

PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS MEANDROS DA POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO

¹ Maria de Fátima Matos de Souza (UFPA/UNESP)

² Sônia Maria Duarte Grego (UNESP)

GT 05 - Estado e Política Educacional

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por sucessivas iniciativas governamentais, quer seja para atender exigências constitucionais, para atender interesses políticos partidários ou para resolver problemas com os quais a sociedade já não consegue mais conviver. Essa constatação pode ser feita a partir da análise das políticas educacionais, traçadas por diferentes governos, onde se percebe haver mais descontinuidades do que continuidades nos programas implementados³.

As constantes rupturas e descontinuidades presentes nas políticas educacionais podem ser entendidas à luz do jogo de interesses antagônicos dos diferentes grupos. O grupo que está no poder, para manter seu *status quo*, traça a política educacional a partir de sua concepção de mundo, de homem e de sociedade, antes do que da real necessidade da clientela do sistema de ensino, a qual, na maioria das vezes, não consegue se organizar o suficiente para pressionar o Poder Público e garantir seus direitos, ficando, quase sempre, à mercê do projeto de sociedade idealizado por quem detém maior poder de barganha, conforme observa Azevedo (1997, p. 60):

Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isso, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação.

Por outro lado, os segmentos sociais, a fim de assegurar seus interesses, se organizam no momento de elaboração de uma legislação, dentro das categorias que os representam, com a finalidade de influenciar na formulação de políticas públicas. Um exemplo desse jogo de forças políticas aconteceu na Constituinte de 1988, em que o cidadão comum, desprovido do poder econômico e político se organizou, reivindicou, pressionou e fez valer, na Constituição Federal, direitos até então renegados por outras Cartas Magnas, dando uma demonstração da importância da participação social para o avanço da democracia. A força dessa participação é enfatizada por Cury, Horta e Fávero (1996, p.24), quando afirmam que a:

¹ - Mestre em Educação, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara e professora do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Santarém.

² - Pós-doutora em avaliação educacional e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara

³ A esse respeito, consultar Freitag (Escola, Estado e Sociedade) e Werebe (30 anos depois: grandezas e misérias no Brasil), as quais fazem uma análise das políticas educacionais em diferentes períodos históricos. Analisar também, os Planos Decenais e Nacionais de Educação.

(...) assinalação destes direitos deve-se, em parte, à mobilização popular que punha esperanças renovadas em uma constituição democrática e aberta a sua participação, pela maneira com que se revestiu o seu processo de elaboração. Inovando em relação a qualquer outro processo já havido, a Constituição de 1987-88 incorporou a participação da sociedade civil organizada através de consulta a entidades coletivas representativas e interesses diversificados. E disto não se alheou o campo relativo à educação.

Mas, se garantir direitos é um primeiro passo fundamental, o segundo é fazer com que estes se concretizem na prática, evitando que virem letra morta. Pode-se observar, historicamente, que embora certas garantias estejam asseguradas em legislações, a mera existência delas não é determinante para resolução dos problemas postos na realidade social, principalmente na área educacional, os quais quase sempre vão se avolumando, fazendo com que a legislação de ontem não dê mais conta das necessidades e dos problemas de hoje.

Um exemplo disso pode ser observado nas mudanças ocorridas nas legislações a partir das décadas de 80 e 90. Com o fim do Regime Militar, as leis por eles criadas, para assegurar seus interesses e manter o controle sobre a sociedade civil, já não mais interessavam ao país, por não darem conta dos problemas políticos, econômicos e, principalmente sociais, que o país estava atravessando, levando à elaboração de uma nova Constituição Federal. Essa, em conseqüência, exigiu mudanças em legislações específicas, uma vez que as legislações menores devem estar em consonância com a lei máxima do país, pois qualquer desacordo é passível de contestação judicial. E, as mudanças na legislação exigiram mudanças nas políticas sociais.

Na área da educação, mudanças são perceptíveis a partir de meados da década de oitenta, tais como: a expansão das oportunidades educacionais, a criação do Ciclo básico, a Escola de Tempo Integral, o Programa de Formação Integral da Criança do estado de São Paulo (Profic), entre outras.

