradas 91 fichas de alunos, a maioria dessas preenchidas por completo – com nome, endereço, telefone, registros de faltas, dispensas e desempenho do aluno, outras com algumas lacunas no preenchimento das informações e outras ainda com poucas informações, essas últimas em que se registrava a palavra “desistente”<sup>47</sup>. Das 91 fichas encontradas, 75 continham a maior parte das informações solicitadas no roteiro estabelecido pelo grupo escolar, inclusive a idade do ingressante, conforme pode ser observado na Tabela 3:

---

<sup>47</sup> É provável que as 16 fichas que não foram completamente preenchidas sejam de pessoas que solicitaram matrícula nas turmas de aceleração, mas desistiram posteriormente.

**Tabela 3. Idade dos ingressantes nas Classes de Aceleração em 2003**

14 a 16 anos.....	22 (29,33%)
17 a 20 anos.....	25 (33,33%)
21 a 25 anos.....	14 (18,66%)
26 a 30 anos.....	04 (05,33%)
31 a 35 anos.....	06 (08,0%)
36 a 40 anos.....	02 (02,66%)
41 a 45 anos.....	01 (01,33%)
46 a 51 anos.....	01 (01,33%)
<b>Total</b>	<b>75</b>

Como pode ser observado pela tabela anterior, grande parte dos ingressantes na classe de aceleração de 2003 da escola participante do estudo, ou seja, cerca de 81,32%, era de jovens na faixa etária de 14 a 25 anos de idade. No entanto não há que se desprezar o fato de que, das 75 fichas que traziam informações sobre a idade dos alunos, 18,65% eram de pessoas com idades superiores a 26 anos; desse grupo, 10 tinham idade superior a 30 anos, sendo que uma estudante tinha 51 anos. Esses dados ilustram que o programa esteve dirigido não apenas a alunos que se encontravam em defasagem escolar no colégio em questão, mas também àqueles que por diferentes razões interromperam os estudos e desejavam retomar sua escolarização. Como se poderá observar adiante no relato das entrevistas realizadas, dos 10 egressos entrevistados, cinco interromperam por muitos anos sua escolarização e retomaram anos depois, pela possibilidade de concluir seus estudos no período noturno e com colegas da mesma faixa etária. É importante acrescentar que a maior parte dos entrevistados que retomou sua escolarização depois do afastamento da escola por muitos anos, mencionou a dificuldade de acessar o programa de educação de jovens e adultos, que naquele período funcionava no centro da cidade de Florianópolis.

Quanto ao sexo dos ingressantes, das 91 fichas encontradas, 50 (cerca de 54,94%) eram do sexo feminino e 41 (cerca de 45%), do sexo masculino. Sobre a situação escolar ao final do ano letivo de 2003, pode-se notar pela Tabela 4 que aproximadamente metade dos alunos (43,95%) matriculados na classe de aceleração obteve aprovação ao final do processo de escolarização:

**Tabela 4. Situação escolar ao final do ano letivo de 2003**

Aprovados.....	40 (43,95%)
Reclassificados.....	17 (18,68%)
Desistentes.....	25 (27,47%)
Transferidos.....	02 (2,19%)
Não informado.....	07 (7,69%)
<b>Total</b>	<b>91</b>

A expressão *reclassificado* refere-se às situações em que o aluno não é considerado apto a concluir o ensino fundamental e, portanto, na avaliação, é encaminhado para a série correspondente a seu desempenho ou para outra classe de aceleração. Considerando-se apenas os alunos que permaneceram na classe durante o ano letivo (excetuando-se os desistentes e transferidos para outras instituições de ensino) obtêm-se um valor de 62,5% de aprovações, que se aproxima do valor estimado no relatório de avaliação das classes de aceleração de 2003, elaborado pela escola, que apontava para o percentual de 62,71% de aprovações.

#### 4.2.2. Dados gerais sobre os egressos de turmas de aceleração participantes do estudo

Considerando o interesse desta pesquisa, ou seja, conhecer algumas repercussões das classes de aceleração no percurso escolar dos egressos, procurou-se conhecer dados pessoais (idade, sexo, etc.) de um grupo de alunos que freqüentaram o curso e as características gerais sobre suas escolaridades (interrupção/aprovação/reprovação).

Dos 10 egressos participantes deste estudo, nove freqüentaram o programa em 2003, e um em 2000, como mencionado anteriormente. Nove desses 10 egressos residem nos morros do Maciço Central do Morro da Cruz e uma é moradora do Morro do Quilombo, um bairro próximo à escola. A Tabela 5 relaciona os aspectos referentes à idade, escolaridade e ocupação dos egressos das classes de aceleração entrevistados:

**Tabela 5. Egressos entrevistados segundo a idade, escolaridade e ocupação**

Nome	Idade	Escolaridade				Tipo de ocupação
		Ensino fundamental		Ensino médio		
		Série	Situação escolar	Série	Situação escolar	
Márcio	18	7 <sup>a</sup>	interrompeu			Jardineiro
Gilson	20	5 <sup>a</sup>	interrompeu			Serviço de copa
Neli	37		concluiu	3 <sup>a</sup>	concluiu	Superv. de lanchonete
Andréa	25		concluiu	3 <sup>a</sup>	concluiu	Esteticista canina
Ivã	34		concluiu	2 <sup>a</sup>	concluiu	Padeiro
Guilhermina	40		concluiu	3 <sup>a</sup>	concluiu	Empregada doméstica
Taís	20	7 <sup>a</sup>	interrompeu			Ascensorista

Néia	35		concluiu	3 <sup>a</sup>	concluiu	Serv. de nutrição
Gérson	20		concluiu	2 <sup>a</sup>	concluiu	Atend. de lanchonete
Soraya			concluiu	supletivo	cursando	Empr. doméstica

A tabela anterior demonstra que quatro do total de 10 egressos entrevistados concluíram o ensino médio; dois concluíram o 2º ano do ensino médio, mas interromperam os estudos, um cursava o ensino médio e três não chegaram a concluir o ensino fundamental. Dos que concluíram o ensino fundamental (sete), todos se matricularam no ano seguinte no ensino médio, seja no ensino regular (dois deles), seja na modalidade de educação de jovens e adultos (cinco egressos). É significativo, portanto, que a maior parte dos egressos de classes de aceleração entrevistados tenha permanecido estudando depois de ter concluído os estudos no programa de aceleração da aprendizagem.

Outro dado ainda no quadro das regularidades observadas por meio das entrevistas com os egressos diz respeito à baixa escolaridade dos pais dos alunos. Como se poderá observar pela Tabela 6, a maior parte desses pais não chegou a completar o ensino fundamental.

**Tabela 6. Escolaridade dos pais (pai e mãe) dos egressos das Classes de Aceleração entrevistados**

Analfabetos.....	3
3ª série do ensino fundamental.....	1
4ª série do ensino fundamental.....	5
8ª série do ensino fundamental.....	1
3ª série do ensino médio.....	1
Superior incompleto.....	1
Superior completo.....	1
Não souberam informar.....	7
<b>Total</b>	<b>20</b>

A tabela indica que boa parte dos pais dos egressos entrevistados interrompeu precocemente sua escolarização; inclusive, nos casos em que o egresso não sabia informar ao certo a escolaridade dos pais, mencionava que haviam cumprido apenas os primeiros anos do ensino fundamental. Na maioria dos casos as informações indicam que a interrupção e o abandono dos estudos se deram por causa do trabalho, pois uma parte significativa desses pais ingressou de forma bastante prematura na vida adulta. As mães freqüentemente casaram-se e tiveram filhos ainda muito jovens e na maioria dos casos, também trabalhavam para manter o sustento da família. Trata-se, portanto, na maior parte dos casos, de jovens originários de famílias de reduzido capital cultural.

Da mesma forma, boa parte dos egressos entrevistados interrompeu prematuramente sua escolarização, e em muitos casos, por mais de uma vez. Dos 10 egressos participantes deste estudo, apenas dois tiveram uma escolaridade sem interrupções antes de freqüentarem o programa (Taís e Gérson). Eles foram encaminhados para as turmas de aceleração porque solicitaram vaga no ensino noturno e apresentavam distorção idade-série. Os demais, no mais das vezes, justificaram que a interrupção dos estudos se deu por causa do trabalho, como se poderá observar pela Tabela 7:

**Tabela 7. Egressos entrevistados segundo a série interrompida, o número de interrupções e o motivo alegado**

Nome	Série(s) interrompida(s)	Número de interrupções	Motivo(s) alegado(s)
Márcio	6ª série / 7ª série	Três	Trabalho
Gilson	5ª série	Uma	Trabalho
Neli	3ª série / 6ª série	Duas	Mudança de residência / casamento
Andréia	6ª série	Uma	Trabalho
Ivã	8ª série / 2ª série do ensino médio	Duas	Trabalho / doença
Guilhermina	7ª série / 7ª série	Duas	Trabalho / casamento
Taís	Classe de aceleração nível III	Uma	Depressão
Néia	7ª série	Uma	Trabalho
Gérson	2ª série do ensino médio	Uma	Greve dos professores e trabalho
Soraya	6ª série / 2ª série do ensino médio	Duas	Casamento / não sabe responder

Como é possível observar pela tabela anterior, sete dos 10 egressos alegaram que a interrupção dos estudos se deu pelas dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos. A maioria relatou também que, assim como seus pais, passou a trabalhar muito jovem, alguns inclusive ainda na infância e mesmo sem a aprovação dos pais, interromperam os estudos e ingressaram no mercado de trabalho. As interrupções, com duas exceções, ocorreram entre a 5ª e a 8ª série. O que é regular na maioria desses casos, portanto, é que assim como seus pais, os entrevistados passaram, mesmo antes da maioridade, a assumir o próprio sustento, chegando algumas vezes a constituir família.

Ainda quanto à interrupção dos estudos é necessário dizer que embora a maior parte dos egressos se visse pressionada pela necessidade de manter a própria subsistência ou decidir-se por fazê-la mesmo sem o apoio dos pais, o projeto de conclusão da escolaridade básica nunca foi de todo abandonado. Ao contrário, como se

poderá observar na descrição das entrevistas a seguir, a maior parte dos egressos continuou a fazer planos para a retomada dos estudos.

Outro aspecto que gostaria de evidenciar é que todos os egressos entrevistados neste estudo interromperam pelo menos uma vez sua escolarização, como pode ser observado pela tabela anterior, mas nem todos sofreram reprovação, como se poderia supor pelo fato de terem freqüentado o programa de aceleração da aprendizagem. Márcio, Neli, Guilhermina e Néia nunca foram reprovados; Gilson reprovou uma vez, na 5ª série, Andréa, uma vez, na 2ª série, Ivã, uma vez, na 1ª série, Taís, três vezes na 7ª série, Gérson, uma vez na 7ª série e Soraya, duas vezes, na 4ª série. As causas da reprovação mencionadas pelos estudantes foram variáveis, no entanto o que há de comum entre esses egressos é que nenhum deles justificou a interrupção dos estudos por ter sido reprovado em algum ano letivo.

Com exceção de um entrevistado, os demais, após um período de afastamento da escola, superaram seus pais na escolarização. Como pode ser observado na Tabela 5, dos 10 entrevistados, quatro concluíram o ensino médio, dois interromperam os estudos na 2ª série do ensino médio e um freqüenta o ensino médio por meio de um programa de estudos supletivos.

Ainda quanto à escolarização dos egressos em relação às suas famílias de origem, boa parte deles teve os mesmos anos de estudo de seus irmãos. Na maioria dos casos os irmãos também interromperam os estudos em razão do trabalho ou casamento. A maioria dos irmãos que retomou os estudos decidiu concluir a escolaridade básica através de estudos supletivos ou em programas de aceleração da aprendizagem. Aqueles mais jovens cursam a série adequada à idade; um dos irmãos superou o egresso na escolarização e cursa nível superior, e um, com idade semelhante ao egresso, lê e escreve de forma rudimentar. Estes dados revelam que na maioria dos casos, há um padrão mais ou menos regular de escolarização nas famílias dos egressos.

Dos sete egressos que constituíram família, três têm a mesma escolaridade que o cônjuge ou pai de seus filhos, um tem escolaridade inferior e os outros três permaneceram mais tempo na escola. Desses sete egressos, cinco têm filhos. Todos mencionaram que seus filhos cursam a série apropriada à idade.

Outro aspecto concernente à escolarização são as perspectivas de futuro dos egressos em relação aos estudos. Dos 10 entrevistados, sete mencionaram o desejo de cursar nível superior, dois manifestaram a vontade de concluir o ensino médio e apenas um, que já cursou o ensino médio, revelou que não pretende voltar a estudar. Três

egressos que manifestaram vontade de cursar nível superior fizeram menção a cursos de graduação relativamente novos na academia: gastronomia, hotelaria e turismo. Os demais mencionaram os cursos de biologia, educação física, pedagogia e serviço social. Ainda quanto a esse aspecto é importante destacar que embora esses sete egressos tenham feito alusão a seu desejo de cursar nível superior, nenhum demonstrou de fato alguma estratégia para realizar este projeto; seis, inclusive, destacaram as dificuldades de obter aprovação no processo vestibular de uma universidade pública e a impossibilidade de custear os estudos numa instituição de ensino superior privada.

Quanto à ocupação atual dos egressos, há também certa regularidade no que diz respeito à ocupação profissional dos egressos e seus familiares. A maior parte dos pais dos egressos desenvolve/desenvolveu atividades profissionais que exige pouca escolarização, como se poderá observar pela Tabela 8:

**Tabela 8. Ocupação dos pais dos egressos**

Comerciante.....	1
Diarista .....	1
Do lar.....	3
Funcionário Público.....	1
Limpeza.....	4
Operador de microtrator.....	1
Pedreiro.....	1
Pintor.....	1
Rendeira.....	1
Serviços gerais.....	1
Técnico em eletrônica.....	1
Vigilante.....	3
Não sabe informar.....	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

Uma parte significativa desses pais exerce ou exerceu trabalho manual, e na maioria das vezes, de forma autônoma. Segundo os relatos, com exceção de um caso, aqueles que desenvolvem ou já desenvolveram atividades profissionais em instituições públicas, são ou foram contratados por empresas prestadoras de serviço. Em alguns casos, os pais trabalham ou trabalharam na mesma empresa que o filho.

Assim como seus progenitores, a maior parte dos egressos entrevistados desenvolve atividades profissionais que exigem pouca qualificação. Em contrapartida, apenas um deles é autônomo. A Tabela 9 indica a ocupação principal dos egressos de classes de aceleração participantes deste estudo:

**Tabela 9. Ocupação dos egressos entrevistados**

Ascensorista de elevador.....	1
-------------------------------	---

Atendente de lanchonete.....	1
Empregada doméstica.....	2
Esteticista canina.....	1
Jardineiro.....	1
Padeiro.....	1
Serviço de copa.....	2
Supervisora de lanchonete.....	1
<hr/> Total	<hr/> 10

A metade dos egressos, mesmo aqueles que concluíram o ensino fundamental e médio, permanece realizando a mesma atividade profissional da época em que cursava a classe de aceleração. Apenas um revelou que a conclusão dos estudos permitiu seu acesso ao mercado regular de trabalho. Nenhum deles mencionou a participação em concursos públicos e apenas dois deles aventaram a possibilidade de prestar concurso público quando concluída a escolaridade básica. Desses dois egressos, um manifestou seu desejo de prestar concurso para garantir estabilidade de emprego, outro para trabalhar na área de segurança pública. Ainda é importante esclarecer que, assim como seus pais, aqueles egressos que desenvolvem atividades profissionais em instituições públicas são contratados por firmas de terceirização de serviços.

#### 4.3.3 Perfis dos egressos de turmas de aceleração participantes do estudo

Busquei demonstrar nos capítulos anteriores a forma como a política da aceleração da aprendizagem se inseriu no contexto das políticas educacionais mundiais do período, e o projeto resultante da proposta de correção de fluxo escolar no Estado de Santa Catarina. Por meio da descrição de um caso de implantação do Projeto numa unidade de ensino e do depoimento de educadores que participaram do programa, procurei evidenciar o impacto causado por essa política na rede pública de ensino e averiguar, do ponto de vista dos educadores entrevistados, algumas repercussões das classes de aceleração no percurso escolar dos egressos. Nesta última etapa da pesquisa, busquei nos depoimentos de alguns egressos dessas classes informações que também pudessem me auxiliar a compreender esses efeitos. O breve relato a seguir pretende servir de base para se conhecer os percursos escolares e os sentidos que estes estudantes atribuem à aceleração da aprendizagem.

Perfil 1: Márcio, 18 anos, natural de Florianópolis, casado, jardineiro, contratado por uma firma de terceirização de serviços, concluiu a 6ª série do ensino fundamental.

O pai de Márcio, nascido em Campo Belo do Sul, no centro-oeste do Estado de Santa Catarina, veio residir com sua família ainda quando criança, na cidade de Florianópolis. A mãe, nascida em Lages, cidade próxima a Campo Belo do Sul, também veio residir com sua família na cidade - ambas as famílias, em busca de emprego. Conheceram-se no bairro em que residem até hoje, e ainda muito jovens, resolveram se casar por causa da gravidez que gerou Márcio. Conta que a mãe também estudara naquele mesmo colégio, e interrompeu seus estudos por causa de sua gravidez aos 17 anos de idade, quando resolveu parar de estudar e começar a trabalhar, embora sempre tenha apreciado o estudo. Márcio não conhece muito da vida escolar do pai, mas conta que quando sua mãe engravidou, seu pai já não estudava mais; naquela época costumava freqüentar a escola aos finais de semana para jogar bola com os amigos. O casal ficou por um longo período apenas com esse filho. Muitos anos depois, nasceu a filha, que na época da entrevista tinha a idade de três anos.

A mãe de Márcio é diarista e cursou até a 8ª série do ensino fundamental. Em relação às suas irmãs, foi a que estudou por menos tempo. Duas delas, tias de Márcio, são professoras, a outra trabalha como gerente de um supermercado e fez ensino superior, mas todas, conforme declarou Márcio, interromperam a escolarização por causa do trabalho, e só na vida adulta concluíram os estudos. Sua mãe costuma mencionar seu desejo de voltar a estudar e já sugeriu ao filho que ambos retomassem os estudos, mas adiou seu desejo também por causa do trabalho. Seu pai é operador de microtratores e trabalha no mesmo local que o filho. Pouco comenta sobre sua escolarização e, segundo Márcio, jamais demonstrou o desejo de retomar os estudos.

Márcio cursou a pré-escola e fez seus primeiros anos de escolaridade de forma regular. Nunca foi reprovado, ainda que por vezes se distraísse durante as aulas. Embora com comportamento indisciplinado, nos seus primeiros anos escolares não sentia dificuldades em qualquer disciplina e sempre obtinha boas notas. Justifica esse fato mencionando jamais ter sido reprovado, mesmo quando na terceira série teve de submeter-se à prova de recuperação na disciplina de ciências. Durante boa parte de sua infância, freqüentou um programa social do bairro, que oferecia atendimento a crianças da comunidade no período extra-escolar. Sua rotina era, então, depois das aulas, dirigir-se ao programa para o almoço e participar das oficinas pedagógicas oferecidas. Dentre

as atividades que desenvolvia no programa estavam os deveres escolares e para isso recebia o auxílio dos monitores, se necessário. Ainda assim, sua mãe, quando chegava do trabalho, habitualmente conferia se os deveres estavam ou não concluídos. Com o transcorrer da escolarização, Márcio passou a ter maiores dificuldades em matemática, mas ainda assim sempre conseguia bons resultados nas avaliações. Da 5ª para a 6ª série resolveu parar de estudar porque passou a trabalhar das 16 às 22 horas. Nessa época, trabalhava também no período matutino com o tio. Os pais não concordaram com a decisão do filho de interromper os estudos, mas acabaram aceitando a decisão do rapaz.

