

Classes de Aceleração : “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão?

Beatriz Bittencourt Collere Hanff*

Raquel Barbosa**

Zenir Maria Koch***

Resumo

O objetivo do presente artigo é debater a implantação da política nacional das Classes de Aceleração em Santa Catarina, mais especificamente no município de Florianópolis, a partir de 1998, tendo por base a pesquisa “A pedagogia da repetência em questão: um estudo de caso junto às classes de aceleração”. Realizada em duas etapas, essa pesquisa procurou analisar, os condicionamentos históricos dos processos de implantação, formação de professores e outros relacionados com o trabalho docente e seus resultados, possibilitando caracterizar as diferenças existentes entre as propostas de aceleração, num diagnóstico preliminar em seis escolas da rede pública estadual e municipal. Nas entrevistas realizadas com professores, articuladores e coordenadores foram colhidos relatos sobre o processo de implantação, as dúvidas, a formação docente e a assessoria, as experiências pedagógicas, a integração das classes no interior das escolas e os processos de isolamento. As classes de aceleração serviram para alterar as relações pedagógicas internas na escola, dando maior visibilidade aos chamados problemas de aprendizagem e ao reconhecimento e atendimento às diferenças sociais, como também em muitas escolas, para segregar ainda mais os alunos considerados “com dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de interação social”.

Palavras-chave

Aprendizagem- métodos de ensino. Repetência. Classes de aceleração.

* Beatriz Bittencourt Collere Hanff é professora do Centro de Ciências da Educação na UFSC e doutouranda do Programa de Pós Graduação em Educação, linha Educação, História e Política, pela mesma Universidade.

** Raquel Barbosa foi bolsista desta pesquisa em 2001 e 2002 e aluna do Curso Pedagogia da UDESC.

***Zenir Maria Koch é professora do Centro de Ciências da Educação- FAED na UDESC e coordenadora desta pesquisa.

Acceleration Classes: “Pedagogy” of inclusion or exclusion?

Abstract

The purpose of this article is to debate the implantation of the national policy of Accelerated Classes in Santa Catarina, more specifically in the municipality of Florianópolis, since 1998, based on the study, “Questioning the pedagogy of repeating years: a case study of acceleration classes”. Conducted in two phases, this study sought to analyze the historic conditions of the processes of implantation, teacher training and others related to the work of teaching and its results. This allowed the characterization of differences between the proposals for acceleration, in a preliminary diagnosis made at six public state and municipal schools. In the interviews conducted with teachers, articulators and coordinators, statements were gathered about the implantation process, the doubts, the teacher training and assistance, the pedagogical experiences, the integration of classes inside the schools and the processes of isolation. The acceleration classes serve to change the internal pedagogical relations in the school. They give greater visibility to the so-called learning problems and to the recognition and attendance to social differences, and in many schools, segregate even more the students considered “to have learning difficulties or difficulties in social interaction”.

Key words

Acceleration classes. Repeat students. School failure. educational policy.

A implantação das Classes de Aceleração

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

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

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

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

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

Muitos professores ainda tem preconceito contra essa idéia de aceleração, eles acreditam que a criança tem que ficar naquela série até aprender e só pode passar de ano se estiver freqüentando as aulas na mesma série e tiver conseguido boas notas. O programa já foi testado, e com sucesso, por dois estados: S. Paulo e Maranhão. Entidades privadas começam a adotar esse programa. E aqui eu faço questão de citar o exemplo da Funda-

ção Ayrton Senna, que sob o comando da psicóloga Viviane Senna criou o programa Acelera, Brasil. No momento atua em 20 municípios. (CARDOSO, 1997)

Para Rosa (1999-2000, p.44), repórter da Revista Pedagógica Pátio, “46,6% de toda a população estudantil de 1ª. a 8ª. séries no Brasil (16,7 milhões de alunos)” estão atrasados em sua formação escolar. Segundo um de seus entrevistados, Paulino Motter, chefe de Gabinete do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP,

A situação é tão grave que o Ministério definiu como uma de suas prioridades [...] o estímulo ao desenvolvimento de projetos de aceleração de aprendizagem. Há muitos espalhados pelo país e a maioria dos sistemas estaduais de ensino adotou algum programa de correção da defasagem idade-série. (ROSA, 1999-2000, p. 44)

Desta forma, em 1997, chegam em Santa Catarina, as classes de aceleração embaladas na denúncia do fracasso escolar das escolas públicas, do número de reprovações e multireprovações, pela influência direta e indireta de experiências realizadas em outros estados brasileiros e, principalmente, pela pressão exercida pelo governo federal e órgãos internacionais na implantação do Projeto, com base na Lei 9.394/96. (BRASIL, 1996)

Em 1998, portanto, teve início, em Santa Catarina, na rede estadual de ensino, o Projeto “Classes de Aceleração” sob a coordenação dos técnicos em assuntos educacionais do Núcleo de Apoio Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto - SEED, serviço que também atende crianças com necessidades especiais.