Tais mudanças, no entanto, não podem ser atribuídas apenas às mudanças de ordem legal. Com o fim do regime militar, considerado, por alguns educadores, um período negro para a educação, e com a instauração de uma nova ordem política, essas mudanças se tornaram imperativas.

Nesse novo cenário, as mudanças na política educacional se ampliam de maneira significativa a partir da década de 90, em função, inclusive, da conferência de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, por convocação da Unesco, a qual estabeleceu as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, dentre os quais o Brasil. A partir das bases estabelecidas na conferência, o Brasil elaborou o seu Plano Decenal, traçando metas a serem cumpridas para o período 1993 – 2003. O intuito era sanar problemas incrustados na educação e claramente apontados no documento, tais como: evasão, reprovação, crianças em idade escolar fora da escola, centralização do ensino, professores sem a qualificação necessária para o exercício do magistério, etc.

Dentre os problemas acima citados, merecem ser destacados a evasão e a reprovação, que têm sido, historicamente, motivo de preocupação de educadores e do Poder Público. Aliado aos problemas da evasão e a da reprovação, os sistemas de ensino convivem, ainda, com a existência de crianças na faixa etária entre 07 e 14 anos de idade fora da escola. Esses três problemas articulados contribuem para que ocorra o fenômeno da exclusão escolar, a qual *“pode ser compreendida como a impossibilidade de acesso ao sistema de ensino ou de permanência no sistema de ensino ou, ainda, como os processos de segregação/diferenciação internos do sistema escolar”* (EQUIPE DO CENPEC, 2001, p.9).

O fenômeno da exclusão escolar é originado no seio do próprio sistema, fenômeno este que vem sendo atribuído ao sistema de classificação e desclassificação do aluno, normatizado

pelo Estado enquanto deliberativo, e aplicado pela escola, enquanto instância de intervenção. É esse sistema que tem sido responsabilizado por selecionar os mais aptos e excluir aqueles que a ele não se enquadram. No dizer de Popkewitz (2000, p.154):

A introdução de normas produziu um sistema para classificar e desclassificar as crianças para terem acesso aos níveis de ação e de participação, designando a todas aquelas crianças que ficarem fora da norma como “inadequadas”, já que se situavam fora das normas de desenvolvimento, de capacidade e, portanto, das regras da razão.

Estando o fenômeno da exclusão escolar presente em toda rede de ensino nacional, pode-se afirmar que a maioria dos municípios brasileiros sofre com esse problema, não tendo os Poderes Públicos federal, estadual e municipal encontrado mecanismos de superação do problema, embora se perceba que alguns sistemas de ensino vêm, de maneira isolada, buscando um caminho para superação desse problema.

Um exemplo é o município de Santarém, localizado no Estado do Pará, o qual tem enfrentado sérios problemas de exclusão escolar, ocasionado por vários fatores, que vão desde a inadequada avaliação do rendimento escolar do aluno até a falta de uma política educacional, capaz de criar condições, não apenas do ingresso da criança na escola, mas também de sua permanência. A esse respeito, defendemos a idéia, expressa por Ferraro (1996: p. 26), de que *“o problema do acesso não se resolve simplesmente com vagas nas escolas e professores. É necessário também que os candidatos tenham condições de ingressar e de permanecer na escola pelo tempo a que tem direito”*.

Essa falta de acesso e permanência na escola não é uma realidade isolada deste ou daquele município ou estado, mas nacional. O que se observa é que muitas crianças conseguem acesso ao sistema de ensino, porém poucas conseguem concluir com sucesso sua escolarização. Os alunos que anualmente são reprovados e se evadem vão aumentando o rol dos fracassados, os quais, em sua grande maioria, depois de algumas tentativas frustrantes, desistem de sua escolarização por acreditar serem incapazes e, os que persistem vêm os mais jovens e “mais aptos” passarem à sua frente enquanto eles vão ficando para trás, aumentando o número da defasagem escolar.