Nessa configuração familiar, assim como em outras como se poderá observar adiante, a entrada do jovem nas responsabilidades da vida adulta é bastante precoce. Como se pôde observar, a primeira gravidez da mãe de Márcio foi aos 17 anos, quando então passou a assumir, junto ao companheiro, seu próprio sustento. Da mesma forma Márcio, ainda com 18 anos, já é casado e embora se sinta inseguro sobre a paternidade nesse momento de sua vida, planeja o nascimento de um filho assim como a reforma da casa em que mora com a esposa. Sua esposa, alguns anos mais velha que ele, cursou até a 8ª série do ensino fundamental; planeja ter o primeiro filho ao mesmo tempo em que acalenta o desejo de reformar a casa em que moram, conjugada à casa dos pais da jovem. Por essa razão, Márcio, que trabalha das 6 às 15 horas, pensa em comprar uma motocicleta para trabalhar como entregador de pizza no período de folga. O percurso escolar de Márcio, então, tal qual o das famílias de origem de seus pais, é marcado pela interrupção dos estudos por conta das necessidades financeiras e trabalho, e, assim como o de sua mãe e de suas tias, pela retomada. Márcio decidiu voltar a estudar motivado pela perspectiva de conseguir um trabalho melhor remunerado; para tanto resolveu freqüentar as aulas no período noturno. Naquele ano, todas as classes oferecidas pelo colégio no período noturno eram de aceleração. A razão, pois, para que ele se inscrevesse no programa não era, a princípio, a conclusão acelerada dos estudos, mas a retomada de sua vida escolar e a necessidade de freqüentar o período noturno. Disse Márcio durante a entrevista que ao matricular-se foi informado que se tratava de um programa no qual os estudos eram realizados em menor tempo, mas não sabia que o estudo “*era corrido*”, que “*acelera o ritmo*”. Argumentou que se o aluno prestar atenção às aulas o ensino não é “*corrido*”, mas se já apresenta alguma dificuldade, acaba por tornar-se mais difícil do que o ensino regular. O comportamento dispersivo que Márcio apresentava em seus primeiros anos escolares efetivamente parece ter-se revelado para ele como empecilho à aprendizagem, já que por muitas vezes referia que a

qualquer “*piscadinha*” não conseguia entender o conteúdo da aula. Por isso reconhece que foi difícil estar numa classe de aceleração. Muitos de seus colegas eram moradores do mesmo bairro, por isso sentava-se no fundo da sala e costumava conversar durante as aulas. Apesar de seu comportamento dispersivo e das chamadas de atenção, diz que mantinha um bom relacionamento com os professores. Seu percurso escolar no programa de aceleração também foi marcado pela interrupção. Coursou por um semestre a classe de aceleração, interrompeu os estudos e só retomou no ano seguinte, em 2003, por mais três ou quatro meses, quando então interrompeu novamente e não retomou. Depois desse período pensou novamente em continuar estudando e por essa razão solicitou transferência para outro colégio, no mesmo bairro, mais próximo ao seu local de trabalho. Foi-lhe concedido um certificado de conclusão da 6ª série do ensino fundamental. Embora de posse da documentação para a transferência, Márcio não voltou a estudar. Acrescenta que agora percebe que os estudos fazem falta, que são necessários para que se possa ter um emprego melhor, e por essa razão gostaria de concluir o ensino fundamental. No entanto o projeto acalentado pela esposa de ter um filho e reformar a casa em que moram dificulta a retomada dos estudos porque lhe exigiria estender suas horas de trabalho.

Perfil 2: Gilson, 20 anos, natural de Fraiburgo, SC, solteiro, trabalha com serviços de copa em um Hospital Público, contratado por uma firma de terceirização de serviços, concluiu a 5ª série do ensino fundamental.

O pai de Gilson é natural de Fraiburgo, e sua mãe, de Florianópolis. Os pais se conheceram em Florianópolis e tempos depois decidiram morar em Fraiburgo para trabalhar na colheita de maçã. Gilson morou nessa cidade até seus sete anos de idade, quando então a família decidiu retornar a Florianópolis em busca de trabalho. A mãe trabalha com limpeza e é contratada pela mesma firma que o filho; o pai é autônomo e exerce a profissão de pintor. Gilson sabe pouco sobre a escolaridade dos pais, mas acredita que ambos estudaram até a 4ª ou 5ª série do ensino fundamental porque começaram a trabalhar desde muito cedo. Seus dois irmãos mais velhos são casados e estudaram até a 6ª série do ensino fundamental. Diz que os irmãos, assim como seus pais, interromperam seus estudos para trabalhar.

Uma das irmãs de Gilson trabalha como diarista; o marido é pedreiro e trabalha na construção de muros de pedra. Conta Gilson que é dos poucos profissionais que

presta esse serviço; aprendeu o ofício ainda muito jovem, como ajudante, e atualmente supervisiona várias obras que ficam sob sua responsabilidade. Essa atividade acaba lhe trazendo bons rendimentos, por isso, justifica, nunca ouviu a irmã e o cunhado mencionarem a possibilidade de retomar os estudos. Os outros irmãos também estão bem colocados profissionalmente e não demonstram interesse em concluir o ensino fundamental.

Gilson freqüentou a educação infantil, mas as lembranças que guarda de sua escolarização dizem respeito às experiências que teve quando a família se mudou para Florianópolis. Fez as quatro primeiras séries de modo regular. Diz que sempre gostou de estudar, era quieto em sala de aula e sempre teve um bom relacionamento com colegas e professores. Tinha preferência pelas disciplinas de história e inglês, e algumas dificuldades em matemática, embora nunca tivesse reprovado. Na 3ª série passou a freqüentar um programa social desenvolvido em seu bairro. No programa fazia os deveres e recebia orientação dos monitores. Freqüentou esse programa também durante a 4ª série. Quando não estava no programa fazia regularmente suas tarefas escolares em casa, assim que chegava das aulas, porque à tarde gostava de jogar futebol com os amigos. Em dias de prova não ia ao futebol para estudar e quando necessário pedia auxílio aos seus irmãos mais velhos. Refere que os pais sempre lhe perguntavam se havia feito as tarefas escolares, embora não pudessem dar o apoio que os irmãos lhe prestavam.

Como seus pais e irmãos, Gilson começou a trabalhar ainda muito jovem, com 14 anos, na construção civil. Seus pais não aprovaram sua decisão, mas disse que não gostava de passar as tardes em casa, sem trabalho. Tal qual Márcio, passou a assumir a responsabilidade por seu sustento desde muito cedo, e hoje, aos 20 anos, divide uma casa com o primo, próxima à casa dos pais. Em 2001 reprovou na 5ª série por faltas, segundo ele por causa do trabalho, e em 2002 parou de estudar. Resolveu retomar os estudos em 2003 e para tanto solicitou matrícula para o período noturno. Foi então que a diretora do colégio lhe falou a respeito da classe de aceleração. Permaneceu por pouco tempo na classe de aceleração, acabou desistindo por causa do trabalho. Embora a pouca experiência na classe de aceleração, argumenta ser esse um bom sistema de ensino e acrescenta que funciona tanto para alunos com histórias de reprovação quanto para aqueles que, como ele, nunca reprovaram por causa de seu desempenho escolar. Ainda que as atividades desenvolvidas nas classes de aceleração sejam semelhantes às das classes regulares, salienta que o ensino é “*puxado*” e que seu grande benefício está

na aceleração do tempo de estudos. Elogia ainda a organização do currículo por temas e a integração dos conteúdos das disciplinas, salientando que essa forma de tratar o ensino facilita a aprendizagem.

Quanto às suas perspectivas para o futuro, diz que quando lhe telefonei para expor os objetivos da pesquisa e agendar a entrevista, estava pensando na possibilidade de voltar a estudar na modalidade de estudos supletivos. Explica que quer concluir o ensino fundamental e o ensino médio porque já perdeu várias oportunidades de trabalho, tanto no hospital em que trabalha quanto no supermercado, seu trabalho anterior. Esclarece que no supermercado poderia chegar à função de fiscal, e no hospital, poderia submeter-se a concurso público e obter, assim, estabilidade de trabalho. Menciona o desejo de cursar hotelaria num curso de nível superior, mas demonstra não pensar muito sobre o assunto, embora salientasse por diversas vezes seu interesse por essa ocupação.

À primeira vista a impressão que se tem é que Gilson, tal qual Márcio, deseja concluir os estudos por vislumbrar a possibilidade de conseguir uma ocupação melhor remunerada. No entanto, ao longo da entrevista outros aspectos foram chamando a atenção para o sentido que Gilson atribui à escolarização. Diz que mantém contato com todos os profissionais do hospital e por mais de uma vez comenta o fato do diretor do hospital freqüentemente dirigir-se à copa para tomar o café nos horários de intervalo. Refere-se também ao fato de ter incluído na sua rotina diária a leitura de jornal. Esclarece então que antes de chegar ao trabalho passa na banca de revistas para comprar o jornal, que lê nos horários que tem pouca ocupação.

Perfil 3: Neli, 37 anos, natural de Curitiba, casada, dois filhos, supervisora de lanchonete, concluiu o ensino médio.

Os pais de Neli são naturais de Curitiba; o pai exercia a função de pedreiro até que por problemas de saúde teve de se aposentar. Sua mãe também é aposentada. Quando jovem, trabalhava na roça, e depois passou a trabalhar no setor de limpeza em um supermercado na cidade de Curitiba, onde reside até hoje. Neli tem mais contato com o pai, que se mudou para a cidade de Florianópolis com os filhos após a separação do casal. Sabe pouco sobre a escolaridade dos pais; diz que lhe parece que a mãe estudou até a 4ª série do ensino fundamental porque teve de começar a trabalhar desde muito jovem; não sabe responder a respeito da escolaridade do pai. Tem quatro irmãos, todos residentes em Florianópolis. Os dois irmãos caçulas concluíram o ensino médio e

hoje trabalham como operadores de caixa de supermercado. As irmãs não chegaram a concluir o ensino fundamental – uma estudou até a 5ª série, e outra até a 6ª série. Diz que as irmãs pararam de estudar porque não gostavam: “*gazeavam a aula, nunca foram muito de estudar*”. O segundo marido de Neli estudou até a 2ª série do ensino fundamental.

Sua filha mais velha, com 20 anos, concluiu o ensino médio e iniciou um curso pré-vestibular gratuito, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, mas desistiu sem justificar o porquê. A filha caçula, de 12 anos, cursa a 5ª série do ensino fundamental. Reprovou uma vez, na 4ª série, quando da greve de professores.

Neli não frequentou a educação infantil e cumpriu os quatro primeiros anos escolares de forma regular, embora tenha interrompido seus estudos na 3ª série, quando o pai mudou de Curitiba para Florianópolis. Ficou três anos sem estudar, e só depois desse período retomou os estudos e cumpriu a 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Conta que o pai não acompanhava as atividades da escola – nunca sabia se os filhos faziam ou não as tarefas escolares, tampouco sabia se estavam para fazer provas. Por essa razão, Neli habituou-se a estudar sozinha. O pai por vezes comparecia às reuniões da escola, por outras não. Refere-se ao fato de nesse período ter certa preferência pelas disciplinas de português e história e não apreciar a matemática. Embora demonstrasse predileção por uma ou outra disciplina, gostava de estudar e apesar de suas dificuldades em matemática, acabava sempre por ser aprovada. Começou a trabalhar aos 12 anos de idade, como babá. Alguns anos depois casou e teve sua primeira filha, hoje com 20 anos. Parou de estudar, e pelas suas contas, ficou 17 anos sem retomar os estudos. Separou-se do primeiro marido e em 2003 decidiu voltar a estudar quando a filha mais velha já era capaz de cuidar-se sozinha e auxiliar nos cuidados com a irmã mais nova, fruto do segundo casamento.

Soube da classe de aceleração por intermédio da filha, que estudava naquele colégio. Havia retomado os estudos naquele ano, num programa no centro da cidade de Florianópolis, mas não gostou de estudar naquele local e por isso decidiu matricular-se na turma de aceleração. Quando fez sua matrícula já conhecia um pouco do sistema da classe, e optou por essa forma de ensino porque se preocupava com a diferença de idade com os colegas da classe comum; diz que não teria paciência para compartilhar as atividades com colegas tão mais jovens. Acredita que seu desempenho na classe de aceleração foi bom e salienta que “*é um pouco acelerado (...) um pouco corrido*”. Quando iniciou o ensino médio sentiu-se um pouco “*perdida*” porque lhe faltavam

conteúdos de matemática, física e química. Acredita que já na 8ª série deveria ter alguma noção dessa última disciplina. Percebia que lhe faltavam conteúdos porque acompanhava as atividades escolares da filha – consultando os cadernos da filha observava que alguns conteúdos ministrados na classe regular não eram ministrados na classe de aceleração. Por essa razão teve de recorrer à filha algumas vezes, quando no ensino médio. Argumenta que para pessoas com defasagem idade-série cursar um programa de estudos acelerados é muito positivo. O que considera mais positivo não é exatamente o fato de acelerar o tempo de estudos, mas o de reunir pessoas da mesma faixa etária. Embora elogie o programa e se refira muitas vezes às dificuldades de pessoas de mais idade cursarem uma classe regular, argumenta também que a opção por fazer o ensino comum ou um programa como das classes de aceleração é variável. Pondera que se o objetivo do aluno é continuar seus estudos e cursar o nível superior, a classe de aceleração fornece poucos elementos para que obtenha sucesso no concurso vestibular. Pensou em cursar Serviço Social, mas adiou seu projeto por questões de ordem pessoal. De qualquer forma acredita que teria dificuldades em ser aprovada no vestibular.

Perfil 4: Andréa, 25 anos, natural de Florianópolis, solteira, uma filha, esteticista canina, concluiu o ensino médio.

Andréa é a filha caçula do segundo casamento de seu pai. Quando conheceu a mãe de Andréa, seu pai cuidava sozinho dos três filhos do primeiro casamento, pois a primeira esposa, por problemas de saúde, fora internada num hospital psiquiátrico. Quando casou, sua filha mais velha tinha apenas 5 anos de idade, por isso, conta Andréa, foi sua mãe quem acabou por criar todos os seus irmãos. Com a mãe de Andréa, seu pai teve as outras duas filhas, a primeira, sete anos mais velha, e ela, a caçula.

Conta Andréa que estava na 2ª série quando seus pais se separaram; naquela época brigavam muito, tanto que por vezes a polícia era acionada para aplacar as discussões. Hoje, tem pouco contato com pai; menciona que ele é analfabeto, mas não sabe dizer qual é a sua ocupação. A mãe estudou até a 2ª série do ensino fundamental e trabalha atualmente com limpeza. A infância e a escolarização de sua mãe foram muito difíceis. Como uma das irmãs mais velhas, sua mãe teve que começar a trabalhar desde

cedo para ajudar nas despesas da casa. Saía do sítio onde moravam naquela época para trabalhar no centro da cidade.

Sobre os irmãos do primeiro casamento, Andréa não tem muitas informações porque quando seus pais se separaram os mais velhos passaram a viver sozinhos. A irmã, do segundo casamento de seu pai, interrompeu também os estudos por causa de trabalho. Retornou depois de alguns anos e frequentou uma classe de aceleração em outro colégio. Depois se matriculou no ensino médio, em curso supletivo, concluindo os estudos em 2006.

Andréa fez pré-escola e foi reprovada na 2ª série do ensino fundamental, embora nessa época frequentasse o programa *Promenor* no período extra-escolar e recebesse auxílio dos monitores. Atribui o fato à separação de seus pais, que, como mencionado, ocorreu naquele período. Disse que na época faltava muito às aulas por causa das brigas do casal. Embora reprovasse, Andréa continuou os estudos até a 6ª série do ensino fundamental, quando então parou de estudar, segundo ela por causa do trabalho. Disse que não gostava de estudar porque se sentia em posição social diferente das outras meninas. Percebia que as colegas dispunham de material que ela jamais tivera e quando pedia emprestado, lhe era negado. A mãe não conseguia lhe acompanhar nos estudos, pouco ia às reuniões de pais no colégio e não participava muito da vida escolar da filha. A irmã também já trabalhava e não conseguia lhe dar ajuda quando precisava. Aos 13 anos passou a trabalhar como babá e foi então que interrompeu os estudos até seus 21 anos de idade, quando decidiu concluir o ensino fundamental. Nessa época já trabalhava em uma clínica veterinária, em que trabalha até hoje, e foi por incentivo do dono da clínica que decidiu matricular-se na escola. Conta que se sentia muito envergonhada por sua baixa escolaridade. Quando encontrava as colegas do período em que estudara percebia que todas haviam concluído os estudos e que tinham uma profissão; uma, inclusive, fazia curso superior. Por isso decidiu que retornaria a estudar. Passou, então, a frequentar a classe de aceleração porque precisava estudar à noite, já que durante o dia trabalhava na clínica veterinária. Embora não buscasse o programa para acelerar os estudos, mas sim por causa do horário das aulas, pensa que foi melhor para ela participar dessa modalidade de estudos por causa de sua idade e por ter sua filha.

Gostou de frequentar a classe de aceleração, não obstante considere que tudo é muito rápido. Tinha muitos problemas de relacionamento com as colegas, mas nunca pensou em desistir por causa disso. Acha que o colégio em que fez a classe de aceleração era “*uma família*” e diz que foi a melhor escola que estudou. Quando

retomou os estudos na aceleração teve dificuldades porque o ensino era “*corrido*”. Diz que se faltasse um dia perdia aquele conteúdo, que depois não era mais recuperado. Por essa razão, nunca faltava às aulas. Entende que era mais difícil estar numa classe de aceleração do que no ensino comum porque era muito conteúdo para pouco tempo. Embora os professores se empenhassem em prepará-los para o ensino médio, pensa que lhe faltaram conteúdos. Por isso acredita que essa modalidade de estudos é boa para pessoas como ela, que segundo acredita, têm idade avançada e filhos. Para aqueles que pretendem cursar uma faculdade, no entanto, acredita que o melhor é cursar as três séries do ensino médio porque se fica melhor preparado.

Quanto às perspectivas para o futuro, Andréa menciona seu desejo de estudar hotelaria e turismo. Quer fazer um curso pré-vestibular, mas seus projetos foram adiados por conta de uma cirurgia que terá que fazer neste ano. Diz que quando se faz curso pré-vestibular ou faculdade, as pessoas “*olham de forma diferente*”. Demonstra guardar muitos ressentimentos do pai de sua filha, que faz o curso de direito numa universidade privada. Segundo revela, o rapaz nunca quis assumir o relacionamento por conta das diferenças de escolarização e posição social. Por fim diz que se não se faz faculdade ou não se tem nível superior, “*parece que não se é ninguém e que não se faz nada*”.

Perfil 5: Ivã, 34 anos, natural de Bagé, RS, solteiro, padeiro, autônomo, concluiu a 2ª série do ensino médio.

Ivã reside em Florianópolis há cerca de 25 anos, com a mãe. Seus pais também são naturais de Bagé, separaram-se quando Ivã estava na 1ª série do ensino fundamental. O pai é comerciante, a mãe, dona de casa. Sabe muito pouco sobre a escolaridade dos pais, mas acredita que a mãe chegou a concluir a 4ª série do ensino fundamental. Tem três irmãos – um completou a 8ª série, outro estudou até o 1º ano do ensino médio, e outro concluiu a 6ª série do ensino fundamental. Ivã não cursou educação infantil e na 1ª série foi reprovado, segundo ele, por faltas ocasionadas por mudança de domicílio. Os anos escolares subsequentes foram sem reprovações até a 7ª série, mas na 8ª série decidiu interromper seus estudos, segundo ele, por causa de trabalho. O fato é que Ivã passou muitos anos de sua vida escolar trabalhando. Conta que já aos 10 anos de idade trabalhava. Ficava da meia-noite às 6 horas da manhã fritando sonhos para uma padaria. Diz que sempre teve uma boa relação com os

professores e a direção da escola, por isso acredita ter sido alertado pela direção quanto à composição de turmas de aceleração de estudos. Por essa razão voltou a estudar em 2003 e concluiu o ensino fundamental. Refere-se ao seu desempenho na classe de aceleração como “*sofrível*”, “*meio aos trancos e barrancos, meio aos empurrões*”. Chama a atenção para o fato de que havia desavenças entre alunos nas classes de aceleração. Comenta que jamais teve qualquer dificuldade de relacionamento com algum colega, mas conta, às risadas, que uma das colegas dizia estar cursando nível superior e ter voltado ao ensino fundamental para aprimorar-se melhor nos estudos. Exemplifica então um comportamento que percebia na sua classe – o de alguns alunos que procuravam demonstrar que sabiam mais do que os outros. Quanto ao programa, salienta que era bom porque observava muita dedicação dos professores. Assim como outros entrevistados, Ivã ressaltou o fato de alguns professores dedicarem algumas horas de folga ao auxílio daqueles alunos que lhes procuravam com dificuldades nos estudos. Por essa razão acredita que não chegou a sentir falta de conteúdos quando foi para o ensino médio, que cursou logo em seguida, de modo regular, até o 2º ano. Antes de concluir o ensino médio interrompeu novamente seus estudos por problemas de saúde. Quanto às diferenças entre o ensino prestado nas classes de aceleração e o comum, é categórico ao afirmar que para aqueles que pretendem cursar uma faculdade, aconselha fazer o ensino comum. Destaca que se para alunos que cursam o ensino regular em escola pública é difícil passar no concurso vestibular de uma universidade pública, a aprovação para aqueles que cumprem o ensino fundamental e médio por meio de classe de aceleração fica ainda mais difícil. Mesmo observando as limitações da sua formação no ensino fundamental, revela que gostaria de prestar vestibular e trabalhar com biologia marinha. Justifica seu desejo por trabalhar nessa área pela influência de um professor de biologia. Embora se tratasse de professor substituto com formação em farmácia, este conseguiu despertar o interesse dos alunos para a área. Acrescenta ainda que não tem dúvidas de que para aqueles que pretendem apenas concluir o ensino fundamental a melhor alternativa é a classe de aceleração.