Relativamente ao processo de implantação do citado projeto, houve inicialmente por parte dos técnicos da Secretaria da Educação uma certa resistência à adoção da política das classes de aceleração do Ministério da Educação e Cultura - MEC, “por considerá-la, incoerente com a proposta curricular, de cunho progressista do Governo do PMDB, que naquele momento estava em processo de implantação nas escolas da rede estadual”. Conforme Consultora para Assuntos Pedagógicos do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação¹.

Posteriormente, esses opositores, visualizando a pedagogia das classes de aceleração dentro dos princípios da “**inclusão de todos**” defendidos no novo projeto de escola pública para Santa Catarina, mudaram de posição, definindo-se pela implantação das classes de aceleração com um projeto próprio, “adequado a nossa realidade”.

Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação optou por não receber os recursos financeiros e didático-pedagógicos oferecidos pelo MEC para a realização das capacitações dos profissionais/professores que atuariam no projeto. Se tais recursos fossem aceitos, teriam que seguir as diretrizes político-pedagógicas traçadas pelo MEC. Assim sendo, os recursos destinados à capacitação inicial originaram-se de fonte estadual.

Através da Portaria 005/98 (SANTA CATARINA, 1998b) a Secretaria Estadual de Educação regulamentou a implantação das Classes de Aceleração no Ensino Fundamental - 1a. à 4a. série, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. O objetivo dessas classes, segundo preconiza o Artigo 2º da referida portaria, é “proporcionar melhores condições para a recuperação do aluno em situação de defasagem na aprendizagem e em relação à idade/série, possibilitando-lhe real avanço no seu processo de apropriação do conhecimento”.

No artigo 3º da portaria acima mencionada, há previsão de organização das classes em dois níveis de ensino: o Nível I, voltado para o atendimento de alunos não alfabetizados ou em processo de alfabetização; e o Nível II voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem nas 3ª e 4ª séries.

Em 1998, a Secretaria Estadual de Educação definiu, através do documento Apostila Classes de Aceleração, formas e níveis de responsabilidades de implantação das classes de aceleração nas diversas instâncias: órgão central SEED/COGEN/DIEF², CREs³ e unidades de ensino. Nas duas primeiras instâncias, foram nomeados os coordenadores e, nas escolas, os professores articuladores e os professores de sala de aula. (SANTA CATARINA, 1998, p.10)

Ao analisarmos o rol de responsabilidades, concluímos que o maior peso de atribuições foi destinado aos professores com incumbência de solucionar o fracasso. À Secretaria de Estado da Educação cabia assessorar, organizar as capacitações, fazer o acompanhamento, coordenar reuniões, analisar de relatórios e produzir subsídios. Já às CREs cabia a articulação e a avaliação do processo de implantação do projeto, o assessoramento, a análise de relatórios, o planejamento e a organização de reuniões e grupos de estudo, além da manutenção atualizada dos dados referentes a cada escola.

Segundo as diretrizes da SEED, as escolas deveriam:

1. aprofundar as discussões e a implantação do Projeto Político Pedagógico; 2. possuir espaço físico adequado (Decreto n. 30.436, set. 1986); 3. possuir no seu quadro de pessoal um educador, com tempo disponível, para articu-

lar com todas as pessoas que constituem o processo pedagógico da escola (especialistas em educação - professores excedentes - diretor); 4.possuir professor habilitado[...]; 5.levantar número de alunos com histórico de fracasso escolar; 6.incorporar ao PPP o planejamento das ações das Classes de Aceleração; 7.encaminhar à CRE, relatório bimestral [...]; 8.proporcionar reuniões permanentes com todos os envolvidos[...]; 9.realizar avaliação diagnóstica dos alunos; 10.providenciar documentação do aluno. (SANTA CATARINA, 1998a, p.12-13)

Com base nas diretrizes anteriormente referidas e na portaria 005/98 (SANTA CATARINA, 1998b) as escolas foram convidadas a participar do projeto Classes de Aceleração. Grande parte das escolas iniciou o projeto em 1998 e 1999. O processo de implantação em cada escola estadual sofreu muitas variações tanto na seleção dos alunos e composição dos níveis, como na escolha dos professores e até das diretrizes pedagógicas. Talvez, essas diferenças devam-se, em algumas escolas, à falta de compreensão do projeto aliada à falta de condições técnicas e estruturais para o atendimento aos critérios estabelecidos, principalmente os referentes aos professores; e, em outras, à desobediência em seguir o que recomendava a proposta.

As escolas, inicialmente, procederam à listagem dos alunos em situação de defasagem e em situação de reprovação. A partir daí, indicou-se o grupo de alunos que deveria ser incluído nas classes de aceleração. A inserção nas classes foi, entretanto, um processo de opção de cada aluno, pais ou responsável.