A persistência desses problemas coloca em questão o efeito que os documentos legais, e as políticas que os geraram, tiveram, historicamente, seja em seu surgimento, seja em sua manutenção.

Sendo a Constituição Federal considerada como um dos principais elementos da organização da sociedade, e a Lei de Diretrizes e Bases a responsável pela organização da educação, é mister que, ao se fazer uma discussão de políticas educacionais, se tenha como ponto de partida essas duas legislações, posto que é nelas que o gestor vai buscar respaldo para a implementação de suas ações governamentais.

O EFEITO DAS LEGISLAÇÕES NA DEFASAGEM ESCOLAR

No Brasil, a tarefa de pensar a educação enquanto direito social e de produzir normas jurídicas e ações políticas para seu funcionamento, têm sido delegadas às elites – intelectuais, políticas e econômicas – circunscritas aos limites do ideário liberal. Considerando que as normas jurídicas retratam a visão de mundo e de sociedade de quem as elabora, a educação precisa ser analisada e discutida sem perder de vista o contexto na qual foi gerada. Muitos problemas presentes hoje na educação brasileira estão ligados, de alguma forma, à legislação, pois é através

dela que o Estado implementa sua política. Nesse sentido, ela serve de legitimação das ações estatais e, dependendo da forma como foi gerada a norma jurídica, pode servir para democratizar o ensino ou privilegiar um determinado seguimento social.

A Constituição Federal é lei maior do país, é nela que estão estabelecidas diretrizes, condutas e mecanismos a serem utilizados e seguidos em todas as áreas sociais, ela “... é a lei maior de um povo, aquela de onde promana a autoridade dos que governam e a legitimidade dos atos de governo. É a fonte das demais leis”. (SOUZA, 1973, p.3). Por ser a Constituição Federal uma lei geral ela não pode se prender a detalhes, ficando o mesmo para legislações menores e específicas, como é o caso na educação, que é regida pela Lei de Diretrizes e Bases.

Muitas vezes, essa lei, que deveria servir para indicar resolução de problemas que afligem a sociedade, acaba contribuindo para aumentá-los, como é o caso da exclusão escolar, a qual as constituições não conseguiram resolver, mas, ao contrário, contribuíram para sua permanência.

No intuito de corroborar essa idéia, destacaremos apenas alguns pontos significativos destas leis, ao longo da história.

A Constituição de 1934⁴, apesar de ter garantido a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, limitou as matrículas à capacidade didática dos estabelecimentos de ensino e estabeleceu a necessidade de provas seletivas para aferição da capacidade dos alunos, o que pode ter contribuído para que não houvesse um investimento maior na ampliação de vagas na rede pública e, principalmente, para a seletividade pela capacidade intelectual.

A Constituição de 1937 limitou a ação do Estado, restringindo, em seu texto, algumas garantias, já assegurada na Constituição Federal de 1934, como a obrigatoriedade e gratuidade no ensino primário, passando a responsabilidade do Estado, em promover a educação pública e gratuita, para a sociedade, através da exigência da corrente da solidariedade dos “*menos com os mais necessitados*”, ao exigir uma contribuição para a caixa escolar.

A Constituição de 1946 manteve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para o nível primário, porém vinculou a continuidade de escolarização às condições sócio-econômica do aluno, ao determinar que “*o ensino oficial, ulterior ao primário, sê-lo-á para tantos quantos provarem falta ou insuficiência de recursos*”; o que implica em não mais pensar a educação como direito de todos.

A Constituição de 1967 restringiu o direito à educação pública, quando determinou ser “*o ensino primário obrigatório para todos de sete a quatorze anos*”, fazendo com que crianças e adolescentes fora dessa faixa etária aumentassem a fileira dos excluídos da escolarização básica.