Diz não gostar muito de ler, mas está sempre acessando a internet. Quanto à vida profissional, no momento Ivã é autônomo, trabalha em três padarias substituindo os padeiros em seus horários de folga. Acha que dessa forma seus rendimentos são melhores. Trabalha também em outras atividades, para receber um dinheiro extra. No período da entrevista estava trabalhando no final de semana com construção civil. Outras atividades são envolver-se na solução de problemas de sua comunidade e na

militância política. Trabalha como cabo eleitoral de candidatos que se comprometem a melhorar a vida da comunidade em que mora. Assim, não é filiado a nenhum partido político. Conta que recentemente ele e outros moradores solicitaram o asfaltamento da rua em que moram e de tanto insistirem conseguiram que a obra fosse realizada.

Perfil 6: Guilhermina, 40 anos, natural de Florianópolis, casada, dois filhos, empregada doméstica, concluiu o ensino médio.

Guilhermina conta que passou boa parte da sua vida no município de Serraria, SC. Seu pai, já falecido, trabalhou como vigilante, era analfabeto - os filhos o ensinaram a assinar o próprio nome. Sua mãe, ao contrário, se vira bem com a escrita, mas nunca trabalhou fora de casa. Conta que sabe muito pouco sobre a vida escolar dos pais e refere-se ao pai como uma pessoa bastante rigorosa. Diz que ele entendia que bastaria às filhas estudarem até a 4ª série do ensino fundamental. Quanto à mãe, diz que foi adotada aos três ou quatro anos de idade, que sempre foi bastante submissa às vontades do marido e que portanto não interferia nas suas decisões. Guilhermina tem 13 irmãos e da mesma forma que boa parte dos entrevistados, não sabe muito sobre a escolaridade deles. Justifica esse fato dizendo que a maioria mora em Serraria, e que cada um leva a sua vida. Sabe que todos estudaram, embora alguns não tenham concluído o ensino fundamental. Um dos irmãos estudou até a 3ª série do ensino fundamental, é microempresário e *ganha muito bem*. Os outros interromperam os estudos e retomaram tempos depois. O marido de Guilhermina trabalha no departamento pessoal de uma farmácia e concluiu o ensino médio. Sua filha mais velha, de 16 anos, está concluindo o ensino médio, e o caçula, de 12, cursa a 6ª série do ensino fundamental. Elogia o desempenho escolar dos filhos. A filha, que estuda num dos maiores colégios públicos do Estado de Santa Catarina, ganhou medalha por seu desempenho em matemática, e recebeu de presente de aniversário de 15 anos, da mãe, um curso de inglês. O filho já há algum tempo faz um curso de informática. Conta que a filha empresta os CDs de inglês para o irmão aprender, e o irmão a ensina a lidar com a informática. Quando fez referência ao fato do colégio da filha oferecer um curso de inglês no período extra-escolar, já que a menina acabou interrompendo, Guilhermina mencionou que lá “*é o básico*”. Diz orgulhosa que está sempre observando a vida escolar dos filhos. Está sempre por perto quando eles fazem as tarefas escolares e tem por prática telefonar para o curso de informática não apenas para saber se o filho está ou não frequentando, como

também para saber do seu desempenho. Quanto à filha, ainda que terminando o ensino médio, tem por hábito ir à escola para receber seu boletim escolar. Comenta ainda que decidiu mudar o filho de colégio porque onde estudava (o mesmo em que Guilhermina cursou a classe de aceleração) não é oferecido o ensino médio. Teve então receio que o menino não se adaptasse ao novo colégio num momento de passagem de um ciclo para outro, por isso, embora a insistência do colégio de que o menino permanecesse estudando ali, definiu pela sua transferência.

A trajetória escolar de Guilhermina é bastante interessante. A escola do local em que residia com a família oferecia apenas o ensino até a 4ª série do fundamental. Dessa forma cumpriu, depois da educação infantil, os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória. Como mencionado, seu pai entendia que não havia necessidade das filhas continuarem seus estudos após esse período, no entanto, entusiasmada pelo percurso escolar de uma de suas irmãs mais velhas, decidiu continuar seus estudos, embora tivesse que caminhar aproximadamente duas horas para chegar à escola mais próxima. A irmã que causou essa motivação em Guilhermina morava com a avó e uma tia. Saiu da casa dos pais por causa de uma doença; como a tia trabalhava em um hospital, a família achou melhor que fosse residir num lugar onde pudesse receber melhores cuidados. A tia sempre entusiasmava a sobrinha a estudar; dizia à moça que para estar ali seria necessário que continuasse os estudos. Guilhermina passou a admirar a irmã. Conta que achava bonito a irmã “saber” e se refere a isso como “inveja”. Foi por essa razão que decidiu continuar os estudos, embora a maioria de seus colegas interrompesse na 4ª série pela dificuldade de acesso à escola. Conta que o pai, mesmo que rigoroso, não interferiu na sua decisão. Bastava que cumprisse suas tarefas domésticas. Diz que sua vida escolar foi muito difícil porque mesmo depois de aberta uma escola entre Serraria e Biguaçu, o percurso que tinha que fazer era muito longo. O material usado era cedido pelo governo do Estado, mas apesar das dificuldades, não se sentia discriminada porque todas as crianças do colégio tinham as mesmas dificuldades. Conta que era boa aluna. Nunca reprovou e parou de estudar quando cursava a 7ª série do ensino fundamental porque começou a trabalhar como empregada doméstica, em Florianópolis. Segundo ela não havia outra alternativa, pois precisava trabalhar para se sustentar. Mais tarde voltou a estudar na escola do bairro, na mesma escola em que alguns anos depois, seus filhos estudariam. Tempos depois, aos 21 anos, resolveu casar-se e interrompeu novamente seus estudos. Voltou a estudar depois de passados 14 anos e justifica seu retorno pelo desejo de ajudar os filhos na escola. Percebia que a filha mais velha crescia

e que haveria um momento em que já não poderia ajudá-la nas atividades escolares. Por várias vezes durante a entrevista comentou que queria ser para os filhos o que os pais não foram para ela, embora compreenda suas dificuldades diante da pouca escolaridade que tiveram. Então, confirma que seu retorno aos estudos nada tem a ver com o desejo de colocar-se melhor profissionalmente e acrescenta que seu irmão, que estudou até a 3ª série do ensino fundamental, não precisou estudar para levar uma vida com mais conforto. Diz ainda que essa é uma das características de sua família, ou seja, segundo ela as oportunidades de trabalho têm pouca relação com os anos de escolarização. Soube da classe de aceleração por intermédio dos professores dos filhos, que naquela época estudavam na mesma escola. Escolheu freqüentar algumas aulas para que pudesse decidir entre a classe de aceleração ou EJA. Decidiu-se pela primeira. Diz que conseguia aproveitar muito de todas as disciplinas. Como na sua infância enfrentou muitas dificuldades para ir à escola, tudo que estudava considerava importante aprender e por isso era bem aproveitado. Seu desejo era sempre o de saber mais do que já sabia. Comenta que havia uma equipe muito boa de professores e que essa foi a razão do sucesso do programa. Como outros entrevistados, comentou que muitos professores se dispunham a auxiliar os alunos em seus horários de folga e não se importavam de ser abordados mesmo quando estavam fora do colégio. Em algumas situações os professores antecipavam seu horário de trabalho em meia ou uma hora para auxiliar os alunos. Outra prática freqüente era a ajuda mútua que os colegas prestavam – formavam grupos para estudo antes das aulas quando necessário. Não vê diferenças entre o ensino regular e o prestado pelas classes de aceleração; comenta, de forma contraditória, que a diferença está apenas no fato de que um conteúdo que no regular se via em um mês, na aceleração se estudava em um dia, mas apesar disso, afirma que não acha que isso poderia trazer dificuldades aos alunos, mesmo para aqueles que tivessem dificuldades escolares.

Depois de concluído o ensino fundamental no programa de aceleração, Guilhermina continuou seus estudos no ensino médio na mesma escola, que passou a oferecer um programa presencial de Educação de Jovens e Adultos. Contou que se sentiu muito insegura para continuar os estudos porque a média exigida para a aprovação era 8, por isso pediu à filha que a acompanhasse, sendo autorizado desde que a moça não interferisse no andamento das atividades. Conta que a filha levava sempre consigo um caderno de rascunhos e fazia anotações durante as aulas. Quando havia

provas, a filha a ajudava a estudar. Dessa forma, no ano seguinte, quando a menina passou a frequentar o ensino médio, já sabia muito dos conteúdos das disciplinas.

Quando concluiu o ensino médio, Guilhermina pensou em cursar o magistério ou prestar vestibular para pedagogia, mas segunda ela, desistiu por causa da idade.

Por fim é interessante acrescentar que ao responder sobre as diferenças entre o ensino comum e o das classes de aceleração, Guilhermina conclui que não há o que se discutir sobre esse assunto porque a questão está na idade avançada e na necessidade do trabalho dos alunos da aceleração; acredita, portanto, que não haveria outra alternativa de ensino para eles. Ainda assim comenta que se o desejo do aluno é prestar um vestibular, o melhor é cursar o ensino comum, onde os conteúdos são mais “*mastigados*”. Por fim, acrescenta de forma contraditória: “*tudo depende do esforço*”.

Perfil 7: Taís, 20 anos, natural de Florianópolis, casada, ascensorista de elevador, contratada por uma firma de terceirização de serviços, concluiu a 7ª série do ensino fundamental.

Taís é a filha mais velha do primeiro casamento de sua mãe. A mãe é vigilante e completou o ensino médio; o padrasto, a quem se refere sempre por “*pai*”, é argentino, iniciou a faculdade de direito, mas desistiu. Trabalha como técnico de eletrônica, junto ao marido de Taís. O pai biológico cursou uma faculdade, mas não sabe dizer no que se graduou, pois mantém pouco contato com ele. Do segundo casamento sua mãe teve mais dois filhos, um que cursa a 8ª série do ensino fundamental e outro, que foi adotado, está na educação infantil.

Taís chegou a morar algum tempo em Buenos Aires, quando sua mãe e seu padrasto se conheceram, mas depois retornaram e fixaram residência no Brasil. Ainda muito nova Taís teve um relacionamento com um rapaz de sua idade; namoraram por cerca de cinco anos. O namoro lhe trouxe certa dose de sofrimento. O rapaz com quem Taís namorava era adicto de drogas. A moça conta que esse relacionamento lhe trouxe muitos problemas também na escola. Costumava gazar aula para ficar com ele, ainda mais quando a mãe e o padrasto, percebendo a situação de dependência química do rapaz, proibiram o namoro. Mas Taís levou muito tempo para conseguir interromper o relacionamento porque era constantemente abordada por ele. Revela que essa foi uma fase muito difícil da sua vida e que ainda hoje sofre as conseqüências desse período. Diz sofrer de depressão desde os 13 anos de idade e por isso permanece com o tratamento

psiquiátrico e uso de medicação psicoativa. Fez também psicoterapia por algum tempo, mas o processo terapêutico foi encerrado quando a profissional que lhe atendia deixou de prestar o serviço no posto de saúde da comunidade.

A moça revela que tudo que viveu nos seus primeiros anos de juventude lhe trouxe muitos transtornos, mesmo quando, depois de afastar-se do antigo namorado, conheceu outro rapaz, há dois anos atrás, de mesmo nome e sobrenome, com quem casou há cerca de dois anos. O marido está cursando a 1ª série do ensino médio e planeja fazer um curso de nível superior. Taís teve uma gravidez dois meses após conhecer o atual marido, mas sofreu um aborto. No começo de 2007 engravidou novamente, mas sofreu um novo aborto.

Quase toda a entrevista realizada foi marcada pela situação emocional da moça, que de fato manteve durante todo o transcurso uma expressão bastante depressiva, inclusive mantendo a sala em penumbra, mesmo já tendo escurecido o dia. Acabou por falar muito pouco de sua vida escolar; mencionou o fato de ter cursado a educação infantil e de ter feito os seis primeiros anos do ensino obrigatório de forma regular. Quando estava na 7ª série foi reprovada por duas vezes e acredita que ao cursar pela terceira vez, os professores decidiram por aprová-la mesmo sem estar preparada para isso. Atribui as reprovações ao relacionamento que teve com o primeiro namorado; diz que não estava “*ligada*” à escola. Quando foi cursar a 8ª série solicitou a matrícula no período noturno, e por essa razão acabou por se matricular no programa de aceleração de estudos. Desistiu embora considerasse o ensino de boa qualidade, “*forte*”. Diz que o problema estava com ela, não com o programa. Seus pais – a mãe e o padrasto – insistiram para que continuasse os estudos, mas ainda assim, desistiu. Embora esboce o desejo de retomar os estudos em algum momento de sua vida e destacar seu desejo de cursar a faculdade de gastronomia, seu maior projeto no momento está em novamente engravidar, ainda que a família lhe aconselhe a aguardar mais um pouco. Ainda quanto à escolarização é importante ressaltar que apesar de referir-se ao programa de aceleração de estudos como “*forte*”, comenta que acaba por “*pular*” alguns conteúdos e explica dizendo que o conteúdo de várias séries é dado em tempo muito menor. Apesar disso, e a despeito do fato de pensar na possibilidade de algum dia cursar o nível superior, pensa em matricular-se no ensino supletivo e não no comum, para concluir o ensino fundamental e médio.

Perfil 8: Néia, 35 anos, natural de Florianópolis, casada, dois filhos, trabalha em setor de nutrição de clínica médica, concluiu o ensino médio.

Néia é uma das filhas de um casal que se distingue da maioria das famílias de origem dos entrevistados pelas distinções de idade e escolarização que guardam entre si. O pai, falecido, era funcionário de uma instituição pública. Segundo Néia, era um homem “*inteligente*”, culto, que tinha por hábito a leitura de jornais. A mãe, filha mais velha de um pescador, começou a trabalhar desde muito cedo e assumiu a responsabilidade pelo cuidado de seus irmãos. Trabalhava também no engenho de farinha. É analfabeta e trabalha como rendeira. Casou-se muito cedo, aos 13 anos, com o pai de Néia, 33 anos, na época divorciado. Quando conheceu o pai de Néia, estava grávida de outro homem, que não assumiu o nascimento do filho. Por essa razão, sua mãe não teve outra alternativa senão aceitar o pedido de casamento, já que estava por ser expulsa de casa. Acabou por sofrer um aborto espontâneo. Engravidou então do marido e da mesma forma perdeu os dois outros bebês. Só algum tempo depois teve as três primeiras filhas e um filho. Conta Néia que o ambiente de sua casa sempre foi muito ruim. À medida que os anos foram passando, as desavenças passaram a surgir. O pai era bastante rígido, tinha muitos ciúmes da esposa por causa da diferença de idade e era alcoolista. Quanto às suas irmãs e seu irmão, a mais velha nunca apreciou o estudo. Fugia da escola e hoje, semi-alfabetizada, trabalha com limpeza. Sua outra irmã trabalha numa grande empresa de telefonia e hoje cursa a faculdade de administração. Por vontade própria e incentivo da empresa em que trabalha, resolveu fazer a faculdade, custeada em parte pela empresa. Seu irmão é técnico em eletrônica e pensa em cursar o nível superior. O marido de Néia estudou até a 5ª série do ensino fundamental, é garçom, trabalha até tarde e por isso, acredita, nunca mencionou o desejo de concluir os estudos. Quanto a seus filhos, o mais velho, de 15 anos, cursa a 1ª série do ensino médio, e o segundo, de 14 anos, a 8ª série do ensino fundamental.

Néia cumpriu os seis primeiros anos escolares de forma regular. Nunca foi reprovada. Quando na 7ª série, desistiu por causa do trabalho. Começou a trabalhar aos 14 anos, numa padaria. Trabalhava das 7 da manhã às 17 horas e chegava muito cansada à escola, por isso acabou desistindo. Conta que uma de suas professoras foi até o local em que trabalhava para conversar com ela e ver o que estava acontecendo, mas ainda assim, embora houvesse o incentivo da professora, interrompeu. Diz se arrepender de ter parado de estudar e justifica dizendo que acredita que a vida deve sempre seguir seu

curso, ou seja, que as coisas devam ser feitas na idade certa. Aos 18 anos casou-se, teve seu primeiro filho aos 19 anos e o segundo depois de um ano e quatro meses.

Depois que interrompeu os estudos, Néia ficou 16 anos sem estudar. Nesse período teve alguns empregos. Chegou a trabalhar em um supermercado, mas sente que nunca teve muitas oportunidades pela baixa escolarização. Ao perguntar sobre suas motivações para retomar os estudos, Néia conta que foram várias as razões. Na época fazia tratamento para síndrome do pânico. Isso, somado ao fato de estar desempregada por muitos anos, desde o nascimento de seu segundo filho, fazia sentir-se muito mal. Voltar a estudar foi uma forma que encontrou de se sentir melhor e de encontrar saída para o desemprego. Conta que a classe de aceleração foi muito importante para ela e é categórica ao afirmar “*a gente volta a sonhar*”. Na classe, na condição de aluna, podia vivenciar muitas coisas que havia deixado para trás na sua vida, já que desde muito cedo teve de começar a trabalhar. Acredita que se cursasse o ensino regular, não teria condições emocionais para sustentar sua permanência, já que na classe de aceleração sentia-se entre iguais – muitos alunos tinham a sua idade. Comenta que no programa de aceleração o conteúdo é muito resumido, mas entende que tudo depende do interesse do aluno, e que sempre fica, para cada um, o que é mais importante. Como Guilhermina, refere que ao encerrar o ensino fundamental e iniciar o ensino médio sentiu muito mais dificuldades. Embora o programa oferecido fosse presencial, receava não alcançar a média 8, exigida para a aprovação. Por essa razão sempre estudava com uma colega, que ainda hoje mantém contato. Néia fala muito, durante a entrevista, do empenho de alguns professores, especialmente de um, responsável pela elaboração do programa para o ensino médio. Esse professor temia que muitos alunos interrompessem os estudos quando concluído o ensino fundamental, por isso propôs à Secretaria da Educação um programa semelhante às classes de aceleração, que fizesse uso das apostilas do EJA. A diferença, portanto, como mencionado, estava no fato das aulas serem presenciais. Nem todos os alunos das classes de aceleração que concluíram o ensino fundamental matricularam-se no programa oferecido. Como mencionado, Ivã, assim como Gérson, outro egresso entrevistado, optou pelo ensino regular e matriculou-se em outra escola que oferecia o ensino médio. Aqueles que cumpriram o ensino médio no programa proposto por esse professor tiveram suas inscrições gratuitas no vestibular de universidades públicas. Com a amiga que tinha por hábito estudar para as provas, passou a ter “*sonhos*”. Queria cursar a faculdade de radiologia e dizia ver-se trabalhando na área futuramente. A amiga chegou a prestar vestibular, mas não foi

aprovada. Diz que seu desejo de cursar o nível superior deixou para os filhos. Hoje pensa em fazer um curso técnico de enfermagem.