Como previa a Portaria 005/98 (SANTA CATARINA, 1998b), foram implantadas as classes de aceleração nos Nível I e II para atender os alunos com distorção idade/série, oriundos das séries iniciais do ensino fundamental. Tal medida, de início não aceita nas escolas pelos professores, contribuiu para estimular o estigma que já perseguia os alunos com dificuldade de aprendizagem e os reprovados, caracterizando-se, para muitos professores, como uma forma de “livrar-se” dos alunos que apresentavam problemas de comportamento ou aprendizagem, mais do que uma possibilidade de progressão.

Segundo Cardozo, (2001, p. 35-36),

[...]além dos cursos de capacitação realizados pela Secretaria de Estado da Educação, foram promovidas reuniões mensais

com as articuladoras e professoras das escolas que implantaram o projeto de ensino das classes de aceleração e faziam parte da 1ª. CRE. Nestas reuniões, eram realizados estudos, que possibilitavam o aprofundamento sobre avaliação e reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana, e também a troca de experiências bastante significativa [...]. A participação efetiva neste espaço de estudo e articulação entre educadores, foi fundamental para o fortalecimento dessas classes e do trabalho dos professores.

Apesar dos problemas enfrentados para a implantação do projeto, a Secretaria de Estado da Educação expandiu as classes de aceleração, de acordo com a Portaria Nº 188/99 (SANTA CATARINA, 1999a), para dar atendimento aos alunos oriundos das séries finais do ensino fundamental, com a criação do nível III, e aos alunos em defasagem no ensino médio, com a criação das classes de aceleração nível IV, conforme Portaria Nº 010/01 (SANTA CATARINA, 2001) e inspirado no Programa elaborado pelo Governo do Estado do Paraná. Atualmente, essa expansão é motivo de preocupação dos órgãos representativos do movimento de professores, que vêm denunciando o desvirtuamento do projeto em relação aos seus propósitos iniciais. O objetivo do Projeto era permitir um avanço na classificação escolar para diminuir a distorção idade/série, e tinha como público alvo, a princípio, os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Hoje, não há previsão de término das classes de aceleração nas escolas estaduais, ainda que no "Projeto" seja ressaltado que o processo não deva ser permanente, pois sua continuidade supõe deficiência do processo de ensino e aprendizagem em contextos de escolarização formal.

A grande maioria dos alunos atendidos nas classes de aceleração apresenta, efetivamente, uma distorção originada na multirrepetência, e que pode ser ocasionada pela entrada tardia na escola, acrescida de outros elementos que integram o fracasso escolar, como a evasão e a repetência.

Para a Professora Articuladora, Escola 2,

"No caso dos alunos, mesmos, é bem complicado, porque a gente bate em dois, digamos, problemas, o Projeto em si, ele é em cima de alunos que estão com defasagem escolar com no mínimo dois anos de repetência, e de idade-série. E não se pode, no caso, negar a matrícula para o aluno, então foi feito mais ou menos assim: matriculava e era encaminhado através da secretaria para as Classes de Aceleração. No caso de ter mais procura que oferta, a gente coloca na turma o número que procurar, porque a gente já conta com a desistência que sempre acontece".

Desta forma, as classes de aceleração estão servindo, em muitas escolas, de depósito para alunos com defasagem de aprendizagem, para alunos em defasagem série-idade, para alunos portadores de necessidades especiais e alunos com problemas comportamentais, quando a seleção dos alunos para o ingresso nas classes de aceleração deveria ser realizada dentro dos critérios: defasagem idade/série e dificuldades de aprendizagem, contando, ainda, com a autorização dos seus responsáveis e do consentimento do próprio aluno.

No início de nossa pesquisa, havia no Estado de Santa Catarina, 1027 turmas, compostas por 26.175 alunos, dos quais, 14.879 já haviam se reintegrado às turmas regulares, concluído o ensino fundamental, ou mesmo ido para o ensino supletivo. Em Florianópolis, 11 escolas estaduais participaram do início do projeto das classes de aceleração, em 1998.⁴ Atualmente, cada escola passou a organizar “níveis” da classe a ser acelerada mediante as condições que possui.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a implantação ocorreu em 1999, em 8 escolas, e adveio da existência de índices significativos de reprovação e evasão escolar e conseqüentemente da existência de alunos em situação de defasagem idade-série e da possibilidade de implantação das classes de aceleração proposta pelo MEC.⁵

Segundo a fala de uma das professoras do município, que iniciou e ainda se mantém como professora nas classes de aceleração,

"o nascimento foi igual no Estado e na Prefeitura. O objetivo era dar conta da reprovação e evasão, pois havia uma pressão de fora sobre essa situação. Tanto o Estado quanto a Prefeitura tinham que dar conta desses números até por uma questão de verba. Entretanto, se o nascimento foi igual ao do Estado, na Prefeitura, a caminhada foi diferente".

Realmente, a Divisão de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Florianópolis tomou para si a responsabilidade da coordenação do processo. Inicialmente, foi solicitada às escolas a relação de alunos que “a priori” deveriam ser “acelerados”. A partir daí, cada escola foi consultada quanto ao interesse de participação no projeto de Classes de Aceleração. Muitas escolas aceitaram o projeto por acreditarem nele; outras, porque a alternativa que se lhes apresentava no momento, era aquela; outras optaram por não adotá-lo. Entretanto, havia muitas dúvidas, já que se constituía em um projeto recentemente implantado em São Paulo (1996), do qual se tinham poucas informações.