A Constituição de 1988, no entanto, reafirmou que “*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” e assegurou o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria, e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

Foi além a suas antecessoras ao enfatizar alguns pontos relevantes para a educação, tais como: estabelecimento de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo

⁴ Utilizamos a Constituição de 1934 como recorte de nossa análise por considerarmos ser ela a primeira Constituição a apresentar uma maior preocupação com os problemas educacionais, embora reconheçamos que alguns desses problemas nela retratados estavam diretamente ligados à situação econômica política e social que o país atravessava.

de idéias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino, com garantia de plano de carreira para o magistério público, ingresso por concurso de provas de títulos; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade do ensino. A garantia desses direitos contribuiu para que a sociedade brasileira e os educadores de um modo geral vislumbrassem novas perspectivas de que a educação passasse a constituir realmente um direito e não um privilégio de poucos.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha assegurado o direito à educação para todo cidadão brasileiro, não podemos deixar de observar que, na prática, tais direitos ainda estão longe de serem alcançados em sua plenitude. Ela contribuiu, porém, para que mais crianças tivessem direito à escolarização, o que não significa que a exclusão tenha sido extinta da rede pública de ensino.

Esse fato pode ser percebido nos dados sobre a distorção idade/série apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém⁵. Oito anos depois de promulgada a Constituição Federal, a rede municipal, abrigava em torno de 21.015 (vinte e um mil e quinze) crianças e jovens na faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos em defasagem escolar de 1ª a 8ª série. (EDUCAÇÃO NO PODIUM, 2002).

Esses dados sinalizam que não basta apenas a existência de uma Constituição Federal para assegurar direitos e deveres, ela precisa ser regulamentada, detalhada, o que só é possível dentro de legislações menores e específicas.

No caso da educação, a mais importante dessas legislações é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e, sua formulação, de acordo com Silva (1998, p.13), deve estar em consonância com a Carta Magna.

Uma Lei de diretrizes e bases deve se limitar à regulamentação dos princípios educacionais estabelecidos na Constituição Federal e a ditar, de forma geral, como esses princípios podem ser aplicados pelos sistemas de ensino nas respectivas redes escolares.

No entanto, por ser uma lei geral, a Constituição Federal deixa margem a ambigüidades e contradições, contribuindo para que o momento de elaboração de uma LDBEN seja de enfrentamento político-ideológico, em que os diferentes grupos buscam defender seus interesses, para assegurar ou ampliar direitos, em nome do “coletivo”, utilizando-a como:

(...) estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder. Por isso mesmo, os grupos com interesses diferentes e opostos, que podem lutar por seus objetivos, acabam travando uma luta ideológica, ou seja, buscam servir-se da legislação como um instrumento de garantia desses direitos. Mas acontece que quando esses grupos não são iguais, não se encontram em condições de igualdade real, como é o caso da sociedade brasileira, a luta do grupo expropriado de seus direitos elementares é legitimada pelo seu dimensionamento utópico, ou seja, é uma reivindicação em nome de uma referência universal, enquanto aquela conduzida pelos privilegiados é uma luta eminentemente ideológica, ou seja, tem referências universais falseadas, uma vez que está defendendo, de fato, interesses particularizados. (SEVERINO, 1998, p.60-61).

⁵ Santarém é o segundo maior município do Estado do Pará, sua população segundo dados do IBGE (2000) é de 268.000 habitantes. O fato de ser utilizada no presente texto como exemplo é em função de ser o campo empírico da tese de doutoramento da primeira autora, a qual discute a política de correção da distorção idade/série no referido município.

Esse embate ideológico, que deveria ser salutar para a ampliação de direitos daqueles que ficaram nas entrelinhas da Constituição, acaba contribuindo para que grupos com maior poder econômico e político determinem o que é necessário e importante na escolarização da população, fazendo com que os verdadeiros problemas da educação como evasão, reprovação, ampliação do atendimento escolar, formação de professores, entre outros, tenham sido tratados nas LDBENs, principalmente na 4.024/61 e na 5.692/71, sem muitos compromissos com sua elucidação, o que acabou por comprometer a educação oferecida às classes populares, aumentando a exclusão escolar.

Um dos problemas deixado de lado pelas LDBENs 4.024/61 e 5.692/71 foi o da distorção escolar, a qual se materializa na multirepetência, na evasão e no ingresso tardio da criança na escola.