Ao final da entrevista Néia fez muitas perguntas sobre os objetivos da pesquisa. Perguntava se a finalidade era a retomada do programa pela Secretaria da Educação. Embora tivesse, no agendamento da entrevista e no seu início, explicado os objetivos do estudo, Néia insistiu na pergunta dizendo que não compreendia o encerramento desse programa, porque para pessoas como ela, que têm trabalho, família, filhos, se tem pressa em concluir. Por fim disse “*eu faria de novo a classe de aceleração*”.

Perfil 9: Gérson, 20 anos, natural de Porto Alegre, solteiro, atendente de lanchonete, concluiu a 2ª série do ensino médio.

Aos dois anos de idade, Gérson, que nasceu na cidade de Porto Alegre, RS, veio morar na cidade de Florianópolis. Ele não sabe dizer a razão da mudança, mas desde essa época passou a residir com sua avó, com quem mora até hoje. Os pais, separados, são também naturais de Porto Alegre. O pai é vigia, a mãe é dona de casa. Não sabe muito sobre a escolaridade dos pais nem da avó. Conta que o pai cursou faculdade, mas não sabe dizer qual. A mãe, pensa que concluiu o ensino fundamental. Não sabe dizer sobre a escolaridade da avó, mas diz que sabe ler e escrever com fluência. Gérson tem três irmãs, mais velhas que ele. Conta que sempre foram boas alunas, concluíram o ensino fundamental e interromperam os estudos porque logo se tornaram mães.

Gérson cursou a educação infantil e fez os seis primeiros anos de escolaridade obrigatória de forma regular. Até então não sofreu reprovação. Conta que a avó lhe acompanhava nos estudos; sempre lhe cobrava as tarefas de casa. Na época estudava no período matutino, brincava no vespertino, e fazia as tarefas escolares à noite. Quando cursava a 7ª série do ensino fundamental foi reprovado pela primeira vez. Justifica a reprovação dizendo que era muito “*bagunceiro*”. Solicitou então vaga para o período noturno, para participar da classe de aceleração e terminar os estudos de forma abreviada. Por conta disso, teve de rever os conteúdos da 5ª e 6ª série, mas diz que não se importava com isso, ao contrário, achava interessante fazer uma revisão. Diz que na classe de aceleração são ministrados os conteúdos mais importantes do currículo, de forma mais “*rápida*”. Por isso entende que o ensino é “*puxado*”. Em contrapartida, acredita que a “*classe de Aceleração não é forte*”, e por essa razão, ao concluir o ensino fundamental, decidiu continuar seus estudos numa outra escola, que oferecesse o ensino

médio de forma regular. O que considera positivo na classe de aceleração é o fato de se concluir os estudos de forma mais rápida e entende que se “*a pessoa é esforçada*” não há qualquer aspecto negativo nesse sistema de ensino. Embora faça essa referência, diz que não sentiu dificuldades quando ingressou no ensino médio, ou seja, não sentiu que lhe faltavam conteúdos, e acredita que teve aqueles essenciais. Exemplifica seu bom desempenho no ensino médio referindo que já no 3º bimestre estava aprovado. Gérson concluiu a 2ª série do ensino médio no ensino regular. Conta que ao cursar o 3º ano foi deflagrada uma greve, que acabou por fazê-lo desistir – “*perder o pique*”. Acha também que sua desistência está relacionada à questão do trabalho. Começou a trabalhar no período em que cursava o ensino médio – trabalhava na lanchonete das 16 horas à meia-noite, e estudava no período matutino. Isso, ao longo do tempo, foi lhe trazendo certo cansaço. Pensa em voltar a estudar e concluir o ensino médio e menciona o desejo de cursar educação física.

Perfil 10: Soraya, 22 anos, natural de Campos Novos, separada, dois filhos, empregada doméstica, cursa o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Soraya e a família são naturais de Campos Novos, SC. O pai trabalhava no campo e há cerca de 10 anos resolveu fixar residência em Florianópolis por influência de um tio, que já morava na cidade. Este considerava que o trabalho num centro urbano de maior porte era melhor porque não era tão pesado. Decidiu então deixar a família em Campos Novos até que conseguisse se estabelecer em Florianópolis. Algum tempo depois retornou para buscar a família e se estabeleceram no bairro em que moram até hoje. Atualmente seu pai trabalha com serviços gerais numa escola pública estadual e a mãe, num hospital. Ambos cursaram até a 4ª série do ensino fundamental. Os irmãos de Soraya, uma moça de 17 e um rapaz de 12 anos, estudam – a primeira na 2ª série do ensino médio e o segundo na 5ª série do ensino fundamental. Seus filhos, uma menina e um menino, estudam respectivamente na 2ª série do ensino fundamental e na educação infantil.

Soraya começou a estudar aos 7 anos de idade em Campos Novos. Fez a 1ª, a 2ª e 3ª séries regularmente na sua cidade natal, e na 4ª série, quando a família optou por residir em Florianópolis, foi reprovada pela primeira vez. Repetiu a série e novamente foi reprovada. Acredita que o fato se deu pelas diferenças do modo de vida; lá, diz

Soraya, “*vivia no meio do mato*”, em Florianópolis, era “*tudo diferente, movimento*”. Continuou estudando e cumpriu sem reprovações a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, embora já aos 11 anos de idade estivesse trabalhando como empregada doméstica. Entre 13 e 14 anos conheceu um rapaz, com quem casou ainda bastante jovem. Foi então que decidiu interromper os estudos e algum tempo depois teve a sua primeira filha. Cerca de dois anos depois, resolveu retomar os estudos. Diz que embora seu trabalho não seja ruim, sempre desejou mais para si e para seus filhos. Sabia que com baixa escolarização não teria muitas oportunidades de trabalho. Acrescenta que seu pai sempre lhe chamava a atenção sobre a necessidade de continuar estudando. Conta também que os professores da escola, que fica no mesmo bairro em que reside, sempre lhe perguntavam quando retornaria a estudar. Retomou os estudos então em 2000 e foi matriculada numa classe de aceleração. Achou que seria uma oportunidade para concluir seus estudos mais rapidamente e em seguida encaminhar-se para o ensino médio; além disso, não gostava da idéia de voltar a estudar com colegas mais jovens que ela. Conta que sabia que poderia concluir o ensino fundamental em um ano, mas continuou a estudar em 2001, também na classe de aceleração porque, segundo acredita, “*custa para pegar as coisas*”. Concluiu o ensino fundamental em 2001 e no ano seguinte matriculou-se na 1ª série do ensino médio, numa outra escola do bairro. Teve algumas dificuldades no início do ano letivo porque acredita que muitos conteúdos foram “*cortados*” do currículo da classe de aceleração. Para driblar as dificuldades que sentiu, costumava estudar em grupo, com os colegas da turma. Resolveu interromper novamente os estudos quando estava para cursar a 2ª série do ensino médio, e não sabe dizer bem o motivo da sua decisão. Diz que se pergunta até hoje sobre isso e que agiu por impulso. Depois disso, embora desejasse concluir o ensino médio, sempre adiava o projeto de voltar a estudar, até que em 2003 teve seu segundo filho. Em 2006 decidiu então por concluir o ensino médio e matriculou-se num programa de educação de jovens e adultos, no centro da cidade. Pegava as apostilas, estudava em casa, consultava os professores quando tinha dúvidas e depois fazia as provas. Diz que sempre tinha muitas dúvidas, por isso, e por orientação de um professor da escola em que estuda atualmente, pediu sua transferência para um programa, desenvolvido na mesma escola em que cursou a classe de aceleração, que oferece o ensino presencial. Ao perguntar o porquê da sua opção por fazer educação de jovens e adultos e não o ensino regular, Soraya justifica que o horário das aulas era incompatível com seu horário de trabalho e suas responsabilidades como mãe.

#### 4.3. Dos efeitos da política de aceleração da aprendizagem na trajetória escolar dos egressos

As informações obtidas por meio dos depoimentos de alguns egressos de turmas de aceleração remeteram para uma série de questões interessantes ao estudo dos efeitos da política de aceleração da aprendizagem. Entre as conclusões que esta parte do estudo me permitiu, destaquei duas, pelo caráter fundamental de que se revestem: os sentidos atribuídos pelos egressos à escolarização, e os significados das classes de aceleração nas suas trajetórias escolares.

##### 4.3.1. Sentidos atribuídos pelos egressos à escolarização

A relação que se estabelece entre a origem social dos pais e a posição que seus filhos ocupam no espaço escolar não é novidade no campo educacional, pois a sociologia da reprodução, já nos anos de 1960 e 1970 evidenciou de forma incontestável a forma como a escola participa da reprodução das desigualdades sociais. Como pode ser observado através das entrevistas, há um padrão mais ou menos regular de escolarização dos filhos e de suas famílias: todos os egressos entrevistados interromperam precocemente sua escolarização, na maioria dos casos pelas difíceis condições financeiras que forçaram o ingresso precoce no mercado de trabalho, assim como o fizeram seus pais e irmãos. No entanto, pode-se observar também que embora tenham interrompido seus estudos prematuramente, esses egressos, e na maior parte dos casos, seus irmãos, acabaram por retornar à escola porque se viram frente à possibilidade de concluir sua escolarização.

Lahire (1997, p. 18) argumenta muito apropriadamente que “*as condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência*”. O mais singular traço de personalidade ou de comportamento de alguém só pode ser compreendido de fato ao reconstruirmos a rede de relações que essa pessoa mantém com os outros. Isso significa que não se pode estabelecer uma relação absoluta entre a origem social e o sucesso e o fracasso escolar. Embora não se possa afirmar que há casos de sucesso escolar entre os egressos entrevistados neste estudo, podem ser observadas algumas peculiaridades que indicam que alguns, mais do que outros egressos não reproduziram uma certa tradição familiar de interrupção precoce da escola.

No caso de Guilhermina, por exemplo, a escolha por continuar estudando após a conclusão da 4ª série do ensino fundamental só é entendida ao considerarmos a rede de interdependências familiares através das quais ela foi constituindo seus esquemas de percepção e julgamento. Posto de outro modo, Guilhermina vivia num ambiente familiar orientado pela divisão sexual de tarefas, em que à mulher é destinado gerir o cotidiano doméstico. Segundo seu depoimento, não existiam um projeto ou uma intenção familiar orientados para a escola, por essa razão não recebeu o apoio de seus pais para continuar estudando ao concluir os quatro primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, contrariando as probabilidades, persistiu estudando mesmo tendo que percorrer um longo trecho a pé para chegar à escola mais próxima. Ao reconstruirmos a rede de interdependências familiares de Guilhermina percebemos que sua escolha foi, de certa forma, uma reação ao comportamento de uma de suas irmãs, que na época residia com a avó e a tia, e recebia o incentivo da tia para prosseguir com os estudos. A irmã mais velha, mesmo sem perceber, traçava espaços possíveis de comportamento para ela, que Guilhermina traduz por meio de um sentimento: inveja. “*Achava bonito saber*”, declarou em seu depoimento ao referir-se à trajetória escolar da irmã.

Charlot (2000, p. 23), assim como Lahire (1997), defende uma sociologia do sujeito que reconheça a singularidade e a história dos indivíduos. Para Charlot, a análise do *fracasso escolar* requer que se busque o significado que o estudante confere à sua posição, suas atividades e suas práticas no campo do saber. Para compreendermos a importância de se considerar o significado que o estudante atribui à sua posição no universo escolar, tomemos como exemplo o caso de Andréa, que revelou durante a entrevista que retomou sua escolarização porque se constrangia pelo fato de não ter concluído o ensino fundamental. Disse que se sentia envergonhada diante das colegas que haviam concluído a escolaridade básica. Para Andréa, então, o significado atribuído à sua posição era de inferioridade cultural, que segundo revelou, parece ter se intensificado depois que teve um relacionamento amoroso com um rapaz, pai de seu filho, que cursa nível superior e nunca quis assumir o relacionamento por causa das diferenças de escolaridade e posição social. Andréa resumiu esse seu sentimento de inferioridade cultural ao manifestar que “*quando não se faz faculdade ou não se tem nível superior, parece que não se é ninguém e que não se faz nada*”. A percepção que Andréa tem de si mesma e de sua posição social lhe conferem práticas singulares no

campo do saber: embora para ela fazer parte do universo estudantil seja um fator de reconhecimento social, adia seus projetos de cursar nível superior.

Os depoimentos de Gilson e Ivã também são ilustrativos da importância da análise do significado atribuído pelo estudante à sua posição social e de suas atividades e práticas no campo do saber. Embora Gilson não tenha concluído o ensino fundamental, mantém por hábito a leitura diária de jornais. Dessa forma estabelece uma relação com o universo da cultura escrita que se distingue da maioria dos jovens de sua idade, especialmente daqueles de sua origem social. Ivã, por sua vez, depois de concluir o ensino fundamental, optou por continuar estudando, mas no ensino regular, conquanto fosse oferecido na escola um programa de educação de jovens e adultos para os alunos que haviam freqüentado as classes de aceleração. Revelou ainda que costuma acessar a internet e ler freqüentemente sobre biologia marinha. Apesar de não ser possível reconstruirmos de todo a rede de relações estabelecidas por esses dois egressos é possível deduzir que, evidentemente, não foi apenas na família que esses jovens encontraram essas modalidades de comportamento. Como argumenta Lahire (1997, p. 39), os indivíduos são “(...) *seres sociais que vivem em relações de interdependência, ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais*”. Por configuração social Lahire (1997, p. 39-40) define o conjunto dos elos que constitui uma parte da realidade social, compreendida como uma rede de relações de interdependência humana. O pesquisador, esclarece Lahire (id., p. 40), jamais consegue reconstruir tudo; antes, ele evoca detalhes, trechos escolhidos de configurações mais ou menos amplas. Portanto, embora não seja possível reconstruirmos a rede de relações de interdependência de Gilson e Ivã, podemos extrair pequenos detalhes de seus relatos, trechos de configurações, como diria Lahire, e perceber que esses jovens incorporaram um conjunto de atitudes que os levam a manifestar determinados comportamentos: no caso de Gilson a leitura diária de jornais, e no de Ivã, a opção por cumprir o ensino médio na rede regular, e a leitura, por meio de consulta à internet, de um assunto de seu interesse. Gilson convive diariamente com colegas de trabalho que se distinguem por sua formação escolar. Como ele mesmo ressaltou por mais de uma vez durante a entrevista, costuma conversar com o diretor do hospital em que trabalha, que se dirige à copa para tomar o café nos horários de intervalo. Quanto a Ivã, comentou acerca de sua militância política na comunidade em

que mora. Assim, mantém contato estreito com candidatos que se envolvem com os problemas de sua comunidade.

Busquei demonstrar até o momento que embora não se possa desprezar a relação entre a origem social dos pais e a posição que seus filhos ocupam na escola, há de se considerar a rede de relações que o estudante estabelece ao longo de sua trajetória, que lhe confere uma relação peculiar com a escola. No estudo das desigualdades escolares é importante, pois, compreender quais sentidos são atribuídos à escolarização. A esse respeito Charlot (2000) argumenta que no estudo do *fracasso escolar* é imprescindível que se observem as relações que o estudante estabelece com o *saber*. Segundo o autor, pensar na escola em termos de futuro mais do que de *saber* é estabelecer uma relação mágica e frágil com a escola porque aquilo que é ensinado só faz sentido quando num futuro distante. Para estudantes que pensam a escola mais em termos de futuro do que de apropriação de saberes, os anos que se passam na escola mantêm uma correspondência quase absoluta com um bom emprego e por isso, com uma vida mais promissora. O sentido da escolarização para estes estudantes, portanto, está na possibilidade de superar as condições materiais de existência de seus pais por via do emprego.

Em adoção a essa tese de Charlot (2000), procurei durante as entrevistas com os egressos perceber que sentidos esses estudantes atribuíam à escolarização. Parti do pressuposto de que a compreensão do significado dado por eles à escolarização poderia me auxiliar a verificar, ao menos em parte, os efeitos da política de aceleração da aprendizagem nas suas trajetórias escolares. Se até o momento tratei de analisar algumas situações singularidades para ilustrar os elementos de uma teoria que me serve de ancoradouro, a partir de então passo a descrever as regularidades observadas nos casos estudados para também pensar sociologicamente o material empírico coletado. No caso dos egressos entrevistados, o sentido atribuído a escola está, para a maioria deles, e de modo evidente, ligado ao futuro, particularmente às possibilidades de emprego. Márcio, por exemplo, ensaiou por diversas vezes a retomada da sua escolarização e disse reconhecer que o estudo “*faz falta, até pra pegar um emprego melhor*”. Gilson revelou que pretende concluir a escolaridade básica para prestar concurso público. Néia, embora tenha mencionado uma série de motivos que a levaram a retomar sua escolarização após uma interrupção de 16 anos, salientou que ficou desempregada por muitos anos e que sabia que teria que estudar para voltar ao mercado de trabalho. Soraya, por sua vez, manifestou seu sonho de prestar concurso para trabalhar na área da

segurança pública e assim oferecer uma vida mais confortável para si e para seus dois filhos. Para estes egressos, então, o sentido da escola parece estar na promessa futura de um emprego que lhes garanta, por efeito, melhores condições de existência.

De fato, a relação entre escolarização e acesso ao mercado de trabalho não pode ser desprezada, e neste estudo em particular, essa correspondência foi bastante expressiva, particularmente por causa do lugar central que ocupa o trabalho na vida destas pessoas. Como demonstrei através das tabelas, oito dos 10 egressos entrevistados começaram a trabalhar muito jovens e em razão das dificuldades em conciliar a escola e o trabalho interromperam seus estudos precocemente. É interessante observar, pois, que assim como o trabalho provocou, na maioria destes casos, a interrupção dos estudos, a retomada da escolarização também foi, para a maioria deles, provocada pela promessa futura de emprego, e, por conseguinte, de uma vida melhor. Durante o período em que estiveram afastados da escola, a maioria dos egressos continuou a alimentar a expectativa de concluir sua escolarização, assim como aqueles entrevistados que não concluíram a escolaridade básica aventaram durante a entrevista a possibilidade de retomar seus estudos.

Sobre essa questão é importante que se faça um parêntese, pois essa situação experimentada por boa parte destes egressos também foi verificada por Zago (2000) em pesquisa sobre os processos de escolarização dos filhos de 16 famílias de baixo poder aquisitivo. A autora concluiu que muitos jovens que interrompem os estudos retomam ou pretendem retomar sua escolarização e freqüentemente o fazem ou pensam em fazê-lo por meio do ensino regular noturno ou através de cursos supletivos. Para designar esse ciclo de interrupções e retomadas que caracteriza boa parte das trajetórias escolares de estudantes de famílias de baixa renda, Zago (id., p. 27) faz uso da expressão *escolarização acidentada* para assinalar percursos escolares marcados por uma permanência instável na escola, com períodos de freqüência e outros de interrupções dos estudos, o que parece de fato caracterizar o processo escolar dos egressos por mim estudados. Como é possível perceber, os processos de escolarização dos egressos entrevistados nesta investigação é de uma significativa imprevisibilidade, ou seja, interromperam sua escolarização por um período, mas mantiveram/mantêm o desejo de retomá-la em algum momento. Diante deste quadro é possível deduzir que seria necessário que se fizesse uma distinção entre os termos *evasão*, expressão freqüentemente usada nas pesquisas educacionais, e *interrupção*. Segundo o Dicionário Brasileiro Globo (1996, p. 275), *evasão* refere-se ao ato de evadir, fugir, sair, o que,

como se pôde observar pelos dois estudos, nem sempre corresponde ao percurso escolar destes jovens. Já *interrupção* diz respeito ao ato de suspender, de romper a continuidade, de deixar de fazer temporariamente (Dicionário Brasileiro Globo, 1996, p. 359), situação que parece mais aproximada à vivida por esses estudantes. No estudo citado, Zago (id., p. 19) também questiona a noção genérica de “evasão escolar”, esclarecendo que o acompanhamento da situação escolar de estudantes de famílias de baixa renda num período considerável de tempo permite-nos observar o caráter não linear e dinâmico dos percursos.