Inicialmente, foram traçadas as diretrizes básicas a serem adotadas no trabalho, tais como: indicação de um professor efetivo da rede municipal para assumir a coordenação do projeto junto à Divisão de Ensino Fundamental; definição de um cronograma de capacitação e organização de uma sistemática de

assessoria e acompanhamento que incluía dias de planejamento semanal, orientações, preparação de material e cronograma de visitas às escolas. Previu-se, então, que o período da manhã seria para a atuação em sala de aula e o da tarde, para planejamento, atendimento individual a alguns alunos que apresentassem maior nível de dificuldade, e para encontros com a coordenação geral das classes de aceleração, para organização do trabalho.

É, importante ressaltar que a equipe de consultores por área de conhecimento, que assessorava professores das turmas regulares do ensino fundamental, e outros profissionais com experiência no campo da alfabetização e dificuldades de aprendizagem participaram do processo de formação de professores para atuar nas classes de aceleração.

Ao contrário da Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis teve urgência em iniciar o projeto do MEC pela existência de recursos financeiros para uso imediato na formação docente e compra ou elaboração de materiais pedagógicos. Desta forma, a rede de ensino municipal de Florianópolis seguiu, não só as orientações do MEC, como fez uso de seus recursos financeiros e dos materiais didático-pedagógicos.

Os materiais, oriundos de São Paulo, constituíam-se em um volume sobre Avaliação e mais quatro módulos, cada um contendo o livro do professor, o livro do aluno e outros materiais de apoio. Esses módulos foram elaborados pelo - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária- CENPEC, que coordena o Projeto Classes de Aceleração em São Paulo. Os módulos foram adquiridos e chegaram às salas de aula mais ou menos no quarto mês do início do ano letivo. A princípio, os módulos eram interessantes, mas ao serem utilizados começaram a surgir, entre os professores, muitas reclamações como disse uma professora. Neste aspecto, são ilustrativas as suas falas abaixo:

"Os módulos não eram adequados ao trabalho da nossa região." (PROFESSORA D)

"Engraçado é que quando o módulo chegou, nós fomos trabalhar as fortalezas de Florianópolis. O mapa era de São Paulo. Aí de cara, a gente já viu que esse material não daria conta do nosso trabalho". (PROFESSORA ARTICULADORA)

Aparentemente, as dificuldades surgidas no uso do material didático parecem estar relacionadas à não adequação dos conteúdos propostos a cada região ou município. Entretanto, ao analisarmos os depoimentos de Ana Maria Guerra, do CENPEC, em entrevista concedida à Revista Pátio para Maria Alice Rosa, constatamos que ela se refere aos módulos do professor das classes de aceleração como o material onde:

O professor encontra explicação sobre todas as atividades que vai desenvolver e orientação para todo o seu percurso, incluindo recomendações sobre o tipo de intervenção necessária para determinado tipo de problema apresentado pelo estudante. Não é um livro didático, mas de orientação, abordando desde as questões que o professor deve estar perguntando, registrando, aprofundando, sobre o que fazer em determinado caso e o que fazer.[...] Toda a fundamentação do conteúdo e de cada atividade está no livro. (ROSA, 1999-2000, p.45)

Tal afirmação leva-nos a considerar que o trabalho nas classes de aceleração do município vinha se desenvolvendo há, mais ou menos, quatro meses, tempo em que os professores e coordenador do projeto já estavam analisando suas turmas e alunos de forma a estabelecer diretrizes de acordo com as necessidades específicas destes e de cada escola. O material, ao chegar com diretriz pré-definida, feriu o princípio de autonomia que vinha sendo construído, através da implantação de programa- modelo de intervenção na condução pedagógica.

Conforme afirmou Paulino Motter à Maria Alice Rosa, os programas do Instituto Ayrton Senna e do CENPEC “tem como objetivo a **criação de uma diretriz básica** (grifo nosso) para projetos de aceleração que possa ser adotada com autonomia em qualquer ponto do país”. Nessa mesma entrevista, Viviane Senna, presidente do Instituto, e também uma das responsáveis pela implantação “do Programa Acelera Brasil, afirma que grosso modo, é como se essa diretriz fosse tão boa quanto a fita cassete, que cabe em todos os aparelhos de audição e gravação do mundo.” (ROSA, 1999/2000, p.44)

Com o término do apoio financeiro por parte do MEC ao projeto Classes de Aceleração, a Prefeitura Municipal de Florianópolis passou a financiá-lo integralmente e a assumir sua manutenção e implementação em novas escolas, por meio de capacitações, coordenação direta da Secretaria Municipal de Educação sobre os professores e a organização do trabalho em sala de aula.