A contribuição da Lei 4.024/61 para o fracasso escolar é patente no art. 2º, quando ao determinar que *“a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”*, deixa, em seu parágrafo único, a critério da família a opção de colocar ou retirar a criança da escola, quando bem lhes convier, pois, de acordo com a mesma, *“à família cabe escolher o gênero de educação que deverá dar a seus filhos”*.

Esse artigo contribuiu para descompromissar o Poder Público na oferta de escolarização para a classe popular, uma vez que os pais não são obrigados a colocar o filho na escola. Ou, ainda, caso os mesmos achassem que seus filhos não estavam “aprendendo” poderiam tirá-los da escola a qualquer momento, o que não seria problema do Estado, mas da família, já que ela tinha “livre arbítrio” para escolher o tipo de educação para a criança.

Além disso, ao considerar que a família que não estivesse contente com a educação oferecida na escola deveria procurar outros meios para a educação de seus filhos, não só retirava do Poder Público a obrigação na oferta da educação, mas, também deixava espaço para que o problema do fracasso escolar fosse ignorado, não questionado. Dessa forma, contribuiu para aumentar a distorção idade/série, já que a criança poderia abandonar a escola em pleno ano letivo ou, ainda, ingressar nela com oito ou nove anos de idade.

A Lei 5.692/71, apesar de estabelecer a extensão da obrigatoriedade da instrução elementar, passando de quatro para oito séries, não trouxe avanços significativos para a elucidação desses problemas educacionais. Ao contrário, devido a seu caráter autoritário, acabou contribuindo, ainda mais, para a centralização do ensino e para a seletividade no sistema de ensino, quando em seu art.9º determina que:

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. (Grifos nossos)

Como se percebe, a distorção idade/série foi tratada como uma anomalia, e como tal, seus portadores deveriam ser separados do convívio dos ditos “normais”. Após propor essa separação, deixou a cargo dos Conselhos sua regulamentação, o que pode ser entendido que, a pesar dos legisladores saberem da existência do problema, não sabiam, porém, como resolvê-los, passando aos conselhos, federais e estaduais a incumbência de trabalhar o problema, o que quase sempre não aconteceu.

Podemos considerar que a LDB 9394/96 foi a primeira a colocar de forma clara a obrigatoriedade do Poder Público na oferta do ensino fundamental, quando, no art. 4º, determina que *“o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I*

– *ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso*”. Esse artigo garante, a qualquer cidadão, o direito de pleitear na justiça a oferta do ensino público.

Ela também se preocupou com o fracasso e a defasagem, conforme pode ser percebido no art. 23, inciso V, o qual estabelece:

- a) 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) a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (grifos nossos);**
- c) a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) o aproveitamento de estudo concluído com êxito;
- e) a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Podemos perceber, no artigo acima referido, que a atual LDBEN não detectou apenas o problema, ela também sinalizou caminhos legais para que a União, Estados e Municípios traçassem políticas voltadas à superação do fracasso escolar, o qual tem como componentes a evasão, a reprovação e o abandono.

Pode-se perceber que, na década de 90, os problemas educacionais ganharam novos contornos em função dessa flexibilização deixada pela LDBEN 9394/96, respaldada na Constituição Federal de 1988.

Após essa abertura, se observa uma intensificação, em vários municípios brasileiros, de programas sendo desenvolvidos em parcerias com o Ministério da Educação e Cultura – MEC e organizações não-governamentais, tais como: Programa Rádio pela Educação, Escola Ativa, Aceleração da Aprendizagem, entre outros. A proliferação desses programas parece indicar que para cada mal da educação basta um programa para combatê-lo, dependendo apenas do interesse dos gestores municipais em ir buscar, na esfera federal ou nas entidades não-governamentais, a receita certa para o problema.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

Um dos graves problemas da educação brasileira, a distorção idade/série em 1994 segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, atingia “62,7% dos alunos do ensino fundamental”. Para esse problema, foi criado, pelo Governo Federal, o Programa Aceleração da Aprendizagem:

(...) com a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual, que atendam as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) as necessárias condições para combater o fracasso escolar. (BRASIL. 2002).