Fechado o parêntese, retomemos a questão do sentido que os egressos de classes de aceleração entrevistados neste estudo atribuem à escola. Embora para a maioria dos egressos o sentido da escola esteja nas promessas futuras de um emprego, a conclusão de um ciclo de estudos não alterou significativamente suas condições de trabalho, tanto no que se refere às oportunidades de emprego quanto à promoção a funções que exigem maior qualificação. Posto de outro modo, ainda que não se possa contestar a afirmação de que a longevidade escolar amplia as oportunidades de trabalho, a situação vivida por estes estudantes ilustra o malogro da promessa de ascensão social por meio da escolarização que se vive na atualidade. Canário (2004, p. 52) destaca que “a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se actualmente num contexto de *incertezas*”. Como mencionado em capítulo anterior, a escola da primeira metade do século XX fornecia ao estudante uma preparação para o mercado de trabalho; a escola do período posterior à Segunda Guerra Mundial, em razão da expansão quantitativa dos sistemas escolares, prometia o desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade, e a escola dos anos posteriores a 1970 passou a ser vista como uma instituição comprometida com a produção das desigualdades sociais (Canário, 2004, p. 53).

Este desencanto em relação às possibilidades da escola em promover a ascensão social por via da educação e do emprego foi demonstrado por alguns egressos. Guilhermina, por exemplo, afirmou que optou por voltar a estudar apenas para auxiliar seus filhos nas tarefas escolares, justificando que na sua família a longevidade escolar não era determinante para se garantir a estabilidade financeira pretendida. Gérson, por sua vez, mencionou que um dos cunhados, com baixa escolaridade, tem bons rendimentos porque se especializou na construção de muros de pedra. No entanto, embora estes egressos tenham demonstrado perceber que a obtenção de um certificado não lhes assegura o ingresso no mercado de trabalho, não ignoram o peso do diploma

escolar. Essa é, certamente, uma das razões que leva Guilhermina a investir na formação escolar dos filhos, que faz através do acompanhamento sistemático das atividades escolares e da matrícula em cursos extracurriculares. Da mesma maneira, Gérson, embora reconheça que a relação entre escolaridade e salário não é de todo absoluta, sabe que para garantir a estabilidade de emprego pretendida é necessário que conclua a escolaridade básica para submeter-se a concurso público.

Há, pois, na atualidade, certo descompasso que dá mostras das contradições do sistema capitalista, pois a crença de que a posição social ocupada por alguém é uma questão de mérito pessoal, ideologia que se espraiava quando da inauguração da nova ordem econômica, não dá mais conta de responder por que o desemprego atinge inclusive os diplomados. Vivemos numa realidade complexa, num período caracterizado pela raridade de empregos e pela crescente *inflação dos diplomas* (Canário, 2002, p. 53). Se por um lado assistimos a facilitação do acesso a trajetórias escolares cada vez mais longas por meio da oferta de percursos alternativos de escolarização, por outro experimentamos o desemprego estrutural de massas, notadamente nos países de capitalismo periférico. No entanto, embora existam as evidências, a crença de que a escolaridade é capaz de promover a ascensão social persiste por meio da retórica de que vivemos na *sociedade do conhecimento* e através do imperativo de que a *educação* aconteça ao *longo da vida*. A perversidade está no fato de que o acréscimo de qualificações, ao mesmo tempo em que não garante o acesso ao emprego, determina as possibilidades do trabalhador se tornar *empregável*. Daí, dizer-se que a relação que freqüentemente se estabelece entre a escolarização e o emprego sofre de um realismo inequívoco, como asseverou Charlot (2002, p. 27) ao mencionar que a maior parte dos alunos estuda para ter um bom emprego. Afirma Charlot que “*os filhos das classes médias também acreditam que terão um bom emprego com diploma*”; a diferença está, segundo o autor, de que para os alunos das classes subalternas esse é comumente o único sentido da escola. Há de se perguntar, portanto, se essa equação que se estabelece entre escolarização e emprego é exclusiva daqueles que ainda muito jovens têm de manter o próprio sustento, ou é de domínio de todos, já que todos, mesmo para aqueles em que ascender socialmente não é de fato imperativo, precisam pelo menos manter o lugar que ocupam na sociedade de classes. Em outras palavras: que sentido ganha a escola nessa nova fase do capitalismo? E que sentido ganha o saber

num período de retração da teoria, em que os destinos da educação parecem articular-se estreitamente às exigências do mercado?

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o sentido da escola e o sentido do saber ganham dimensões diferentes e ajustadas às condições de classe do estudante. Se para alguns exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, se para outros bastam as *competências* que lhes permitirão a sobrevivência nas franjas do mercado de trabalho e se para outros ainda, são suficientes os rudimentos instrucionais necessários ao desempenho das atividades que realizarão no setor informal ou no subemprego, o sentido da escola e do saber não é unívoco. O que quero destacar, no entanto, é que provavelmente as imbricações entre escola e economia estão mais evidentes nessa nova fase do capitalismo. Com o fim da produção estandardizada, aceleraram-se mudanças no perfil da força de trabalho. Segundo Oliveira (2000, p. 19) as novas exigências de qualificação vêm recaindo sobre a formação geral do trabalhador, para que ele possa, por meio de uma base sólida de conhecimentos, adaptar-se às rápidas mudanças na produção, que a concorrência capitalista impõe. Daí a atenção que se dá na atualidade ao desenvolvimento de habilidades nos alunos. Por isso afirmo que, num período em que se celebra o “fim da teoria” (Moraes, 2003, p. 153), em que se experimenta a raridade de empregos e a *flexibilização* do trabalho, o sentido da escola deixa de recair sobre as oportunidades de *saber*, para incidir sobre as possibilidades futuras de ingresso no mercado de trabalho.

Entretanto, ainda que na atualidade o sentido da escolarização de um modo geral reincida na promessa fugaz de um emprego para o futuro, não se pode concluir de antemão que esse seja o único sentido atribuído à escola, notadamente por estes egressos. No caso de Guilhermina, a princípio voltar a estudar significou um investimento na formação escolar dos filhos, já que era de seu costume acompanhá-los nas tarefas de casa e no estudo para as provas. Pode-se verificar por meio do relato dessa entrevistada que ela adota uma série de estratégias para garantir o sucesso escolar dos filhos: é sempre ela quem recebe seus boletins, deu de presente de 15 anos à filha um curso de inglês, matriculou o filho num curso de informática e acompanha seu desempenho e mudou o filho de colégio para garantir que ele não tivesse problemas de adaptação na passagem do ensino fundamental para o médio. É interessante observar, no entanto, que embora a conclusão da escolaridade básica fosse a princípio mais uma estratégia para promover a escolarização dos filhos, foi ganhando um novo sentido ao

longo do tempo para Guilhermina, que em muito se aproximou do sentido atribuído por ela nos seus primeiros anos como escolar. Não fosse esse o caso, Guilhermina não teria pedido ajuda à filha para acompanhá-la nos estudos, já que receava não alcançar a média estipulada para aprovação. Então, ao invés de preparar-se para auxiliar a filha nos estudos, foi a filha quem acabou por ajudar a mãe a estudar para as provas.

Outro caso, além do de Guilhermina e Andréa, ilustra que embora se possa afirmar, como Charlot (2000), que a maior parte dos alunos estuda para ter um emprego no futuro, existem outros sentidos atribuídos à escola. Refiro-me ao caso de Néia. Durante a entrevista ela relatou que se matriculou na classe de aceleração por seu desejo de reingressar no mercado de trabalho, mas como ela mesma fez menção, essa não foi a única razão que a fez retomar os estudos. Como mencionado, na época fazia tratamento para síndrome do pânico, que somado ao fato de estar desempregada há muitos anos, a fazia se sentir muito mal. É possível, pois, relacionar o sentimento experimentado por Néia daquele revelado por Andréa – de inferioridade cultural, o que se pode traduzir, nos dois casos, por outra expressão comumente usada nas pesquisas da psicologia da educação que tratam do fracasso escolar: baixa auto-estima. Voltar a estudar significou para Néia não apenas uma alternativa possível para o desemprego, mas a possibilidade de investir em si mesma, de sair de casa, de conviver com outros e de se dar uma nova chance de experimentar situações que, por causa de sua entrada precoce nas responsabilidades da vida adulta, havia deixado para trás. Contou ela que de certa forma voltar a ser estudante fez também com que tivesse uma nova oportunidade de ser adolescente e ter um grupo de amigos. Na condição de estudante ela não tinha as obrigações da vida adulta, ainda que tivesse as obrigações de escolar. Por essa razão conclui de forma surpreendente, a emoção causada pelo relato de sua trajetória escolar: *“a gente volta a sonhar”*.

O que se pode concluir pela análise destes depoimentos é que embora a crença nas possibilidades de ascensão social por via da escola e do emprego esteja abalada pelas recentes transformações no modo de produção capitalista, a maior parte dos egressos entrevistados neste estudo revelou que persiste compreendendo a escolarização como um recurso indispensável para o ingresso no mercado de trabalho. Essa compreensão sofre, como argumentei, de um realismo evidente, pois ainda que o acesso a trajetórias escolares mais longas não garanta o acesso ao trabalho e, por conseguinte, não promova necessariamente a ascensão social, sem a benesse do diploma, as chances

de ingresso no mercado formal de trabalho se reduzem em muito. Essa situação se acentua no caso destes egressos por duas razões em especial: (1) pelo lugar que ocupa o trabalho em suas vidas, já que desde muito jovens são responsáveis pela sua subsistência ou de sua família, e (2) pelo desejo de superarem as condições de existência de seus pais. Entretanto, a análise dos depoimentos revelou também que esse não é o único sentido atribuído por esses egressos à escolarização, e em alguns dos casos, também não é o mais importante, como se verá a seguir. Para alguns, particularmente aqueles que interromperam seus estudos precocemente e por muitos anos por causa do trabalho, retomar os estudos significou investir em si mesmos e desfazer-se do auto-conceito depreciativo que suas condições de existência, silenciosamente, lhes outorgaram. Posto de outro modo, significou dar-se a oportunidade de retomar uma parte de suas vidas que por vezes percebem como negligenciada por si, mas que em verdade lhes foi furtada pela necessidade de subsistência. Foi, enfim, mesmo frente às contingências, dar-se novamente a chance de sonhar.

#### 4.3.2. O programa de aceleração da aprendizagem na percepção dos egressos

Antes de analisarmos os sentidos atribuídos ao programa de aceleração da aprendizagem pelos egressos é importante esclarecer que nem todos os entrevistados se matricularam nas classes por causa da possibilidade de concluírem antecipadamente sua escolarização. Quatro dos egressos, Márcio, Gilson, Andréa e Taís, pretendiam estudar no período noturno, em três dos casos, por causa do trabalho, e só ficaram sabendo que as classes oferecidas naquele período eram de aceleração quando buscaram a matrícula. Os demais, embora conhecessem a proposta do programa antes mesmo de procurarem a escola para a matrícula, revelaram em seus depoimentos outros motivos que os levaram a solicitar vaga nessas turmas: a proximidade da escola da sua residência, a possibilidade de estudarem no período noturno e a participação em classes de alunos da sua faixa etária. Pode-se afirmar, portanto, que para muitos egressos entrevistados neste estudo a aceleração da aprendizagem não foi a motivação principal da sua matrícula no programa. O que buscavam era uma modalidade de ensino que lhes permitisse retomar e continuar a escolarização.

Por meio dos depoimentos pode-se observar também que há certa unanimidade entre os egressos sobre a avaliação que fazem do ensino oferecido nas classes de

aceleração. Alguns deles, inclusive, atribuem os mesmos adjetivos para caracterizarem essa proposta, como se poderá notar pela Tabela 11:

**Tabela 11. Sentidos atribuídos pelos egressos ao programa de aceleração da aprendizagem<sup>48</sup>**

Corrido.....	Márcio, Neli, Andréa
Acelera o ritmo.....	Márcio
São ministrados os conteúdos mais importantes de forma rápida.....	Gerson
Os conteúdos que se vê em um mês, na aceleração se vê em um dia.....	Guilhermina
Puxado.....	Gilson, Gérson
Forte.....	Tais
Não é forte.....	Gérson
No ensino comum os conteúdos são mais mastigados.....	Guilhermina
Pula alguns conteúdos.....	Tais
O conteúdo é muito resumido.....	Néia
Muitos conteúdos foram cortados do currículo.....	Soraya
Faltavam conteúdos.....	Neli

Como pode ser verificado, há certa regularidade na avaliação que os egressos entrevistados neste estudo fazem do programa de aceleração da aprendizagem, que nos permitem agrupar esses sentidos em quatro diferentes categorias:

1. O ensino é acelerado (corrido, acelera o ritmo, rápido, os conteúdos que se vê em um mês, na aceleração se vê em um dia e, no ensino comum os conteúdos são mais mastigados);
2. Há exclusão de conteúdos (são ministrados os conteúdos mais importantes, pula alguns conteúdos, o conteúdo é muito resumido, muitos conteúdos foram cortados do currículo e faltavam conteúdos);
3. O ensino é puxado (forte);
4. O ensino não é forte.

Para cinco dos egressos entrevistados (Márcio, Neli, Andréa, Guilhermina e Gérson), o ensino ministrado nessas classes era muito “acelerado”. À primeira vista pode-se afirmar que não há qualquer novidade no depoimento destes egressos já que, de fato, a proposta do programa era justamente de acelerar a aprendizagem para que fosse

<sup>48</sup>

Em alguns casos foi atribuída mais do que uma característica.

corrigida a distorção idade-série e feita a adequação do estudante na série apropriada à idade. No entanto, é importante nos determos um pouco mais nesse ponto. Patto (1998, p. 39), num colóquio sobre os programas de correção de fluxo escolar, colocou em questão o nome que designa o programa, argumentando que o termo “aceleração” contraria um dos princípios do programa que se refere ao respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno. Na esteira do pensamento de Patto, coloco em pauta outra questão para debate: nos programas de aceleração da aprendizagem, o que é de fato acelerado, a aprendizagem ou o ensino? A meu ver, Márcio, Neli, Andréa, Guilhermina e Gérson têm a resposta à pergunta ao se referirem que “o ensino era corrido”, que o professor “acelerava o ritmo”, que a “qualquer piscadela” não se acompanhava mais as aulas e, finalmente, que no ensino regular os conteúdos eram mais “mastigados”. Talvez, então, fosse mais apropriado nomear estes programas por “aceleração do ensino” ou “aceleração dos estudos” e observar se, desse jeito, é de fato possível acelerar-se a “aprendizagem”, que ao fim e ao cabo, deveria ser o propósito dessa política. Sobre esse mote gostaria ainda de acrescentar outro comentário de Márcio e Andréa sobre as classes de aceleração: de que o programa tornava-se mais difícil do que o regular, para aqueles estudantes que apresentavam dificuldades para aprender. Este é outro comentário que merece uma análise mais minuciosa, pois sofre de uma lógica evidente: quais benefícios os alunos que não se apropriaram no tempo regular dos conteúdos fundamentais das disciplinas poderiam obter num programa que tem por proposição o ensino desses mesmos conteúdos de forma acelerada? Por esse depoimento coloca-se em suspenso a proposta central do Projeto - a de oferecer uma outra oportunidade de escolarização àqueles estudantes que apresentavam distorção idade-série por não terem apreendido conceitos essenciais das diferentes disciplinas no tempo regular. Outros estudos tocantes a esses programas questionam o propósito de se acelerar a aprendizagem. Laterman (2004, p. 66), que realizou pesquisa sobre as condições de ensino oferecidas aos alunos de 3ª e 4ª série do ensino fundamental de escolas de uma rede pública municipal, coloca em pauta a seguinte questão: “(...) é possível acelerar a aprendizagem? O aluno que não aprendeu no ritmo dos outros alunos vai efetivamente dar saltos em sua aprendizagem, no mesmo contexto em que ocorreu a defasagem (ainda que com metodologia diferenciada)? (...)”. Hanff, Barbosa e Koch (2002, p. 38), com propósito semelhante, sugerem um acompanhamento mais específico dos alunos que passaram por classes de aceleração para se colher indícios de avaliação do projeto. Então, como se pode observar, embora as publicações do período

imediatamente posterior à implantação destes programas no país, notadamente os relatórios do Ministério da Educação e Cultura, salientassem o sucesso da proposta, alguns estudos colocam em pauta essa mesma questão que trago para debate: os efeitos dessa modalidade de escolarização, já que a princípio não me parece possível se acelerar a aprendizagem acelerando-se o ensino.

Outra questão, que se agrega à anterior, diz respeito à exclusão de conteúdos das classes de aceleração. Dos sete egressos que concluíram o ensino fundamental, cinco relataram que tiveram dificuldades para acompanhar as aulas no ensino médio por sentirem falta de conteúdos, e apenas dois (Ivã e Gérson), que optaram por continuar estudando em classes regulares, comentaram que conseguiram se adaptar bem ao estudo. Como pode ser observado na Tabela 11, quatro egressos entrevistados mencionaram que muitos conteúdos foram cortados do currículo das classes de aceleração, e sobre esse aspecto é necessário abrirmos novamente um parêntese.

A proposta da aceleração da aprendizagem prevê de fato que sejam trabalhados os conteúdos centrais do currículo escolar. Sampaio (1998, p. 24) argumenta que a classe de aceleração não é uma classe multisseriada, em que se pretenda repor os mesmos passos já caminhados pelo aluno. Esclarece então que o objetivo da proposta é trabalhar “*os conteúdos fundamentais principais, para que o aluno possa entrar de novo no percurso escolar com sucesso*”. Semelhante a outros programas de aceleração da aprendizagem no país, o *Projeto Classes de Aceleração* de Santa Catarina propunha que fossem trabalhados nas classes de aceleração os *conteúdos essenciais* de cada disciplina. Esses *conteúdos essenciais* foram definidos e elaborados por 1.800 educadores da rede pública de ensino catarinense que participaram de um curso de capacitação do nível III das classes de aceleração. A idéia subjacente a essa proposta era a de que os conteúdos das disciplinas são meios para a apropriação de conceitos científicos; por essa razão as coordenadoras entrevistadas neste estudo declararam que não eram suprimidos conteúdos do currículo do programa das classes de aceleração, o que havia, segundo as educadoras, era uma reordenação curricular.

A despeito do exposto, fato é que alguns educadores e egressos entrevistados mencionaram as dificuldades dos estudantes egressos de classe de aceleração em acompanhar o ensino médio. Se como mencionado, os conteúdos eram ministrados de forma acelerada, e se, na opinião de alguns educadores e egressos, havia a supressão de alguns conteúdos do currículo, não é de se estranhar as dificuldades de adaptação dos estudantes no ensino médio.

É importante que se observe que essa situação experimentada por alguns egressos entrevistados neste estudo se repetiu entre estudantes de outras unidades de ensino. Laterman (2004, p. 66) argumenta que alguns professores e orientadores entrevistados na sua pesquisa reconheceram que parte dos alunos atendidos nas classes de aceleração apresentaram progressos importantes, especialmente no que se refere à alfabetização. No entanto, o problema estava no retorno desses estudantes ao ensino regular, pois a maioria deles não conseguia se adaptar à série apropriada. Souza (1999, p. 90-92), baseada nos resultados de dois relatórios de Avaliação de Programas de aceleração da aprendizagem<sup>49</sup>, argumenta que havia um isolamento das classes de aceleração no interior da escola, pois os professores das classes regulares pouco conheciam a respeito do programa. Segundo a pesquisadora, as escolas não estavam preparadas para reintegrá-los e os professores não desenvolviam metodologias que lhes atendessem as necessidades. Com isso, esses alunos passavam novamente pela experiência de serem discriminados por apresentarem desempenho abaixo dos colegas.

Dessa forma se pode afirmar que os depoimentos dos cinco egressos entrevistados neste estudo sobre suas dificuldades de ingresso no ensino médio ratificam o resultado de algumas pesquisas avaliativas de programas de aceleração da aprendizagem. É interessante observar ainda que os dois únicos egressos (Ivã e Gérson) que mencionaram que conseguiram se adaptar bem ao ensino médio depois de concluído o fundamental na classe de aceleração, optaram por concluir a escolaridade obrigatória no ensino regular, apesar da escola oferecer um programa, que de forma semelhante à aceleração, possibilita a conclusão dos estudos em menor tempo.

