

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TESE DE DOUTORADO

**ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM – inovações pedagógicas no
contexto escolar?**

MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES

**FORTALEZA – CE
2006**

MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES

TESE DE DOUTORADO

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM – inovações pedagógicas no
contexto escolar?

FORTALEZA – CE
2006

MARIA AUXILIADORA SOARES FORTES

TESE DE DOUTORADO

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM – inovações pedagógicas no contexto escolar?

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Presidente

Professora Dra. Ana Maria Iório Dias - UFC

Professora Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado - UFC

Professor Dr. José Albio Moreira Sales - UECE

Professor Dr. Luís Carlos Sales - UFPI

Tese defendida e aprovada em 17 de fevereiro de 2006

AGRADECIMENTOS

Este trabalho expressa parte da trajetória de uma vida. A sua realização só foi possível porque contou com o apoio de várias instituições e inúmeras pessoas. Agradeço à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em particular, ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; aos entrevistados e todas as pessoas, neste momento incógnitas, que contribuíram para a realização deste estudo.

Não poderia deixar de citar: Salvador e Rita (em memória), meus pais, que nunca mediram esforços para possibilitar educação escolar às suas filhas; os membros da banca examinadora, em particular, professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque, orientador e amigo, pela forma segura, respeitosa e humana na orientação deste trabalho; a professora Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado pelas sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação.

De uma forma muito especial, agradeço e dedico este trabalho aos alunos de ensino fundamental da rede pública que constituem a opção da minha prática profissional e uma das razões pelas quais me dediquei à investigação.

RESUMO

Esse trabalho decorre da preocupação com resultados de pesquisas, as quais indicam que, ainda hoje, a educação de nível fundamental continua um grave problema do ensino público brasileiro a ser solucionado. Nesse contexto, privilegiou-se as classes de aceleração da aprendizagem, a qual compôs o cenário educacional cearense de 1998 a 2002, com forte apelo de inovação pedagógica capaz de inserir os alunos “defasados” no ensino dito regular. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo central explicitar o sentido e o alcance que a implantação desse programa adquire quando preconiza o desenvolvimento de uma escola sem exclusão. A Teoria Crítica ancora esta discussão, cuja análise coloca como questão básica as relações de poder, esclarecendo que as contradições e resistências têm papel de destaque nessa teorização. A metodologia empregada engloba um estudo de caso múltiplo com técnicas da história oral, delineado com base na pesquisa em jornal e bibliográfica, análise documental, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com técnicos das secretarias estadual e municipal, diretores, professores e alunos de uma escola da rede estadual e outra da rede municipal, em Fortaleza. Os resultados esclarecem que, a implantação das classes de aceleração não resolveu o problema da exclusão escolar, notadamente, porque os alunos não retornaram, em sua grande maioria, ao ensino regular.

ABSTRACT

Results of recent research indicate that the low quality of the basic level education is one of the most serious problems of Brazilian public education. In this work we study the “classes de aceleração da aprendizagem” (learning acceleration classrooms) in the State of Ceará educational system, in the period 1998 - 2002. The “acceleration classrooms” appeal to pedagogical innovation as a means to insert “defasados” (out of fase) pupils in regular education. We objective to identify the reach of this modality of education for the development of a non exclusive school. The study is based on the “Critical Theory”; it focus on power relations in society; and points the role of contradictions and resistency as explanation to students progress. The methodology used here is the case study, with techniques of life history, searches in periodical, bibliographical, documentary analysis, informal and semi-structured interviews. Technician of the Board of Education (both of the State of Ceará and of the city of Fortaleza) managers, professors, and pupils of a State school, and of the city of Fortaleza school had been interviewed. The results show that the acceleration classrooms did not solve the problem of school exclusion because the pupils had not returned, in its great majority, to regular education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	13
2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	17
2.1. Quadro de Referência Teórico	18
2.2. Abordagem Metodológica	23
2.3. Definição do <i>Lócus</i> e dos Sujeitos.....	26
2.4. Procedimentos Adotados para Aquisição dos Dados.....	29
3. OS FUNDAMENTOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO	53
3.1. A Implantação da Lei 9.394/96	53
3.2. A Organização da Escola em Ciclos.....	59
3.3. Inovação Pedagógica	67
3.4. As Classes de Aceleração na Perspectiva dos Governos: Federal, Estadual e Municipal	71
4. AS CLASSES DE ACELERAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA	78
4.1. A Instauração nos Órgãos Centrais	78
4.2. A Instauração na Escola	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	
ANEXOS:	
1. Catalogação cronológica do material pesquisado no jornal “O POVO”	
2. Roteiro das entrevistas com os professores	
3. Roteiro das entrevistas com os alunos	
4. Roteiro das entrevistas com os diretores	
5. Roteiro das entrevistas com os técnicos	

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM – inovações pedagógicas no contexto escolar?

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação básica deveria ocupar lugar central nas políticas públicas, considerando dois aspectos. O primeiro refere-se, ainda, ao grande número de crianças e jovens excluídos da educação escolar e, por conseguinte, do acesso aos bens culturais e sociais mais elementares. O segundo aspecto diz respeito à importância da aquisição e fruição desses bens culturais para uma vida digna na sociedade.

Com referência, também, às políticas públicas em educação a partir da década de 1990, considerando seus equívocos, contradições e contribuições, a intenção é explicitar os resultados de propostas educacionais, no caso o das classes de aceleração da aprendizagem para a educação pública.

O interesse por esta problemática está relacionado às experiências pessoais na docência e em trabalhos de pesquisas científicas¹, com financiamento do CNPq, desenvolvidas na escola pública cearense, desde 1996. As descobertas e reflexões vêm apontando para a importância de transformação do que até hoje tem sido posto no nível da “marginalidade educacional”, restringindo-se a atitudes emergenciais e, por vezes, eleitoreiras com resultados, se assim puderem ser denominados, superficiais.

Cabe enfatizar que, durante a realização do trabalho no curso de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira/UFC, entre o ano de 2000 e o de 2002, investiguei a passagem do 2º ciclo (sistema convencional) para o 3º ciclo (sistema de telensino) na perspectiva do cotidiano do aluno, destacando o cenário das possibilidades de aceitação, resistência e acomodação, diante dessa única opção para continuar os estudos na escola pública da rede estadual cearense.

¹ Bolsista de Iniciação Científica na Pesquisa “Escola e Cultura: Produção Cultural, Resistência e Identidade” na Faculdade de Educação/UFC de 1996 a 1998. Bolsista de Iniciação Científica na Pesquisa “O Impacto das Transformações do Saber nas Sociedades Contemporâneas Sobre a Formação de Professores”, na Faculdade de Educação/UFC, de 1998 a 1999. Pesquisa de Mestrado “ A PASSAGEM DO 2º PARA O 3º CICLO NO ENSINO PÚBLICO CEARENSE – o telensino no cotidiano da cultura discente”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC, de 2000 a 2002.

No contato com a realidade investigada percebi, dentre outros elementos presentes na passagem dos alunos do 2º para o 3º ciclo, a aceleração da aprendizagem, uma vez que os estudantes não-promovidos para o 4ª ciclo, com idade comprometida, eram encaminhados para referidas classes.

Essa proposta, de cunho inovador, apresentava-se de forma bastante curiosa no cotidiano escolar, tanto no que se refere às ações pedagógicas, decorrentes das atividades desenvolvidas, como às conversas com professores e diretores no momento das entrevistas e conversas informais. Ora agiam e argumentavam que se tratava de classes especiais capazes de absorver os “deficientes”, desvinculadas do ensino “regular”, ora como inovação pedagógica, caminho de possibilidades para o alcance da tão almejada correção do fluxo escolar.

Desse modo, o mesmo discurso que rotulava as classes de aceleração como agrupamento dos “problemáticos”, dos “especiais”, também a defendia como uma inovação educacional, capaz de resolver o problema da distorção série/idade. Portanto, o que era problema, contraditoriamente, também era solução.

De acordo com o observado, a escola não conseguia trazer para a realidade escolar os pressupostos presentes na proposta das classes de aceleração, uma vez que desconsiderava:

Há que se observar cuidadosamente essas crianças e jovens, e o seu desempenho, procurando afastar possíveis rótulos que já carreguem, e compreender as suas dificuldades escolares de uma perspectiva pedagógica. Significa dizer que condições de vida, por exemplo, explicam determinadas atuações escolares desses alunos, mas não justificam um rendimento insatisfatório e, muito menos, um trabalho pedagógico insuficiente (SÃO PAULO, 1997, p.7).

É, portanto, a partir desse primeiro esforço intelectual que se delineia a presente proposta de investigação. Dessa experiência, emerge o foco na política educacional e suas repercussões no cotidiano escolar. Esse recorte foi sendo redimensionado, dirigindo-se para os sujeitos envolvidos com as classes de aceleração, decorrente da excessiva preocupação com a promoção dos estudantes, dentre outras, com ênfase na faixa etária, bem como nas estratégias para realizá-la.

Mediante a impossibilidade de aprofundar a discussão acerca da referida passagem, tanto pelo tempo exigido no mestrado, como pela necessidade de se levar em consideração

aspectos importantes para uma compreensão mais ampla e atualizada de uma questão que, com as devidas mediações, poderia ser pensada e problematizada na perspectiva de que nem todos os alunos que estavam no 2º ciclo fariam a passagem para o 3º ciclo, ou permaneceriam no 2º, é que apresentamos a temática das classes de aceleração no processo de progressão automática para o curso de Doutorado.

As transformações aceleradas pelas quais a sociedade como um todo vem passando, incluindo a instituição escolar com as sucessivas investidas para resolver as dificuldades no ensino público, culminou na reelaboração da proposta de investigação, dada a extinção das classes de aceleração na rede oficial de ensino cearense em 2002.

Sensível à grande riqueza de se perceber a pesquisa científica como um campo aberto a inúmeras possibilidades, que se constrói de acordo com a realidade investigada, com o devido rigor e coerência, mantive o objeto por considerar importante uma análise, na perspectiva dos sujeitos envolvidos com as classes de aceleração, desse recorte da educação pública no Ceará.

Essa perspectiva de educação, assumida no sistema educacional público cearense, incorpora a discussão da inclusão/exclusão dos atores sociais no espaço escolar e, mais especificamente, da necessidade tanto da expansão/universalização do ensino fundamental, como das “estratégias” de correções das mazelas que assolam esse nível de ensino.

Ao considerar as peculiaridades que compõem os caminhos que precisam ser trilhados para a garantia da educação a todos, presente nos textos oficiais que tratam da Educação, independente das diferenças, não se pode esquecer da necessidade de maior atenção para com aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo ensino/aprendizagem, pois as decisões políticas mais importantes comumente acontecem fora da arena da ação educativa (MOREIRA, 2002).

Cabe, portanto, enfatizar que a década de 1980 caracterizou-se pelo início da implementação de diversas reformas educacionais com reflexos na América Latina e Caribe. Trata-se de um processo complexo, uma vez que introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como: as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo e a avaliação educacional (SHIROMA et al, 2000).

Nesse contexto, a influência das idéias neoliberais se faz sentir com maior intensidade, quando tomam forma o receituário intitulado “Consenso de Washington”², estabelecido no final de 1989, o qual propõe, como condição para a renegociação da dívida externa, um programa de ajuste estrutural para os países. “A Falsificação do Consenso”, como traduz Gentili (1998), atingiu de forma intensa os países da América Latina, no que se refere às políticas públicas, incluindo-se aí as educacionais.

No campo educacional, tem vigorado, por décadas, a tendência de uma aceitação de “modelos” oriundos do dito Primeiro Mundo, até por força de organismos internacionais na concepção, gerenciamento e financiamento das políticas educacionais do “pobre” e sempre “dependente” Terceiro Mundo (FRIGOTTO, 1989).

Nesse cenário, em 1988 é promulgada a nossa atual Constituição Federal, cujo texto reflete um forte apelo de cidadania. O mundo globalizado exigia uma mudança na sociedade com o intuito de adequar os povos e as culturas à nova ordem social.

No início da década de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, o Brasil, dentre outros países, assumiu o compromisso internacional de universalização do ensino fundamental.

Nesse contexto, com muita mobilização em torno da elaboração de novas diretrizes e bases da educação nacional, foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9.394/96. Seu projeto original foi apresentado ao Congresso Nacional em 1987 e, durante esses anos de tramitação, passou por várias alterações até a aprovação do texto final.

O ano de 1997, inicia-se, sob a vigência da nova LDB, obrigando todas as instituições de ensino a adequar as suas atividades às normas fixadas. É necessário, no entanto, percebermos que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas sugere a universalização do ensino na perspectiva de uma escola unificada capaz de articular a diversidade de experiências e culturas (SAVIANI, 1997).

Cabe enfatizar que nossas instituições públicas de ensino, ao longo de suas trajetórias, atuaram priorizando os interesses das minorias social, política e

² Termo cunhado por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, para discutir as reformas implementadas pelos governos latino-americanos a partir da década de 1980.

economicamente dominantes em detrimento das necessidades e anseios das classes populares; tornando a evasão, a repetência, bem como, a distorção série/idade problemas crônicos dessas instituições.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais, os Ciclos, bem como a Aceleração da Aprendizagem são implementados na perspectiva de "resolver" as mazelas do ensino público, com um forte apelo de formulação de políticas pedagógicas inovadoras para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

No entanto, o termo inovação vem sendo freqüentemente utilizado como sinônimo de mudança, de renovação ou de reforma, “configurando-se, ao longo dos últimos dois séculos, mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez da assunção de projetos sociais amplamente partilhados” (PACHECO, 2003, p.11).

A inovação não é uma mudança qualquer. Trazer à realidade educativa algo “diferente” das mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema, que na realidade tem um caráter de renovar, implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial, portanto, não proporcionando uma melhoria tanto das relações como das ações educativas.

Inovar não é uma simples renovação, por conseguinte, não é sinônimo de reforma, “já se sabe que na educação, como em outros âmbitos sociais, é muito comum mudarem-se apenas os nomes das coisas e deixar tudo exatamente igual” (CARBONELL, 2002, p.20).

Foi nesse cenário que a Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc) viveu o impacto da reestruturação do ensino fundamental como forma de “resolver” os alarmantes índices de fracasso escolar, dentre outras medidas, criando as classes de aceleração, amparada na Lei 9.394/96 que prevê, nas disposições gerais da educação básica, Art. 24. Inciso V, alínea b, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Algumas preocupações, destacadas como justificativas, podem ser aqui apontadas diante dessa nova ordenação, uma vez que o discurso oficial no que concerne à implantação das classes de aceleração, com o respectivo redimensionamento curricular, enfatiza resgatar a alegria presente no ato do conhecimento e, sobretudo, respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

A proposta de implantação das classes de aceleração, também, traz em si uma concepção de que a escola busca superar-se como instituição excludente quando propõe a

possibilidade de “um ensino de conteúdo elevado, com atividades estimulantes e com desafios significativos, que provoque expectativas mais positivas em professores, alunos e pais” (SÃO PAULO, 1997, p. 02).

Contudo, no dia-a-dia da escola, é possível perceber que essa reestruturação curricular acaba por se consolidar apenas em simples distribuição dos alunos por faixa etária. Quando eles destoam do que é exigido em termos de idade “adequada” são remetidos às classes de aceleração para mais tarde retomarem à sala de ciclo compatível com a sua idade.

A escola, pensada dessa forma utilitarista, que rotula, desrespeita o ritmo e as oportunidades dos atores sociais não estaria negando a visão mais ampla que se tem do discente? Silva (1999, p.8), quando discute o currículo como prática de significação, denuncia que: “o funcionamento da “boa” sociedade é homólogo ao bom funcionamento do mercado, que a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada da esfera do consumo”.

Diante desse arcabouço, faz-se importante um estudo tanto do sentido, como do alcance que nossas políticas educacionais foram incorporando ao longo dos anos na perspectiva de evidenciar o papel social da instituição escolar, sobretudo, no que concerne à divulgação do saber universal para a população desfavorecida, apesar de a escola pública existente ser limitada e precária, para que de fato possa atender aos reais interesses do grupo social no qual se insere e ao qual se destina.

Finalmente, é importante dizer que as classes de aceleração da aprendizagem, como determinação política, surgiram com data para começar e prazo para expirar. Porém, cabe indagar se esta medida que visa a busca da solução para a distorção série/idade e por uma educação de qualidade conseguiu, em cinco anos, corrigir o fluxo na rede oficial de ensino cearense.

1 . O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Ainda hoje se observa, no Brasil, que a universalização do ensino básico continua uma meta a ser atingida devido à existência de um grande número de crianças e jovens, excluídos do sistema escolar ou retidos em função das sucessivas repetências. As altas taxas de repetência, a entrada tardia das crianças na escola, bem como a evasão, são as principais causas apontadas como o entrave do ensino público brasileiro (BRANDÃO,1983; ROCHA,1983; PATTO,1993).

Muitas tentativas têm ocorrido com o intuito de tentar solucionar ou minimizar o problema do fracasso escolar. Essas iniciativas traduziam, num primeiro momento, a luta pela construção de mais escolas e por melhores condições de trabalho, incorporando, mais tarde, as reivindicações pela qualidade da educação, no momento, acrescida da inovação pedagógica.

Desse modo, a implantação das classes de aceleração inclui-se nas reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990, sustentada pelos dados de retenção e evasão escolar, numa perspectiva de inovação pedagógica, como mostram os documentos oficiais de implantação.

Nessa perspectiva, cabe assinalar que autores como Carbonell (2001), Hernández (2000), dentre outros, argumentam que o termo inovação nem sempre é utilizado na sua concepção mais legítima. Ele é frequentemente utilizado como sinônimo de mudança, de renovação ou de reforma. Muitas vezes copiadas sem, contudo, se tratarem de realidades idênticas.

A inovação não é uma simples renovação, uma vez que implica ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial (HERNÁNDEZ, 2000). Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao contrário de renovar que se traduz no aparecimento de algo sob um novo aspecto, distante de transformar a realidade.

Portanto, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o especialista e o legislador, em geral, exteriores à escola na qual esta será implantada, deve ser questionada.

Vivemos num país que, ainda, não conseguiu resolver o seu pior problema educacional, o analfabetismo. O desafio de alfabetizar e garantir a educação básica a todos é muito grande e, para enfrentá-lo, é preciso investimento e vontade política.

Não se deve desconsiderar a necessidade de ampliar e melhorar o ensino básico para as crianças e jovens. Contudo, é necessário observar o perigo de programas, como por exemplo, de as classes de aceleração estarem servindo como políticas de certificação de massas, notadamente, de analfabetos funcionais e/ou semi-analfabetos.

Corrigir o fluxo escolar por meio de projetos, decretos e resoluções pode acabar configurando-se como mais um mecanismo estratégico capaz de facilitar a desobrigação do Estado para com o oferecimento de uma educação pública e de qualidade para as camadas sociais mais desfavorecidas.

Convém ter claro que a expansão de nosso sistema educacional não significou e ainda hoje não significa percentual de aproveitamentos reais. A repetência contínua com ênfase nas séries iniciais, mantém um estrangulamento no fluxo do sistema básico de educação, redundando em evasão, marginalização social, desperdício de recursos públicos e visível fracasso dos objetivos da escola, explicitando que a educação escolar não atende satisfatoriamente à grande parte da população brasileira (PATTO, 1993).

Do ponto de vista da escola, a defasagem idade/série provoca acúmulo de estudantes nas primeiras séries e ineficiência no processo ensino/aprendizagem. Para o aluno, repetir várias vezes a mesma série acaba por desestimulá-lo e, por conseguinte, desinteressado tende a abandonar a escola. De acordo com Oliveira (1998), a repetência é um problema tão grande, que o país gasta, em média, cerca de 2,5 bilhões de reais por ano com repetentes.

Assim, os estudos nessa área procuram contemplar a ação do Estado, como instância autora de políticas educativas, analisando as reais condições da rede escolar existente e, ainda, resgatando a ação pedagógica realizada nesse contexto; enfatizando a redefinição de currículos adequados às necessidades dos estudantes, à formação do professor e sua prática pedagógica.

Desse modo, refletir acerca das classes de aceleração torna-se relevante porque os direcionamentos políticos e sua construção revelam-se importantes quando tentamos explorar o espaço escolar, pois o entendimento acerca do mesmo deverá alcançar também a estrutura, os reflexos das políticas públicas ali imbricados na tentativa de articular o que é

micro com uma contextualização maior, eliminando as possibilidades da escola apresentar-se como mera receptora de prescrições externas.

Autores como McLaren (1977), Giroux (1987), Moreira e Silva (1994), Apple (2000), ao trabalharem categorias sócio culturais e políticas como parte do processo de escolarização, entendidas como o conjunto das práticas sociais, segundo as quais vão sendo construídos os diferentes tipos de conhecimento, de experiências e de subjetividades, permitem uma visão mais ampla do universo escolar; servindo de fio condutor nas complexas teias de relações desenvolvidas na escola.

Dentro desse contexto, o currículo é visto como uma construção que envolve significados e valores culturais, uma vez que não está simplesmente relacionado com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos.

Nessa perspectiva curricular, a escola não pode ser compreendida como um ambiente neutro, desconectado da sociedade mais ampla e das desigualdades sociais e econômicas, visando única e exclusivamente a integração social e o consenso. Além disso, permite compreender que a escola tem vida própria e, por conseguinte, existe uma longa distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

De acordo com Apple (2000), no currículo são produzidos e criados significados sociais, por isso, é necessário considerar as relações sociais, políticas e culturais. É importante sempre fazer leituras mais amplas e contextualizadas, desprovidas de estereótipos e, notadamente, construir relações sociais, nas quais sejam consideradas as diferenças individuais, os desejos e necessidades dos sujeitos que pensam e fazem a educação.