Nessa caminhada, segundo outra professora de classes de aceleração do ensino municipal, “foram buscadas alternativas para o desenvolvimento de uma proposta que não visasse apenas os dados estatísticos mas à aprendizagem efetivamente”.

A rede municipal implantou, inicialmente, apenas o nível I e II, e, depois, transformou os dois níveis em apenas um, passando a extinguir gradativamente as classes de aceleração no município. As razões disso não foram totalmente desveladas, encontram – se ainda em processo de investigação. Na opinião de técnicos, da prefeitura o projeto já atingiu os seus objetivos com bons resulta-

dos; possivelmente pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que, por ser mais assistido e orientado nas classes de aceleração, viabilizou a aprendizagem dos alunos. Entretanto, a idéia de que as classes de "aceleração tinham o objetivo de solucionar estatisticamente a defasagem série-idade nas escolas e mais a resistência às determinações da política oficial levou-as, também, ao desprestígio e ao preconceito."

Segundo uma das professoras que atuou em mais de uma escola municipal, "A luta foi muito grande, porque os efetivos não queriam aquelas crianças e consideravam que nós, que estávamos com as crianças, que o nosso trabalho não prestava. (...) e essa resistência não era só por parte dos efetivos, mas por todos os professores. Agora eles estão começando a pensar que essas crianças não caíram de pára-quadras ali. Elas estão dentro de um contexto da escola e são produtos da escola. Não é só a aceleração sozinha que tem que pensar sobre isso. É a escola como um todo."

Após cinco anos de trabalho contínuo, as mudanças na postura de professores que não atuam nas classes de aceleração já são sentidas. Na opinião de uma das professoras da rede municipal, com a reintegração dos alunos às classes regulares, surgiu a necessidade de serem acompanhados pelos professores das classes de aceleração. Isto aproximou os diferentes professores. O apoio da direção e da equipe pedagógica também foi fundamental para isso. Entretanto, em outras escolas cujo projeto não teve continuidade, muitas das crianças evadiram-se ou continuam segregadas nas salas onde foram inseridas.

O processo de discriminação das classes de aceleração não ocorreu somente com os alunos, muitos professores sentiram-se isolados e, muitas vezes, tratados como profissionais de "segunda categoria". O professor que atua nas classes de aceleração "precisa provar sua capacidade profissional." Assim mesmo, muitas vezes é tratado profissionalmente com desprezo.

Essas outras falas da professora municipal, anteriormente referidas, são indicativos de que este isolamento tenha se dado, inicialmente, em função do preconceito que permeia o trabalho das classes de aceleração, mas é o afastamento dos professores do convívio coletivo da escola, já que toda organização e coordenação do trabalho eram realizadas junto a uma coordenação central, que parece ser o principal motivo do isolamento sentido pelos professores e professoras. Isto não desqualificou o trabalho realizado pela coordenação, mas dificultou a integração e teve repercussões também na reintegração das crianças às classes regulares.

Mesmo que professores entrevistados, que permanecem no projeto e pareçam estar mais próximos da realidade dos alunos, desenvolvam um trabalho articulado e falem em "compromisso social", estes fatores parecem ainda estar restritos ao espaço das classes de aceleração.

Um acompanhamento mais específico dos alunos que passaram pelas classes de aceleração poderia fornecer indícios de avaliação dessas experiências. Não há, entretanto, pesquisas oficiais de acompanhamento do processo de implantação do projeto. Somente dados estatísticos, que mostram a redução dos índices de reprovação, são apresentados.

O desafio das classes de aceleração diante do fracasso escolar

O percurso realizado até o momento permite-nos afirmar que há posições divergentes na análise das medidas implantadas na educação ao final da década.

Para os órgãos gestores da política educativa nacional, o Projeto Classes de Aceleração tem sido considerado um sucesso, já que forneceu indicadores estatísticos positivos para os relatórios destinados às agências internacionais. Segundo relatórios do MEC,

Os dados apontam para a melhoria do desempenho escolar no nível fundamental. A taxa de promoção, que mede o número de alunos que passou de série, aumentou de 64,5%, em 1995, para 74%, em 1998. No mesmo período, a repetência caiu de 30,2% para 21,3% dos alunos e a taxa de abandono da escola baixou de 3,4% para 3,1%. (BRASIL, 2000)

Além disso,

cerca de 1,2 milhão de alunos já freqüentam essas classes especiais em todos os estados brasileiros, e a grande maioria obtém êxito nos estudos. Em 2000, só nas 3^{as}. séries das classes de aceleração foram matriculados cerca de 270 mil alunos. (BRASIL, 2000).

Esta avaliação positiva levou o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a aprovar “ad referendum”, em 16 de maio de 2001, a Resolução N° 014 que amplia as propostas anteriores e

estabelecer as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito dos programas de Correção do Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem e Paz na Escola, da Educação Escolar Indígena e das Áreas Remanescentes de Quilombos, para o ano de 2001. (BRASIL, 2001),

O Programa de Aceleração da Aprendizagem está destinado às secretarias de educação dos municípios e Capitais localizados na Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste que financiarão a capacitação de professores e a impressão de material didático-pedagógico. As secretarias participarão do projeto com um valor mínimo de 1% do mesmo. No entanto, os dados apresentados anteriormente têm sido contestados e as propostas consideradas fórmulas híbridas sem êxito para o equacionamento do problema do fracasso escolar.