A respeito das duas últimas categorias extraídas dos depoimentos dos egressos sobre os sentidos atribuídos ao programa de aceleração, é possível deduzirmos que, longe de se contraporem às categorias anteriores, as complementam. Ao se referirem ao ensino prestado nas classes de aceleração como “puxado”, Gilson e Gérson ilustravam suas dificuldades de acompanhar as aulas, dado que o ensino era, conforme salientou Gérson, “*corrido*”. Ao mencionar que o ensino “*não era forte*”, Gérson referia-se à supressão de alguns conteúdos do programa, ou seja, para ele, nas classes de aceleração eram ministrados os conteúdos “*mais importantes*”. Sobre esse aspecto, no entanto, é importante observar que Gilson manifestou-se favoravelmente ao ensino prestado pelas

---

<sup>49</sup> FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Núcleo de Avaliação Educacional. Relatório de Avaliação do Programa Acelera Brasil. São Paulo, 1998/99 e PUCSP. Programa de Estudos Pós-Graduados em

classes de aceleração, comentando que o ensino era “*forte*” e que pretendia concluir os estudos por meio do ensino supletivo. Ainda é necessário destacar que Gilson foi, dos 10 egressos entrevistado, o único que se posicionou dessa forma em relação às classes de aceleração. Embora todos os egressos tenham se manifestado favoravelmente ao programa, a maioria não ignorou seus limites argumentando que o estudante que pretende cursar nível superior deve cumprir sua escolaridade básica no ensino regular. Sobre esse aspecto, Ivã, que optou cursar o ensino médio na modalidade regular, mencionou que se o estudante da escola pública que frequenta o ensino regular tem dificuldades de ser aprovado no vestibular, as dificuldades se acentuam para alunos que passaram por classes de aceleração.

O que se pode concluir dos depoimentos é que a maior parte dos egressos entrevistados neste estudo faz uma distinção entre o ensino prestado nas classes de aceleração e o ensino regular. Embora se manifestem favoravelmente ao programa, observam limitações na formação obtida através da aceleração da aprendizagem que, segundo acreditam, dificultam o ingresso do estudante no ensino superior. Para alguns egressos entrevistados (Néia, Soraya e Guilhermina) essa situação é ainda agravada pela crença de que não haveria outra opção de escolarização para pessoas que têm idade avançada, trabalham e têm filhos. Por essa razão, transferem para os filhos seus desejos de cursar ensino superior. Ainda é importante acrescentar que embora os egressos entrevistados neste estudo descrevam as dificuldades que tiveram no decurso de sua escolarização pela necessidade de manterem a própria subsistência, demonstram acreditar que o esforço pessoal é a chave para o sucesso; por essa razão, embora a maior parte deles não manifeste uma avaliação depreciativa sobre suas possibilidades de aprendizagem, evidenciam a crença de que em algum momento de suas vidas não se *esforçaram* como deveriam. Assim, atribuem a si próprios a responsabilidade exclusiva por seus percursos escolares.

Mediante o material empírico reunido nesta fase do estudo, é possível afirmar, à guisa de conclusão, que uma parte significativa dos egressos matriculados nas turmas de aceleração da aprendizagem em 2003, na escola participante deste estudo, era formada por jovens ou adultos que interromperam a escolarização pela necessidade de ingressar

no mercado de trabalho. Reproduziram dessa forma os modos de agir de seus pais, que, segundo revelaram as entrevistas realizadas, também haviam interrompido precocemente a escolarização pela necessidade de manter a própria subsistência. Frente à baixa escolaridade dos pais dos egressos é factível afirmar que boa parte desses estudantes ingressou na escola com reduzido capital cultural, que lhes dificultou, por conseguinte, a adaptação à forma escolar. Como argumenta Bourdieu (1998, p. 41-42), cada família transmite aos seus filhos certo capital cultural e certo *ethos* que contribui para definir as atitudes do estudante frente ao capital cultural e à instituição escolar. O comportamento de estranhamento em relação à rotina da escola dos alunos das classes de aceleração, observado por uma das professoras entrevistadas, corrobora, portanto, com alguns estudos da sociologia da educação que demonstram que os casos de fracasso escolar são casos de solidão dos alunos no universo escolar, uma vez que esses estudantes não apresentam as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que os permitam responder de maneira adequada às exigências e injunções escolares (LAHIRE, 1997, p. 19). É possível afirmar, pois, como o fez Bourdieu (1998, p. 52), que *as cartas são jogadas muito cedo*, ou seja, que a escola opera mecanismos de eliminação contínua das crianças das famílias da classe trabalhadora, pois ignora as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Embora se possa afirmar que diante da oferta de diferentes modalidades de ensino da atualidade, esse processo de eliminação se estendeu ao longo do tempo, a ponto da escola da atualidade ser habitada por excluídos potenciais, como mencionou Bourdieu (1998), permanecem os mecanismos de eliminação contínua dos filhos da classe trabalhadora, que se vêm, desde seu ingresso na escola, na condição de *excluídos do interior*. Segundo Bourdieu (1998, p. 222)

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas.

Os mecanismos de exclusão branda operam de tal forma que qualquer fato, qualquer situação nova, é capaz de fragilizar o processo escolar já degradado pela dissonância entre a cultura da família e a cultura da escola, a ponto desses estudantes

interromperem os estudos mesmo percebendo que suas oportunidades de trabalho estão estritamente relacionadas à sua longevidade escolar.

As informações recolhidas neste estudo revelaram também que se para a maior parte dos egressos entrevistados a interrupção dos estudos se deu pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho, para muitos deles a retomada da escolarização também se deu pelo desejo de obterem novas oportunidades de emprego. Embora percebam que o certificado escolar não lhes dá garantia de acesso ao mercado formal de trabalho, compreendem que devem investir numa formação educacional mais prolongada do que a de sua família de origem para se inserir no mercado de trabalho ou garantir um emprego. Por causa deste lugar central que ocupa o trabalho nas suas vidas, o sentido da escolarização está frequentemente relacionado às possibilidades de futuro e não de saber, como também demonstrou Charlot (2000), ao tratar da relação que parte dos estudantes das classes trabalhadores estabelece com a escola. Por isso foi possível observar que os egressos entrevistados que não concluíram o ensino obrigatório planejam retomar a escolarização em algum momento de suas vidas, porque percebem a necessidade da conclusão do ensino obrigatório para conseguir ingressar e se manter no mercado de trabalho.

Em contrapartida, a maior parte dos egressos entrevistados neste estudo que concluiu o ensino médio, ainda que tenha aventado a possibilidade de cursar nível superior, não se mostrou mobilizada para buscar estratégias que lhe possibilite o acesso à universidade. Isso se dá porque, como argumenta Bourdieu (1998), seus destinos são continuamente lembrados pelas experiências direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais dos estudantes do seu meio; suas aspirações e suas exigências “são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (id., p. 47). Dessa forma é que a maior parte dos egressos entrevistados neste estudo, ainda que tenha mencionado a possibilidade de prestar vestibular, desistiu de seu projeto de cursar nível superior e o transferiu aos filhos, pois embora se manifeste favoravelmente ao programa, a maioria deles, com exceção de Gilson, percebe as limitações da formação obtida através das classes de aceleração. Os egressos que concluíram o ensino fundamental ou médio entrevistados neste estudo reconhecem que obtiveram ao final da longa escolaridade, no mais das vezes à custa de muito sacrifício, um diploma desvalorizado, que não lhes permite concorrer de forma semelhante com outros estudantes no vestibular, por isso aconselham aos estudantes que pretendem cursar nível superior a conclusão dos estudos

no sistema regular de ensino, pois acreditam que os habilita melhor nos exames seletivos.

Ainda quanto aos efeitos da política de aceleração da aprendizagem é possível afirmar que a conclusão da escolaridade não alterou as condições de existência desses egressos; com exceção de Néia, todos aqueles que cumpriram o ensino fundamental e mesmo os que chegaram a concluir o ensino médio, permanecem na mesma ocupação do período que freqüentavam as classes de aceleração. Embora reconheçam que o diploma escolar não lhes dá garantias de trabalho, não se pode afirmar com certeza que esses jovens e adultos não aderiram ao mito do progresso individual, expresso, segundo Alves (2006) na afirmação de que “vale a pena estudar para se ter sucesso na vida” (id. p. 30) e à idéia de que a educação é a melhor solução para o desemprego. Por isso foi possível observar que na maioria dos casos a avaliação que estes egressos fazem de si próprios, mesmo os que conseguiram concluir a escolaridade básica, é auto-depreciativa. Esse olhar de menos valia observado nos depoimentos não se refere a uma crença de que são incapazes para aprender, como apontado em parte da literatura sobre o fracasso escolar; ao contrário, muitos egressos manifestaram acreditar que seu percurso escolar truncado era de sua responsabilidade já que, segundo crêem, deveriam ter se empenhado um pouco mais e permanecido estudando, embora tivessem suas necessidades de trabalho. Enfim, o que se pode concluir é que parte dos egressos entrevistados acolheu a crença liberal que lhe foi outorgada desde muito cedo, de que o lugar que ocupam na sociedade de classes, a despeito de suas condições de existência, resulta de seus esforços. Mesmo que reconheçam que obtiveram ao final da escolarização um diploma desvalorizado, que não lhes permite concorrer em condições de igualdade no vestibular, por exemplo, acreditam que tiveram sua chance e não se dão conta de que estiveram submetidos a um processo de “exclusão branda”, como demonstrou Bourdieu (1998), um processo que, contraposto à eliminação brutal, foi diferido e estendido ao longo do tempo.

Então, embora as novas formas de gestão do currículo, mais abertas e flexíveis, dêem a aparência de democratização do acesso ao ensino, a escola persiste como um dos aparelhos mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais. Não bastasse às frações mais vulneráveis da classe trabalhadora ser o alvo de políticas focais, frágeis e passíveis de descontinuidade, como argumenta Rummert (2006, p. 61), persistem assumindo a responsabilidade

exclusiva pelo maior ou menor êxito na escolarização. Seria ingênuo acreditar, como argumenta Bourdieu (1998), que de um sistema que define ele próprio seu recrutamento, surgissem as contradições capazes de produzir uma transformação profunda na lógica segundo a qual esse mesmo sistema funciona.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima (id, p. 58).

Essa ilusão, a de que todos têm uma nova chance por meio de um *currículo flexível*, desempenha um papel importante na reprodução da sociedade capitalista.

## **5. DA PESQUISA ÀS REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Considerando a contemporaneidade das reformas educacionais que conduziram à criação de políticas educacionais como a da aceleração da aprendizagem, entendo que qualquer tentativa de conclusões precisas sobre o objeto elegido para estudo poderá incorrer em juízo apressado. No entanto, embora perceba a dificuldade de apreender os avanços e recuos dessa política, reconheço que o tempo urge e que diante da realidade perversa que observei por meio da literatura e dos depoimentos dos educadores e dos egressos das classes de aceleração, é necessário dar minha contribuição ao campo das pesquisas educacionais. Então, longe de apresentar uma conclusão pronta e acabada sobre a política de aceleração da aprendizagem, sugiro algumas reflexões que a consulta à literatura e o material empírico recolhido neste estudo me permitiram desenvolver:

1. *A política de aceleração da aprendizagem responde às demandas da nova regulação das políticas educacionais inauguradas a partir de 1990, período em que surgiu a necessidade de adequação dos sistemas de ensino ao novo estágio do capitalismo: o período que se inaugura a partir do decênio de 1990 foi marcado por uma série de reformas nos sistemas educacionais, advindas da necessidade de ajustes da educação aos efeitos desestabilizadores da reestruturação socioeconômica. O capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças que exigem a ampliação do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis, pois nesse novo estágio de organização do capital tornou-se imperativo preparar parte do contingente dos*

trabalhadores *empregáveis*, e possibilitar aos demais a garantia de sua sobrevivência na economia informal ou no subemprego, através da escolarização, ainda que rudimentar. A persistência dos índices de analfabetismo e de graus inferiores de escolaridade, notadamente nos países periféricos, resultou na promoção, nesse período, de grandes eventos mundiais sobre educação, que tiveram por objetivo instar as diversas nações a desenvolver políticas educacionais de combate a esse estado de coisas. Sob a tutela dos organismos internacionais, os países passaram a desenvolver políticas educacionais coadunadas às diretrizes neoliberais. A partir de então se pôde perceber uma série de convergências das medidas educacionais tanto de países de capitalismo central, quanto de países de capitalismo periférico, que nos permitem afirmar, como demonstrou Dale (2001), a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação mundial. Nas duas últimas décadas pode ser observada, então, uma série de tendências no modo de regulação das políticas educativas que se caracterizam: (1) pelo recuo do Estado de parte de seu papel executor, com a transferência de certa responsabilidade pela gestão executora dos serviços à sociedade, (2) o acréscimo de controle do Estado por meio da inauguração de sistemas de avaliação do ensino e, (3) a diversificação da oferta escolar e de múltiplas e variadas oportunidades de itinerários através de currículos abertos e flexíveis. Na corrente das amplas reformas nos sistemas educacionais da década de 1990, é adotada no Brasil, a partir de 1996, uma política nacional de aceleração da aprendizagem, com a finalidade de corrigir o fluxo escolar, estagnado pelos mecanismos de reprovação escolar. Guardadas as particularidades, a política de aceleração da aprendizagem se assemelha à política TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), implantada no mesmo período em Portugal, que adotava, em um de seus eixos, os *currículos alternativos*, uma medida educacional que se baseia no princípio de que a oferta de diferentes modalidades educativas pode atender de forma mais adequada a heterogeneidade do público escolar. Tanto a política de aceleração da aprendizagem no Brasil, quanto a política TEIP em Portugal, se justificam pela necessidade de acatamento pela escola das diferenças individuais, da inclusão daqueles estudantes que pelo mecanismo de reprovação ficaram à margem do processo escolar, da criação de estratégias que permitam a permanência do estudante na escola e promovam a longevidade escolar e pela proposição da oferta de novas modalidades educativas, baseadas na gestão flexível do currículo.

2. Embora os educadores responsáveis pela implantação da política de aceleração da aprendizagem em Santa Catarina tenham procurado elaborar um projeto que se aproximasse da Proposta Curricular da rede pública de ensino, o Projeto Classes de Aceleração baseou-se no mesmo princípio de que era possível acelerar-se a aprendizagem por meio da gestão flexível do currículo: a partir de 1996 os sistemas municipais e estaduais de ensino no Brasil foram incentivados a adotar a política de aceleração da aprendizagem. No Estado de Santa Catarina, a equipe de educadores que ficou responsável pela implantação da política entendeu que a proposição de se reunir numa única sala alunos com histórias de reprovação escolar ia à contramão da Proposta Curricular do Estado, implantada naquele mesmo período, que se baseava no princípio de que a formação de turmas heterogêneas do ponto de vista do desempenho escolar favoreceria o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a despeito do fato da equipe responsável ter se posicionado desfavoravelmente em relação à adoção dessa política, o programa foi implantado em boa parte da rede pública estadual de ensino em razão do compromisso assumido pela Secretaria de Educação com o Ministério da Educação e Cultura. Diante da tarefa de formular uma proposta para o Estado, a equipe designada propôs-se a desenvolver um projeto que não destoasse demasiadamente da Proposta Curricular do Estado, embora os próprios educadores reconhecessem as divergências epistemológicas entre a aceleração da aprendizagem e a abordagem histórico-cultural, adotada como perspectiva teórica na Proposta Curricular. O projeto resultante desse embate foi o *Projeto Classes de Aceleração* que em muitos aspectos opôs-se à abordagem histórico-cultural, especialmente no que se refere à retirada dos alunos com defasagem escolar da classe comum e sua reunião em turmas “especiais”. A elaboração de uma proposta educacional que permitisse a gestão flexível do currículo resultou também em certo enxugamento do currículo. É importante esclarecer que a equipe que formulou o programa pretendia que fossem trabalhados nas classes de aceleração os conceitos essenciais organizados pelo coletivo de educadores da rede pública de ensino do Estado. Acreditava-se com isso que não haveria perdas de conteúdos pelos alunos das classes de aceleração e sim, apenas, uma reordenação curricular. No entanto, os depoimentos recolhidos neste estudo, nomeadamente dos egressos de classes de aceleração, indicaram que a despeito da proposta inicial, ocorreu não apenas o *aligeiramento* do ensino como também o descarte de alguns conteúdos do currículo, que dificultaram a inclusão de alguns estudantes no ensino médio.

3. Ainda que a política de aceleração da aprendizagem tenha possibilitado a permanência de estudantes na escola e o retorno de alguns daqueles que haviam interrompido os estudos, não foi capaz de alterar as condições de existência daqueles que, por meio do programa, concluíram a escolaridade obrigatória: é possível afirmar que um dos grandes benefícios da política de aceleração da aprendizagem, e neste estudo particularmente do *Projeto Classes de Aceleração* de Santa Catarina, foi a retomada da escolarização por pessoas que de outro modo talvez não o tivessem feito, por causa das dificuldades de acesso ao programa de educação de jovens e adultos naquele período. É possível dizer também que o programa incentivou a permanência de estudantes na escola por oferecer uma modalidade de estudos que reunia alunos da mesma faixa etária, em período noturno e anunciava a reintegração daqueles com defasagem escolar na série apropriada à idade. Esse último fenômeno pode ser observado por meio da análise da tabela que trata da mobilidade dos alunos da escola participante deste estudo, no período de 1996 a 2006, que indica que houve uma redução significativa de desistências quando do funcionamento do programa (de 14,6% em 1999 para 4,9% em 2002). No entanto, embora a política de aceleração da aprendizagem tenha favorecido a permanência e o retorno de estudantes à escola, os egressos entrevistados nesta investigação não tiveram alteradas suas condições de existência, e persistem desenvolvendo a mesma ocupação da época que freqüentavam as classes de aceleração. Assim como seus pais, estes egressos realizam trabalhos que exigem pouca escolarização, embora tenham, na maioria, superado seus pais em relação à longevidade escolar. Esse fato evidencia que vivemos no contexto das “incertezas”, como argumenta Canário (2006, p. 16-17) ao referir-se às mutações da instituição escolar. Embora tenha havido acréscimo de qualificações, esses egressos não conseguiram vencer a ampliação das desigualdades, entre outras, resultante da inflação dos diplomas, tampouco superaram por meio da conclusão da escolaridade básica a situação de desemprego e subemprego.

Então, a despeito da proposta da aceleração da aprendizagem pretender alterar o ciclo da reprovação escolar e promover a inclusão escolar com vistas à inclusão social, a escola persiste como coadjuvante da reprodução social, como demonstraram os teóricos da sociologia da reprodução, pois realimenta a ilusão de que as oportunidades estão dadas a todos. O currículo, tratado de forma *flexível*, por meio do aligeiramento do ensino e do enxugamento dos conteúdos, como revelaram os egressos entrevistados, não altera as condições de existência destes estudantes; ao contrário, acresce desigualdades

já que oferta um ensino que, segundo os próprios entrevistados, não auxilia a continuidade dos estudos no âmbito do ensino superior. Ainda é importante acrescentar que apesar do sentido da escolarização para estes egressos estar estritamente ligado às perspectivas futuras de emprego e de observarem o peso do diploma escolar, percebem que a obtenção de um diploma não lhes dá garantias de ingresso no mercado de trabalho. Manifestam, então, certo desconsolo em relação às possibilidades da escola de lhe facultarem ascensão social. Embora identifiquem as dificuldades que tiveram em concluir os estudos no tempo regular em razão das necessidades financeiras que os conduziram precocemente ao mercado de trabalho, alguns egressos entrevistados nesse estudo demonstraram incorporar a responsabilidade que lhes foi outorgada pelos seus percursos escolares acidentados, e acreditam que o *esforço* é condição suficiente para alterar suas condições de existência.

Embora a matéria reunida nesses quatro anos de estudos comporte várias possibilidades de síntese, gostaria de acrescentar ao debate outras reflexões que fui fazendo ao longo deste tempo, em relação àquilo que considero de avanço e de retrocesso na emergência da política de aceleração da aprendizagem, nomeadamente no Estado de Santa Catarina. Um primeiro aspecto que gostaria de acrescentar à análise do *Projeto Classes de Aceleração* foi sua importância no que diz respeito à formação do quadro de professores da rede pública estadual de ensino naquele período. Embora a maior parte dos educadores entrevistados neste estudo tenha mencionado que jamais participou de um curso de capacitação, é possível verificar-se por meio da consulta aos relatórios disponíveis na Gerência de Capacitação da Secretaria da Educação, que houve um investimento contundente na capacitação dos docentes que integravam o Projeto. Um segundo aspecto diz respeito à elaboração dos cadernos pedagógicos *Tempo de Aprender* pelo coletivo dos professores, que afora o benefício de promover o debate e a sistematização do conhecimento produzido nas reuniões, persiste sendo utilizado por muitos professores da rede. Em contrapartida, no entanto, o Projeto não avançou no que diz respeito à melhoria da estrutura física das unidades de ensino e representou, de certa forma, a expressão da nova forma de regulação das políticas educativas ao responsabilizar a escola pela garantia de espaço para a classe de aceleração. Isso resultou, como mencionou C2, na impossibilidade de se implantar o Projeto em todas as unidades de ensino do Estado.