É nessa perspectiva que me disponho a discutir as implicações da implantação das classes de aceleração, uma vez que é apontada como instrumento de solução para o problema do fracasso escolar, capaz de integrar os alunos no percurso, tido como regular, do ensino fundamental.

Os argumentos que sustentam essa proposta de ensino podem ser ditas como vinculadas a visões progressistas e necessárias para o desenvolvimento de uma educação com justiça social, mas difíceis de sustentar dentro da realidade das políticas públicas no país.

Trata-se de um projeto temporário que busca em curto prazo solucionar o antiquíssimo problema da distorção série/idade, propondo uma nova estrutura organizacional do currículo, valorizando os espaços e tempos do ensino/aprendizagem; organizando o trabalho escolar a partir da faixa etária dos sujeitos, na perspectiva da progressão dos grupos e, assim, viabilizando a flexibilidade e integração do conhecimento.

Assim delineada, a realidade educacional cearense passou a contar com o ensino organizado em classes de aceleração em 1998, tendo sido reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação em dezembro do mesmo ano, sob o Parecer 1114.

Cabe realçar que a proposta orienta a finalização no momento da correção do fluxo escolar, bem como reforça o pressuposto curricular com ênfase no discurso do sucesso escolar. Dessa forma, o que surgiu como uma “necessária” solução para corrigir o fluxo escolar durou cinco anos, até a decretação de sua extinção em 2002.

A relevância da discussão acerca das classes de aceleração encontra-se na possibilidade de explicitar um dos inúmeros recortes da educação pública, enfatizando a voz de quem vivenciou esta experiência, desocultando assim, apesar do curto espaço de sua existência, as implicações, na vida dos atores sociais e na educação como um todo, desse momento da educação no Ceará, entendida como inovação pedagógica.

Dar voz aos sujeitos para desenvolver este trabalho tem a intenção de remeter para a compreensão dos contextos em que se inserem as rotinas no cotidiano escolar, na tentativa de explicitar, por exemplo, o que significou para a comunidade escolar uma educação desenvolvida na perspectiva das classes de aceleração, articulando-a aos contextos sociais e culturais mais amplos.

Uma contradição intrínseca nessa proposta de ensino chama atenção: ao mesmo tempo em que postula uma prática pedagógica pautada na valorização das experiências individuais, também desrespeita os diferentes ritmos de aprendizagem quando prioriza o critério de idade dos alunos.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo central explicitar o sentido e o alcance que a inovação pedagógica, pressuposta às classes de aceleração, adquire, segundo os interesses governamentais, quando focaliza a homogeneidade etária como elemento central para a efetivação de propostas educativas que preconizam o sucesso escolar.

Diante do exposto, o problema de pesquisa é formulado como segue:

Considerando as necessidades do contexto brasileiro as políticas educacionais, expressas sob a denominação de classe de aceleração, têm buscado atender as necessidades para superar defasagens do percurso escolar?

Parafraseando Silva Triviños (1987) as questões da pesquisa representam o que o pesquisador deseja esclarecer. As tentativas para o esclarecimento do problema. Dessa forma, as questões que orientaram este estudo foram:

Quais as articulações entre as diretrizes legais e a realidade escolar na concretização de políticas ditas inovadoras para atender às necessidades de correção do fluxo no ensino fundamental da rede pública?

Quais as possibilidades de integração/inclusão dos alunos das classes de aceleração no processo de educação regular?

Quais os limites e as possibilidades que as ações desse Programa têm de realmente promover o desenvolvimento de uma escola sem exclusão?

2 . DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Discutir os caminhos percorridos para a realização deste trabalho significa explicitar o modo como os elementos que embasam este estudo foram emergindo. Significa, também, socializar os processos de construção da pesquisa, possibilitando um maior entendimento das situações vivenciadas, notadamente, por ser construído e reconstruído ao longo do percurso, uma vez que a realização da coleta de dados exigiu cuidados e estratégias de ações pautados em possibilidades e não em escolhas prontas e acabadas.

Partindo do pressuposto de que “o processo de investigação não cabe em esquemas prévios, e as categorias que servem de apoio ao trabalho serão construídas no caminho da investigação” (VIEIRA et al, 2000, p.9), a delimitação das categorias constituiu apenas uma forma embrionária para iniciar a discussão, o que vale dizer que necessariamente ocorreu aprofundamento e em conseqüência modificações e ampliações com base, notadamente, no confronto do quadro teórico com o corte epistemológico oriundo da realidade específica investigada.

A postura adotada para a apreensão da realidade, na perspectiva dos sujeitos como parte e totalidade desta, indicou os procedimentos metodológicos adotados na investigação, as formas de aproximação com os atores sociais envolvidos com as classes de aceleração, bem como as possibilidades de análises e as possíveis conclusões do estudo em pauta.

Portanto, esta pesquisa, como qualquer outra, também tem peculiaridades e a explicação desse movimento permite esclarecer os entraves, a forma e as decisões que viabilizaram o trabalho de campo.

2.1. Quadro de Referência Teórico

Com base no problema apresentado, bem como na necessidade de um referencial capaz de iluminar as análises da realidade pesquisada, optei pela Teoria Crítica, por tratar-se de uma concepção teórica que não se limita a questionar, de forma pessimista, os arranjos sociais existentes, apontando possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa.

Essa perspectiva de análise coloca como questão básica as relações de poder, notadamente, a inter-relação nas formas de produção, distribuição e fruição de recursos materiais e econômicos, de um lado, e, de outro, a produção, distribuição e fruição de recursos simbólicos como o currículo, a educação e a cultura, os quais são entendidos como aspectos legítimos dos arranjos sociais existentes.

Nesse sentido, aponta as contradições e ambigüidades do processo de reprodução cultural e social, mediadas pela análise crítica do currículo de que as contradições e resistências têm papel de destaque nessa teorização. Existe uma luta travada cotidianamente em torno de valores, significados e deliberações sociais, demonstrando que a reprodução cultural e social, além de não ser garantida não ocorre de forma tranqüila.

O pensamento de Paulo Freire (1980) enfatiza a amplitude do processo educativo quando aponta que as relações entre educação e cultura abrem um caminho para o entendimento da educação como prática de libertação. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se prepara para atuar de forma crítica e transformadora. O

conhecimento é assim uma possibilidade de libertação humana. Há dessa forma uma relação de mediação entre educação, cultura e sociedade.

Cabe destacar que a valorização da singularidade dos sujeitos e a participação social são indispensáveis para gerar um mundo mais justo, contudo, merecem ser tratadas com mais rigor, porque mostram claramente duas questões: uma que aponta a natureza humana como universal e igual, independente do tempo e lugar, outra que desconsidera a diferença socialmente construída entre as regiões brasileiras, homens e mulheres, pobres e ricos, brancos, negros e índios.

Coloca-nos, também, diante do desafio de clamar por políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos humanos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas excludentes.

Portanto, não deve ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Precisa incluir e abranger uma discussão política, porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder.

Nesse sentido, uma prática pedagógica que perceba o outro nas suas semelhanças e diferenças não condiz com práticas discriminatórias e nem com a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência. A idéia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, anomalias defasagem, desigualdade.

O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias. E essa postura está longe do tipo de educação que grande parte dos intelectuais, pesquisadores, organizações sociais vêm defendendo ao longo dos anos.

A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos (DAYRELL, 1996). Essas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas na sua riqueza, no seu encanto.

Paulo Freire (1987), orientado pela educação dialógica, explicita que o entendimento mais amplo acerca do contexto social favorece o desvelamento das razões de ser de certa situação e, por conseguinte, constitui-se em ação transformadora desta realidade.

As experiências vividas constituem-se na realidade simbolicamente construída na vida social e coletiva, partilhada entre os sujeitos; formando o arcabouço para a educação dialógica, sugerindo que não há conhecimento sem cultura e que todo conhecimento é mediado pela experiência social, resultando em práticas democráticas e libertárias nas relações sociais. Os estudos de Paulo Freire (1987) refletem, portanto, as ações cotidianas, mediante a aceitação e/ou resistência dos sujeitos, visto que o diálogo é patamar primeiro de todo processo de convivência.

Essas reflexões são consideradas como grande contribuição, uma vez que se apresentam como embasamento teórico bastante consistente, dada a ênfase na escolarização como um processo interativo, crítico e emancipatório.

Seguindo essa linha de raciocínio, destaco a importância de uma discussão acerca do currículo porque, segundo Moreira (1995, p.213), “implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação”.

Nessa concepção, as diferenças é que enriquecem o espaço pedagógico, mediante a valorização de cada sujeito em seu saber e em suas formas singulares de ser, de se expressar; rompendo com a estrutura curricular rígida, linear e determinista.

Desse modo, respeitar as diferentes expressões e manifestações significa considerar o que cada um traz dentro de si, sem necessariamente ter que aderir aos valores do outro. Um currículo escolar necessita preocupar-se com estas questões, cabendo a escola valorizar a diversidade de modo que os alunos reconheçam o direito à diferença como constitutivo do direito à igualdade.

A opção por um currículo que incorpore o cotidiano social e cultural das experiências vividas e do dia-a-dia escolar é capaz de oferecer um outro olhar para compreender as culturas que se entrelaçam, abrindo-se, então, um diálogo entre diferentes espaços e diferentes manifestações, a partir de relações cotidianas da sociedade mais ampla

e do próprio espaço escolar; estabelecendo, dessa forma, as redes sociais que situam os diversos grupos (GIROUX, 1987).

O mais importante, nesse contexto, é que a cultura tem uma qualidade dialética, servindo tanto a interesses dominantes, como a anseios dos desprivilegiados como parte de uma luta para delinear e reforçar a realidade das experiências vividas.

De acordo com Giroux (1987, p.47) “como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se ‘representar’ como agentes humanos”. Portanto, não é somente subordinação, disciplina e aceitação de normas, porque a escola é um espaço habitado por seres humanos e, por isso, existirão diferentes idéias, sentimentos e opiniões.

Nessa perspectiva, os conteúdos, as habilidades, a criatividade, por serem trabalhados num contexto que dá a eles significados, são construídos de forma que professores e estudantes não os vêem como compartimentos fechados do conhecimento, utilizáveis apenas na situação discutida em sala de aula. Ao contrário, essa postura possibilita estabelecer relações em outras situações com base no conhecimento apreendido.

De acordo com McLaren (1977, p.219):

Os teóricos críticos, particularmente, querem desenvolver uma linguagem de crítica e desmistificação que possa ser usada para analisar os interesses e ideologias latentes que trabalham para socializar os estudantes de uma maneira compatível com a cultura dominante.

A escola, inserida no mundo capitalista, reforça e legitima a reprodução social, pois desenvolve em seu cotidiano estratégias e ações que permitem adequar os atores sociais às exigências dessa realidade, diferenciando-os socialmente; bem como influenciando nas suas possibilidades de ascensão social e, finalmente, atribuindo-lhes a culpa pelo seu fracasso (ENGUIITA, 1989).

Apple (2000, p. 152) argumenta sobre a importância, cada vez maior, de todos os envolvidos com a escola se preocuparem com a justiça social, uma vez que não é possível uma reflexão sobre educação sem compreender muito bem os conflitos econômicos, culturais e ideológicos mais amplos; ressaltando que “o político, não pode ser reduzido ao psicológico sem que passemos a viver em um mundo divorciado da verdadeira essência da escola”.

Giroux (1987, p. 32) explicita, ainda, que o ponto de partida para a concepção curricular na perspectiva de política cultural está na possibilidade de desenvolver atividades com base no coletivo, levando em conta as diversidades, bem como as particularidades do educando; uma vez que “a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética”, na perspectiva de que as formas culturais e ideológicas tornam-se as bases para as contradições e para as lutas.

Nesse contexto, o currículo é tomado em sua expressão mais abrangente como fio condutor do processo de construção diária dos conhecimentos em que tudo se concatena no saber como forma essencial das experiências vividas.

Currículo é ação, é trajetória, uma dinâmica propensa a inúmeras mudanças e influências, portanto, aberta e flexível. Veicula toda uma concepção de sujeito nas suas múltiplas dimensões, concernente a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre formas diferenciadas do entendimento e do compromisso social.

Portanto, a abordagem teórica também encontra suporte em McLaren (1977), Giroux (1987), Moreira e Silva (1994), Apple (2000); uma vez que apresentam a dimensão curricular na perspectiva de política cultural, destacando que as contradições e resistências têm papel de destaque nessa abordagem, iluminando, assim, a discussão acerca da inovação pedagógica que traz em sua essência uma seleção cultural, quando determina os rumos do processo ensino/aprendizagem, muitas vezes confundida como reforma.

As reflexões acerca do currículo na perspectiva de política cultural podem entrelaçar-se ao debate da organização e construção/aquisição do conhecimento nas classes de aceleração e, portanto, contribuir para desvelar os avanços e entraves encontrados no período em que vigorou no ensino público cearense, bem como as marcas deixadas nas instituições públicas de ensino.

Essa análise torna-se importante, porque atribui um caráter político ao aspecto pedagógico, sugerindo a construção de uma postura na condução do processo escolar, a qual valoriza a voz dos atores sociais que compõem o dia-a-dia escolar. Tudo isso leva em conta a produção cultural como uma referência na educação, bem como um evento político como parte das distribuições objetivas do capital cultural dominante da escola.

Acredito que o arcabouço teórico proposto contempla as atitudes, ações e reações próprias do cotidiano escolar; refletindo sobre as resistências e aceitações dos atores sociais

ao processo educativo, mediante a implementação de “inovações” na educação como forma de enfrentamento das dificuldades encontradas no ensino público cearense.

2.2. Abordagem Metodológica

O presente trabalho configura-se como um estudo de caso múltiplo numa perspectiva histórica, por tratar-se de duas instituições específicas, ou seja, o estudo do processo de implementação/efetivação das classes de aceleração da aprendizagem em uma escola da rede estadual e outra da rede municipal, em Fortaleza, implantado em 1998 e extinto em 2002.

Cabe realçar que ...

... o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 1995, p.31).

Considerando que, no período de desenvolvimento do trabalho de campo já havia acontecido a determinação governamental de extinguir as classes de aceleração e, portanto, não se fazia presente no cotidiano escolar, pelo menos com essa terminologia, é que me apoiei nas técnicas da história oral, cuja metodologia consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos históricos.

Sua penetração no universo dos historiadores, apesar de alguns pontos de afinidade com a nova história, que valorizava o estudo dos excluídos, continuou e continua enfrentando fortes resistências (FENELON, 2000).

Nesse contexto, a abordagem metodológica privilegiada decorre da suposição de que é muito importante para o pesquisador conhecer e reconhecer a existência de diferentes lógicas de ação em pesquisa, mantendo-se coerente em cada uma delas à medida que defende suas concepções em oposição a outras (SILVA, 1998).

A disciplina de história e a profissionalização do historiador consolidados no século XIX impuseram a absolutização dos fatos, em detrimento da memória, dada a valorização dos documentos escritos como fonte de domínio essencial para se chegar a uma história

científica. “Essa perspectiva de causalidade no reconstruir a história está profundamente associada a uma história positivista, que busca a ‘reconstrução da história’ e procura a ‘verdade’ histórica nos documentos” (FENELON, 2000, p.121). Modelo, que tinha como base a análise do político, era o exemplo típico de uma história narrativa, amarrada a uma descrição linear, a qual concentrava seu enfoque nas ditas “figuras ilustres”; desconsiderando os sujeitos socialmente excluídos.

A partir de 1929, com a fundação da revista *Annales*, na França, este modelo entrou em declínio. O movimento conhecido como a Escola dos *Annales* passou a questionar a hegemonia da história política, acusando-a de ser factual, elitista e psicologizante; advogando a favor de uma concepção em que o econômico e o social ocupavam lugar de destaque.

Esta nova maneira de fazer história elege como objeto de atenção dos historiadores as realidades do trabalho e da produção, ou seja, o estudo das estruturas e não mais os regimes políticos e os eventos. “Nesse caso, ao documento escrito incorporam-se outros de natureza diversa ... a relação do historiador com o documento se modifica. O documento já não fala por si mesmo ...” (VIEIRA et al, 2000, p.15).

Contudo, cabe assinalar que o século XX manteve uma abordagem histórica constantemente questionada. As transformações ocorridas no campo da história a partir da França, expandindo-se para outros países, não foram capazes de romper com o domínio absoluto das fontes escritas.

A valorização das fontes seriais e das técnicas de quantificação, desconsideravam os depoimentos pessoais como representativos de uma época ou de um grupo, sobretudo, porque a experiência particular não permitia generalizações (THOMPSON, 1992).

Associada a essa perspectiva, a objetividade do conhecimento histórico é garantida pelo método... a intencionalidade dos sujeitos históricos fica relegada a segundo plano e nesse caso o documento é usado como ilustração da vontade e competência do pesquisador (VIEIRA et al, 2000, p.16).

Foi na década de 50, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, que a história oral começou a tomar fôlego em decorrência da formação de arquivos com fitas transcritas.

Na segunda metade dos anos de 1960 e ao longo dos anos de 1970, a história oral viveu o processo de plena expansão, defendendo uma história como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social (THOMPSON, 1992).

A ideologia da história oral como história dos excluídos difundiu-se para outros países, sobretudo, com a publicação da obra, “a voz do passado”, de Paul Thompson em 1978, a qual enfatizava que sua principal função seria devolver a história do povo, bem como promover a democratização da história em si mesma.

Nessa perspectiva, o caráter dialógico da história oral demanda do pesquisador disponibilidade para lidar com a diversidade. Portanto, é imprescindível o ânimo de ouvir, o interesse e o respeito pelos pontos de vista daqueles que se dispõem a partilhar suas experiências com quem não faz parte do seu meio social e familiar.

Adotar essa postura não implica, certamente, eliminar as diferenças entre os envolvidos nesse trabalho, mas requer um olhar desprovido de estereótipos e preconceitos, valorizando a interação entre investigado e investigador. Significa resgatar as informações que não estão nos registros escritos, mas que sobrevivem na memória dos atores sociais.

Acrescente-se a essa idéia que ...

... a história é a experiência humana e que esta experiência, por ser contraditória, não tem um sentido único, homogêneo, linear, nem um único significado. Dessa forma, fazer história como conhecimento e como vivência é recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam, procurando entender porque o processo tomou um dado rumo e não outro; significa resgatar as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras (VIEIRA et al, 2000, p.11).

Nesse sentido, a interação com os sujeitos na realidade investigada foi cercada de rigor e atenção ao detalhe de que existe um limiar entre compreender que existem versões e afirmar que só existem versões, propiciando uma análise mais articulada das dimensões que compõem o dia-a-dia dos atores sociais na escola.

O ambiente escolar é perpassado por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que, sem sombra de dúvidas, devem ser considerados por contribuírem numa melhor compreensão do contexto, sugerindo o rompimento com a visão de escola como espaço social que se apresenta no seu cotidiano inerte e repetitivo.

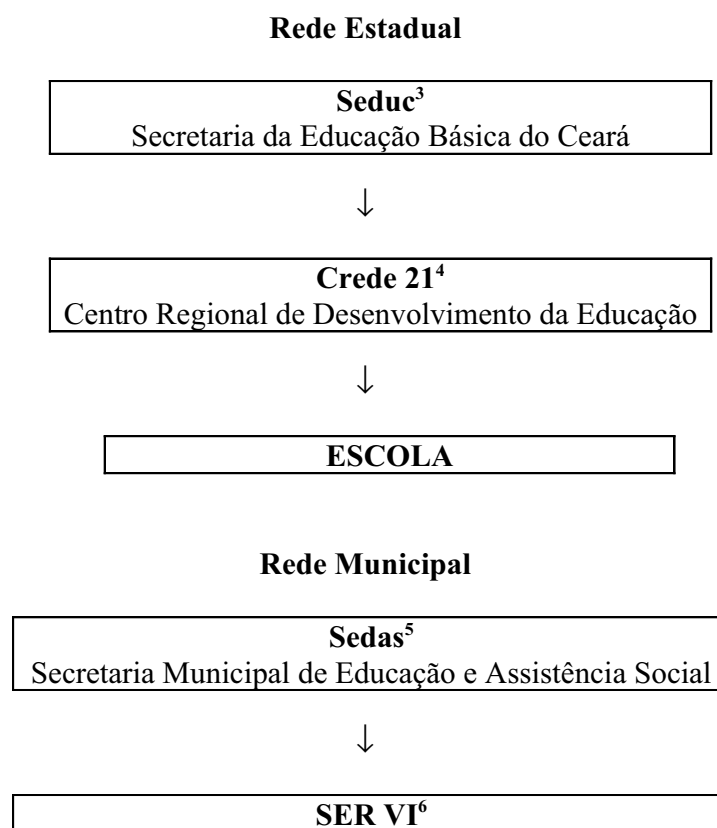
Este trabalho não se restringe à mera descrição do que se passou nas classes de aceleração, mas tenta retratar uma reconstrução nas suas múltiplas dimensões, ampliando

seu movimento, descobrindo suas contradições e, sobretudo, recuperando o dinamismo que orienta sua análise e interpretação.

Desse modo, a opção foi empregar uma metodologia de abordagem qualitativa, englobando um estudo de caso múltiplo com base na história oral, para explicitar, na perspectiva dos sujeitos que participaram da experiência com as classes de aceleração, um recorte da educação pública cearense, delineado a partir de conversas informais, entrevistas semi-estruturadas, pesquisa em jornal, análise documental e bibliográfica.

2.3. Definição do *Locus* e dos Sujeitos

A escolha do local, bem como das pessoas, consideradas importantes, no processo de coleta dos dados está relacionada com a seguinte estrutura:



³ Órgão central, situado na capital do estado do Ceará.