Tais medidas retiram dos sistemas de ensino e das escolas a responsabilidade direta e a autonomia para pensar soluções aplicadas a cada realidade. Por outro lado, ao acreditar que os índices de reprovação e evasão estão sendo modificados pela aplicação de projetos nacionais como os da classe de aceleração, ignoram as demais atividades que as escolas têm realizado no sentido de modificar a realidade existente.

Constituem-se, assim, em propostas pedagógicas voltadas para o atendimento às diferenças individuais, à adequação do currículo e às alternativas metodológicas, entre outras, sem alterar velhas estruturas. Os dados sobre o fracasso escolar no sistema de ensino brasileiro são representativos dos resultados dessa prática. Uma prática que tem ocultado o fenômeno social da exclusão escolar, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos e na pessoa do aluno.

Se, de um lado, as políticas nacionais como a das Classes de Aceleração têm tratado os problemas educacionais como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar “a doença” da evasão e da reprovação, de outro servir para desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro.

Em Santa Catarina, o descaso histórico de governos catarinenses com a escola pública tem arrastado por longas décadas o fracasso escolar. No âmbito da rede estadual a falta de condições materiais e pedagógicas é uma constante, aliada à precária situação de um quadro composto de docentes mal pagos e por um elevado número de ACTs ⁶ com baixa qualificação profissional.

Diante disso, não adianta exortar os educadores a aderir a uma nova proposta (**a vestir a camisa**), simplesmente exortar, aderir. Não adianta convocar com simpatia, entusiasmo e boas intenções o professorado **a trabalhar de maneira viva** em sala de aula. (PATTO, 1998, p. 37)

Nas escolas públicas, incluindo algumas do Projeto das Classes de Aceleração, a repetência e a evasão ainda vêm incidindo de forma perversa sobre os

alunos, cuja maioria é oriunda dos setores populares. A ausência de estrutura adequada, professores sem qualificação/preparo, aliados aos demais fatores de degradação social, descartam as condições objetivas de inclusão daqueles que estão defasados em seu percurso escolar. Para Arroyo,

Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ficam os estudantes pobres cada vez mais expostos aos preconceitos que legitimam o fracasso escolar. (ARROYO, 1997, p.18)

Segundo os professores do Estado de Santa Catarina participantes do VII Congresso Estadual de Educação, promovido pelo SINTE- Sindicato dos Trabalhadores da Educação, nos dias 11 a 13 de abril de 2002 em Concórdia, as classes de aceleração deixaram de ter o caráter emergencial e temporário, para serem permanentes, pois precisam atender à crescente demanda de alunos excluídos do ensino regular, constituindo-se num círculo vicioso do sistema de ensino. Desta forma, as classes de aceleração foram gradativamente expandidas e organizadas em um sistema próprio e paralelo às classes regulares, e tem por principal objetivo a correção do fluxo escolar através de certificações rápidas. Surgem como fórmula mágica para reduzir custos e melhorar as estatísticas educacionais, já que não há vinculação entre esses fatores e a qualificação do ensino. (RIBAS, 2002)

Nas escolas pesquisadas, o projeto Classes de Aceleração é visto por alguns professores e especialistas com desconfiança, principalmente nas escolas estaduais. Outros, vêm-no com bons olhos, por entenderem que é uma possibilidade metodológica de alunos e professores construírem uma prática de ensino que efetivamente resolva o problema da não-aprendizagem do aluno. Essa visão otimista insere-se no propósito da pedagogia das classes de aceleração, que é o de centrar a questão do fracasso escolar nas peculiaridades e carências dos alunos, na adaptação de metodologias e conteúdos e na organização do processo ensino-aprendizagem, para acelerar os alunos com distorção idade/série no ensino fundamental. Nessa linha de análise, a seguinte afirmativa de Paixão⁷ (apud ARROYO, 1985, p. 30) é complementar:

[...] o máximo que essa matriz pedagógica pode inventar para os filhos do povo será uma pedagogia do pobre: currículos mínimos, classes aceleradas e especiais, métodos adaptados a essa pedagogia do pobre.

Encontramos, também, nas escolas pesquisadas de ambas as redes de ensino professores que consideram as classes de aceleração um avanço pedagógico, um serviço para o bem do aluno fracassado, uma das saídas para os problemas da reprovação. Por isso, se dizem "assistidos", comprometidos com o projeto, e tentam dar um tratamento especial para essa turma que reúne os ditos alunos considerados defasados na idade e na aprendizagem, os repetentes, os indisciplinados e, em alguns casos, os considerados de alto risco. Desse esforço individual resulta alguma melhoria.