Ainda é importante observar que a opção por investir os recursos na formação docente e reunir os alunos com baixos desempenhos escolares numa mesma turma sugerem que a política de aceleração da aprendizagem, embora tenha evidenciado a participação da escola na produção das desigualdades escolares por meio da demonstração de que a reprovação é um mecanismo que desencadeia freqüentemente a interrupção dos estudos e a evasão, está baseada na compreensão de que o baixo desempenho escolar é o resultado de problemas de aprendizagem dos alunos e de má formação docente. Acredito que a responsabilização que se imputou aos professores pelo baixo desempenho escolar dos alunos já foi suficientemente demonstrada, assim como a compreensão que o fracasso escolar é resultante de problemas no aluno e sua família. Mesmo assim, alguns trechos, extraídos dos documentos que estabelecem as normativas para a implantação das classes de aceleração no Estado, revelam, em meio às ambigüidades, o conceito que se tinha do estudante que reprova:

Os estigmas conferidos às crianças “diferentes”, sejam elas portadoras de deficiências físicas, lingüísticas, cognitivas ou culturais, dentre outras, vêm acompanhados de uma concepção da aprendizagem centrada na carência de aptidão para aprender (SANTA CATARINA., s.d., p. 3).

Como pode ser observado, o trecho anterior dá a entender, primeiro, que os estudantes que freqüentavam classes de aceleração eram “diferentes”, e segundo, que essas crianças “diferentes” eram portadoras de alguma deficiência. Adiante, ao tratar das responsabilidades das escolas na implantação do *Projeto Classes de Aceleração*, o documento estabelece que cabe às unidades de ensino, “realizar avaliação diagnóstica dos alunos” (id., p. 12). De forma semelhante, o documento que reza sobre as normas para a implantação das classes de aceleração de nível III determina que é de competência e responsabilidade da escola o “levantamento do número de alunos com histórico de fracasso escolar, a partir de uma avaliação diagnóstica” e a “organização de forma de registro da avaliação diagnóstica e sistemática, transformada em nota de acordo com a legislação vigente, para constar da documentação do aluno” (SANTA CATARINA, 1999, p. 21).

Sobre este aspecto, é importante salientar que a palavra “diagnóstico” está freqüentemente relacionada ao campo da saúde; segundo o Dicionário Brasileiro Globo (1996, p. 222), diagnóstico é um adjetivo que se refere à diagnose, ou seja, ao conhecimento ou determinação de uma doença pela observação de seus sintomas. Esta forma de compreender as desigualdades de desempenhos escolares parece, pois,

aproximada à idéia que perdura no campo das pesquisas sobre o fracasso escolar, de que se deve buscar transtornos ou déficits no aluno, que expliquem seus resultados escolares.

Outro aspecto que gostaria de acrescentar é que em Santa Catarina o projeto avançou no que diz respeito à consolidação da Proposta Curricular do Estado, pois como mencionaram as coordenadoras entrevistadas, as turmas de aceleração deram suporte à implantação de alguns dos seus princípios. Por exemplo, a eleição de um professor do quadro de docentes da escola para desempenhar o papel de articulador no nível III, favoreceu não apenas o planejamento do ensino pelo conjunto dos professores, como também a avaliação coletiva do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, as estratégias criadas para a avaliação pelos próprios alunos de seus processos de aprendizagem favoreciam aos estudantes o questionamento das notas atribuídas pelos professores e, por conseqüência, a percepção da necessidade de se tornarem protagonistas de seu percurso escolar.

Ainda em relação aos avanços da política de aceleração da aprendizagem, notadamente em Santa Catarina, é importante observar que, embora se persista utilizando no Estado a organização escolar dominante, a proposta de ensino do Projeto permitiu que se colocasse em questão a forma escolar ao propor o trabalho conjunto dos professores. Como esclarece Canário (2006, p. 15),

A organização dos nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandarizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual.

Canário (2006, p. 15) argumenta que essa organização pedagógica naturalizou-se de tal forma que não é comum se pensar numa outra forma de se organizar o ensino, que não essa, idêntica, segundo Reich (1993, apud CANÁRIO, 2006), ao modelo taylorista. Ainda que o *Projeto Classes de Aceleração* não tenha avançado no que se refere à organização do espaço e do agrupamento dos alunos, e que, ao contrário, tenha reforçado a idéia da necessidade de se comporem turmas homogêneas de alunos do ponto de vista do desempenho escolar, propôs outra forma de organização dos saberes escolares ao estimular e possibilitar o planejamento conjunto das disciplinas e o

trabalho em parceria dos professores. Mesmo que esta forma de organização do trabalho escolar não tenha prevalecido em todos os estabelecimentos de ensino que ofertaram classes de aceleração, havia o incentivo da equipe responsável pela coordenação do *Projeto Classes de Aceleração* para isso.

Creio que em parte consegui expor algumas reflexões que o diálogo com alguns autores, educadores e egressos de classes de aceleração me permitiram fazer sobre os avanços e recuos da política de aceleração da aprendizagem em Santa Catarina. A tarefa de sumarizar as análises e sínteses desenvolvidas no decorrer do processo de investigação é certamente árdua para qualquer pesquisador, pois à medida que se vai mergulhando na literatura e nos dados empíricos, a princípio brutos e que exigem o esforço da lapidação, uma série de outros elementos, às vezes aparentemente desconexos à proposta inicial de estudo, mas importantes para a pesquisa educacional, vão surgindo. Escrever uma tese é um exercício que exige disciplina, dado que o pesquisador deve ficar atento àquilo que é de relevância no momento e perseguir o que há de novo nas reflexões que o material recolhido lhe permite abstrair.

Neste estudo meu grande desafio foi limitar-me a perceber as trajetórias escolares dos egressos das classes de aceleração da aprendizagem apenas como expressões da política de correção de fluxo escolar. Fui tentada durante todo o momento de coleta e análise dos dados a mergulhar nas singularidades dos seus percursos de vida, pois perceber nas entrelinhas dos depoimentos desses egressos que a educação não está para todos, atçou meu inconformismo diante da realidade tão acintosamente injusta. No entanto, ainda que perceba a necessidade de fixar-me na questão elegida para estudo, compartilho com Mello (1990, p. 13) a idéia exposta pela autora na apresentação da primeira edição da obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto: *frente a uma sociedade injusta e opressiva, é necessário ser radical*. Por essa razão, nesta parte que me dirijo a concluir este estudo, não posso me furtar de denunciar algumas situações observadas no transcorrer deste estudo; a primeira, a perversa realidade do trabalho infantil no país.

Perceber que a maior parte dos egressos entrevistados nesta pesquisa interrompeu seus estudos precocemente por causa da necessidade de ingressar no mercado de trabalho me fez entender melhor os mecanismos de reprodução da sociedade capitalista. Foi com a finalidade de compreender as contingências que

levaram essas pessoas a interromper a escolarização que decidi buscar informações junto ao *Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente no Trabalho*. Segundo fui informada, o Ministério Público do Trabalho (MPT) tem registros de que no Brasil mais de 5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 16 anos de idade trabalham. De acordo com dados do IBGE, em 2004, 3.476 crianças entre 5 e 9 anos trabalhavam, e em 2005, 6.442. Entre 10 e 14 anos, em 2004, 70.079 crianças/adolescentes trabalhavam, e em 2005, 61.485. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, ainda em idade escolar, 145.956 adolescentes trabalhavam em 2004, e em 2005, 135.855. Além desses registros, há uma outra série de casos não notificados nos programas de proteção à infância e à adolescência, pois mais do que o exercício do trabalho formal, crianças e adolescentes são submetidos ao trabalho informal agrícola, ao trabalho infantil doméstico, à exploração sexual e ao tráfico de entorpecentes, em atividades com pouca visibilidade. As duas últimas formas de trabalho infantil – o aliciamento de adolescentes para o tráfico de drogas e para o turismo sexual, são ainda mais aviltantes porque expõem de forma inequívoca a subtração de suas infâncias. Foi desalentador constatar, portanto, que embora existam as iniciativas do Ministério Público do Trabalho, dos Programas de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e dos Fóruns de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente no Trabalho, há milhares de crianças e adolescentes no país entregues a si e à própria sorte. O trabalho infantil não pode ser visto, então, somente como o reflexo do *modus operandi* da família. Considerar apenas a centralidade do trabalho na vida de parte das famílias da classe trabalhadora, como se isso, por si só, pudesse demandar na entrada precoce da criança/adolescente no mundo do trabalho e por consequência, no abandono dos estudos, num período em que crescentemente são exigidos níveis mais altos de escolaridade, é não reconhecer que a erradicação da pobreza não interessa a todos. A erradicação do trabalho infantil não se trata apenas da construção de uma cultura de proteção à infância, como gostariam alguns bem-intencionados militantes dos órgãos de proteção a crianças e adolescentes. Ainda que essa premissa seja indiscutivelmente verdadeira, ela é, dadas as desigualdades sociais, apenas paliativa; no modo de produção capitalista o trabalho infantil persistirá não apenas conduzindo crianças e adolescentes para fora das escolas, como também lhes roubando o direito do usufruto da infância.

No âmbito a que se refere esta pesquisa, foi desalentador constatar, portanto, que a necessidade do trabalho exclui, no mais das vezes, de forma paulatina e silenciosa, crianças e adolescentes da escola. Tão ou mais grave que a reprovação, é, pois, a

interrupção dos estudos. Este fenômeno já vem sendo abordado em alguns estudos contemporâneos, como de Zago (2003, p. 25), que constatou que para muitos alunos, a escolaridade não segue um curso “normal” de entrada, permanência e finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo do “possível”. Algumas medidas educativas implantadas em Portugal também revelam a preocupação dos reformadores com a permanência e a conclusão da escolaridade obrigatória. A política TEIP, que se baseia na territorialização das práticas educativas, e atualmente a formação de agrupamentos, propõem-se a combater a freqüente interrupção dos estudos quando da mudança de um ciclo escolar. No Brasil, essa preocupação também se revela na política de aceleração da aprendizagem. Embora a princípio a proposta da aceleração da aprendizagem estivesse voltada a atender os alunos com distorção idade-série que freqüentavam a escola, havia também a preocupação com aqueles evadidos, como se pode constatar no trecho a seguir, extraído do documento que institui as normas para implantação do nível III:

Terão direito a freqüentar os níveis 1, 2 e 3, das Classes de Aceleração, os alunos com defasagem entre a série e a idade regular de matrícula, que estão freqüentando a Unidade Escolar e que não atingiram os objetivos propostos para cada nível de ensino, ou seja, aqueles alunos que não se apropriaram dos conceitos essenciais das diversas áreas do conhecimento (...). (SANTA CATARINA. 1999, p. 7).

No mesmo texto, logo abaixo, é estabelecido que:

As classes de aceleração têm por objetivo exclusivo trabalhar os alunos com múltiplas repetências e evasão, possibilitando-lhes a apropriação do saber elaborado, o contato com as novas tecnologias e a discussão da importância do conhecimento sistematizado, como instrumento essencial ao exercício da cidadania (id., p. 7).

Então, embora a política de aceleração da aprendizagem estivesse voltada ao atendimento de estudantes com distorção idade-série que freqüentavam as unidades de ensino, havia também, na equipe que formulou a proposta para Santa Catarina, a preocupação com a permanência ou o retorno do estudante à escola. Por essa razão é possível observar que tanto a escola quanto a equipe central responsável pela coordenação do *Projeto Classes de Aceleração*, permitiram a matrícula no programa de pessoas que haviam interrompido os estudos por muitos anos, como demonstrei anteriormente. Essa mesma preocupação se revelou também presente entre os professores da escola participante deste estudo, que mencionaram o empenho de P3 na elaboração de um projeto de ensino que oferecesse a continuidade dos estudos àqueles

estudantes que haviam concluído a escolaridade fundamental por meio da classe de aceleração.

Não é de se estranhar a apreensão dos reformadores e educadores em relação à interrupção dos estudos, pois os censos educacionais, da mesma forma que revelam a cronicidade do fenômeno da reprovação, demonstram a gravidade dos índices de interrupção. O Censo do IBGE de 2006<sup>50</sup>, por exemplo, revelou que o Brasil contava com 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas. Apenas 53,5% dos alunos concluíram a última série do ensino fundamental. Em 2004, 8,3% dos estudantes do ensino básico abandonaram os estudos; em 2005 foram 7,5%. As regiões com maiores índices de abandono são, respectivamente, o nordeste, com 13,6% em 2004 e 12,3% em 2005, o norte, com 12,3% em 2004 e 11,1% em 2005 e o centro-oeste, com 9,9% em 2004 e 8,4% em 2005. No sul, as taxas de interrupção em 2004 foram de 2,9%, e em 2005, 2,7%. Ainda segundo o censo escolar de 2006, a educação de jovens e adultos teve um crescimento de 5,2% das matrículas na modalidade presencial. No Brasil, das matrículas nos programas de educação de jovens e adultos, 3,9 milhões, ou seja, 68,8% são no ensino fundamental e 1,7 milhão, ou 31,2%, no ensino médio. Em relação ao ensino médio regular, houve uma queda de 1,4% de matrículas no Brasil, ou seja, a redução de 124,5 mil alunos matriculados; em Santa Catarina, houve um decréscimo de 0,8% de matrículas no ensino fundamental e 3,8%, no ensino médio. Embora se devam levar em consideração os efeitos das variáveis demográficas que vêm diminuindo as coortes de idades no Brasil, é surpreendente o incremento do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, como demonstrado pelo censo de 2006. Essa situação que se coloca não expõe apenas a existência de políticas para favorecer o acesso à escolarização, como uma análise ligeira dos indicadores sobre a educação de jovens e adultos poderia conduzir a se pensar, mas também e principalmente revela a gravidade do fenômeno da interrupção escolar, particularmente no ensino fundamental. Como argumenta Rummert (2006), o Brasil chega, a meados da primeira década do Século XXI, enfrentando a baixa escolaridade da população.

O que se pode concluir dos fatos é que a interrupção dos estudos vem tomando índices inaceitáveis a ponto de, embora se assista contemporaneamente o desmantelamento das políticas sociais, o governo federal estar incentivando a implantação de um programa especialmente destinado aos jovens que interromperam a

---

<sup>50</sup> Fonte: <http://www.inep.gov.br/brasil/censo/escolar/sinopse>. Acessado em: 14 mar. 2008.

escolarização. O *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem* é uma estratégia da Política Nacional de Juventude, implantada a partir de 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. É destinado a atender pessoas entre 18 e 24 anos que terminaram a 4ª série, mas que não chegaram a concluir o ensino fundamental, e que não tenham vínculos formais de trabalho. O objetivo do programa é a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e o planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público. O curso tem carga horária de 1.600 horas (1.200 presenciais e 400 não-presenciais) distribuídas em 12 meses consecutivos. Cada aluno recebe um incentivo de R\$ 100,00 por mês se apresentar 75% de frequência nas aulas e cumprir com as atividades programadas. O programa tem caráter emergencial e recebeu parecer favorável da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, como um curso experimental. Por essa razão, ao final do curso o jovem recebe uma certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial).

Rummert (2006), ao tratar da educação de jovens e adultos trabalhadores, faz uma análise do ProJovem. Segundo a pesquisadora, é possível perceber que o objetivo de oferecer em apenas um ano os conhecimentos necessários à conclusão do Ensino Fundamental e formação profissional, não pode ser alcançado de modo a assegurar o efetivo acesso às bases do conhecimento-científico e tecnológico aos jovens, como previsto no programa. Argumenta ainda que o ProJovem representa uma perda sensível para a educação pois além de transferir ações de caráter educacional para a área da assistência social, possibilita a conclusão da escolaridade fundamental em modalidade de qualidade discutível (Rummert, 2006, p. 74).

É possível observar que há muitas semelhanças entre o ProJovem e a política de aceleração da aprendizagem, particularmente quando nos referimos ao projeto elaborado em Santa Catarina, que, como demonstrei anteriormente, também privilegiou pessoas que haviam interrompido seus estudos. Algumas semelhanças entre o ProJovem e a política de aceleração da aprendizagem são o caráter emergencial e por isso temporário do programa e a gestão flexível do currículo, que permitem aos estudantes concluir os quatro últimos anos do ensino fundamental em apenas um ano. Embora fosse necessária uma análise aprofundada do Programa ProJovem, é possível afirmar que esse projeto, assim como a política de aceleração da aprendizagem, expressa o papel que vem

cumprindo a gestão flexível dos currículos nessa nova fase do capitalismo: a qualificação dos trabalhadores para as frentes de trabalho, o *alívio da pobreza*, porque conduz os trabalhadores, através de uma escolarização rudimentar, a buscar alternativas para o desemprego e assim deixarem de representar uma ameaça à ordem social, e à legitimação das desigualdades sociais por meio da sanção da crença de que as oportunidades estão dadas a todos. Embora o governo federal persista adotando mecanismos de certificação escolar por meio da oferta de currículos abertos e flexíveis, de diferentes opções de ensino, de itinerários e de modalidades educativas, a escolarização oferecida àqueles que em algum momento foram excluídos da forma regular de gestão do currículo, está de forma evidente dirigida a adequar a escola ao projeto de reestruturação produtiva. Certamente o tempo será capaz de dizer melhor dos efeitos dessas novas formas de gestão do currículo; por enquanto restam-me duas certezas: uma, já mencionada, do papel que cumpre uma ilusão na reprodução social, outra, de que se a *escola está para todos*, a educação está para poucos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirepetentes? In: \_\_\_\_\_; Moll, Jaqueline (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 161–172.

AHMAD, Aijaz. Problemas de Classe e Cultura. In: WOOD, E. M; FOSTER, J.B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 107-122.

ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui. **Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas**. Lisboa: Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2004, p. 981–1010.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena de Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, abr. 2004, p.51-72.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, maio/ago.2004, p. 335-351.

BALDIJÃO, Carlos Eduardo. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.pt.org.br/assessor/planed.htm>. Acesso em: 24 fev. 2006.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 108, nov. 1999, p. 27-48.

BARROSO, João. Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma Evolução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003, p. 62-92.

\_\_\_\_\_. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, 196 pp.

\_\_\_\_\_. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005, p. 725-751.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Maria Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair (orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-35.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 2004, p. 39-64.

\_\_\_\_\_; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 2004, p. 217-227.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. D.F. **Diário Oficial da União**. Brasília.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, jan./jun. 2004, p. 47-78.

\_\_\_\_\_. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 106 p.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In: BITTENCOURT, Ana Maria et al. **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção ecológica da acção educativa**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000, p. 139- 70.

\_\_\_\_\_. **Escola e Exclusão Social: Para uma análise da política TEIP**. Lisboa: Educa, 2001, 166 p.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2004, 232 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 93 p.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a Escola entre estudantes de Periferia. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 97, maio 1996, p. 47-63.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002, p. 17-34.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Do saber daquele de quem se diz não saber: a escola e o desempenho escolar na concepção da criança multirepetente**. 2000. 139 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UFSC/ CFH, Florianópolis.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. O Renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, 1992, p. 23-29.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996. 264 p.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação, Sociedades & Culturas**, Porto, n. 16, 2001. p. 133-169.

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, jan/dez.2002., p. 23-43,

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Jan 2007. doi: 10.1590/S0100-15742003000200002.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 34, n. 123, 2004 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 Maio 2008. doi: 10.1590/S0100-15742004000300002.

DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia. A Alca e as principais implicações para o trabalho e a saúde dos trabalhadores. **Ciênc. saúde coletiva.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232003000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232003000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Ago 2006. doi: 10.1590/S1413-81232003000400010.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989, 93 p.

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nádia Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002, p. 213-214.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 48-65.

FIORI, José Luís. O Cosmopolitismo de Cócoras. **Educação & Sociedade**, Campinas,

v. 22, n. 77, 2001, p. 11-27.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, set. 2002, p.299-325.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003, p. 93–130.