⁴ Setor que estabelece a mediação entre as escolas de determinadas regiões do estado com o órgão central

⁵ Órgão central da rede municipal de ensino.

⁶ A cidade de Fortaleza está dividida por regiões. Para cada região existe uma secretaria executiva, na qual

Secretaria Executiva Regional VI



ESCOLA

Nesse contexto, a primeira estratégia de ação foi uma conversa com a equipe da Seduc, responsável pelas classes de aceleração, com o intuito de saber em quais escolas havia funcionado da melhor forma possível e, por meio dessa informação, eleger a que melhor se enquadrasse nos critérios estabelecidos para a definição do *locus* e dos sujeitos.

Após as informações necessárias, iniciaram-se as visitas às escolas indicadas, tendo em vista os seguintes aspectos:

1 - **Ter funcionado sala de aceleração II**, no que se refere à rede municipal, e de **aceleração III**, na rede estadual. No município foram implantadas as classes de aceleração I e II; no estado I, II, e III. Partindo do pressuposto de que é objetivo das classes de aceleração inserir os alunos defasados no ensino regular, a opção foi pesquisar as turmas finais, ou seja, aceleração II na escola municipal e aceleração III na escola estadual.

2 - **A direção ter participado do processo de implantação** das classes de aceleração. Contempla a possibilidade de esclarecer em quais condições a escola recebeu, implantou e fez funcionar as classes de aceleração, na perspectiva desses atores sociais. Além disso, o estabelecimento desse critério para a decisão de onde aconteceria a pesquisa de campo considerou duas questões. A primeira é que existe eleição na rede estadual. A segunda é que na rede municipal ocorre indicação para a direção das escolas.

3 - **Os professores** que trabalharam com as turmas de aceleração, **ainda, façam parte do quadro da escola**. Existe grande rotatividade de professores, em decorrência da política dos “contratos temporários”, que, apesar de um recente concurso público, até hoje permanecem. Na rede municipal, até 2001, ano em os professores assumiram os cargos do concurso público, havia também muita rotatividade.

4 - **Possibilidade de localizar os alunos** que estudaram nas referidas classes de aceleração. Garantir a participação dos egressos das referidas classes possibilita o entendimento do significado dessa modalidade de ensino na perspectiva de quem a recebeu.

estão inseridos os distritos de educação, saúde, meio ambiente e serviço social. O distrito de educação acompanha as escolas, mediando a relação das mesmas com o órgão central.

Desse modo, o *locus* foi definido com base na indicação de técnicos da Seduc, articulada à garantia do contato com os sujeitos que fizeram parte das classes de aceleração. Portanto, a opção foi por uma escola, localizada na Região VI da cidade de Fortaleza, a qual, além de atender aos critérios estabelecidos, é considerada modelo. Para a rede municipal, vigoraram os mesmos critérios e procedimentos. Com base nas informações da Sedas, a preferência foi por uma escola municipal, também, situada na região VI da referida cidade.

Nesse contexto, os sujeitos apresentados a seguir, que de uma forma ou de outra estiveram envolvidos com as classes de aceleração, foram eleitos fontes em potencial capazes de explicitarem, por meio de resgate da memória, novas perspectivas acerca da necessidade de reconhecimento do papel político da escola, mediante a elaboração e implantação de políticas educacionais.

1 - **A equipe técnica** da Seduc e Crede 21; da Sedas e Distrito de Educação da SER VI, por fazerem parte de órgãos que, dentre outras atividades, implantam as políticas educacionais, acompanham e supervisionam as escolas nas suas respectivas redes de ensino.

2 - **Diretores** das escolas, uma vez que podem fornecer elementos importantes acerca da forma como as políticas educacionais chegam ao âmbito escolar e as condições em que são implementadas no seu cotidiano.

3 - **Professores**, responsáveis pelas classes de aceleração II e aceleração III, também foram considerados importantes para a investigação, pela capacidade de explicitarem com mais propriedade o impacto da aceleração da aprendizagem no contexto escolar, uma vez que é na sala de aula que a proposta toma sua forma real, é lá que, concretamente, tudo se faz e refaz.

4 - **Os alunos**, pela possibilidade de se observar os resultados do que foi planejado e executado como educação formal para usuários do ensino público. Considerando a informação de que nem todos os alunos matriculados nas classes de aceleração foram promovidos, foram considerados dois grupos de estudantes. O dos aprovados e o dos não-aprovados.

Em última instância, com o auxílio do quadro teórico, fez-se a disposição dos dados em síntese compreensiva, buscando ultrapassar a visão simplista das questões em pauta,

como também contribuiu na reflexão acerca desses colaboradores como sujeitos do processo educacional; afirmando as suas possibilidades como agentes da pesquisa.

2.4. Procedimentos Adotados para a Aquisição dos Dados

Em um trabalho de história oral, a **entrevista** constitui-se elemento de grande relevância, portanto, são precedidas de um momento preparatório no qual os atores sociais têm esclarecimentos acerca dos objetivos da investigação e da dimensão de sua participação.

Outro aspecto importante refere-se ao esclarecimento do uso do gravador como material de registro, bem como as condições de utilização dos depoimentos fornecidos depois de trabalhados e transformados em documento escrito.

Desse modo, o trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exigindo, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas.

Algumas visitas, devidamente registradas no diário de campo, antecederam o momento das entrevistas, cuja intenção foi estabelecer um contato prévio para que não me sentisse tão desconhecida no momento de gravar a conversa, bem como para tentar suscitar pontos importantes a serem inseridos no momento das entrevistas.

Desse modo, os depoimentos foram gravados, transcritos, e, finalmente, articulados com outras fontes de informações tais como: pesquisa documental, em jornal e bibliográfica. Cabe ilustrar a utilização do diário de campo como forma de registrar as circunstâncias das entrevistas que vai desde o momento do acerto, algumas características dos sujeitos, alguns gestos, até a sua feitura.

O tratamento das falas aconteceu em estágios, começando com a gravação e transcrição, passando pela textualização e a transcrição dos registros, de maneira a conferir maior coerência e legibilidade à versão escrita, ou seja, maior capacidade de transmitir a situação da entrevista.

Partindo do pressuposto de que ...

... na transcrição da própria entrevista, que faz o discurso oral passar por uma transformação decisiva, o título e os subtítulos ... e sobre tudo o texto

que fazemos preceder ao diálogo, estão lá para direcionar o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar. Eles têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como todo a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 1998, p.10).

O principal objetivo, nesse momento, é dar conta do entendimento desses atores sociais acerca das classes de aceleração, sobretudo, em sua elaboração e suas implicações no trabalho a ser desenvolvido, transformando a entrevista em documento escrito.

O caráter dialógico da história oral demanda do entrevistador disponibilidade de ouvir, de respeitar os pontos de vista daqueles que se propõem a explicitar suas experiências com quem não faz parte do seu universo de convivência. Por isso, o ato de entrevistar é complexo e sugere habilidades, preparo teórico-metodológico, posturas éticas e criatividade.

De acordo com Thompson (1992, p.254):

Ser bem-sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.

Considerando os critérios estabelecidos para a realização das entrevistas, bem como a opção metodológica, a qual sugere o cuidado de não se restringir ao âmbito do *locus* investigado, por tratar-se de um estudo de caso, é que se buscou atingir um patamar mais amplo. Desse modo, foram englobados quatro segmentos para a realização das entrevistas, a saber:

A primeira refere-se aos técnicos, entendidos aqui como os profissionais ligados à Seduc e Crede, bem como, Sedas e SER VI, responsáveis pelo gerenciamento e acompanhamento de políticas públicas na rede oficial de ensino. A segunda refere-se aos diretores, que, por seu turno, em formas e papéis diferenciados também gerenciam e acompanham essas determinações oficiais. A terceira, aos professores que colocam em prática as políticas educacionais endereçadas às escolas e a quarta, aos estudantes, receptores do que lhes é oferecido como educação institucionalizada.

Todas as entrevistas foram orientadas na perspectiva dos seguintes blocos: momento de implantação das classes de aceleração; reação da comunidade escolar, mediante a implantação; inserção e experiência dos sujeitos envolvidos com as referidas classes; avaliação do funcionamento e significado na vida pessoal desses atores sociais; significado dessa experiência de ensino para a escola e para a educação como um todo.

Vale ressaltar que a intenção não foi utilizar o referido instrumento como uma possibilidade de desmentir ou comprovar idéias ou fatos estabelecidos. Trata-se, sobretudo, do registro de como esses atores sociais analisam suas experiências, o que selecionam, como ordenam suas idéias, as ênfases, as pausas e os esquecimentos, uma vez que dos seus relatos emergem aspectos que extrapolam o que é falado e que, sem sombra de dúvidas, constitui-se em importantíssimos elementos de análise.

A opção pela entrevista semi-estruturada, com base em um roteiro, permitiu uma flexibilidade na coleta das informações acerca do objeto em pauta, bem como aprofundamento de pontos suscitados no período de conversas informais que antecederam às gravações, considerando que “não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista” (LUDKE, 1986, p.36).

Para essa etapa do trabalho de campo, alguns cuidados foram adotados, como por exemplo: elaboração de um roteiro que garantisse a compreensão dos entrevistados; seqüência lógica entre os assuntos abordados; horários previamente combinados; locais tranquilos; prévio acordo de que a conversa seria gravada. Com base nesse planejamento, respeitando a vontade dos sujeitos, os nomes, incluindo os das escolas, não aparecem no decorrer do texto.

Conforme explicitado, nos critérios de escolha dos sujeitos, foram entrevistados a coordenadora do projeto de classes de aceleração da Seduc e um dos responsáveis no Crede 21 pelo acompanhamento nas escolas estaduais; Um técnico da Sedas e dois do Distrito de Educação da SER VI; três estudantes da escola estadual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) III, egressos da aceleração III que não haviam sido aprovados e três da 5ª série “especial”, também egressos da aceleração III, mas que foram aprovados; três alunos da 4ª série, na escola municipal, que não foram aprovados na aceleração II, três

da 5ª série que foram aprovados; a diretora pedagógica da escola estadual e a diretora pedagógica da escola municipal. Perfazendo um total de 21 entrevistas.

Portanto, o quadro que se segue demonstra o panorama do trabalho de campo realizado com os atores sociais.

QUADRO DE ENTREVISTAS		
Sujeitos	Lócus	Quantidade
Técnico	Estado	02
	Município	03
Diretor	Estado	01
	Município	01
Professor	Estado	01
	Município	01
Aluno	Estado	06
	Município	06
Total	Estado	10
	Município	11
Total geral	21	

Cabe esclarecer que foram entrevistados dois técnicos do Distrito de Educação da SER VI porque, no momento da coleta de dados, descobri que o cargo no início era ocupado de forma temporária. Portanto, busquei entrevistar, também, o profissional responsável pela atividade técnica no período da implantação, uma vez que ele não fazia mais parte do quadro de servidores.

A opção por fazer, eu mesma, a transcrição das fitas contribuiu para traçar um apanhado dos argumentos dos sujeitos. À medida que as fitas eram transcritas, foram realizados registros em arquivo específico, denominado “arquivo de pistas”. Nessa atividade foi possível, com o foco voltado para o problema da pesquisa, selecionar os elementos novos que iam surgindo, os que iam sendo negados ou reforçados ao longo das falas. Outro aspecto importante, também, refere-se à possibilidade de visualização acerca do que se identifica e do que se diferencia entre os dois sistemas de ensino, o estadual e o municipal, explicitados a seguir:

BLOCO	SUJEITO	<i>LOCUS</i>	CONSIDERAÇÕES
-------	---------	--------------	---------------

P e r í o d o d e I m p l a n t a ç ã o	Técnico	Estado	<p>Veio com a implantação dos Ciclos em 1998.</p> <p>Foi inserido em um programa maior de financiamento do Banco Mundial. Era, também, um projeto do MEC com recursos do FNDE.</p> <p>Foram analisadas as propostas de São Paulo e a da Bahia. A opção foi pela de São Paulo em convênio com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e ação Comunitária - Cenpec (proposta, treinamento e material).</p> <p>Gradativa: 40% em 98; 40% em 99 e 20% em 2000.</p> <p>Adesão de várias Prefeituras dentre elas a de Fortaleza.</p> <p>A comunidade escolar foi informada por meio de eventos intitulados: noites culturais.</p> <p>Proposta construtivista, embasada em Piaget.</p>
		Município	<p>A SEDAS reuniu os chefes dos Distritos de Educação das Secretarias Executivas (SER) para informar que seriam implantadas as classes de aceleração da aprendizagem nas escolas que apresentassem problemas no fluxo.</p> <p>Os diretores deveriam solicitar a implantação, caso apresentasse problemas na escola de defasagem no fluxo.</p> <p>Adesão de 30% da rede.</p> <p>Na Regional VI, foi implantado em onze escolas.</p> <p>Acompanhamento e treinamento insuficientes.</p> <p>Desconhece o referencial teórico que embasa a proposta das classes de aceleração.</p>
			<p>Foram comunicadas pela Seduc da intenção de implantação, mas que seria gradativa.</p> <p>A escola solicitou que não fosse incluída no primeiro ano de funcionamento. No ano seguinte, ainda não se sentia preparada para assumir o Projeto e foi</p>

BLOCO	SUJEITO	<i>LOCUS</i>	CONSIDERAÇÕES
--------------	----------------	--------------	----------------------

R e a ç ã o	Técnico	Estado	Os pais reclamavam: “meu filho está na 5ª série e vai pra aceleração?” Reclamação de diretores e professores. Depois das explicações, nas noites culturais, todos ficaram satisfeitos porque as crianças com dificuldades seriam mais bem atendidas e aprenderiam mais.
		Município	Não houve problemas. Ninguém reclamou.
C o m u n i d a d e	Diretor	Estado	Reclamação dos pais Insatisfação dos professores em decorrência da falta de clareza na proposta de funcionamento e por não acreditarem na proposta. Argumentavam que se tratava de modismo e porque deu certo em outro Estado não seria certeza dar certo aqui. Muitos professores não aceitaram trabalhar com as turmas. Não houve manifestação dos alunos. Os funcionários não participaram das discussões.
		Município	Insatisfação somente dos professores, falavam que a proposta não era clara, que não houve um preparo. Os pais também reclamaram um pouco, mas não podiam fazer nada porque o filho só tinha idade para estar naquela turma. Ninguém mais se manifestou.
E s c o l a r		Estado	A escola, em geral, não queria assumir naquele momento. Achava que a proposta deveria ser amadurecida. O momento que determinou a obrigatoriedade foi traumático. Os professores sentem-se punidos ao terem que assumir as turmas.

BLOCO	SUJEITO	<i>LOCUS</i>	CONSIDERAÇÕES
--------------	----------------	--------------	----------------------

I n s e r ç ã o e E x p e r i ê n c i a d o s S u j e	Técnico	Estado	<p>Não foi formada uma equipe específica. Existia a equipe de Currículo do Ensino Fundamental e houve acúmulo de tarefas. Quatro pessoas desse grupo ficaram responsáveis pelas classes de aceleração. Eu fiquei como coordenadora do grupo.</p> <p>Muito empenho para que desse certo, sobretudo, para convencer as pessoas que iriam desenvolver as atividades.</p> <p>No final, foi muito mais difícil pela falta de recursos.</p>
		Município	<p>Mudança no grupo. Os que iniciaram o trabalho não faziam parte do quadro efetivo. Com o concurso realizado em 2001, outras pessoas assumiram o trabalho.</p> <p>Não foi criada uma equipe específica. Os técnicos do Ensino Básico, o qual engloba todas as modalidades de ensino da rede, dentre outras atividades, um grupo de quatro ficou responsável pelas turmas de aceleração. A chefe do setor coordenava de forma geral.</p> <p>Realização de treinamentos e visitas sistemáticas.</p>
	Diretor	Estado	<p>Membro do núcleo gestor e como parte dessa equipe tinha que fazer funcionar na escola uma determinação de ordem superior.</p> <p>Apesar de ninguém aqui concordar com a implantação, houve muita mobilização por meio de grupos de estudo.</p> <p>Foi muito difícil, porque havia a necessidade de convencer as pessoas do que nem mesmo se acreditava.</p> <p>Entender a proposta, convencer as pessoas e colocá-las nestas turmas, concomitantemente, foi muito difícil para todos.</p> <p>Eu tinha que fazer funcionar na escola uma</p>

BLOCO	SUJEITO	<i>LOCUS</i>	CONSIDERAÇÕES
--------------	----------------	--------------	----------------------

A v a l i a ç ã o d o F u n c i o n a m e n t o e S i	Técnico	Estado	<p>Funcionou muito bem. Foi uma experiência muito boa, apesar de difícil.</p> <p>Em 2002, houve um Congresso Estadual, quando foi votado o fim da aceleração e do telensino. Contudo, o telensino de forma gradativa e a aceleração de uma vez.</p> <p>As pessoas que votaram pareciam não conhecer o trabalho e o fizeram porque ouviram falar mal.</p> <p>Como existia muito material, a escola que optou pôde continuar.</p> <p>A falta de recursos, no final, aumentou as dificuldades e culminou na extinção.</p> <p>Acompanhamento pelas informações do Crede e a distância pelo SAP (Sistema de Acompanhamento Pedagógico).</p> <p>Não houve acompanhamento dos egressos.</p>
		Município	<p>Funcionou de forma precária, porque não havia muita clareza de como esse trabalho poderia ser desenvolvido.</p> <p>Quando resolveram, também na mesma rapidez, que o projeto seria extinto, gerou angústia porque o problema não havia sido solucionado.</p> <p>Cinco escolas permaneceram com o projeto, cujo nome agora é enturmação.</p> <p>Os alunos, não se têm notícia deles, porque foram incluídos no ensino regular e talvez tenham se evadido da escola. Não houve acompanhamento dos egressos.</p>
		Estado	<p>Falta de apoio. A prática da administração maior em priorizar estatísticas torna tudo muito mais complicado.</p> <p>Apesar de tudo que se prega de valorização e auto-estima, esbarra no que é exigido como conteúdo.</p>

BLOCO	SUJEITO	<i>LOCUS</i>	CONSIDERAÇÕES
--------------	----------------	--------------	----------------------

S i g n i f i c a d o p a r a a E s c o l a e E d u	Técnico	Estado	<p>Foi muito bom, apesar de não ter eliminado o problema, 68% dos alunos que apresentavam distorção série/idade e os multirrepetentes foram incluídos no ensino regular.</p> <p>Isso é importante, porque desde a década de 60 existe esse problema e, agora, mesmo não tendo resolvido, mas ameniza a situação.</p>
		Município	<p>Foi um fracasso, porque o que tinha a intenção de corrigir em um ano foi se prolongando.</p> <p>Agora, criou-se a enturmação o que prova que esse alunos continuam rotulados e excluídos, reforçando a evasão e a repetência.</p>
	Diretor	Estado	<p>Para a escola, significou concentrar um problema da escola, tanto de distorção como biológico, em uma única turma. Com isso os alunos acabam sofrendo discriminação e o professor se angustiando com o seu próprio trabalho.</p> <p>Para a educação, de certa forma, forçou um repensar do que se faz na sala de aula.</p> <p>Houve mudança nesse sentido, porque nesse período, desde 99, nunca se tinha visto tanta reunião e tanto grupo de estudo.</p> <p>É necessário um novo olhar para a educação, mas não pode ser dado somente dentro da escola e de fora dela. Certa maneira divulga-se muito, fala-se muito, mas se coloca muito pouco num aspecto real de decisão.</p>
		Município	<p>Foi importante para a escola, porque os alunos estão na seriação compatível com a idade.</p> <p>Para a educação foi o desenvolvimento de uma ação pedagógica muito confusa, porque não havia apoio. Ninguém sabia direito como fazer para resolver problemas de aprendizagem e biológico na mesma turma.</p>

A **pesquisa em jornal** é um instrumento de grande contribuição no que se refere à reflexão acerca das políticas educacionais por se tratar de um espaço propício ao debate, portanto, capaz de refletir o resultado da convivência política entre os homens de uma dada sociedade.

De acordo com Thompson (1992), esse instrumento apresenta-se como uma fonte substantiva da historiografia educacional porque abre espaço para a construção de uma memória capaz de explicitar que uma história, aparentemente franca e honesta, contém silêncios e evasões peculiares.

Referido autor argumenta, ainda, que existem limitações na utilização dessa fonte, uma vez que é necessária muita cautela, mediante a necessidade de identificar os vieses políticos ou sociais do dono do jornal, bem como de quem realiza a matéria jornalística.

Desse modo, ...

... se as fontes orais podem de fato transmitir informação “fidedigna”, tratá-las simplesmente “como um documento a mais” é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado.(...) O que é importante é que muitas das perguntas que se devem fazer sobre os documentos – se podem ser falsificações, quem era seu autor e com que finalidade social foram compostos – podem ser respondidas com muito mais confiabilidade em relação à evidência oral do que em relação a documentos, particularmente se aquela provier de um trabalho de campo do próprio historiador. (...) Quanto ao mais, os recursos do historiador são as regras gerais para o exame de evidências: buscar a consistência interna, procurar confirmação em outras fontes e estar alerta quanto ao viés potencial (THOMPSON, 1992, P. 138;139).

Abordar o uso do jornal como veículo de divulgação, dentre outras temáticas, das ações educacionais torna-se uma exigência reconhecer a existência de discursos sedutores, que alteram o teor das mensagens, desviando o foco da informação para o marketing de imagens, sucessos e resultados positivos.

Dessa perspectiva, os setores governamentais buscam de forma intensa o uso desse espaço no intuito de provocarem a formação de opiniões favoráveis aos seus projetos. Entretanto, também existe espaço para a denúncia, quer pelo desafeto da divergência política, quer pela insatisfação da população.