Segundo professores e articuladores das classes de aceleração de algumas escolas investigadas, a discussão a respeito das causas da multirrepetência encontra-se difusa. Destacam a estrutura educacional, a estrutura pedagógica, centrada nos recursos e métodos para a intervenção no fracasso; e na estrutura familiar (o vício dos pais, o trabalho remunerado da mãe, a baixa escolaridade dos pais e mães, a separação conjugal), atrelada a uma visão individualista, que elimina a perspectiva de classe, conforme indicam os depoimentos: "*Tem mãe, tem pai que trabalham de madrugada e os filhos vêm para a escola, quando eles estão em casa os filhos estão na escola., mas tem aquele que é displicente mesmo.*" (PROFESSORA E); "*Geralmente os pais, muitos, não são alfabetizados, têm uma estrutura familiar terrível, geralmente os pais não vivem juntos, o pai é alcoólatra a mãe trabalha fora o dia inteiro e não pode atender a essa criança. São crianças que vivem na rua. Problema todo estrutural da família. Social mesmo e eles vão repetindo. O professor não sabe o que fazer com isso.*" (ARTICULADORA - ESCOLA 1); "*Ultimamente está como que velada a questão do fracasso escolar. Nós procuramos ver onde está a raiz do problema dos alunos que vêm para a aceleração. São geralmente alunos que reprovaram 2, 3 vezes na 6ª, 7ª e 8ª, mas que escrevem muito mal. A questão da aprendizagem é muito complicada. Nós cometemos equívocos todos os dias. Como educadora é difícil chegar num certo momento da vida e tu perceber que tu pode mais estar estragando a vida de uma pessoa do que auxiliando.*" (PROFESSORA ARTICULADORA – ESCOLA 3)

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

O "Projeto Classes de Aceleração" está fortemente inspirado nesta perspectiva de atuação. Os relatos obtidos na nossa pesquisa evidenciam claramente

a consonância da prática em sala de aula com o que representa o projeto: as concepções tradicionais de fracasso escolar, cujo foco da discussão está centrado ora no aluno, ora no professor, ora na metodologia de ensino.

[...] o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e os recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar; se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar. (ARROYO, 1997, p. 16)

Tais concepções têm sido questionadas pela conseqüente naturalização da cultura da repetência, bem como pela não eficácia das propostas originadas deste referencial no equacionamento dos problemas educacionais.

Mesmo nas escolas municipais em que houve avanços significativos na superação da política de individualização, as classes de aceleração não se encontram integradas ao projeto político pedagógico da escola como conseqüência de uma política de mudança.

Acreditamos, obviamente, que as questões pedagógicas e metodológicas merecem ser tratadas com seriedade e relevância na discussão da multirrepetência. Contudo, focalizar unicamente tais questões para a análise do problema do fracasso do aluno na escola, tendo por base “diagnósticos reducionistas que os identificam com as supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional” (ARROYO, 1997, p. 14), pode incorrer no risco de uma ineficácia permanente na superação da cultura da multirrepetência.

O restrito enfoque configurado ao fracasso escolar, na pedagogia das classes de aceleração remete para a ampliação do debate desse tema, tendo em vista uma política de inclusão. As discussões sobre o fracasso escolar e a inclusão social têm situado essa problemática noutras dimensões. Se a preocupação na década de 1970 estava voltada para os altos índices de analfabetismo e inacessibilidade à escola pública, na década de 1980 e 1990 a discussão do fracasso escolar configura-se, demarcada, principalmente, com estudos que se contrapõem às teorias da privação cultural, aprofundando discussões sobre reprovação, repetência e evasão. Destacam-se os de Patto (1993) e Kramer (1993). Para estas autoras e, outros estudiosos,⁸ o ponto central é a questão externa à instituição escolar, ancorada na idéia de que é preciso situar os condicionantes político-econômicos da sociedade na dinâmica interna da escola.

Para Arroyo,

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

Considerando a escola a partir desse referencial, as questões relacionadas com a aprendizagem e com o ensino já não podem ser facilmente classificadas ou dicotomizadas. Já não se pode, também, incorrer no erro da polarização comum nos meios acadêmicos que apresenta a escola como “vilão” ou como “vítima”.

Mais do que alterar “números”, surge a necessidade de dar um novo significado ao processo ensino-aprendizagem. Com base neste pressuposto, alguns sistemas municipais de ensino já vêm realizando mudanças significativas. As experiências mais conhecidas são: a “Escola Cidadã” da rede municipal de Porto Alegre, que conseguiu “zerar a evasão escolar”, e da “Escola Plural”, de Belo Horizonte. Em Santa Catarina, destaca-se a “Escola sem Fronteiras” da rede municipal de Blumenau. As mudanças propostas incluíram a definição de uma política educacional que estabelecesse a reorganização pedagógica e curricular de tempos e espaços, optando pela implantação dos ciclos de formação. Na opinião de Arroyo (2000, p. 33),

são essas e outras tantas que, em sua diversidade, apontam perspectivas comuns. Tentam encarar o fracasso/sucesso escolar num olhar global de construção histórica de nosso sistema de educação básica.