Os programas de correção de fluxo começaram a ser implementado a partir de 1995, tendo se intensificado em 1996, inclusive o Programa de Aceleração da Aprendizagem, o qual tem como principais parceiros o Instituto Ayrton Senna e a Petrobrás. Atualmente ele está presente na maioria dos estados e municípios brasileiros. O Programa tem por objetivo:

Combater o fracasso escolar, partindo do princípio que `toda criança é capaz de aprender`; Corrigir a defasagem idade cronológica/série escolar, possibilitando que, em apenas um ano, o aluno recupere de 2 a 4 anos perdidos em repetência; superando dificuldades na aprendizagem e passe a freqüentar a série adequada à sua idade. Corrigir o fluxo escolar, no município no prazo de 4 anos; Transformar a cultura escolar do fracasso para sucesso. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2002)

Por ser um programa específico, para correção de fluxo daqueles alunos considerados “fracassados” pela escola, que não conseguiram, por algum motivo, se adequar ao ensino fundamental regular e que, portanto, precisam de uma sala especial para recuperar essa defasagem é que o Programa de Aceleração da Aprendizagem utiliza como estratégia política e metodológica a “Pedagogia do Sucesso” conforme afirma Oliveira (2001, p.13);

O Programa de Aceleração da Aprendizagem não é uma proposta pedagógica: propõe-se a alterar a política educacional e substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. O problema da repetência é política. Sua solução, portanto, requer que se altere a política educacional e que a política da repetência deixe de ser acessível. Essa nova política pode ser expressa em duas frases: a escola só é boa quando o aluno aprende. O professor só é bem-sucedido quando o aluno dá certo e é feliz.

Os dados estatísticos vêm demonstrando que, após a criação dos programas de correção de fluxo em 1995, tem havido uma considerável diminuição nessa distorção, pois, se em 1994 o ensino fundamental contava com 62,7% de alunos em defasagem, já em 2000 esse número cai para 41,7%, o que demonstra, quantitativamente, que o programa está cumprindo sua função.

O fato de o Programa de Aceleração da Aprendizagem estar atingindo seu objetivo, não tem assegurado, no entanto, a extinção da defasagem escolar, uma vez que o ensino fundamental, regular, continua gerando evadidos. Esse fato nos leva a questionar a política de distorção idade/série que vem sendo implementada, pois o problema não se resolverá trabalhando apenas os alunos que já estão defasados. A superação definitiva desse problema requer políticas mais ousadas, no sentido de encontrar mecanismos de frear, com responsabilidade, a evasão e a reprovação no ensino fundamental. A esse respeito, Setúbal (2000:10) sugere que:

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

Setúbal, ao apontar a necessidade de mudanças estruturais na escola, deixa claro que não é suficiente apenas criar programas isolados para resolver um determinado problema, pois na maioria das vezes ele precisa ser trabalhado em sua raiz. Não se mantém uma pedagogia do sucesso dentro de um mesmo sistema que continua gerando fracassado. O Programa de Aceleração da Aprendizagem sozinho não vai resolver o problema da distorção idade/série, se não houver uma política municipal de combate à evasão e reprovação no ensino fundamental regular.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como podemos perceber as legislações atuais vêm assegurando direitos e deveres, sem os quais a sociedade não teria respaldo legal para questionar. Porém, não podemos perder de vista, que não basta apenas assegurar direitos na lei, é necessário que ela seja clara e possível de ser aplicada, ou pelo menos questionada.

Da mesma forma, não basta que as políticas educacionais sejam implementadas no sentido de garantir educação de qualidade, como consta dos vários discursos governamentais, a partir da década de 80. É necessário que elas sejam tratadas como prioridade nas agendas governamentais, como acontece em países mais adiantados, que têm a educação em sua agenda de prioridade, por entenderem que a educação escolar é fundamental para “*a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população*” (MELLO, 1998:30).