Apesar do olhar de pedagoga e não de historiadora, a experiência em pesquisa científica desde 1996, ainda na graduação, possibilitou em outras oportunidades a utilização do jornal como fonte na coleta de dados.

Com base nessas reflexões, cabe enfatizar quão significativa se faz a compilação dos fragmentos das notícias veiculadas para análise das políticas educacionais, uma vez que é capaz de explicitar, nas entrelinhas, o arcabouço da educação local, sem desconsiderar, é claro, que como qualquer outro instrumento de pesquisa deve estar cercado de rigor e atenção aos detalhes.

A opção por este instrumento resulta da possibilidade da elaboração de uma análise, a qual articule a discussão da política educacional mais ampla, englobando as classes de aceleração estabelecidas na Lei 9.394/96, com os fatos veiculados acerca do ensino fundamental na imprensa local.

Desse modo, a coleta de dados aconteceu, nos meses de maio e junho de 2003, na hemeroteca da Biblioteca Pública Menezes Pimentel e na do curso de História da Universidade Federal do Ceará.

Três aspectos foram considerados nessa etapa da coleta de dados. O primeiro diz respeito à opção em selecionar o que fora noticiado sobre educação e escola, relacionadas com o ensino fundamental, uma vez que as classes de aceleração, objeto desse estudo, insere-se no referido nível de ensino.

O segundo, ao período compreendendo os anos entre 1998, momento em que o Conselho Estadual de Educação do Ceará instituiu o Parecer que regulamentou a implantação das classes de aceleração, e 2002, ano em que aconteceu sua extinção pelo governo estadual cearense.

Por último, à opção pelo jornal. Em Fortaleza, existe mais de uma empresa desse ramo, contudo, “O POVO” é um dos jornais mais antigos na cidade, com grande potencial de circulação e bons profissionais, aspectos esses que apontam para uma das possibilidades de credibilidade, apesar de não desconsiderar o viés ideológico.

Nessa etapa do trabalho de campo, a intenção foi identificar, de forma cronológica, as notícias publicadas acerca do ensino fundamental no jornal “O POVO”, cujo período compreende a vigência das classes de aceleração na rede oficial de ensino cearense, de

acordo com as diretrizes governamentais, para que se possa observar o debate desse veículo de comunicação com a sociedade local.

O material foi catalogado, ano a ano, no diário de campo com as devidas reflexões, fotografadas com máquina digital e arquivadas no computador; impressas e organizadas em pasta de arquivo.

Desse modo, as notícias selecionadas compõem um banco de dados, as quais apóiam a discussão acerca das políticas públicas para o ensino fundamental da rede pública cearense, por explicitarem questões relevantes, envolvendo os poderes: Executivo, Judiciário e Legislativo, os especialistas em educação, os usuários do sistema e a sociedade civil organizada.

Nessa perspectiva, o material foi analisado e as notícias agrupadas por níveis de afinidades, desdobrando-se em algumas categorias, a saber:

QUADRO ANALÍTICO			
CATEGORIA	FREQUÊNCIA	%	CONSIDERAÇÕES
Opinião	55	28%	Estão agrupadas, nessa categoria, artigos, opiniões e entrevistas de Políticos (Vereador, Prefeito e Governador), Especialistas em educação, Secretários de educação (Estado e Município) acerca da nossa realidade educacional.
Matrícula	44	23%	Dificuldade e inoperância do Sistema Único de Matrícula. Reflexos da municipalização do ensino (precariedade da gestão municipal associada à rivalidade partidária com o governo do estado que, apegado a uma prerrogativa da LDB, empurra, de forma repentina, a educação infantil e parte do fundamental para um município que não investiu nesse setor da sociedade). Dicotomia entre os dados de expansão do ensino e a falta de vagas nas escolas (a “guerra” e o sofrimento das famílias pobres para matricularem os filhos).
			Dados estatísticos sobre a educação cearense, os quais foram usados, segundo depoimentos dos técnicos da Seduc e da SER VI, para

Censo	12	6%	justificar tanto a implantação como a extinção das classes de aceleração. Mostram também que houve expansão no ensino fundamental, apesar da má qualidade e pouca atenção do poder público.
Financiamento	06	3%	Fundef – BIRD – Plano Plurianual. Desvio de verba do fundo. Financiamento por organismos internacionais, próprios da política neoliberal. Percentual a ser gasto pelo governo com a educação.
Formação de Professores	01	0,5%	Apesar de a LDB indicar um período para a formação dos professores leigos, essa temática tem uma ligação com o desvio de verbas do Fundef que culminou em uma CPI que, como tantas outras, além de não punir, caiu no esquecimento.
Infra-Estrutura	37	19%	Falta de escolas na rede municipal (efeitos da municipalização). Anexos (espaços alugados ou comprados pela prefeitura, sem as mínimas condições de trabalho e aprendizagem). Uma experiência boa de anexo, mas existe verba proveniente da Igreja e do exterior. Promessas de resolução do problema pelo prefeito Juraci Magalhães. Fechamento de escolas pelo governo estadual.
Recursos Humanos	17	9%	Carência de professores e funcionários. Ingerência do município para lidar com o processo seletivo de professores. Mesmo com o concurso realizado, no final do primeiro semestre, havia alunos sem aulas por falta de professores.
Prêmios	02	1%	Mostram as experiências positivas que, ainda bem, acontecem nas escolas, mas de forma isolada.
Eleição para Diretor	01	0,5%	Autonomia da escola (???)
Inovação Pedagógica	07	4%	Ciclos, aceleração da aprendizagem, dois turnos na escola e relato de experiências inovadoras na rede privada.

Resistência	10	5%	Denúncias, relatórios, protestos de ONG, comissões, sindicatos e usuários do sistema público de ensino. Resistência contra a exclusão escolar, notadamente por falta de vagas, professores e documentos.
Garantia de Direitos	03	1%	As tímidas investidas do poder Judiciário para a garantia da educação como um direito que não cessa de ser violado pelo Executivo e desconsiderado pelo Legislativo.
TOTAL	195	100%	

Os documentos oficiais são os registros que estabelecem, direcionam e fundamentam a proposta de implementação das classes de aceleração, portanto, de grande importância para iluminar a análise dos dados obtidos.

Durante o trabalho de campo, nas escolas e secretarias, foram adquiridas cópias do material que fundamenta a implantação, direciona o trabalho pedagógico, traça o perfil dos professores e propõe as diretrizes curriculares nas redes estadual e municipal de ensino.

A análise documental aconteceu a partir de estudos dos referidos documentos, além do projeto político-pedagógico da escola, do documento que propõe a organização do ensino em ciclos e da proposta de implantação das classes de aceleração, os quais contribuem para uma melhor compreensão do contexto sócio-político que inscreve o objeto de estudo em pauta.

Para o trato final das informações, outro momento também pensado, apesar de não realizado, referia-se à organização desse material por meio do Hyper Research, ou Nudist⁷, utilizados em outras vivências pessoais de pesquisa.

A decisão de não empregar o referido programa está relacionada ao fato de eu haver trabalhado apenas com uma escola de cada rede de ensino e, conseqüentemente, tornou-se mais importante a realização de uma leitura de impregnação do material, com o intuito de apropriar-me das falas dos sujeitos para uma organização dos discursos, de acordo com suas respectivas categorias, sem desconsiderar que estas poderiam ser negadas e que outras poderiam emergir.

⁷ Programas de computação, utilizados para organização de dados qualitativos.

3. OS FUNDAMENTOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Antes, porém, de refletir acerca das classes de aceleração no cotidiano escolar da rede pública cearense, convém examinar mais de perto os antecedentes históricos que permeiam essa experiência de ensino/aprendizagem. Dessa forma, ficará mais claro o âmbito próprio em que ela se situa.

Nesse contexto, o presente capítulo pretende ampliar a discussão dando-lhe uma dimensão temporal, enfatizando as ações desencadeadas dentro de cada proposta política e as formas de divulgação e convencimento associadas à sua implementação.

3.1. A Implantação da Lei 9.394/96

O desenvolvimento do capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social estrutural crescente, à medida que as nações vêem dia-a-dia seu poder subjugado à lógica econômica do mercado.

Partindo do pressuposto que as políticas sociais se revelam em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento da organização da sociedade, por meio de ideologia própria que as impulsionam, é que se faz importante um breve resgate das bases históricas que delineiam o atual quadro das políticas educacionais, considerando que a ofensiva neoliberal está associada a uma conjuntura, nacional e internacional, extremamente desfavorável para a implementação e/ou manutenção de políticas sociais.

A crise do paradigma econômico-estrutural que fundamentou o Estado capitalista das últimas décadas do século XIX até meados do século XX, sobretudo, no período pós-

Segunda Guerra Mundial, provocou, no mundo, uma ampla reestruturação político-econômica e cultural em sua dinâmica de desenvolvimento, cujas características constituem o chamado neoliberalismo.

Esta forma de organização expressa uma ordem social em que o campo econômico constitui-se na mola-mestra, em torno do qual se articulam o social e o educacional, por conseguinte é o padrão maior de orientação das políticas públicas, em geral, e das educacionais, em particular.

Nessa perspectiva, as propostas educacionais centradas na idéia de educação como investimento deram lugar a uma concepção de educação como capital técnico associada ao novo padrão econômico, o que, conseqüentemente, pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades.

Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, notadamente, os de economia subdesenvolvidas, organismos internacionais de desenvolvimento, os grandes mentores teórico-políticos, tais como: o Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, determinaram a elaboração e divulgação das diretrizes gerais das reformas de Estado, em especial, do setor educacional (ARANTES, 1998).

A condição de subserviência, decorrente da pressão político-econômica por parte desses organismos internacionais, constitui fator determinante para que se forjasse, internacionalmente, a execução de políticas reformadoras para os referidos países, de modo a promoverem a adequação de seus sistemas educacionais às necessidades econômicas, mantendo-os em sintonia política e ideológica à racionalidade produtiva e de mercado globalizado.

Dentre os principais pressupostos da racionalidade neoliberal está a necessidade de redefinição do papel do Estado, da minimização de sua presença no processo produtivo, na definição e ou regulamentação das relações sociais de trabalho, na implementação de políticas públicas, e, em conseqüência, uma redefinição do que representou, um dia, o Estado de Bem-Estar (ARANTES, 1998).

As justificativas apresentadas para implementação das referidas reformas são, em geral, relativas à melhoria da eficiência e da qualidade dos serviços prestados pelas instituições burocráticas da administração pública, à otimização do aproveitamento dos recursos humanos e econômicos, à abertura do setor às iniciativas privadas, como forma de incentivo e parâmetro avaliativo dos próprios serviços públicos, dentre outros.

Contudo, cabe enfatizar que privatizar não é, necessariamente, sinônimo apenas de vender ou devolver/delegar às instituições privadas a exploração de espaços ou a responsabilidade por determinados serviços e/ou funções que até dado momento eram de responsabilidade estatal.

A expressão também pode significar a negação/exploração do universal, coletivo, em benefício do particular, pessoal; a concepção e destinação de uma ação/política pública com interesses ou fins particulares; fazer uso dos espaços e bens públicos com fins privados ou privatizantes; restringir o acesso ao que é de interesse e/ou de direito público, condicionando-o a algum tipo de pagamento, por parte do usuário, como se fosse uma mercadoria. Enfim, são várias e veladas formas, a partir das quais acontecem a privatização do público, tornando o Estado não o seu guardião, mas o seu algoz (ARANTES, 1998).

A preponderância da racionalidade econômica na ação estatal, na definição das políticas públicas observadas ao longo dos séculos XIX e XX, notadamente, nas três últimas décadas, quando se desencadeou, segundo Gentili (1998), o “Estado de Mal Estar Social”, tem resultado no aprofundamento da distância que separa as camadas ricas das classes populares, tanto pelos interesses, como pelas demandas, o que é perceptível não somente por meio da literatura crítica, mas também em estatísticas oficiais acerca do crescimento econômico, da distribuição/acumulação da riqueza, do empobrecimento de países e continentes, de indicadores sociais, dentre outros.

Pode-se dizer que o conteúdo, de caráter modernizador, das atuais políticas sociais, estando atrelado e determinado pelas diretrizes econômicas, pela lógica da eficiência, da otimização, da qualidade, não apenas se distancia da promoção dos interesses populares, como chega a negá-los; uma vez que impõe a uma parcela cada vez mais numerosa da população condições desumanas de vida (FRIGOTTO, 1995).

Os avanços culturais, científicos e tecnológicos que poderiam resultar num padrão de vida dos menos favorecidos condizente com a modernidade, torna-se, ao contrário e

cada vez mais, privilégio de um percentual mínimo da sociedade. A possibilidade de emancipação humana⁸ configura-se, no conteúdo político da ação estatal, num sentido utópico, sobretudo, quando as políticas sociais são justificadas pelo discurso conformador da “última alternativa”, distanciando-se de tal modo dos horizontes populares, que sua capacidade de reação fica aparentemente eliminada.

No Brasil, esta racionalidade político-econômica, de cunho neoliberal, pode ser encontrada na Reforma do Estado, cuja expressão pode ser percebida em marcos legais, tais como: a Emenda Constitucional nº 19/1998 e a Lei de Responsabilidade Fiscal - Lei Federal nº 101/2000.

Também estão inseridas neste contexto as reformas educacionais, materializadas através de Decretos, de Medidas Provisórias, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Emenda Constitucional nº 14/1996 e a Lei 9.424/96, que criou e instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, como poderoso incentivo legal e financeiro para a municipalização do ensino fundamental.

Neste arcabouço específico, a descentralização pedagógica, administrativa e financeira das respectivas políticas, tem sido uma estratégia cuja justificativa insere-se no discurso governamental relativo à democratização e universalização do atendimento escolar.

A forma de atuação do Estado também tem sido profundamente alterada em função do neoliberalismo. A diminuição do seu raio de ação, dos investimentos sociais, além da modernização da gestão e das próprias estruturas institucionais, tem sido acompanhada por uma política antidemocrática de centralização das decisões, da avaliação e controle dos resultados; além da definição das diretrizes gerais que as instituições públicas devem seguir na elaboração de seus projetos específicos.

É o caso, por exemplo, do setor educacional, cujas experiências de descentralização, seja na vertente administrativa, seja na municipalização, têm-se dado de forma centralizada, verticalizada, como um processo autocrático que renega a participação popular, portanto, desconsidera a necessidade de preparação ou criação das pré-condições que garantiriam um

⁸ Na perspectiva de Paulo Freire, ou seja, de um projeto político mais amplo de luta contra a opressão e a dominação.

processo participativo e democrático, envolvendo os demais segmentos da comunidade (SHIROMA et al, 2000).

Além disso, o pressuposto da autonomia escolar torna-se limitado, na prática, pelo caráter que tem sido atribuído à descentralização, ou seja, uma redistribuição de tarefas administrativas e não uma redistribuição do poder, uma vez que as decisões políticas permanecem concentradas em setores da administração superior. A descentralização deveria ser conduzida, ao contrário, ...

... como um processo de distribuição de poder que pressupõe, por um lado, a distribuição dos espaços de exercício do poder - ou dos objetos de decisão -, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera do governo e, por outro, a redistribuição dos meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos (UGA, 1991, p. 97).

Concebida desta forma, a descentralização certamente representaria maiores possibilidades de participação e conseqüente democratização dos processos educacionais, portanto, maiores possibilidades de realização dos interesses e demandas populares.

O que se tem percebido, ao contrário, é que a essa racionalidade econômica, da qual estão impregnadas as políticas públicas e a ação estatal, pressupõe uma estratégia de privatização tanto dos espaços de exercício do poder, como dos meios necessários para tal, incluindo-se aí, além das políticas públicas, propriamente ditas, todos recursos materiais e humanos envolvidos.

Nesse contexto, mediante as características da nova ordem de desenvolvimento social, das relações sociais de trabalho e de produção, da terceirização e/ou privatização de serviços e funções, entre outros, o Estado, por si só, apresenta-se insuficiente e incapaz de atender a todas as demandas dos diferentes setores sociais, não podendo mais abdicar da participação coadjuvante e supletiva da iniciativa privada, no que se refere à realização dos serviços e funções tradicionalmente estatais (NEVES, 2000).

Portanto, ao contrário de se reafirmar o conceito de público como esfera ou espaço de realização do “bem-estar social”, de representação dos interesses coletivos e de efetivação da soberania popular, forja-se uma manipulação ideológico-conceitual de tal modo que, associando-se “público e estatal”, difunde-se a idéia do público-estatal como espaço historicamente exaurido e ineficiente, do ponto de vista da gestão e da política econômica, no que diz respeito à realização dos serviços sociais essenciais como educação,

saúde, transporte, habitação, previdência, ou de outras demandas populares e de interesse coletivo (ARANTES, 1998).

Nesse sentido, faz-se necessário considerar e reafirmar os interesses populares, os valores e necessidades coletivas que apontam para a democratização das estruturas sociais, como pano de fundo da reflexão acerca do papel do Estado e das políticas públicas por ele implementadas nos setores sociais em geral, e no educacional em particular.

A constituição de um sistema educacional público, estatal, gratuito, laico e universal é um ideal legado da modernidade, que se concretizou em função do aprofundamento das contradições sociais nos países cujas relações capitalistas de produção já estavam mais avançadas, e que chegaram a realizar o estágio do bem-estar social (FRIGOTTO, 1995).

Nos países periféricos ou de economia subdesenvolvida e/ou em desenvolvimento, dependente, cujas contradições sócioeconômicas são expressas nos índices sociais, na distância entre os mais ricos e os mais pobres, nos altos percentuais de indigência e miséria absoluta, no analfabetismo, nas concentrações de renda, dentre outros; a adoção da estratégia desenvolvimentista dependente/associada, como foi o caso do Brasil, implicou também na dependência cultural e, apesar do crescimento nas taxas de matrícula inicial nas primeiras séries do ensino fundamental, a idéia de universalização da educação pública deixa muito a desejar, quando se percebe que não foram criadas as condições de permanência escolar e de acesso ao saber sistematizado.

Nesse panorama, de consolidação do neoliberalismo nos de 1980, curiosamente o Brasil iniciava mais um capítulo da sua história, a redemocratização do país, em face do fim do regime militar. Momento esse, de grande mobilização, tanto pela elaboração do texto que trataria da educação na Constituição Federal de 1988, como pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja discussão do projeto teve início em 1987.

No argumento de Saviani (1997, p.235):

A nova LDB será implantada, pois, num contexto de dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, sendo-lhes a correlação de forças claramente desfavorável. Verifica-se, com efeito, um refluxo no ascendente processo de organização e nas grandes mobilizações que caracterizaram o campo educacional nos anos 80.

Após alguns anos de tramitação no Congresso Nacional, passando por inúmeras alterações até a aprovação do texto final, foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei

9.394. Referido autor enfatiza, ainda, que esta foi mais uma oportunidade perdida para a viabilização de um sistema nacional de educação capaz de atender às necessidades e anseios da população brasileira. Dessa forma, o ano de 1997 inicia-se sob a vigência da nova LDB, direcionando todas as instituições de ensino para a adequação às normas estabelecidas.

Cabe assinalar que a “falsificação” dos vários consensos sociais e políticos colocaram a educação na agenda de prioridades em muitos países da América Latina, como por exemplo, Argentina - 1993, Chile -1995 e Brasil 1996, tendo por base as recomendações de Jomtien, no início dos anos de 1990.

Os argumentos para esse projeto de educação têm como eixo a equidade e qualidade, propondo reformas curriculares flexíveis, geralmente intituladas de inovação pedagógica, e um ensino orientado pela lógica empresarial.

Portanto, as reformas desencadeadas a partir do reajuste estrutural são contraditórias ao discurso oficial de prioridade pela educação básica, cujo direito universal tem sido negado pelos diferentes e sutis artifícios legais que compõem a política educacional brasileira vigente.

Os métodos de elaboração política, de gestão dos serviços públicos, de controle centralizado dos processos avaliativos e de seus respectivos resultados, uma vez adequados às normas impostas pelos organismos internacionais, como tem sido feito pelo Estado brasileiro contemporâneo, resultam numa crescente exclusão social das camadas menos favorecidas.

3.2. A Organização da Escola em Ciclos

Apesar do destaque no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990, os ciclos escolares estão presentes em iniciativas estaduais desde a década de 1950 e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos de 1920, cuja intenção corresponde à correção do fluxo escolar (BARRETO E MITRULIS, 1999).

Portanto, o Brasil começou a desenvolver, no final da década de 1950, nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraná, experiências pedagógicas na perspectiva de corrigir a distorção idade/série.

No ideário desenvolvimentista dessa época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço do país, bem como para a incorporação do maior número possível da população na escolha dos representantes pelo sufrágio universal (BARRETO E MITRULIS, 1999).

A partir desse período, tornaram-se mais freqüentes os argumentos em defesa da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar.

Educadores e dirigentes da educação, por sua vez, reconheciam também outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais quanto os prejuízos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Eles se referiam ao desenvolvimento do educando como pessoa e aos obstáculos à aprendizagem. A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação da criança, o desgosto da família, agiam como fatores de desestímulo à aprendizagem e entendia-se que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança (BARRETO E MITRULIS, 1999, p. 31; 32).

Durante os anos de 1960, persistiam os altos índices de repetência, tanto pelo problema da reprovação, como da evasão. Ao final dessa década, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária. Cabe realçar que Pernambuco fundamentou sua proposta nos princípios do movimento curricular *core curriculum*, à época em voga nos Estados Unidos (BARRETO E MITRULIS, 1999).

Nesse contexto, cabe enfatizar que a teoria do “capital humano”, também importada dos Estados Unidos, teve grande difusão aqui ao longo da referida década. Basicamente, essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado um investimento, cujo retorno é a melhoria de vida da classe trabalhadora e da sociedade em geral.