GARCIA, Regina Leite. No cotidiano da escola: Pistas para o novo. **Cadernos CEDES, Campinas, v. 28**, 1992, p. 49-62.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 Set 2006. doi: 10.1590/S0104-40362005000100002.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/FDE. A Defasagem entre série/idade regular de Matrícula e o projeto “Classes de Aceleração”. In: **Os desafios enfrentados no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Série Idéias, V. 28, 1997.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir. **Classes de aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão?** Florianópolis: Ponto de Vista, 2002.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol. 30, no. 3 [citado 2007-02-06], pp. 401-418. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022004000300002. Acesso em 06 fev. 2007.

JUSTO, A. da C. D. **Insucesso Escolar em Portugal**. Lusitana Antiga Liberdade, 2005. <http://Jacarandás.blogspot.com> . Acesso em: 22 set. 2006.

KOVACS, Karen. O informe da OCDE sobre o fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 43-47.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997, 367 p.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editara Planta, 2004, 324 p.

LATERMAN, Ilana. **Quando o aluno “não acompanha o ensino”:** um estudo com professores de séries iniciais. 2004. 212 p. Tese (Doutorado em Educação). UFSC/PPGE, Florianópolis.

LIMA, Ana Laura Godinho. **Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática.** *Psicol. esc. educ.* [online]. June 2007, vol.11, no.1 [cited 22 February 2008], p.145-152. Available from World Wide Web: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100016&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100016&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1413-8557.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas Trilhas da Exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos.** 2005. 256 p. Tese (Doutorado). PUC/CCE. São Paulo.

MARCHESI, Álvaro; PERES, Eva Maria. A compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. Projeto de Correção de Fluxo: um marco referencial na educação do Paraná. In: **Programas de Correção de Fluxo Escolar.** Brasília: Em Aberto, p. 134-138, 2000.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. In: **Série Idéias 28.** Os Desafios Enfrentados no Cotidiano escolar. Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 1997, p. 11-122.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade.** 2ª. ed., São Paulo: Paulus, 2003. 141 p.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de Ensino, Modernização Administrativa – A Experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta.** Florianópolis: NUP, 2000, p. 19-46.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. In: \_\_\_\_\_ (org) **Illuminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Políticas de Formação Docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 28, pp. 31-47, 1992.

NEUBAUER, Rose. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. In: **Programas de Correção de Fluxo Escolar.** Brasília: Em Aberto, 2000, p. 129-133,

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção de um objeto de pesquisa. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 3, 1991, p. 89-112.

\_\_\_\_\_. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias

intelectualizadas. In: \_\_\_\_\_; Romanelli, Geraldo, Zago, Nadir (orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis, editora Vozes, 2003, p. 49-65.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica,** Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 753-775.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Fev 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0100-15742002000200008.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito – identidade e interação na sala de aula.** São Paulo: Papyrus, 1994, 119 p.

ORTIZ, Renato. **A Sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'Água, 2003, 169 p.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. A Escola dos Carentes: um projeto em Minas Gerais. In: Arroyo, Miguel G. (org). **Da escola carente à escola possível.** São Paulo: editora Loyola, 1986, p. 55-84.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Catadoras de Dignidade: assimetrias e tensões em Pesquisa no Lixão. In: Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de, Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 265- 286.

\_\_\_\_\_; ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade.** Petrópolis: Vozes, 2007, 261 p.

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

PARO, Victor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001, 167 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do psicólogo, 1999, 458 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. **Avaliação das classes de aceleração: desempenho dos egressos e fatores de sucesso do Projeto**. São Paulo: PUC-SP, 1998.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. In: **Programas de Correção de Fluxo Escolar**. Brasília: Em Aberto, 2000, p. 49-56, .

PRIEB, S. A. A problemática do trabalho no capitalismo avançado. In: **O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2005, p. 167-191.

QUERINO, Magda Maria de Freitas. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. In: **Programas de Correção de Fluxo Escolar**. Brasília: Em Aberto, p. 139-144, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, jan./jun. 1999, p. 35-49.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2007, 267 p.

RUMMERT, Sonia Maria. Gramsci, Trabalho e Educação: Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. **Cadernos Sisifo 4**. Lisboa: 2006, 86 pp.

SANCHES, Mário. **Planos de Recuperação, desenvolvimento e acompanhamento dos alunos: um roteiro para a sua operacionalização**. ASA Editores: Porto: 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Educ, 1998, 255 p.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Classe de Aceleração – 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental**. Santa Catarina, sd. 18 p.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Projeto Classe de Aceleração nível 1,2,3**. Santa Catarina, 1999.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Proposta Curricular de Santa Catarina. Estudos Temáticos**. Santa Catarina, 2005.

SANTA CATARINA. ACAFE. **Pesquisa Avaliativa do Programa de Classes de Aceleração de Aprendizagem de escolas da rede pública estadual de Santa Catarina**. Santa Catarina, 2002.

SETÚBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção do Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. In: **Programas de Correção de Fluxo Escolar**. Brasília: Em Aberto, 2000, p. 9-19.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2001, p. 29-37,.

SHIROMA, Eneida Oro; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 427-446,.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez., 2005, p. 247-253.

SILVA, Jailson de Souza e. Sucesso/Fracasso escolar: uma revisão de Pressupostos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2001, p. 7-18.

SILVA, Maria Cícera Pinheiro da; ALMEIDA, Maria das Graças Correia de. É hora de Aprender: o desafio de vencer a multirepetência em Arapiraca – AL. In: **Programas de Correção de Fluxo Escolar**. Brasília: Em Aberto, p. 152-154, 2000.

SILVA, Nadir Peixer da. **Alfabetização em Classes de Aceleração**. 2001. 111 p.. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC/ CCE, Florianópolis.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 Mar 2008. doi: 10.1590/S0011-52582000000300001

SOUZA, Clarilza Prado de. Limites e Possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999, p. 81-99.

SOUZA, Eny da Glória Marques de. Classes de Aceleração da Aprendizagem em Campo Grande – MS. In: **Programas de Correção de Fluxo Escolar**. Brasília: Em Aberto, 2000, p. 149-151.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 34-42.

UNESCO. PREAL. **Proyeto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Cuba, 2002. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>. Acesso em: .15 ago. 2005.

VALLA, Victor Vincent. A escola pública de primeiro grau é um serviço público, por oito séries em oito anos. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28, 1992, p. 23-30.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: Nogueira, Maria Alice; Romanelli, Geraldo, Zago, Nadir (orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e**

**populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 19-43.

\_\_\_\_\_. A entrevista e seu processo de construção. Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 286-309.

ZANTEN, Agnes Van. Saber global, saberes locais: Evoluções recentes da sociologia da Educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, 1999, p. 48-58.

Sites consultados:

[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas\\_interna.asp?cod\\_programa=4&ms=1&r=t](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas_interna.asp?cod_programa=4&ms=1&r=t). Acesso em: 10 jul. 2006.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2006.

[http://www.senami.com.br/o\\_mundo.htm](http://www.senami.com.br/o_mundo.htm). Acesso em: 15 jul. 2006.

<http://www.espacoacademico.com.br/047/47cfutata.htm>. Acesso em: 25 out. 2006.

<http://www.culturabrasil.org/neoliberalismoeglobalizacao.htm>. Acesso em 25 dez. 2006.

<http://www.malhatlantica.pt/cfaeca/legislacao/indice.htm>. Acesso em: 31 mar. 2006.

<http://www.geranegocio.com.br/html/geral/p15c.html>.

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei5692\\_71.htm?Time=2/9/2007%201:13:45%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei5692_71.htm?Time=2/9/2007%201:13:45%20PM) Acesso em: 20 fev. 2007.

[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/projetos\\_educ/projetos\\_educ.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/projetos_educ/projetos_educ.html). Acesso em: 22 fev. 2007

<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/> Acesso em: 22 fev. 2007.

<http://200.225.157.123/dicaureliopos/login.asp>. Acesso em 14 abr. 2007.

<http://www.afe.org.br/newpage/index.php?endereco=conteudo/institucional/memoria.htm>. Acesso em: 19 out. 2007.

[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao\\_lourenco\\_filho/psicologia\\_aplica\\_da\\_educacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao_lourenco_filho/psicologia_aplica_da_educacao.pdf), Acesso em: 22 fev. 2008.

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37535&te3=37536&te4=37634&te5=148808>, acessado em 10 abr. 2008.

[http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra\\_1507.htm](http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra_1507.htm).<http://www.geranegocio.com.br/html/geral/p15c.html>,

## **ANEXOS**

**Roteiro de Entrevista com Coordenadores**

**Dados de Identificação do Entrevistado:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na área da educação: \_\_\_\_\_

Formação Profissional: \_\_\_\_\_

Experiência Profissional (cargos exercidos, tempo de trabalho, atividades desenvolvidas, etc.): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atividade Atual: \_\_\_\_\_

Jornada de Trabalho: \_\_\_\_\_

Setor/Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Trabalho desenvolvido durante o funcionamento do Programa de Classes de Aceleração:**

Cargo Ocupado: \_\_\_\_\_

Tipo de vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

Por que passou a trabalhar no Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Formação para o exercício do cargo (cursos de capacitação, horas, etc.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Carga horária dispensada ao Programa: \_\_\_\_\_

Atividades desenvolvidas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aspectos que considera positivos e negativos na experiência: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Da Elaboração do Programa:**

Quais eram as preocupações dos educadores da SED naquele período?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como se articulou a proposta das classes de aceleração de estudos à proposta para a secretaria de educação do governo do PMDB? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Acredita que a proposta das classes de aceleração é consoante à abordagem sócio-interacionista adotada pela Secretaria da Educação daquele período? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como a idéia da aceleração da aprendizagem foi recebida pelos educadores da SED (coordenadores, professores) ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da elaboração do Programa? Se sim, de que forma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem participou da elaboração do Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que similitudes e diferenças o Projeto das Classes de Aceleração de Santa Catarina tinha com outros Projetos aplicados no cenário nacional? \_\_\_\_\_

Como os conteúdos das disciplinas foram escolhidos? Quais critérios foram usados para a escolha desses conteúdos? \_\_\_\_\_

Quais segmentos participaram da escolha dos conteúdos e da elaboração das apostilas? \_\_\_\_\_

Quais critérios foram usados para a seleção dos alunos para as classes de aceleração? \_\_\_\_\_

Quem decidia pelo encaminhamento? \_\_\_\_\_

Como era feito esse encaminhamento? \_\_\_\_\_

Co

### **Da execução do Projeto**

Como os diretores de escolas, professores, famílias e alunos receberam o projeto? \_\_\_\_\_

Quais os procedimentos adotados pela SED para a implantação do programa nas escolas da rede? \_\_\_\_\_

Quais as suas primeiras impressões sobre o Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E depois, ao final do primeiro ano letivo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como se deu a capacitação dos educadores para o programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como os professores das outras classes lidavam com o programa de Classes de Aceleração?\_Recebiam alguma capacitação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

De que forma era estabelecida a relação entre as classes de aceleração e as classes comuns?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como a SED acompanhava a avaliação dos alunos e o encaminhamento para as outras classes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como a SED acompanhava os resultados do programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Dos resultados do Programa e seu encerramento**

O que motivou a pesquisa desenvolvida pelo sistema ACAFE? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Porque, embora na pesquisa a maioria dos professores manifestassem seu apoio a continuidade das classes, ainda que com reformulações (87%), elas foram encerradas em 2003? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Quem definiu pelo encerramento? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Como os educadores reagiram ao encerramento do programa?

---

---

---

---

Quais projetos foram substitutivos do Programa das Classes de Aceleração? Como hoje a SED lida com os casos de reprovação escolar? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Que repercussão você acha que as classes de aceleração tiveram sobre o percurso escolar dos alunos? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Comentários do Entrevistado: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---


**Roteiro de Entrevista com Articuladores**

**Dados de Identificação do Entrevistado:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na área da educação: \_\_\_\_\_

Formação Profissional: \_\_\_\_\_

Experiência Profissional (cargos exercidos, tempo de trabalho, atividades desenvolvidas, etc.): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atividade Atual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jornada de Trabalho: \_\_\_\_\_

Sector/Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Trabalho desenvolvido durante o funcionamento do Programa de Classes de Aceleração:**

Cargo Ocupado: \_\_\_\_\_

Tipo de vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por que passou a trabalhar no Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Formação para o exercício do cargo (cursos de capacitação, horas, etc.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Carga horária dispensada ao Programa: \_\_\_\_\_

Atividades desenvolvidas: \_\_\_\_\_

Aspectos que considera positivos e negativos na experiência: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Da Elaboração do Programa:**

Acredita que a proposta das classes de aceleração é consoante à abordagem sócio-interacionista adotada pela Secretaria da Educação daquele período? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como a idéia da aceleração da aprendizagem foi recebida pelos educadores da SED ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da elaboração do Programa? Se sim, de que forma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem participou da elaboração do Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da escolha dos conteúdos das disciplinas? Se sim, quais critérios foram usados para a escolha desses conteúdos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da seleção dos alunos para as classes de aceleração? Se sim, quais critérios foram usados para a seleção dos alunos para essas classes?



Como os professores das outras classes lidavam com o programa de Classes de Aceleração?\_Recebiam alguma capacitação?

De que forma era estabelecida a relação entre as classes de aceleração e as classes comuns?

Como eram feitas as avaliações dos alunos?

Como era feita a passagem de um aluno da classe de aceleração para outra classe de aceleração de nível mais alto? E para a classe comum?

A SED acompanhava a avaliação e o encaminhamento dos alunos para outras classes? Se sim, de que forma?

### **Dos resultados do Programa e seu encerramento**

O que você acha que motivou o encerramento das classes de aceleração em 2003?

Você participou da definição pelo encerramento?

Como os educadores, alunos e famílias reagiram ao encerramento do programa?

Como a escola lida hoje com os casos de reprovação escolar? Existe algum programa ou

projeto dirigido a esses casos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que repercussão você acha que as classes de aceleração tiveram sobre o percurso escolar dos alunos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Comentários do Entrevistado: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Roteiro de Entrevista com Professores**

**Dados de Identificação do Entrevistado:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na área da educação: \_\_\_\_\_

Formação Profissional: \_\_\_\_\_

Experiência Profissional (cargos exercidos, tempo de trabalho, atividades desenvolvidas, etc.): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atividade Atual: \_\_\_\_\_

Jornada de Trabalho: \_\_\_\_\_

Setor/Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Trabalho desenvolvido durante o funcionamento do Programa de Classes de Aceleração:**

Cargo Ocupado: \_\_\_\_\_

Tipo de vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

Por que passou a trabalhar no Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Formação para o exercício do cargo (cursos de capacitação, horas, etc.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Carga horária dispensada ao Programa: \_\_\_\_\_

Atividades desenvolvidas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aspectos que considera positivos e negativos na experiência: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Da Elaboração do Programa:**

Acredita que a proposta das classes de aceleração é consoante à abordagem sócio-interacionista adotada pela Secretaria da Educação daquele período? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como a idéia da aceleração da aprendizagem foi recebida pelos educadores da escola ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da elaboração do Programa? Se sim, de que forma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem participou da elaboração do Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da escolha dos conteúdos das disciplinas? Se sim, quais critérios foram usados para a escolha desses conteúdos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da seleção dos alunos para as classes de aceleração? Se sim, quais critérios foram usados para a seleção dos alunos para essas classes?

Quem decidia pelo encaminhamento? \_\_\_\_\_

Como era feito esse encaminhamento? \_\_\_\_\_

### **Da execução do Projeto**

Como a escola (diretor, coordenadores, professores, pais e alunos) em que você trabalha (va) recebeu o projeto?

Quais os procedimentos foram adotados para a implantação do programa na sua escola?

Quais as suas primeiras impressões sobre o Programa? \_\_\_\_\_

E depois, ao final do primeiro ano letivo? \_\_\_\_\_

Qual acompanhamento você recebia para o desenvolvimento do Programa?

Como se deu a capacitação dos educadores para o programa? \_\_\_\_\_

Como os professores das outras classes lidavam com o programa de Classes de Aceleração? Recebiam alguma capacitação?

De que forma era estabelecida a relação entre as classes de aceleração e as classes comuns?

Como eram feitas as avaliações dos alunos?

Como era feita a passagem de um aluno da classe de aceleração para outra classe de aceleração de nível mais alto? E para a classe comum?

A SED acompanhava a avaliação e o encaminhamento dos alunos para outras classes? Se sim, de que forma?

Acompanhava o desenvolvimento das outras classes de aceleração? Se sim, de que forma?

### **Dos resultados do Programa e seu encerramento**

O que você acha que motivou o encerramento das classes de aceleração em 2003?

Você participou da definição pelo encerramento?

Como os educadores, alunos e famílias reagiram ao encerramento do programa?

Como a escola lida hoje com os casos de reprovação escolar? Existe algum programa ou projeto dirigido a esses casos?

Que repercussão você acha que as classes de aceleração tiveram sobre o percurso escolar dos seus alunos?

Comentários do Entrevistado:

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS DE CLASSE DE  
ACELERAÇÃO**

Data:

**1ª PARTE – DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO DO EGRESSO**

**I. DO EGRESSO**

Nome:

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Data de Nascimento:

Naturalidade:

Filiação:

Residência:

Trabalha: ( ) sim ( ) não

Ocupação:

Escolaridade:

Estado Civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) separado ( ) viúvo

Escolaridade do companheiro, se tiver:

Tem filhos? ( ) sim ( ) não Quantos? 1

Escolaridade dos filhos, se tiver:

**II. DA FAMÍLIA DE ORIGEM DO EGRESSO**

Naturalidade dos pais:

Ocupação dos pais:

Escolaridade dos Pais:

Tem irmãos? ( ) sim ( ) não

Se têm, quantos?

Escolaridade dos irmãos:

Posição do egresso na família:

**III. DA TRAJETORIA ESCOLAR DO EGRESSO**

Fez pré-escola? ( ) sim ( ) não

### Ensino Fundamental

Fez 1ª a 4ª série regulares? ( ) sim ( ) não

Reprovou em alguma série? ( ) sim ( ) não. Se sim, qual (quais)?

Se reprovou, a que atribui a reprovação?

Fez classe de aceleração de 1ª a 4ª série? ( ) sim ( ) não

Fez algum nível de ensino de 5ª a 8ª série regular? ( ) sim ( ) não

Se fez, qual nível (quais níveis)?

Foi reprovado em alguma série do ensino regular? ( ) sim ( ) não

Se reprovou, qual série (quais séries)?

Se reprovou, a que atribui a reprovação?

Completo o ensino fundamental? ( ) sim ( ) não

Se interrompeu, porque?

### Ensino Médio

Fez ensino médio? ( ) sim ( ) não

Se fez, quais séries do ensino médio completou? ( ) 1ª (x) 2ª 3ª ( )

Reprovou em alguma série? ( ) sim ( ) não

Se reprovou, qual série (quais séries)?

Se reprovou, a que atribui a reprovação?

Interrompeu alguma série? ( ) sim ( ) não

Se interrompeu, por quê?

Qual modalidade de ensino fez? ( ) regular ( ) educação de jovens e adultos

Faz ensino médio no momento? ( ) sim ( ) não

Se faz, qual modalidade de estudos? ( ) regular ( ) educação de jovens e adultos

## 2ª PARTE – CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO DO EGRESSO

- História Escolar dos Pais – relato das relações que os pais estabeleciam com o saber escolar

- História Escolar dos Irmãos – relato das relações que os irmãos estabeleciam (estabelecem) com o saber escolar

- História Escolar do Egresso – questões norteadoras: evolução do sentido da escola para o egresso; formas de relação estabelecida pelo egresso com a disciplina escolar (relações com professores); formas de relação estabelecida com seus pares; relações estabelecidas com os conteúdos escolares (preferências, desempenho); investimento familiar na escolarização (acompanhamento das atividades escolares do filho, organização doméstica para o estudo, incentivo a atividades para-escolares).

### **3ª PARTE – REPERCURSSÕES DA CA NA TRAJETORIA ESCOLAR DO EGRESSO**

Percurso escolar na CA – questões norteadoras: anos e níveis que participou do programa; forma de inserção em CA (se encaminhado ou se solicitou matrícula); motivo do encaminhamento ou da procura; desempenho nas CA.

Repercussões: aspectos que considera positivos e negativos da experiência, benefícios do programa na vida escolar e pessoal do egresso (se houve, quais?); pertinência do programa para estudantes com defasagem idade série.