A falta de prioridade na construção dessas habilidades tem sido comum nas políticas educacionais dos países de terceiro mundo, como o Brasil, o qual, durante muitos séculos, desenvolveu um modelo educacional para atender apenas a uma etapa de desenvolvimento da criança, criando um contraste marcante entre uma elite que recebia educação de “qualidade” e o restante da população, que por sinal era a maioria, recebendo apenas uma escolarização para desenvolver tarefas elementares, em um cenário de industrialização tardia e dependente.

Essa afirmativa pode ser comprovada nas políticas implementadas por diferentes governos para resolver o problema do fracasso escolar, cujos resultados foram, quase sempre, frustrantes, exatamente pela falta de prioridade na educação, e da necessária vontade política para resolvê-los.

Se olharmos a conjuntura política, econômica e social do país vamos perceber que já não é mais possível conviver com os mesmos problemas que têm emperrado o sistema educacional e, muito menos, com pequenos retoques nas políticas, feitos apenas para dizer que se está investindo na melhoria do ensino. Ao contrário, devemos aproveitar os pequenos avanços contidos na LDBEN 9394/96 para encontrar novos instrumentos de superação dos problemas, evitando trabalhá-los de forma isolada, como aconteceu em políticas anteriores, e buscando focá-los em suas raízes.

No caso da distorção idade/série, a política de correção deve estar preocupada não apenas com as crianças que já se encontram defasadas, mas com o desenvolvimento de um trabalho que abranja todo o ensino fundamental, para que o fenômeno da evasão e da reprovação seja evitado. Para isso, é preciso que cada sistema de ensino busque fazer um estudo dos fatores geradores desse fenômeno, antes de propor medidas para atacá-lo. É necessário, ainda, haver disposição política para enfrentar o problema, pois, como se sabe, estudos sobre esses problemas educacionais já existem nos órgãos de ensino, o que pode ser constatado nos documentos por eles elaborados, como os relatórios anuais, os Planos de Educação e outros.

É importante salientar que, sem vontade política, corre-se o risco de transformar a lei em letra morta. Além disso, para que a lei ganhe vida, é necessário haver maior organização da sociedade, principalmente da escolar, para pressionar o Poder Público e garantir, na prática, o que foi manifestado na legislação.

Neste sentido, precisamos estar atentos para que o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que vem se efetivando em vários municípios brasileiros, cumpram efetivamente seu objetivo de propiciar, às crianças que nele ingressam, condições de retorno ao ensino fundamental regular e de prosseguimento de seus estudos com sucesso, não se contentando com a mera demonstração de resultados quantitativos. Mais ainda, que os sistemas de ensino que estão

desenvolvendo a política de distorção da idade/série, quer seja através de programas de aceleração ou de outros programas, se comprometam na superação desse problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Janete M.Lins de. A Educação como Política Pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56)

BRASIL. Constituição da República do Brasil. Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.

_____, Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/01 de 09 de janeiro de 2001.

Inep/MEC, 2003.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Aceleração de estudos: enfrentando a evasão no ensino noturno. São Paulo:Summus, 2001.

FAVERO, Osmar (Org). A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988. Campinas São Paulo: Autores Associados, 1996. – (Coleção memória da educação).

FERRARO, Alceu Ravanelo. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, nº 12, São Paulo, 1999.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado & Sociedade. 6 ed. São Paulo, Moraes, 1986.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Programas. Disponível em <http://www.portal.ayrton.senna.com.br.html>. Acesso em 10 nov.2003, 01:14.

MELLO, Guiomar Namó. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo, Cortez Ed., 1993.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 6 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2001.

PARÁ. Plano Estadual de Educação (1997 - 2000). Belém: SEDUC, 1987.

POPKEWITZ, Thomas. A reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In. INBERNÒN, F. (Org). A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 2000.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. Educação no Podium. Santarém/PA, 2002. 15p.

_____, Rede municipal de ensino: demonstrativo - 2001. Santarém/PA, 2001. 98p.

_____. Rede municipal de ensino: demonstrativo - 2003. Santarém/PA, 2003. 105p.

SETUBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporânea. In. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.v.17, n. 71. Brasília, jan.2000.

WEREBE, Maria José Garcia. 30 anos depois: grandezas e misérias no Brasil. São Paulo, SP: Ática, 1994.