Muitas agências financiadoras internacionais, notadamente, as norte-americanas, defendiam essa teoria, argumentando que a conquista de graus escolares mais elevados culminaria em ascensão social. Essa estratégia possibilitou o financiamento, acompanhado da redefinição da organização escolar de vários países do Terceiro Mundo, inclusive o Brasil (ROMANELLI, 1978).

Com o intuito de diagnosticar e resolver os problemas educacionais, entre 1964 e 1968, foram assinados 12 acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (USAID) com base no “capital humano”.

Contudo, na década de 1970 essa concepção foi duramente criticada. Havia a insatisfação tanto pelo regime autoritário instituído, o qual excluiu a prática da participação popular existente entre 1946 e 1964, como pela racionalidade tecnicista - da produtividade, eficiência e redução dos custos - presente na política educacional.

A matriz assumida dessas proposições continua, com outro cenário, predominante na política educacional, revelando um elevado nível de aspiração e uma extremada ambição em superar as contradições históricas da educação básica, cujas saídas continuam, dentre outras, a cópia de experiências estrangeiras e as reformas orientadas por organismos internacionais de financiamento.

De acordo, ainda, com Barreto e Mitrulis (1999), em Santa Catarina, a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro. Com a instituição do Plano Estadual de Educação de 1969, com base nos dispositivos da Constituição de 1967, a escolaridade obrigatória passou de quatro para oito anos.

A implantação desse sistema, que teve início em 1970 em toda a rede estadual, aboliu a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, do então ensino de primeiro grau, estabelecendo a avaliação contínua dos alunos.

Com o fim do regime militar e a redemocratização do país, na década de 1980, alguns governos do Sul e Sudeste, empenhados em resgatar a dívida pública com as grandes massas da população, incorporaram as políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas escolares. Nessa perspectiva, os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, instituíram o ciclo básico, tratando de forma contínua as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau (BARRETO E MITRULIS, 1999).

“Na esteira dessas transformações, as redes municipais de São Paulo e de Belo Horizonte ensaiaram, no início dos anos 90, mudanças mais abrangentes no ensino de 1º grau, que terminaram tendo repercussões mais amplas no âmbito nacional” (BARRETO E MITRULIS, 1999, P. 41). Desse modo, a proposta da "Escola Plural" de Belo Horizonte, publicada em 1994, e a experiência de São Paulo tornaram-se referência para a implantação dos ciclos em diversas partes do país, a partir da segunda metade da referida década.

Mesmo com a existência de algumas experiências isoladas de ciclo desde a década de 1950 e estivesse prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, a proposta ganha força com a implantação da atual LDB – 9.394/96, mais especificamente no Art. 23, o qual coloca como facultativo o desdobramento do ensino em ciclos; cabendo a cada secretaria decidir sobre sua implementação.

Com esta prerrogativa legal o estado do Ceará passa a adotar a organização em ciclos inspirando-se em grande parte na concepção e justificativas do projeto político-pedagógico da "Escola Plural", ao mesmo tempo em que absorve orientações da proposta de São Paulo, fundamentada em vygotksk (CEARÁ, 1997).

Tal como em outras experiências, a rede estadual abre caminho ao ensino fundamental de nove anos, incorporando no primeiro ciclo, de três anos de duração, as crianças de seis anos de idade. Em continuidade, são propostos ainda mais três ciclos, com a duração de dois anos cada, atingindo os alunos até a faixa dos 14 anos de idade, como demonstra o quadro da estrutura organizacional da educação básica.

EDUCAÇÃO INFANTIL (creches e pré-escolas) - 0 a 5 ANOS	
ENSINO FUNDAMENTAL – 09 ANOS	
PRIMEIRO CICLO = 03 ANOS	IDADE: 06 e 08 ANOS
SEGUNDO CICLO = 02 ANOS	IDADE: 09 e 10 ANOS
TERCEIRO CICLO = 02 ANOS	IDADE: 11 e 12 ANOS
QUARTO CICLO = 02 ANOS	IDADE: 13 e 14 ANOS
ENSINO MÉDIO – 03 ANOS	

Assim organizado, o ensino em ciclos tem como objetivo promover o sucesso escolar, consubstanciado por uma ação pedagógica que respeite os diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem dos alunos, flexibilizando o tempo e o espaço escolar. Ele foi inspirado em alguns postulados que propõem:

- a indissociabilidade dos aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores no processo de aprender;
- para as crianças com ritmos diferentes de desenvolvimento, a escola deve possibilitar tempos e ritmos mais flexíveis no processo de apropriação do conhecimento;
- o conhecimento como resultado da interação entre pessoas: educador/educando e educando/educando;

- a inteligência como construção histórica;
- a autonomia como objeto do processo educativo;
- a escola como criadora de situações que conduzem a criança a reinventar e redescobrir a construção do conhecimento;
- o homem enquanto ser social sujeito da sua história.

A estruturação do currículo acontece por eixos norteadores, especificados por áreas de conhecimento, que se pautam por uma perspectiva integradora. Um coletivo de professores para cada ciclo é constituído, sendo que dele também fazem parte o professor de apoio e os das classes de aceleração. Os docentes recebem os referenciais curriculares básicos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e devem planejar coletivamente o curso e revezar-se na docência das turmas (CEARÁ, 1997).

Nesse contexto, a maneira como a Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc) organiza o processo educativo, sugere que sejam superadas a fragmentação e compartimentalização que o sistema de séries acabava direcionando o ensino/aprendizagem, propondo a interdisciplinaridade e a valorização das diversidades culturais presentes nesse espaço.

A abertura para a interdisciplinaridade e para novas concepções acerca da educação está explícita na proposta oficial, no entanto, o modo como foi implantada dificultou a adaptação dos docentes e discentes, bem como de toda a comunidade escolar. Foram realizados treinamentos, mas muitas reclamações alertam para a qualidade dessas formações aligeiradas. As professoras revelam dificuldades para desenvolver um trabalho interdisciplinar e, muitas vezes, não concordam com as mudanças estabelecidas, questionando os processos pedagógicos e seus resultados.

Alguns cursos ... alguns treinamentos ... todos eles deixaram muito a desejar porque até quem veio ministrar o curso tinha dúvidas em relação aos ciclos ... como trabalhar os conteúdos, como trabalhar aquela interdisciplinaridade, né? O jogo de conteúdos num só. Hoje o ciclo ... o sistema ... aquela questão de prova, né? Ninguém fala mais de prova no sistema de ciclo. Hoje você avalia o menino no dia-a-dia, mas hoje o que eu vejo, assim ... que aquele sistema de prova, ah! Vamos nos preparar para uma prova, deixava muito o aluno assim: ah! Eu vou ter que estudar e isso era bom, né? Já o sistema de ciclo deixa muito livre ... ele não liga ... por mais que você diga que ele está sendo avaliado no dia-a-dia, ele não leva a sério ... a desvantagem do ciclo é isso aí, a questão da

organização levando em conta somente a idade do menino (ISABEL, PROFESSORA DA REDE ESTADUAL, 2000)⁹.

A proposta de organização do trabalho escolar em ciclos sugere a interdisciplinaridade, mas o modo antigo de organizar o processo educacional ainda faz parte da realidade na sala de aula e, por conseguinte, alunos e professores sentem-se perdidos frente ao que aprenderam a fazer nos anos de experiência que vêm acumulando e ao que lhes é imposto nas rápidas mudanças, como explicita a fala a seguir:

Nós não estávamos preparadas para aceitar menino de vários níveis, certo? Menino que nunca tinha participado de ciclo. Então, a gente sofreu muito dentro de sala de aula. Começou a desorganização de nível de aluno, de séries. A gente vinha organizando 1ª série, 2ª série, 3ª série e quando chegou esse ciclo foi uma loucura dentro da escola. No início, eu me senti um pouco ... assim ... aterrorizada porque a gente não tinha experiência, a gente não foi preparada (GEÓRGIA, PROFESSORA DA REDE ESTADUAL, 2000).

A rapidez com que essas mudanças ocorreram, desrespeitando a necessidade de amadurecimento e adaptação dos sujeitos, revela como a proposta oficial se estabelece e como os sujeitos do espaço escolar reagem diante dela. De acordo, ainda, com a professora da rede estadual, Geórgia (2000), “houve vários problemas na escola porque os alunos que tinham feito as mesmas séries iam voltar para as séries repetidas ... inclusive, muitos pais retiraram os filhos porque não aceitavam o menino repetir o ano”.

Os problemas enfrentados pelos pais em decorrência da implantação dos ciclos, aos quais a professora fez referências, confirmam que não existe meio-termo nas intervenções oficiais quando estas “desembarcam” na escola. O propósito desmedido de corrigir o fluxo escolar não permite que o aluno permaneça no ciclo compatível com sua capacidade intelectual, tanto pela idade superior como pela idade inferior, determinada para cada etapa, contradizendo a lógica da organização do ensino em ciclos.

A proposta oficial de organização do ensino em ciclos caracteriza-se, notadamente, pela necessidade de respeitar a diversidade e ritmos diferentes dos educandos. Contudo, aqueles que não apresentarem condições satisfatórias de aprendizagem ao final de cada etapa, para ingressar no ciclo seguinte, serão encaminhados para as classes de aceleração.

⁹ As falas expressas neste tópico compõem o dados, acerca do ensino organizado em ciclos, por ocasião da pesquisa de campo para a elaboração da Dissertação de Mestrado.

A escola tem uma vida e uma cultura interna e o que é imposto de forma arbitrária naturalmente constitui-se como um problema. Nesse sentido, os critérios adotados pelo sistema de ciclos, que elegem a idade dos alunos para direcionar seu nível escolar, acabam transtornando os indivíduos e desrespeitando o ritmo de aprendizagem desenvolvido pelos atores sociais.

Quando surgiu essa mudança ... quando chegou o ano de 1999, foi uma loucura! Menino que nunca tinha estudado fazendo o ciclo II, outros vindo de escola de primário à nível de 1º série e a gente tinha que aceitar porque era uma Lei vinda lá de cima e a gente não podia derrubar, né? Foi de repente! A gente não esperava a mudança, deixou todo mundo, assim ... desorganizado no início ... para organizar os alunos à nível de idade porque a Lei vinha por idade. O ciclo veio para colocar o aluno de acordo com a sua idade (GEÓRGIA, PROFESSORA DA REDE ESTADUAL, 2000).

Portanto, quando as mudanças não são construídas, levando em consideração as realidades vividas, as interações dos atores sociais desse contexto despertam expectativas, de certa forma frustrantes e emperram os mecanismos que vêm modelando a realidade escolar e elaborando outros que, de modo descontínuo, interferem nessas reformas.

Essa problemática apresenta, ainda, uma outra característica: espelha-se também em experiências européias, notadamente, nos pressupostos do modelo espanhol.

Nesse contexto, os interesses devem ser analisados pelas diferentes vozes representativas de concepções opostas, não para invalidar qualquer uma delas, mas como integrantes de um jogo de práticas dominantes e subordinadas que acabam construindo idéias e saberes num contínuo esforço por poder e significado (MCLAREN, 1977).

Essas reflexões podem articular-se aos problemas da reprovação e repetência que, segundo a proposta do ciclo, deveriam ser solucionados nas classes de aceleração, mas acabam acumulando outras dificuldades, também pertinentes nessa discussão, e como um círculo vicioso vai “enxugando” os ciclos, retirando os alunos que não estão acompanhando sua lógica para no final culminar com a exclusão e o preconceito.

O ingresso dos alunos nas classes de aceleração não é percebido como uma forma arbitrária de organização escolar. Ali os estudantes revestem-se de um rótulo imposto pela condição de estar nesse espaço, ao serem tratados como deficientes: “eu vejo bem as classes de aceleração como uma sala de ensino especial, aquelas classes de criança especial,

são muito parecidas! A maioria das crianças que lá estão têm problemas” (SALETE, DIRETORA DA REDE ESTADUAL, 2000).

Nas palavras de McLaren (1977, p. 242):

Psicologizar o fracasso escolar é parte do currículo oculto que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral. Com efeito, psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática.

Este foi o cenário encontrado, na pesquisa de mestrado, em uma escola da rede estadual, em Fortaleza, mediante a reestruturação do ensino fundamental pela Seduc, ao desdobrar o ensino seriado em ciclos e, por conseguinte, criar as classes de aceleração como forma de solucionar os altos índices de fracasso escolar e repetência; provocando inúmeras dificuldades, tanto pela consequência de sua imposição, como pelos processos intrincados da sua organização. Portanto, a fala dos atores sociais, aqui colocadas, foram registradas no momento da realização da referida pesquisa.

As propostas oficiais, contidas no documento, para implantação dos ciclos no Ceará sugerem o incremento de uma prática idealizada nas concepções críticas de educação. No entanto, os depoimentos dos que vivenciam a prática educativa, alunos, professores e diretores revelam a enorme distância entre a proposta e a realidade (FORTES, 2002).

A abordagem acerca da estrutura e organização dos ciclos discute os significados produzidos pelo resultado das interações que acabam transformando, por meio da subjetividade e da experiência dos atores sociais, a escola em um terreno contraditório. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorreu com a proposta de ciclos escolares no Ceará (FORTES, 2002).

Finalmente, os ciclos não contemplam os grandes problemas da educação escolar, já que a estrutura anterior continua, mas com outra denominação. Um exemplo é que na passagem do 2º para o 3º ciclo, ou seja, da 4ª para 5ª série, considerada como ponto crítico da repetência, não houve alteração. Assim, os ciclos não rompem com a estrutura tradicional. Desse modo, pode-se acrescentar que ...

... cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma

a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade (BARRETO E MITRULIS, 1999, p.28).

3.3. Inovação Pedagógica

Tal como a evolução da História não é linear, a Inovação Educativa também não o é. Existem, ao longo do tempo, propostas que avançam numa mesma direção e outras que se perdem ou se ramificam em outras atividades desconexas, dando um passo à frente e dois para trás, mas sempre enfatizando a melhoria da qualidade no ensino (CARBONELL, 2002).

Um olhar sobre a História da educação brasileira possibilita observar que a demanda social por escolarização de qualidade só tem crescido, expandindo o ensino em função dessa demanda. Contudo, como já esclarecia Romanelli (1978, p.15) “a expansão do ensino, apesar de grande, foi deficiente, tanto em seu aspecto quantitativo, como em seu aspecto estrutural”.

Nesse sentido, cabe enfatizar que a História da inovação pedagógica também está associada a questões ideológicas, sociais e econômicas e como o currículo não é neutro, não está fora das relações de poder. Para se fazer um apanhado histórico das experiências educacionais, intituladas de inovação pedagógica ...

... temos que retroceder até a década de 20, com as reformas do ensino primário realizadas por educadores, em vários estados. Educadores que propunham a adequação da educação a uma sociedade em devir urbano-industrial, no interior da perspectiva escolanovista (RIBEIRO E WARDE, 1995, p. 211).

No entusiasmo pela educação e no otimismo pedagógico que marcaram a referida década, começava a se constituir uma nova consciência relativa ao papel do Estado na Educação, dentre elas, a necessidade de expansão da escola pública; o direito de todos à educação; a exigência de uma política nacional de educação. Muitas dessas idéias tornaram-se proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e em dispositivo da Carta Magna de 1934.

Nesse contexto, algumas reformas foram realizadas e as de maior destaque foram: a de São Paulo, em 1920, por Sampaio Dória; a do Ceará, em 1923, por Lourenço Filho; a da Bahia, em 1925, por Anísio Teixeira; a de Minas Gerais, em 1927, por Francisco Campos e Mário Casassanta; a do Distrito Federal, em 1928, por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 1997).

A crítica feita pelo movimento renovador brasileiro referia-se “a existência de uma rigidez na estrutura escolar que mantinha dicotomizadas a escola de tipo propedêutico (para alguns) e a escola do tipo profissional (para todos)” (RIBEIRO E WARDE,1995, p.213).

As reformas realizadas nos anos imediatamente posteriores à Revolução de 1930, pelo Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, ampliam as funções federais relativas às modalidades de ensino por ela abrangida e pela primeira vez, num texto constitucional brasileiro, ficavam estabelecidos os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário de educação como direito de todos.

Com a instauração do Estado Novo, o intenso debate é interrompido. “Desses educadores são absorvidos, apenas, aqueles que, em nome da ‘neutralidade pedagógica’, aceitam subsidiar tecnicamente o estado ditatorial” (RIBEIRO E WARDE,1995, p. 212), imposto por Getúlio Vargas.

A orientação centralizadora acabou por ser consagrada com a Constituição outorgada em 1937, a qual exclui o princípio de que a educação é um direito de todos. Contudo, “o processo que se abre em 46 reintroduz o debate sobre a educação, canalizado, na década de 50, principalmente, para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases” (RIBEIRO E WARDE,1995, p. 212).

Entre 1942 e 1946 o ministro Gustavo Capanema decreta as leis orgânicas do ensino secundário, o qual fica subdividido em 1º ciclo ginásial e 2º ciclo clássico e científico, e aos ramos técnicos do nível médio: industrial, comercial, agrícola e normal (SAVIANI, 1997).

Nesse sentido, “da Reforma Capanema do ensino secundário, que se faz a partir da Reforma Campos, cabe ainda salientar a rigidez curricular, já pré-definida em lei, e a manutenção da dualidade entre humanismo científico e humanismo literário ” (RIBEIRO E WARDE,1995:215).

Em 1958, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou as instruções para a organização das classes experimentais. Cabe realçar que, até 1957, as inovações ocorriam de formas isoladas, promovidas pela escola e/ou pelos professores. A partir dessa data, foram impulsionadas pela administração e pelos especialistas.

Essa orientação que está presente na justificativa para a instalação das classes experimentais e que marca efetivamente as experiências que daí se originaram é, em essência, aquela que ... marcou o movimento renovador brasileiro na área do ensino regular, desde a década de 20 (RIBEIRO E WARDE,1995, p.213).

De acordo, ainda, com referidas autoras, cabe destacar que ...

... as escolas e classes experimentais que se instalaram partiram, então, para a renovação pedagógica de forma a permitir uma maior articulação daqueles dois tipos de escolas no interior de uma única. A via tomada foi a de abrir a escola para questões mais ligadas à vida (como forma de romper com o academicismo vigente), permitir maior participação do aluno (como forma de superar o verbalismo professoral), buscar maior integração entre as matérias (como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento), e, em síntese, instalar os métodos ativos (RIBEIRO E WARDE, 1995, p. 214).

Todavia, em muitos casos, as mudanças curriculares lançadas, resultaram mais da aceitação e adoção de modelos em função das suas características pedagógicas do que do exame aprofundado dos aspectos social, econômico e cultural do contexto brasileiro. Assim sendo, não poderiam ser consideradas inovações e sim adoção, adaptação e utilização, no contexto brasileiro, de experiências produzidas para resolver desafios existentes em outros contextos exteriores ao país (FERRETI, 1995).

Essas proposições de currículo ...

... centrado na “estrutura das disciplinas” surgiram nos Estados Unidos, pelo final da década de 50, em função não só dos estudos de Bruner a respeito da aprendizagem mas também em função da reação ao “currículo da atividade” e ao enfoque nos interesses e necessidades dos indivíduos (FERRETI, 1995, p.79).

Nesse contexto, os fatores de ordem político e social não ficam explícitos no privilégio dessa proposta curricular, uma vez que:

Tal proposição surgiu na cena educacional americana após a 2ª Guerra Mundial, como parte da ênfase na competência, poder e excelência acentuada por líderes políticos militares – particularmente nas ciências técnicas e naturais – e ganhou proeminência como resposta ao desafio representado[pelos Russos] pelo lançamento do primeiro Sputnik em 1958 (FERRETI, 1995, p.79).

A redemocratização que se seguiu à Segunda Guerra Mundial levou a um novo ímpeto reformista de cunho mais popular. Surge, nessa época, um forte movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após difícil trajetória que durou 13 anos. Apesar de não oferecer muitas soluções

inovadoras, contribuiu para a efetivação das bases e diretrizes para um sistema integrado de ensino.

O caráter, até então, superficial da aprendizagem, associadas a uma orientação pedagógica ultrapassada, fazem do pensamento de Paulo Freire, bem como da sua proposta de alfabetização, cujo princípio básico é tornar o educando sujeito de sua aprendizagem, a fonte inspiradora dos principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos de 1960. Portanto:

No que diz respeito às experiências chamadas inovadoras, desencadeadas mais intensamente na década de 60 ... é evidente que surgiram de uma constatação por parte de educadores e/ou políticos do quanto era insatisfatória a educação praticada então (RIBEIRO E WARDE, 1995:211).

Com o golpe militar de 1964, muitas das inovações e seus promotores, vistos como uma ameaça à ordem estabelecida, foram reprimidos. Conforme a organização do ensino, a principal mudança introduzida dizia respeito à unificação do ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio, formando assim o 1º grau que prolongou a escola única, comum e contínua de oito séries. Juntou-se os vários ramos dos cursos colegiais num ensino de 2º grau, orientado para uma habilitação profissional.

Na década de 1970, o Brasil vivencia, de forma tardia, um momento de mudança no processo de produção. O avanço de novas tecnologias traz uma variedade de inovações, como a microeletrônica, biotecnologia e a inserção do computador em todos os âmbitos da vida diária, no comércio, na educação e nas comunicações.

Observa-se, assim, o aprofundamento da crise que coloca o sistema educacional brasileiro defasado, em decorrência da necessidade de uma formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade científica e tecnológica.