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

Notas

- 1 Esta e outras entrevistas referenciadas de professores, professores articuladores e articuladores, sobre as classes de aceleração nas escolas de Florianópolis, foram realizadas no período de 13/ 11/2001 a 25/11/2002.
- 2 COGEN- Coordenação Geral de Ensino e DIEF- Diretoria do Ensino Fundamental são setores da SEED - Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
- 3 CREs - Coordenadorias Regionais são órgãos de coordenação regional responsáveis pela supervisão e orientação pedagógica das escolas da rede estadual de ensino. Em Santa Catarina, as escolas estão distribuídas em 26 CREs.
- 4 Das escolas Estaduais, em Florianópolis, que iniciaram o projeto de implantação das classes de aceleração, três ofereceram classes de nível I, três de nível II e quatro escolas ofereceram classes de nível I e II. Fonte: Secretaria Estadual de Educação, Gerência de Estatística e Informática.
- 5 Das escolas Municipais de Florianópolis que iniciaram o projeto de implantação das Classes de Aceleração, uma escola ofereceu classes de nível I, uma de classes de nível II, e seis escolas ofereceram classes de nível I e nível II. Fonte: Secretaria Estadual de Educação, Gerência de Estatística e Informática.
- 6 Professores ACTs - Admitidos em Caráter Temporário, no quadro do magistério da Secretaria de Estado da Educação.
7. Sobre classes de aceleração no Projeto Alfa, convém ver o seu trabalho “A escola carente dos carentes; um projeto em Minas Gerais”, (ARROYO 1986).
- 8 Um volume expressivo de estudos sobre a questão do fracasso escolar foi publicado. Parte dele estabelece a relação dos níveis de repetência e evasão com os fatores extra-escolares como Brandão, Baeta, Rocha, Ferrari, Rosenberg, Almeida, Fletche (1985). Outra os relaciona a fatores intra-escolares, como: Brandão; Gatti; Rosenberg, Leite; Penin; Mello; Ribeiro (1990), Dorneles (1986); Torres (2000). (HANFF, 2002)

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papyrus, 1997.

ARROYO, Miguel G.. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.

_____. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

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

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução/FNDE/CD/ n. 14 de 16 maio 2001*. *Diário Oficial da União*. Brasília, D.F. 5 de junho de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Relatórios de Gestão*. Exercício 2000. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/sef/Articul/asifin.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Palavra do Presidente*. Disponível em: <http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra_1507.htm>. Acesso em: 10-09-2002.

CARDOZO, Maria Lea Cristino. *Classes de aceleração: conquistas e percalços*. 2001, Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, 2001.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

HANFF, Beatriz B. Collere. Processos pedagógicos e políticos nas classes de aceleração: possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar. In: ANPED-SUL 4., 2002, Florianópolis. Na contra corrente da Universidade Operacional, *Anais...* Florianópolis: UFSC/UDESC/UNIVALI/FURB, 2002.1 CD-ROM.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. A escola dos carentes. In: ARROYO, Miguel G. (org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PATTO, Maria Helena de Souza. In: *Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração*. São Paulo; Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. (Série Debates; 7)

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. S. Paulo: TA Queiroz, 1993.

Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Raquel Barbosa e Zenir Maria Koch

RIBAS, Ana Maria Alves. *Classes de aceleração: enfrentamento contra a distorção série/idade e múltipla repetência. Solução ou problema?* Florianópolis: SINTE, out. 2002 (mimeo.)

ROSA, Maria Alice. Aceleração de aprendizagem é alternativa para o fracasso escolar. *Pátio-Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Ano 3, n.11, p.44-47, nov.1999/jan. 2000. Artmed,

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. Coordenadoria de Ensino. *Apostila Classe de Aceleração: 1ª. à 4ª. série do Ensino Fundamental*. Florianópolis: DIEF, 1998a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Classes de Aceleração: a cidadania numa nova práxis educativa*. Florianópolis: CENPEC, 2000.

_____. Secretaria Estado da Educação e do Desporto. *Projeto Classes de Aceleração*. Florianópolis: DIEF, 1999a.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Portaria n. 188/SED*, Florianópolis, 28 de dezembro de 1999b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Portaria n. 005/SED*, Florianópolis, 08 de dezembro de 1998b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Portaria n. 010/SED*, Florianópolis, 19 de dezembro de 2001.

Recebido: 10/09/2002

Aprovado: 05/11/2002

Beatriz Bittencourt Collere Hanff

Rua: José Francisco Dias Areias, 415 Trindade - Florianópolis -SC

E-mail – beatrizhanff@bol.com.br ou beatrizhanff@terra.com.br

Raquel Barbosa

Av. Ivo Silveira, 250, B. 4, apto. 203, Capoeira

88025-001 - Florianópolis -SC

E-mail: braquel@ibist. com.br

Zenir Maria Kock

Rua Hermann Blumenau, 95, apto. 803. Centro

88020-020 - Florianópolis-SC

E-mail zenirkock@ig.com.br