Com o fim do regime militar, em 1984, e a promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988, o Brasil acena com a possibilidade de que a redemocratização de sua sociedade possa diminuir a exclusão social, refletida na falta de acesso da população pobre aos bens sociais, por exemplo, a educação.

As reformas instituídas pelo marco normativo geral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) vêm possibilitando a implementação de iniciativas que sugerem a incorporação de práticas de gestão, pautadas na descentralização e autonomia,

bem como de relações democráticas nas escolas e a flexibilidade curricular. Essas inovações, estendidas a quase todo o país nos anos noventa, deram origem a uma variedade de programas, projetos e ações.

No entanto, apesar dos avanços em matéria de reformas, os desafios e impasses para consolidação de uma democracia social, que ultrapassa o conceito de democracia política, permanecem exigindo uma atuação social mais efetiva no que se refere às opções políticas adotadas pelo Estado (BOBBIO, 1987).

Nesses termos, é cabível interpretar o contexto sócio-político de várias formas. Uma delas é supor que as inovações pedagógicas em andamento podem tornar-se pouco efetivas, ou até provocar alguns resultados contrários aos esperados, mediante os esforços desempenhados, uma vez que ...

... indefinidamente, vamos acumulando leis que em nada modificam a situação que o país enfrenta em matéria educacional. ... caso aceitemos a inovação educacional como modificação, julgada qualitativamente melhor em relação a algo que existia, vamos verificar que no Brasil ela tem recebido pouca ou nenhuma colaboração da legislação (WANDERLEY, 1995, p. 247; 247).

3.4. As Classes de Aceleração na Perspectiva dos Governos: Federal, Estadual e Municipal

Segundo fonte MEC/INEP/SEEC, o percentual dos alunos do ensino fundamental, no Brasil, com idade superior àquela que seria regularmente correspondente à série que frequentam totaliza 68,7% (BRASIL, 1998 b).

Dados que serviram, como uma das bases de sustentação, para que o governo federal anunciasse a implantação do programa de aceleração da aprendizagem, cujo objetivo é possibilitar que todos os alunos alcancem sucesso no processo de escolarização.

A proposta prevê a adequação do atendimento escolar às crianças, das séries iniciais com repetência de dois anos ou mais na mesma série, marcadas pelo estigma do fracasso, por meio de estímulo ao aluno, bem como pela criação das condições para a aquisição dos conhecimentos.

Ainda na perspectiva oficial, o atraso na aprendizagem significa perdas nas seguintes dimensões: para o país, por se constituir obstáculo a seu desenvolvimento econômico e social; para o sistema educacional escolar, pelo desperdício de recursos

financeiros e esforços técnicos; para o professor, pela frustração da expectativa positiva do seu trabalho; para o aluno, pela fragilização da sua auto-estima, dificultando o pleno exercício da sua cidadania.

Além disso, os acentuados índices de abandono escolar de um contingente expressivo de alunos das camadas menos favorecidas da população, mais cedo ou mais tarde, os levarão a compor o exército de excluídos do mercado de trabalho e da cidadania, por não possuírem um instrumento mínimo de conhecimento.

Foi, portanto, com esse discurso envolvente pela realidade dos fatos, bem como, a recomendação que a implantação do programa de aceleração da aprendizagem dependia da vontade pública do estado e/ou do município que foi efetivado em várias partes do país, incluindo-se aí o Ceará. Convém enfatizar que a experiência de São Paulo é anterior a esta definição da esfera federal e que sua proposta, em grande parte, foi absorvida pelo MEC.

A Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC elaborou um programa de aceleração da aprendizagem com base no espaço proporcionado pela Lei 9.394/96, o qual possibilita o acesso, das prefeituras e dos governos estaduais, a recursos a serem alocados em projetos de aceleração de aprendizagem e expansão de matrícula (BRASIL, 1998c).

Desse modo, os programas de aceleração da aprendizagem fazem parte de projetos governamentais de classes de aceleração, cujo intuito é o enfrentamento do fracasso escolar no ensino fundamental.

Para sua implantação, o sistema de ensino interessado, além de submeter sua proposta de aceleração da aprendizagem ao Conselho Estadual, em se tratando de estado, e ao Conselho Municipal de Educação, quando município, deveria ainda encaminhar projeto ao Ministério da Educação, via Delegacia do Ministério da Educação no Estado (DEMEC), obedecendo normas, dentre outras, da sistemática de financiamento publicada no Diário Oficial da União de 30 de maio de 1997 (BRASIL, 1998c). Foram contemplados, ainda, os seguintes aspectos:

- o diagnóstico do quadro da defasagem idade-série, tendo como critério a identificação dos alunos que ultrapassem em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que se encontram;
- a(s) forma(s) prevista(s) na organização do atendimento;

- a proposta pedagógica, configurando as novas oportunidades de aprendizagem e explicitando os objetivos a serem atingidos pelos alunos em cada uma das quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- o material didático a ser utilizado;
- o processo de avaliação a ser desenvolvido, anexando os instrumentos que serão utilizados;
- o processo de seleção dos professores que trabalharão no projeto;
- o processo de capacitação dos professores que integrarão o projeto.

A proposta também prevê, para as esferas interessadas, a disposição de dois conjuntos de material didático pedagógico adequados, em disquete, possibilitando ajustes e alterações às especificações culturais de cada localidade.

Desse modo, um dos conjuntos, composto por sete volumes, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi produzido tanto pelo Centro de Pesquisa para Educação e Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), como pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb). O outro foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cedendo ao MEC o direito autoral de reprodução pelos demais estados (BRASIL, 1998c).

Nesses materiais, estão explícitos os aspectos administrativos e organizacionais a serem observados na implantação das classes de aceleração, a saber:

- Proposta Pedagógica - apresenta os princípios pedagógicos, a concepção de planejamento, de metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem, bem como os conteúdos curriculares.
- Material de Apoio do Professor - oferece instrumentos para realização da avaliação diagnóstica das aquisições dos alunos, com indicação de situações de aprendizagem.
- Material de Apoio ao Aluno - especificamente para o trabalho diário do aluno, enfocando todos os componentes curriculares relacionados diretamente ao material de apoio ao professor.

Os fundamentos pedagógicos que norteiam a proposta pedagógica, na perspectiva do governo federal, são:

- transformar crianças marcadas pelo fracasso escolar em alunos bem-sucedidos, resgatando sua auto-estima, favorecendo o desenvolvimento da sua convicção de que são capazes de aprender;

- ampliar, para o aluno com defasagem idade/série, a possibilidade de uma trajetória escolar apropriada e adequada às suas necessidades, em consonância com os princípios de universalização do ensino fundamental com equidade e qualidade;

- proporcionar aos alunos que se encontram defasados em relação à idade regular de matrícula oportunidade de retomar, com sucesso, o percurso escolar estabelecido no sistema de ensino;

- estimular toda equipe pedagógica que participa do trajeto escolar dos alunos em classes de aceleração a rever o seu percurso, perceber avanços e dificuldades na realização das atividades escolares, retomar o currículo, a organização do ensino e as formas de acompanhamento e avaliação; elegendo metas a atingir com todos os alunos.

O material de apoio dos alunos e professores tem formato de módulos, acompanhado a cada mês pelo desenvolvimento de um projeto de trabalho, uma vez que a proposta caracteriza-se pela interdisciplinaridade: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais (BRASIL, 1998c).

Segundo, ainda, o referido documento oficial, os alunos com dez anos ou mais, matriculados na 1ª ou 2ª série, freqüentarão as classes de aceleração I. Aqueles com onze anos ou mais, matriculados na 3ª ou 4ª série, freqüentarão as classes de aceleração II.

Ao final do ano letivo, os alunos matriculados na aceleração I poderão ser promovidos para a 4ª série, 5ª série ou aceleração II. Os matriculados na aceleração II serão promovidos para a 5ª série e, se não tiveram um rendimento escolar satisfatório, deverão receber acompanhamento pedagógico para auxiliá-los em seus estudos (BRASIL, 1998c).

Cabe enfatizar que a aceleração da aprendizagem surge no Brasil uma década depois de experiências similares nos Estados Unidos. Em 1986, a universidade americana de Stanford desenvolveu um programa dessa natureza. De acordo com Levin (2000, p.4),

...

... O projeto completou sua primeira década em 1996, passando de apenas duas escolas no período de 1986-87 a quase 1.000 escolas básicas e

secundárias em quarenta estados (dos Estados Unidos da América) e dez centros regionais, no início de seu décimo primeiro ano.

Este documento, publicado pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) e financiado, dentre outras instituições, pela USAID e pelo BID, propaga o êxito na experiência de escolas aceleradas nos Estados Unidos, bem como a possibilidade deste trabalho subsidiar a implantação do ciclo no nível de ensino posterior ao já desenvolvido, como explicita referido autor:

... estamos explorando de que maneira poderíamos trabalhar com o Projeto Carnegie com Escolas Secundárias de Primeiro Ciclo e a coalizão de Escolas Essenciais para determinar quais poderiam ser as contribuições das Escolas Aceleradas de ensino básico e primeiro ciclo do ensino secundário para as escolas de segundo ciclo do ensino secundário (LEVIN, 2000, p.37).

De acordo com o exposto, cabe a seguinte indagação: se a experiência obteve êxito, por que esses alunos, os quais possivelmente serão os mesmos no nível de ensino seguinte, precisam continuar sendo acelerados?

Na experiência brasileira, as classes de aceleração surgem como um “ajustamento” da organização do ensino em ciclos, com prazo para ser finalizada. Portanto, publicações como a que foi citada geram dúvidas e perplexidades, uma vez que são aportes de políticas macroeconômicas, sugerindo leituras universalizadas de algo a ser inserido em diferentes histórias, culturas e diversidades econômica, social e política de países e regiões.

Parafraseando Álvares (1996), integrar-se a demandas educacionais provocadas pelo ajuste estrutural coloca muitos desafios para a escola, notadamente, ao fenômeno da diversidade e da adoção da postura de discriminação dissimulada aos socialmente desfavorecidos.

Contudo, isso não significa dizer que as decisões pelas políticas educacionais não sejam compartilhadas internamente. De um lado, estão os interesses e objetivos dos que financiam, de outro, a conveniência e o oportunismo dos que governam. Essa teia de relações dá o tom das premissas que compõem as linhas de ações para o ensino fundamental: equidade, qualidade, diversidade e flexibilidade.

Nessa conjuntura e com base nas prerrogativas legais, o estado do Ceará adota em 1998 para o seu sistema de ensino, atreladas aos ciclos, as classes de aceleração da aprendizagem, cuja fundamentação teórica, política e pedagógica tem como base a proposta

de São Paulo, expressa no documento Reorganização da Trajetória Escolar (SÃO PAULO, 1997); o material didático produzido pelo Cenpec, bem como a assessoria.

Entre 1995 e 1996, o Ceará registrou os índices de repetência que vinham se acumulando ao longo dos anos, somados à evasão e ao conseqüente retorno de alunos evadidos, resultando em elevada distorção série/idade que alcançou mais de 50% nas turmas de 1ª e 2ª séries. Havia casos isolados que este percentual atingiu até 85% (CEARÁ, 1997).

Na perspectiva governamental do Ceará, o grande desafio colocado aos educadores, gestores educacionais, pais e alunos é o da qualidade de ensino; implicando na interferência de forma decisiva na redução dos índices apresentados de reprovação/repetência e abandono/evasão.

Desse modo, para interferir nessa realidade, foram implantados os Ciclos de Formação, com o respectivo redimensionamento curricular, buscando resgatar a alegria presente no ato do conhecimento, bem como respeitar a diversidade cultural e, sobretudo, respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança, numa perspectiva em que a escola supere-se enquanto instituição excludente (CEARÁ, 1997).

Associada a essa medida, bem como pelos 520.688 alunos apresentados, em 1996, em distorção idade/série de dois anos e mais, a Seduc decidiu implantar, em todo o estado, o programa das classes de aceleração, buscando a desobstrução do fluxo escolar, a redução dos índices de evasão e repetência, bem como a permanência, com sucesso, do aluno no sistema de ensino; reintegrando-o no percurso regular do ensino fundamental (CEARÁ, 1997). Várias prefeituras aderiram à proposta do estado, incluindo-se aí a de Fortaleza.

Com o intuito de garantir a efetivação das aprendizagens esperadas, a proposta pedagógica parte das necessidades dos alunos e da criação de condições favoráveis à aprendizagem (CEARÁ, 1997), priorizando os seguintes aspectos:

- considerar a realidade e a diferença entre os alunos;
- desenvolver o espírito de persistência, os sentimentos de autoconfiança e cooperação;
- acreditar que toda criança é capaz de aprender.

Os alunos a serem inseridos nas classes de aceleração vêm de repetências múltiplas; não dominam com fluência o código escrito ou mesmo o oral; têm a auto-

estima comprometida; não conseguem acompanhar a série que freqüentam (CEARÁ, 2001).

Desse modo, os discentes são distribuídos da seguinte forma:

As classes de aceleração I são destinadas para alunos com idade de 9, 10 e 11 anos que não tenham freqüentado a escola ou dela tenha saído, interrompendo o processo de alfabetização. A aceleração II para os de 11, 12 e 13 anos e aceleração III para alunos com 13, 14 e 15 anos, multirrepentes, em distorção idade/série mínima de 2 anos (CEARÁ, 2001, p. 3; 4).

Contudo, o município de Fortaleza não implantou a aceleração III, sendo fiel à proposta federal. De acordo com o referido documento, os parâmetros que norteiam a proposta pedagógica são:

Definir padrões metodológicos favoráveis à mobilização de interesses. Detalhar pontos de chegada, explicitando os conteúdos em torno de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos ou valores. Organizar formas de trabalho que atendam os alunos em suas necessidades individuais, em pequenos grupos e no coletivo (CEARÁ, 2001, p.4).

Também estão determinadas as diretrizes para atuação do professor nas classes de aceleração, a saber: “mobilizar interesses; ativar a participação; desafiar o pensamento; instalar o entusiasmo e a confiança; possibilitar acertos; valorizar os avanços; elevar a auto-estima” (CEARÁ, 2001, p.5).

Nesse documento também constam observações acerca da promoção dos alunos nas referidas classes, enfatizando que ...

... em hipótese alguma os alunos devem ser encaminhados da aceleração I para a aceleração II, ou da aceleração II para a III. O encaminhamento dos alunos deve considerar seu nível de desenvolvimento global. O professor avalia, tendo por base os alvos de aprendizagem (pontos de chegada) (CEARÁ, 2001, p.5).

Por fim, o documento explicita que ...

... com a execução do programa de aceleração de aprendizagem em 1998, 13.302 alunos foram reintegrados às classes regulares do ensino fundamental, adequadas à sua idade, no ano seguinte (1999), representando 18,28% dos 73.900 alunos atendidos no programa. Em 2000, foram atendidos um total de 97.533 alunos (CEARÁ, 2001, p.10).

4. AS CLASSES DE ACELERAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Neste capítulo, reflete-se o que para mim representou todo o percurso do trabalho, assim como as conexões que podem ser estabelecidas entre o material coletado, a estrutura e organização do sistema educacional, no qual se encontram os atores sociais, e as visões teóricas.

Desse modo, os direcionamentos políticos e sua construção revelam-se importantes quando o espaço escolar é apresentado na voz dos sujeitos, pois os reflexos das políticas públicas ali imbricadas articulam o que é local com uma contextualização maior.

Portanto, recuperar o processo de implantação das classes de aceleração, bem como as concepções educacionais que delineiam essa proposta revelam como ela ocorreu no âmbito da escola e, por conseguinte, o que acarretou para a educação pública cearense como um todo.

4.1. A Instauração nos Órgãos Centrais

Como anunciado, a implantação das classes de aceleração dependia da vontade dos poderes públicos locais, obedecendo aos trâmites legais e burocráticos sugeridos pela esfera federal e, por fim, sacramentados pelos Conselhos de Educação.

Desse modo, o então Secretário de Educação do Ceará apresentou ao Conselho Estadual de Educação os argumentos da necessidade de regulamentar a implantação das classes de aceleração, bem como a estrutura de funcionamento, enfatizando a existência experimental em parceria com o órgão de educação do município de Fortaleza, como expressa o Parecer 1114/98:

O Senhor Secretário de Educação Básica do Ceará, Professor Antenor Manoel Napolini, em expediente datado de 01 de outubro, próximo passado, apresentou ao Senhor Presidente deste Conselho, para exame e apreciação, os Programas de Aceleração da aprendizagem de Crianças e Pré-Adolescentes.

Depreende-se, da exposição recebida, que o primeiro Programa vem sendo experimentado, pelo Estado, em parceria com a Coordenadoria de Educação de Fortaleza – SMDS – abrangendo 74.740 alunos, de 1ª e 2ª séries/ciclos, em 111 escolas da rede municipal de Fortaleza e 396 da rede estadual.

Tais alunos, multi repetentes, de 09 a 14 anos, que apresentam defasagem idade-série/ciclo, foram retirados do contingente de 520.688 identificados na matrícula inicial do ano de 1996, nas turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

A proposta pedagógica e metodológica foi adotada à semelhança de trabalho elaborado e já experimentado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Social – CENPEC – ONG, sediado em São Paulo.

Os recursos didáticos, além dos jogos variados e dos livros de leitura suplementar, são compostos por 04 módulos que recebem o singular título de “Ensinar pra Valer” e “Aprender pra Valer”, utilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A Secretaria de Educação Básica do Ceará, todavia, já adaptou os módulos à realidade do próprio Estado (CEARÁ, 1998, p.1).

A perspectiva de inovação pedagógica presente neste documento, cujo foco principal é a qualidade, a oferta de vagas e a eficácia das estratégias voltadas para a reversão dos altos índices de evasão e repetência, diferenciam da idéia de que as possibilidades de inovar estão em decisões curriculares que emergem das reflexões e necessidades internas, voltadas para os excluídos da e na escola.

Ainda que reconhecendo a importância dos processos inovadores, é preciso ponderar sobre sua pertinência no contexto escolar, pois muitas vezes se traduz em controle curricular, excluindo os professores de qualquer possibilidade real de transformação do currículo, em geral, interpretado como “resistência às mudanças”.

Na matéria, veiculada no jornal O POVO, com o título “Escolas promovem cursos de aceleração em Fortaleza”, o então secretário de educação do município, Pedro Albuquerque, anuncia o curso de formação dos professores para o desenvolvimento do trabalho com as classes de aceleração, reforçando que esta será a saída para reverter o problema da distorção série/idade causada pela evasão e a repetência.

Nesse mesmo espaço, um representante estudantil acaba reforçando o senso comum, de que os professores precisam mudar para que as coisas dêem certo e na realidade o que precisa ser mudado é o modo como as políticas educacionais são instituídas.

Aécio Holanda, secretário de Imprensa da União Municipal de Estudantes Secundaristas (UMES), diz que o sistema educacional no Brasil não acompanhou a "evolução dos tempos". Ele diz que o grande desafio é primeiro mudar a mentalidade da maioria dos professores (O POVO, 29/01/98, p.18A. Grifo meu).

Efetivamente, as decisões curriculares acontecem na perspectiva de controle do Estado, em um sistema centralizado, linear e determinista que visa formar uma uniformidade e não uma unidade de ação, desconsiderando que cada escola é uma realidade distinta.

Desse modo, é possível citar Giroux (1987, p. 89; 90) quando enfatiza ...

... se professores e alunos operam em condições adversas, faltando-lhes tempo para trabalhar coletivamente de uma forma criativa, ou se são algemados a regras que os enfraquecem, então essas condições técnicas e sociais de trabalho devem ser compreendidas e tratadas como parte da dinâmica da transformação e da luta.

Apesar do universo escolar apresentar-se como grupo social instituído por normas e regras, também é uma construção coletiva, pois dele fazem parte sujeitos com experiências diversas, fruto da dinâmica presente na própria vida. Dessa forma, a escola desenha-se também como um aparato sóciopolítico, com interesses conflitantes.

O currículo tem, portanto, na sua base, diversas lógicas de poder, as quais não podem ser entendidas como espaços de decisões absolutas, uma vez que as práticas cotidianas lhe conferem sentido de posições muito diversas (GIROUX, 1987).

Nesse contexto, em defesa ao pedido de regulamentação do projeto das classes de aceleração, um dos pareceristas ressalta:

Esta relatora, conhecedora ocular e presencial do Programa, teve a oportunidade de verificar avanços surpreendentes de alunos que, com a nova postura docente, descobriram seu potencial produtivo, sua possibilidade de apropriar-se de conhecimentos mais complexos e tiveram recompostas sua autoconfiança. Há casos de alunos que conseguiram ler e escrever ortograficamente em 06 (seis) meses letivos, tendo já passado três ou mais anos de inoperância e insucesso na 1ª série. O mesmo acontece com alunos que entraram tardiamente na escola e já em Classes de Aceleração (CEARÁ, 1998, p.3).

Diante do exposto, convém realçar que as estatísticas têm mostrado, até mesmo a que reforça o pedido de implantação das classes de aceleração, a existência de um grande contingente de alunos da 1ª à 4ª série que não domina o código da leitura e/ou da escrita. Portanto, essa “nova postura docente” é uma “velha necessidade da postura docente”. Durante algum tempo, os professores das referidas séries convivem com a imposição de resolver situações como essa e, entre um caso ou outro, vêm conseguindo.

Essa idéia é reforçada por incoerências argumentativas que tendem a apostar no completo sucesso das políticas para o ensino fundamental, associada a restrições de atendimento regular, a defasados idade/série, mesmo sendo adotadas “soluções” para acelerar os “sujeitos problema”, como explicita a matéria jornalística:

Seduc quer reverter distorções de alunos fora da faixa escolar

Apontado em pesquisa do Ministério da Educação (MEC) como o segundo estado do Nordeste em número de crianças entre 7 a 14 anos fora das salas de aula do ensino fundamental, o Ceará quer reverter esse quadro matriculando 95% da população nessa faixa de idade nas escolas das redes estadual e municipais. Com base nos dados de 1996, o MEC divulgou que o Ceará tinha 273,6 mil crianças de 7 a 14 anos fora da escola, o correspondente a 20,6% da população nessa faixa etária.

O levantamento do MEC indicava Alagoas como primeiro do ranking, com 24,1% da sua população infantil não matriculada (128,1 mil crianças), e em terceiro a Bahia (recordista em números absolutos), com 19% dos menores de 7 a 14 anos sem freqüentar a escola (476,9 mil crianças). Para o Secretário da Educação Básica do Ceará, Antenor Napolini, os dados da pesquisa não refletem a realidade porque não levam em conta as crianças com mais de seis anos que na época estavam nas classes de alfabetização.

A Secretaria da Educação Básica do Estado (Seduc) apresenta um número diferente. Segundo o coordenador de Planejamento da pasta, Rui Aguiar, em 1996 o Ceará tinha 241.385 crianças fora das salas de aula. Todas elas deveriam estar matriculadas no ensino fundamental. Aguiar argumenta que o número faz parte de um universo de 1.586.814 crianças entre 7 e 14 anos. Ele diz ainda que há dois anos estavam matriculadas 1.345.429 crianças nas classes de 1ª a 8ª séries.

Nos números da Seduc relativos ao ensino fundamental do ano passado, o Ceará tinha cerca de 1.499.510 crianças e adolescentes matriculados. A faixa etária dos alunos, no entanto, não era totalmente ideal, estendendo-se até aos 19 anos. Aguiar diz que, acrescentando as 52 mil matrículas que o MEC cortou, os números mostram que 1.551 mil alunos freqüentavam as salas de 1ª a 8ª série em 1997. A população era então de 1.586.814 crianças entre 7 a 14 anos.

O Coordenador garante que se não fossem as distorções causadas pelo grande número de alunos com idades superiores a 14 anos, situação que teria sido causada historicamente pelos altos índices de reprovação, o sistema teria condições de receber todas as crianças com idade adequada para as séries do ensino fundamental. Ele diz que hoje o Ceará não precisa construir mais escolas para alcançar essa meta mas promover a regularização do fluxo escolar e o planejamento da rede escolar através de medidas pedagógicas como a criação de classes de aceleração, educação de adultos e curso supletivo.

A realidade de adolescentes cursando a 1ª série aos 16 anos é totalmente inadequada, mesmo porque os currículos das séries do 1º grau menor são direcionados a crianças. Esse tipo de problema, segundo Rui

Aguiar, não é restrito ao Ceará mas a todo Nordeste brasileiro. Este ano já foram identificadas na matrícula, 576.096 crianças com distorção idade/série, com pelo menos dois anos fora de faixa (O POVO, 25/01/98, p.17 A).

A intenção aqui não é refutar a necessidade de reverter o quadro caótico, no qual a escola pública brasileira encontra-se. Segundo Patto (1993), o problema do fracasso escolar é histórico. Portanto, depositar na dinâmica demográfica a expectativa de transformação na distorção série/idade é inútil porque políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural não é, não foi, uma realidade no país.

Um aspecto que merece destaque nessa discussão refere-se aos custos com a evasão e a repetência que oneram o Estado indevidamente. O que não deixa de ser uma realidade e um argumento válido. Contudo, as ações governamentais e os resultados das mínimas políticas implementadas demonstram que está em jogo não a formação humana, a superação dos problemas, mas o custo/benefício. Esta é a visão neoliberal, quantitativa e genérica, de qualidade educacional.

Fenômeno, acentuado na década de 1990, que acaba por criar novas demandas para os sistemas educacionais, tanto sob o ponto de vista das políticas educacionais, como dos desafios pedagógicos, com programas de escolarização dirigidos aos que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos do ensino tido como regular.

Apple (2000, p.34), quando discute a escola pública dos Estados Unidos consoante a política neoliberal, a mesma indicada para o Brasil, alerta para o fato de que “Governos freqüentemente propõem horizontes, objetivos e esferas de interesse que, na atual distribuição de poder e recursos, simplesmente não podem ser atingidos”.

No depoimento a seguir está explícito que a implantação das classes de aceleração tem mais a intenção de reformar do que transformar, distanciando-se, assim, do objetivo de construir uma escola sem exclusão e inovadora. A implantação dessa modalidade de ensino foi uma medida emergencial, haja vista a necessidade de vários ajustes para atender ao compromisso internacional assumido na Tailândia e, por conseguinte, contar com os recursos do Banco Mundial, bem como estabelecer a compatibilidade etária nos sistemas de ensino. Em outras palavras, realizar uma “faxina” no que está causando entraves em vários sentidos.

Bom! O problema da aceleração ... o problema da distorção idade/série ... correção de fluxo, ela vem se arrastando há muitos anos, desde 1964, 1965, por ai. Isso é um problema muito antigo! Mas, com a implantação dos ciclos, em 1998 ... é ... quando nós fomos implantando os ciclos e tendo que colocar os alunos da idade certa na série correta foi apresentando uma distorção muito grande na ... na ... na aprendizagem, né? Na correção do fluxo, né? Não é nem da aprendizagem! Quer dizer: tinha muito menino fora de faixa. Então, nós começamos a implantar o Programa com recursos do Banco Mundial, com recurso também, em contrapartida, do Estado, para que nós pudéssemos resolver esse problema, da distorção idade/série. Você sabe que o Banco Mundial financia projetos e aquele empréstimo ... eu também não vou me deter muito porque eu não trabalho com isso ... não tenho muita fundamentação pra explicar ... mas foi elaborado um projeto e esse projeto atendia a vários programas e dentre eles estava o de aceleração da aprendizagem, porque exatamente na época, quando foi elaborado esse grande projeto para o Banco Mundial, já se tinha conhecimento das estatísticas da distorção série/idade. Era um problema que vinha se arrastando, né? Então uma das ações para o Banco Mundial foi elaborar um projeto para reverter essa situação ... foi quando começou todo esse trabalho para corrigir o fluxo (TÉCNICA DA SEDUC, 2004).

Nesse contexto, cabe esclarecer o que é, no discurso oficial, o aluno defasado e o multirrepetente.

Essas crianças da aceleração ... os multirrepetentes ... eles vêm repetindo a 1ª, 2ª, 3ª série, passando dois, três quatro anos na mesma série, sem conseguir avançar e os defasados idade/série são aqueles que chegavam na escola, que não aprendiam, que achavam que a escola não era pra eles ... eles iam embora e no ano seguinte retornavam. Então, nós pegamos estes dois tipos de problemas ... os multirrepetentes e os evadidos, né? Então com esses problemas eles acabavam ficando fora de faixa (TÉCNICA DA SEDUC, 2004).

Essa imposição de significados ao espaço escolar pode ser entendida como um aspecto político-cultural, continuamente feito e refeito sem revelar a origem de seu poder legitimador. Giroux (1987) argumenta que, na teorização crítica, a possibilidade de termos um momento de consciência, no qual percebemos uma determinada situação, apresenta-se como uma característica do currículo oculto, pois o espaço da escola também se configura como um campo social repleto de contradições, onde os grupos dominantes estão constantemente criando mecanismos de convencimento ideológico com o intuito de manter sua dominação.

Apple (2000, p.55) alerta que esse poder cultural “acaba pondo em risco a própria idéia de educação pública e a própria idéia de um currículo que responda às culturas e

histórias de amplos e crescentes segmentos da população”, diria mais, acaba pondo em risco a própria democracia tão alardeada, efetivando-se cada vez mais a exclusão das camadas mais pobres.

Este cenário delineia para a educação pública cearense múltiplos desafios, pois a grande complexidade das questões que envolvem as classes de aceleração revela-se, concretamente, quando determinadas posições e práticas escolares apresentam resultados opostos aos esperados.

Nas palavras de Apple (2000, p.31):

A relação entre a educação e os temas mais amplos da economia e da política não se limita ... muitas das políticas direitistas que vêm desempenhando agora um papel central na educação e em quase todas as áreas carregam uma tensão entre uma ênfase neoliberal em ‘valores de mercado’, de um lado, e um apego neoconservador aos ‘valores tradicionais’, de outro. Para ambas, esta sociedade está ruindo, em parte, porque as escolas não atendem a nenhuma delas.

Os dados que demonstram o alto índice da distorção série/idade podem ser analisados, também, na perspectiva de que, ao mesmo tempo em que se luta para a melhoria e universalização do ensino fundamental, contraditoriamente, o acesso de crianças e jovens à escola, desde muito tempo, é negado. Dentre outros fatores, por falta de vagas, de documentos ...

Falta de registro de nascimento impede matrícula de menina

Aline Rodrigues Batista tem 7 anos, já sabe escrever o nome e os algarismos e está sempre rabiscando alguma coisa no papel. Mas, apesar de ter vaga garantida para o próximo ano numa escola pública perto de casa, corre o risco de ficar sem estudar porque não possui registro de nascimento. Desta vez, não é por causa do cartório, mas porque o hospital onde a menina nasceu está, segundo a família, impondo dificuldades para fornecer uma segunda via da declaração de nascimento (O POVO, 11/12/1999, p. 3 A).

Demanda reprimida

As aulas deveriam já ter começado. São cinco adiamentos (seis datas já marcadas pela Prefeitura de Fortaleza para regularizar a situação de falta de professores ou de dar condições a escolas desestruturadas). Começando ou não, isso não faz diferença para pelo menos seis crianças que moram no bairro Antônio Bezerra. Elas fazem parte de uma lista chamada de "demanda reprimida", onde constam 93 nomes, da Escola Joaquim Nogueira. São crianças que não conseguiram nem sequer fazer a matrícula

para este ano. No bairro funcionam 13 escolas, entre patrimoniais e anexos, nenhuma aceitou as seis crianças. O pior é que apenas uma - José Arlen, 7, freqüentou por um mês uma sala de aula. O motivo alegado é a superlotação (O POVO, 15/04/01, p. 5).

Conforme descrito no documento que regulamenta a implantação das classes de aceleração na rede pública cearense: “Depreende-se, da exposição recebida, que o primeiro Programa vem sendo experimentado, pelo Estado, em parceria com a Coordenadoria de Educação de Fortaleza ...” (CEARÁ, 1998, p.01). Portanto, a experiência teve início em 1998, antes mesmo de ser regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará. Restrita à Seduc, Sedas e algumas escolas.

Após a publicação do Parecer, foi estendida para os demais órgãos e escolas do município. Na rede estadual, a implantação continuou de forma gradativa, como esclarecem os depoimentos:

Bem, na Regional VI chegou em 1999, né? A implantação foi em 1999. Eu sei que não foi na rede toda. Foi em algumas escolas. Em 2002, a gente tinha onze escolas na Regional VI. Não foi na rede toda porque foi detectado em algumas escolas. Era só nos focos, nos locais onde existia maior quantidade de alunos com essa defasagem série/idade (TÉCNICA DA SER VI, 2004).

Em 1998 nós implantamos as classes de aceleração junto com o Ciclo I, em 40 % da rede. Quando foi em 1999 nós implantamos em mais ... nós implantamos ... é ... implantamos o Ciclo II, com a aceleração II que foi em mais 40% . Quando foi em 2000 nós implantamos os 20% restante (TÉCNICA DA SEDUC, 2004).

Cabe ressaltar que as decisões e encaminhamentos para a efetivação da proposta das classes de aceleração foram tomadas pela esfera estadual com a adesão do município de Fortaleza. Desse modo, a “Seduc” definiu a proposta de trabalho, incluindo o material e capacitação docente.

Nós analisamos algumas propostas. Analisamos a proposta de Brasília, a da Bahia e a de São Paulo - do Cenpec. A que mais se aproximou da nossa realidade foi a do Cenpec. Nós tínhamos quatro módulos, ou seja, quatro para o aluno e quatro para o professor. Era um material muito interessante, não sei se você conhece. Ele ia da alfabetização à 4ª série. Todo esse material de aceleração I e II foi do Cenpec, fizemos adaptações nas diversas áreas, mudamos textos pra adaptar à nossa realidade de todas as disciplinas do currículo. Nós tivemos cinco momentos de capacitação com o pessoal do Cenpec. Nos dois primeiros momentos nós trabalhamos com professores e diretores também para poder sensibiliza-los. Depois, no terceiro momento, contamos com a

participação dos técnicos dos Credes, Seduc e Sedas. Nos dois últimos contamos com a participação dos que iam vivenciar a experiência com os alunos, no caso, os professores, tanto do estado como do município (TÉCNICA DA SEDUC, 2004).

Com base nesses argumentos, a implantação de uma proposta educacional, a qual visa à construção de uma escola sem exclusão, nessas condições não fortalece as instituições escolares como contextos ricos do aprendizagem, articulando, cuidadosamente, os múltiplos elementos do seu funcionamento, como: gestão democrática e constituição de seu projeto pedagógico; suas relações com o meio social, econômico e cultural dos alunos; a organização do espaço e do tempo; o currículo, as metodologias de ensino, as rotinas de trabalho, a avaliação; as condições de trabalho e a formação continuada dos educadores.

A noção de currículo, na qual a administração decide e, em seguida, impõe aos professores e alunos a sua decisão tem sido muito questionada, uma vez que conduz a uma política que controla os objetivos, os conteúdos, a gestão dos recursos e coloca para os sujeitos a responsabilidade pelos resultados escolares. Nesse sentido:

Bom! As diretrizes para mobilizar os professores. O que houve para a gente mobilizar esses professores porque ninguém queria trabalhar com esses alunos. Eram alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos com problemas ... problemas familiares, problemas sociais, quer dizer, existia uma gama de dificuldades que envolviam estas crianças e, por esta razão, eles eram multirrepetentes, faltosos à escola ... crianças que trabalhavam na rua, né? Então tivemos que mobilizar o professor e também os pais e a comunidade. Então, nós preparamos “Noites Culturais”. A gente tinha as noites culturais para a implantação do ciclo. O ciclo não foi implantado assim ... jogado no sistema, não. Nós tivemos todo um trabalho de implantação e junto com ele as classes de aceleração. Então, nós tínhamos que mobilizar o interesse do professor, ativar a sua participação, desafiando o pensamento dele para que ele recuperasse o entusiasmo e a confiança, aceitasse essas crianças, né? Também vendo a possibilidade deles acertarem, valorizando o trabalho dele, os avanços e também a autoestima do professor porque, é como eu te falei, eles não queriam trabalhar com essas turmas (TÉCNICA DA SEDUC, 2004).

Apesar de explícito no documento, um perfil profissional para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas classes de aceleração prevaleceu o artifício da “autonomia escolar”.

Outro aspecto importante, nessa discussão, é a forma como os alunos foram lotados nas classes de aceleração. De acordo com a Técnica da Seduc (2004):

Tivemos aceleração I e aceleração II. Na aceleração I era para alunos de 9, 10 e 11 anos de idade que não tinham freqüentado a escola ou tinha sido interrompido o processo de alfabetização. Então pra essa aceleração I seriam matriculados os alunos que não soubessem ler e escrever. Já a aceleração II para alunos com 11, 12 e 13 anos multirepetentes, em distorção idade/série no mínimo de dois anos. Por exemplo, os alunos de 11 anos eram pra estar na 5ª série e como eles não sabiam ler iam pra esta aceleração II. Aliás, eles estavam na 5ª série só que marcando o passa, repetindo, repetindo, reprovado. Bom! Depois que nós trabalhamos a aceleração I e II, nós vimos que a criança ... então, nós implantamos a aceleração III ... Bom! Quando esses meninos terminavam a aceleração I ou II não era pra fazer outra aceleração porque ficaria seriado. Ela perdia o sentido dela, né? Então, nós sentimos necessidade de que esses meninos da 5ª série, eles não estavam preparados para ingressar no sistema regular, então nós implantamos a aceleração III, para alunos com 13, 14 e 15 anos que estavam já no sistema, multirrepetentes, em distorção idade/série mínima de dois anos. Isto de 5ª à 8ª série.

Desse modo, o desenvolvimento de uma proposta educativa que omite problemas e contrastes sociais, em busca de “transformações” imediatistas, bem como desconsidera sua complexidade, submete os atores sociais a qualquer forma de opressão e discriminação. Esta superposição que, segundo Paulo Freire (1987), é uma das notas fundamentais da concepção “educativa” como prática da dominação.

Nesse contexto, faz-se necessário, também, considerar que o processo de implementação de políticas educacionais deve ser absorvido na escola como mecanismo que transcenda seus aspectos repressivos e discriminativos, afirmando a liberdade, autonomia e respeito às condições que valorizem e dêem voz às experiências (GIROUX, 1986).

As perspectivas, no discurso estatal, são a do favorecimento das condições pedagógicas, propiciando o desenvolvimento de uma ação curricular mais ampla, apropriando-se das concepções de homem, conhecimento e escola, defendidas pelas teorias críticas e, assim, camuflar uma política excludente de falsa aparência progressista.

Finalmente, trataremos do aspecto que se refere à promoção dos alunos, considerando o seguinte argumento:

Nós também tínhamos algumas observações sobre o encaminhamento das crianças, dos alunos. Esses meninos não podiam passar da aceleração I para a aceleração II porque eram quatro momentos da aceleração I e da aceleração II. Então, os meninos da aceleração I que não sabiam ler, eles passavam pelos quatro módulos e os da aceleração II que sabiam ler, mas eram multirepetentes, eles vivenciavam os dois primeiros módulos que

eram mais de fundamentação do processo de alfabetização e aprofundavam esse conhecimento. Então, encaminhava-se esse aluno considerando o nível de conhecimento global, quer dizer, ele seria reintegrado ao sistema, observando o seu nível de desenvolvimento ... é o desenvolvimento global dele porque ele seria avaliado tendo por base o seu ponto de chegada de acordo com o documento de avaliação que norteava toda essa parte. Então, o professor tinha todo esse material complementar para que ele se sentisse bem seguro. Então, quando chegava o final de cada ano, nós fazíamos o encaminhamento. Tinha todo um processo de encaminhamento ... eles eram avaliados na perspectiva de uma avaliação contínua (TÉCNICA DA SEDUC, 2004).

Apesar de todo planejamento para mobilidade dos alunos, tanto dentro das classes de aceleração, como para as turmas do ensino regular, o depoimento assevera a idéia de que o objetivo da proposta de corrigir o fluxo, inserindo os alunos no percurso regular, não estava articulada à realidade escolar, uma vez que o processo de funcionamento impôs a necessidade de criação da aceleração III dentro do próprio período de sua existência.

No caso da rede municipal, apesar da proposta prever os dois anos, ou seja, aceleração I e aceleração II, também houve descompasso com a realidade.

... acelerar essas crianças, esse adolescentes ... a partir de onze anos e com dois anos de diferença, né? Por exemplo, na aceleração I o objetivo ... se refere à 1ª e 2ª série ... crianças de 9, 10, 11 anos, né? Mais de dois anos da sua idade que deveria ser regular. Então, essas turmas de aceleração o que acontecia ... é claro que os alunos da aceleração I deveriam ir para a 4ª ou 5ª série e o que aconteceu é que tiveram que criar a aceleração II que se refere à 3ª e 4ª série. O aluno deveria ir direto pra 5ª série, só que não aconteceu isso, estavam os alunos ficando anos e anos na aceleração mesmo e quando passavam era da I para a II. Isso não era o que tinha na proposta. Então, a gente encontrou vários alunos que já estavam há dois, três anos nas classes de aceleração. Quer dizer, ela veio a reforçar mais ainda essa questão da repetência, da evasão e da reprovação (TÉCNICA DA SER VI, 2004).

Os relatos apresentados, mesmo que na perspectiva dos sujeitos envolvidos com os órgãos gerenciadores, revelam uma situação muito aquém das definições impressas nos textos oficiais.

4.2. A Instauração na Escola

As entrevistas realizadas com a direção, professores e alunos, das escolas investigadas, trazem elementos fundamentais para a análise das mudanças estabelecidas nos modelos de ensino, considerando que “o conceito da voz da escola, por exemplo, ajuda a iluminar ideologias particulares que estruturam a disposição das salas de aula, que conteúdos são ensinados, quais são as práticas sociais que os professores devem seguir” (MCLAREN, 1977, p.252).

Com base nas falas, faz-se importante explicitar como as classes de aceleração se estabeleceram no cotidiano da escola, uma vez que as diferentes vozes da escola revelam significados e atitudes. De acordo, ainda, com McLaren (1997), o que se aprende com o conceito de voz é que se deve dar aos atores sociais amplas oportunidades de expressarem suas opiniões e pontos de vista, permitindo, assim, a transformação nas relações pedagógicas quase sempre pautada pela dominação.

Os relatos a seguir demonstram como as Secretarias anunciaram e estabeleceram a implantação das classes de aceleração na escola, bem como que tipo de sentimento e atitude desencadeou-se nos sujeitos desse ambiente.

As classes de aceleração chegaram iguais com os ciclos de formação, né? Em 1998. Nós recebemos uma carta da Secretaria de Educação e do Crede nos avisando que seria implantado ciclo e a aceleração nas escolas públicas do Ceará. Nós tivemos uma reunião na escola. Na época a diretora era a [o nome foi retirado por causa do acordo estabelecido no momento da entrevista] e após alguns debates nos turnos da manhã e da tarde e também da noite, nós enviamos depois a proposta para uma leitura, nós estudamos a proposta. Era tipo um comunicado com alguns itens dizendo como seria a aceleração e os ciclos, como funcionaria e falando um pouco da experiência que tinha dado certo em Minas. Nós nos reunimos, né? Debatemos nos três turnos. Fizemos um documento com quinze perguntas e enviamos à Seduc para que eles nos orientassem, para que a gente realmente tivesse condição de implantar esse sistema na escola, já que esse sistema ia ser adotado no Estado. Mas, nós pedimos nesse documento que a escola não fosse incluída no primeiro ano. Nós queríamos conhecer de perto as experiências em outras escolas da rede. Por isso, pedimos que não fosse logo implantada aqui, isso em 98. Quando foi em 1999, antes do início do ano letivo, nós recebemos um comunicado, antes de começarem as aulas, que nós iríamos trabalhar nessa sistemática de ciclos e aceleração. Então, nós começamos a nos organizar para fazer esse trabalho e a Seduc chamou alguns professores para uma capacitação. Começou a capacitação para os professores começarem a conhecer a proposta, mas nunca tivemos resposta das

perguntas que nós mandamos fazer (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Nesses termos, as reformas educativas, mais especificamente a das classes de aceleração, sugeridas com base em estatísticas, tentam anular a singularidade do espaço escolar, uma vez que advogam pela necessidade de implantação, sem esclarecer que no planejamento estratégico está determinado a inserção de todas as escolas, com um percentual a ser atingido a cada ano.

Portanto, a comunidade escolar é obrigada, quando chega a sua vez, a criar as condições objetivas de funcionamento num curto espaço de tempo, com poucos esclarecimentos.

Com a rede municipal, este aspecto é um pouco diferente porque as escolas puderam decidir, mesmo que influenciadas pela possibilidade de em um ano, como que por milagre, o projeto das classes de aceleração resolver o problema da distorção série/idade que vem se arrastando ao longo dos anos.

A Sedas fez uma reunião com os chefes dos Distritos de Educação das Regionais e o pessoal da Regional VI chamou a gente pra uma reunião, dizendo o que ia acontecer. Depois, teve uma reunião com o pessoal da Sedas e lá elas marcaram o dia do treinamento porque estava vindo um pessoal do Cenpec e ia ser junto com o pessoal das escolas do estado. Logo que entrou o projeto, né? Logo que surgiu esse trabalho na Prefeitura ... essa escola foi uma das primeiras. Foi em 1998 e era um projeto que era pra ser um ano. Não era um projeto longo. Era pra ser um ano, pra justamente trabalhar com aqueles alunos que tinham dificuldades de aprendizagem. A Prefeitura trouxe esse projeto porque foi detectado alguns alunos fora de faixa, alunos realmente que ... as professoras reclamavam muito também porque havia alunos de várias idades na mesma sala ... realmente ... era totalmente ... não aprendia e era jogada numa sala com os menores e nessa escola tinha muito esse tipo de aluno. Aluno que não ia pra frente e foi implantado porque a própria Prefeitura, ela ... fez ... ela tomou conhecimento do problema da idade/série, né? E a nossa escola tinha esse problema, muita criança fora de faixa nas salas junto com as crianças menores e a Prefeitura chamou ... foi iniciativa da própria Prefeitura. As professoras foram chamadas, fizeram curso ... foram treinadas, né? Daí foi implantado na escola (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Ao passo que a proposta vai saindo do papel, fazendo parte da realidade dos sujeitos, ou seja, tomando forma, vão sendo inseridos nas classes de aceleração, além dos multirrepetentes e evadidos, alunos indisciplinados e com necessidades ditas especiais.

Desse modo, há uma descaracterização da proposta, uma vez que o espaço é utilizado para agrupar todos os excluídos do ensino dito regular.

Foi há cinco anos atrás, em 1999 ... foi detectado ... crianças com deficiência de aprendizagem e ... e disciplina, né? Não se conseguia fazer um trabalho com eles, não estavam caminhando de jeito nenhum, não caminhavam na aprendizagem e ... e daí foram formadas estas salas de aceleração. Primeiro, eu fui para a aceleração II e senti muita dificuldade por que são jogados todos os problemas da escola para estas salas. São crianças com faixa etária já elevada. São crianças que têm indisciplina. São crianças que têm dificuldades de aprendizagem e psicológicas. Elas são jogadas dentro de um só espaço! Senti muita dificuldade e me angustiava muito. Não sabia como caminhar. Às vezes, eu olhava para os adolescentes e ficava sem saber qual o caminho que eu deveria tomar. Houve uns treinamentos que foram fazendo com que a gente fosse se aprimorando mais ... também eu procurava saber mais sobre essas salas ... como a gente deveria trabalhar (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Em meio à falta de esclarecimentos, de condições materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, há, também, quem tenha um sentimento de vitória por ter permanecido até o final.

A aceleração é um projeto, né? Ele foi implantado pela Prefeitura de Fortaleza no ano de 1998. Ele surgiu ... ele ... ele foi introduzido aqui em Fortaleza, nas escolas municipais por uma turma do [longo silêncio]Cenpec, né? Ele surgiu porque se tinha uma necessidade, que era resgatar os alunos que estavam fora de faixa e que não sabiam ler. Então, o que é que a gente queria desses alunos? Era resgatar a confiança nele mesmo, para que eles não se achassem ... é ... rotulados! Como alunos que não soubessem de nada. Então, surgiu essa necessidade, chegou nas escolas e aí a gente foi ... é ... como é que se diz? Reciclada! Chegamos a um ponto maravilhoso. Eu consegui! Eu me acho uma professora vitoriosa na sala de aceleração (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Os alunos, por seu turno, no momento das conversas informais e das entrevistas revelaram que não sabem como as classes de aceleração chegaram à escola, mas reconhecem os motivos pelos quais estão recebendo o que lhes foi proposto como educação institucionalizada, uma vez que são unânimes em afirmar: “a minha mãe me matriculou na aceleração III, pra mim aprender mais ... pra mim crescer mais e saber ler ...e ...assim quando chegar na 5ª eu já saber ler” (ALUNA DA EJA III DA ESCOLA ESTADUAL, 2003).

Outro argumento é que a mãe matriculou nas classes de aceleração porque “passaram do tempo de aprender”, ou seja, estão com a idade avançada e não sabem ler e escrever, como se pode observar: “a minha mãe me matriculou na aceleração II porque eu não sabia ler e já tava grande” (ALUNA DA 4ª SÉRIE DA ESCOLA MUNICIPAL, 2003).

Nesse contexto, no que se refere ao momento da chegada das classes de aceleração ao ambiente escolar, há muita queixa de ausência da participação nas decisões, de imposição dos órgãos superiores, de informações truncadas sobre a nova proposta que tomou de surpresa a comunidade escolar, que foi organizada, também, na “emergência”, mediante as mudanças de regras administrativas e pedagógicas. Cabe enfatizar que os alunos são unânimes em dizer que não conhecem a história do momento da implantação das classes de aceleração na escola.

Percebe-se que a verticalização nos sistemas de ensino acaba estabelecendo, entre as Secretarias e as escolas, relações pautadas pela imposição, alertando para a teorização de Paulo Freire (1987, p. 34) sobre a contradição opressores/oprimidos e sua superação, uma vez que “acomodados e adaptados” [os oprimidos], “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”.

De acordo com a proposta oficial, havia um momento de preparação da comunidade escolar para a implantação das classes de aceleração, o qual foi trabalhado pelas técnicas da Seduc com atividades intituladas “noites culturais”. Contudo, não foram suficientes para superar as dificuldades impostas pelo próprio sistema, uma vez que não esclareceram as dúvidas, determinando, mesmo assim, o seu funcionamento. A ênfase nos percentuais de distorção série/idade induziu, com muita sutileza, a escola a assumir a responsabilidade, considerando que o foco do problema apresentado era o próprio ambiente escolar.

Apesar das idéias inovadoras no desenvolvimento de uma prática pedagógica que pretende transformar crianças e jovens, marcados pelo fracasso em alunos bem sucedidos, o Estado outorga um controle técnico, ideológico e cultural sobre a escola, as quais favorecem tanto a efetivação de programas educacionais, controlados pela administração, como cria as condições objetivas de responsabilização dos atores pelos resultados escolares.

Nesse contexto, a implantação de políticas educacionais, nessas condições, que não se coadunam com a realidade escolar, resulta em sentimentos e reações, tais como:

Eu via resistência pela falta de conhecimento e pela maneira como foi implantado. Não porque o novo sempre tem um pouco de resistência, mas porque as pessoas achavam que não poderia funcionar. Uns achavam que não poderia funcionar, outros achavam que era moda, né? Era modismo copiado de outro estado, mas aí quando se começou a estudar mais os PCN, os referenciais, né? Aí já foi clareando mais um pouquinho, a proposta da aceleração. Só que precisava de um suporte, né? Só a proposta em si, só o professor na sala de aula ... aí não consegue resolver nada e isso não é só na aceleração, não! Seria em qualquer turma. Mas eu percebi, que nas reuniões que nós íamos, quem na realidade tinha que sustentar essa proposta na escola era a direção da escola ... pra ver se funcionava. Houve algumas resistências e outras não ... agora, talvez seja como a proposta veio e foi colocada, entendeu? Num primeiro momento foi dito que seria implantado em apenas algumas escolas por um certo tempo e logo depois, um ano depois, disseram que tinha que implantar em todas as escolas (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Houve até muita reclamação porque botavam uma coisa assim na escola sem a gente está totalmente preparada! Tanto os professores falavam assim, como a gente também reclamava. Chegava um projeto, era implantado na escola ... e as pessoas deveriam ser melhor preparadas pra poder acontecer ... por isso que acho que está errado! Eu acho que isso tá errado. Os funcionários não se envolvem ... ou nós deixamos de lado, né? Não se envolvem diretamente ao pedagógico a esse nível, não! Os alunos ... é porque o projeto, ele tinha assim uma metodologia e ... o aluno ... eu acho que não teve problema, não! Eu não lembro se existia isso de gostar ou não gostar. Era normal a aceitação deles. Mas eu acho também que alguns tinham preconceito ... vergonha de estar na aceleração ... até porque a aceleração era vista por toda a escola ... isso é muito importante ... toda a escola via a aceleração como aquela turma ... aqueles alunos ... era os alunos mais danado, era os alunos mais difíceis, era os alunos mais ... entendeu? Pros alunos também existia isso o estigma da aceleração, sabe? (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Na perspectiva da fala da direção das escolas investigadas, essa imposição de significados ao espaço escolar configura-se no que Apple (2000) denomina política cultural, uma vez que no processo de transmissão de atitudes e valores não são reveladas a origem de seu poder legitimador.

Isso difere de um currículo que busca solucionar as defasagens do percurso escolar, bem como se distancia de uma proposta de inovação pedagógica que busca superar a idéia de escola como instituição excludente.

Nesse sentido, convém estar ciente de que “a ação político-revolucionária não pode repetir a ação político dominadora. Antagônicas nos seus objetivos, se antagonizam nos seus métodos, como no uso que fazem das ajudas de que se serve” (FREIRE, 2002, p.167).

Para os docentes, a reação da comunidade escolar, mediante a implantação das classes de aceleração tem forte relação com o descrédito pelas freqüentes idas e vindas das “novidades” pedagógicas.

Foi ... ela foi rejeitada! Achavam que não daria certo! Muitos ... não foi só eu que fui reciclada. Foram formadas na época quatro turmas de aceleração II. Muitos professores eram desestimulados. Não tinham estímulo! A motivação era tão fraca! Elas achavam que aquilo dali não ia dar certo. Que era mais um projeto da Prefeitura que ia ser fracassado [longo silêncio] porque não recebiam apoio do órgão maior, né? Criaram a aceleração, mas deixaram muito solto e muitos professores desistiram no meio da caminhada. Chegou pra direção e pediram pra tirar da sala de aceleração. Até eu mesma, fiquei desacreditada! Mas, como na escola não tinha outra opção ... eu vi todas desistirem e eu fui a única que fiquei até o final, até o fim (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Assim, essas relações são constantes nas escolas, criando um distanciamento entre os sujeitos que a constituem e aqueles que traçam os planos e a direcionam, que terminam por padronizar um projeto que desconsidera as diversas realidades e desrespeita sua autonomia.

Na perspectiva da fala dos alunos, o grande desafio de quem foi “inserido” nessa proposta refere-se ao enfrentamento do preconceito, bem como a necessidade de conseguir ler e escrever, traduzida nas seguintes falas:

Não gosto do que os aluno diz. Os alunos não gosta porque os pessoal chama de ... que ninguém sabe das coisas ... nós samo burro ... que lá tudo é burro, não sabe ler. Não era pra ter isso porque é a mesma coisa ... é o mesmo dever da outra classe e nós sabe. Nós só não aprende quando ta brincando igual nas outra (ALUNO DA 5ª SÉRIE ESPECIAL NA ESCOLA ESTADUAL, 2003).

O pessoal falava ... diz que a aceleração é uma turma alta ... eles fica dizendo umas coisas brincando ... fala ... fala que é uma sala ótima, que só aprende quem não quer, que as professora são muito boa ... que lá é muito bom. Eles fala isso que é pa gente se esforçar! É ... fala pa saber aonde é que nós tamo. Eu ... quando era da aceleração, eu tinha vergonha de falar que eu era da aceleração. Minhas amiga dizia: vixi mulher, tu desse tamanho na aceleração, tem vergonha não? Aí eu ... eu ficava com vergonha, aí eu dizia: Ah! Gente, não sei ... é por causa que eu não me esforcei, sei lá! (ALUNA DA 5ª SÉRIE NA ESCOLA MUNICIPAL, 2003).

Dentro desse contexto, a reação dos sujeitos, mediante a implantação das classes de aceleração, no espaço escolar, coloca aspectos desafiadores para a comunidade escolar. Para Giroux (1999), o conceito de pedagogia de fronteira encerra esse princípio de tolerância, uma vez que a cultura passa por múltiplas e diferentes fronteiras que rejeitam as explicações tradicionais sobre o fracasso da escola, explicitando que:

Para a pedagogia ser vinculada à noção de aprendizagem para a capacitação, é importante que os educadores compreendam teoricamente como a diferença é construída através de várias representações e práticas que dão nome, legitimam, marginalizam e excluem o capital cultural e as vozes de grupos subordinados (GIROUX, 1999, p. 122).

Os problemas enfrentados em decorrência da lotação, bem como da formação dos professores, aos quais os depoimentos a seguir fazem referências, apontam que não existe meio-termo nas intervenções oficiais quando estas “desembarcam” na escola. O propósito desmedido de corrigir o fluxo escolar desconsiderou, dentre outros, também o perfil profissional e sua formação em serviço, explícitos na proposta oficial.

A rapidez com que essas mudanças ocorreram, desrespeitando a necessidade de esclarecimentos e formação dos sujeitos, podem ser assim entendidas:

No início ... no início, olha! ... depois que ... do que tá acontecendo no estado tá acontecendo uma rotatividade muito grande de professores. Por exemplo, tem professores que são da escola e tem professores com contrato temporário. Você escolhe ... você combina ... você vê as condições porque é difícil ... tinha muita dificuldade na hora de fazer a lotação na escola. Mas, nós sabemos que uma professora para trabalhar numa sala de aceleração tem que ser uma das melhores professoras da escola. Precisa saber alfabetizar! Professora que se dedique mesmo a fazer um trabalho diversificado, certo? A pessoa tem que ser paciente porque ela vai trabalhar com alunos com muita dificuldade de aprendizagem e alguém que possa acreditar na turma ... que vai melhorar, né? No próprio estímulo dos meninos e muitas vezes nós não conseguimos reunir todas essas características numa professora de aceleração, principalmente, porque a professora faz os cursos e no outro ano ela vai pra outra escola. Como no outro ano ela se aposenta ou daqui a seis meses ela tira licença e quem vem pra dentro da sala é uma pessoa que às vezes, nunca, nunca! Trabalhou com menino de aceleração. Já vem enviada por uma Seduc, um Crede ... que chega na escola, aí é muito difícil! Gente que tá fora de sala de aula, que não participou do treinamento, aí você tem que fazer o trabalho. É muito difícil (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

A voz da diretora reflete o descompasso na elaboração de propostas educativas com a realidade escolar, ou seja, a falta de professores na rede não aparece como possibilidade

de entrave na proposta oficial, compromete a tentativa de resolver o problema da distorção série/idade, dando um significado especial às barreiras de desenvolvimento das ações pedagógicas na instituição escolar.

Nesse sentido, a teorização de Giroux (1987), acerca do currículo oculto, traduz com precisão os processos velados, invisíveis para muitos atores sociais que não alcançam determinadas leituras, vivenciados no cotidiano escolar e o grande desafio reside em percebê-los, para desarmá-los.

A importância de um olhar baseado no conceito de “currículo oculto” está pautado no despertar da consciência de algo que não era possível perceber, permitindo, portanto, de alguma forma desarmá-lo, uma vez que é constituído por aspectos que não fazem parte de forma explícita do “currículo oficial”, mas que estão presentes no cotidiano escolar.

Na realidade da rede municipal, investigada ...

... A escola na época escolheu a professora ... uma delas tinha jeito porque já trabalhava muito com alunos ... ela já tinha esse jogo de trabalhar com aluno com mais dificuldade, né? E outras, não. Foram professoras que foram colocadas lá sem critério. Foi na disponibilidade e resolveu botar, esse, aquele, aquele. Não foi feita nenhuma seleção ou critério. Elas participaram do curso. O curso foi muito bom, era o dia todo e trabalhava tudo! Tudo! Passo a passo como se trabalhar com o aluno ... como se devia trabalhar determinados conteúdos. Então, era tipo ... a gente era aluno que estava recebendo ... tinha atividades ... tinha todos os momentos de uma aula de aceleração e foi ministrado pelas pessoas que tinham criado o projeto em São Paulo. Esse projeto não foi criado aqui e elas vieram repassar (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

De acordo com Apple (2000), ao legitimar certo capital cultural e negar outros, na tentativa de criar uma cultura comum, a escola termina promovendo momentos pautados por choques de interesses que podem desestimular os indivíduos para o trabalho escolar ou, ainda, criar situações de intolerância e divergências.

Nesse contexto, referido autor ajuda a pensar que: a discrepância no jogo de papéis revela a não-participação de determinados grupos, uma vez que não se identificam com as ofertas participativas que lhes são proporcionadas, aspirando a formas mais expressivas na tomada de decisão no interior das escolas em domínios para que se julgam legitimados.

De acordo com o relato de uma docente, o qual traduz a unanimidade nas duas redes de ensino em afirmar:

Não! Não existe critério, simplesmente você é comunicada ... é como no início de todo ano, você simplesmente é comunicada que está lotada naquela sala. A direção ...foi dito o seguinte: que procuram colocar os professores ... eles observam se o professor trabalharia melhor naquela sala e teria condição de desenvolver melhor o seu papel. Mas, não é fácil não! Classe de aceleração não é fácil (PROFESSORA DA REDE ESTADUAL, 2004).

A escola tem uma vida e uma cultura interna, mas que está diretamente vinculada a outras estruturas. Assim, considerando ser a realidade escolar muito mais ampla, compreendendo não só o caráter institucional, voltado para o cumprimento de normas e valores pré-estabelecidos derivados, notadamente, das políticas públicas, os dados aqui apresentados, reforçam outras análises que põem em destaque o caráter restrito e instrumental que a participação docente assume no seu cotidiano.

Mais uma vez afirmo: o que é imposto na verticalidade constitui-se como um problema. Os critérios reais nas classes de aceleração, que elegem a não-efetividade do professor na rede de ensino, o trato com a indisciplina dos alunos e o de ser antipatizado pela direção, bem como uma capacitação que receita os “remédios” para determinadas situações, desconsiderando aspectos mais amplos do processo educativo, em nada contribui para a superação dos problemas apontados como justificativa para a implantação das classes de aceleração.

De acordo com os argumentos, a lotação e formação dos professores para o trabalho com as classes de aceleração, não correspondeu ao que estava no documento oficial. No que se refere à lotação dos professores não havia condições para fazer acontecer a contento, tanto pela falta de recursos humanos, como pela rejeição, a Seduc passou a responsabilidade para a escola.

A formação das turmas de aceleração II na rede municipal e aceleração III na rede estadual demanda repensar toda a estrutura vigente, para que seja possível articular as mudanças numa concepção de que a educação está diretamente imbricada nas atuações políticas mais amplas, adotadas em nossa sociedade, tanto para legitimá-las como para transformá-las.

Os interesses devem ser analisados pelas diferentes vozes representativas de concepções opostas, não para invalidar qualquer uma delas, mas como integrantes de um jogo de práticas dominantes e subordinadas que acabam construindo idéias e saberes num contínuo esforço por poder e significado.

Nas palavras de McLaren (1977, p.252), “tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isto é, nos símbolos, narrativas e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece”.

No que se refere à formação das turmas de aceleração, tanto para a rede estadual como para a municipal, o documento oficial expõe os princípios norteadores e a concepção das classes de aceleração, propondo como objetivo central a inserção do aluno no percurso regular e, por conseguinte, a correção do fluxo escolar.

De acordo com a diretora pedagógica da escola estadual, a matrícula dos alunos na aceleração III aconteceu da seguinte forma:

Primeiro foi a aceleração I ... de 9, 10 e 11 anos ... depois foi que nós implantamos a II. Agora, o grande problema é esse: sala de aceleração não é uma sala para agrupar menino com dificuldade de aprendizagem e eles passam o ano todinho nessa sala. O que eu conheci, o que eu aprendi nos encontros é que classe de aceleração... era um projeto de classe de aceleração! O menino ia ser trabalhado e quando o menino fosse adquirindo aquele conhecimento e tendo condição, ele passaria para o ciclo dele ou posterior, só que devido à dificuldade ele não ia! A aceleração III foi pra atender aqueles alunos que embora tivessem feito a I e a II, nós não conseguimos colocar junto com os alunos do ciclo. Quer dizer, nós não conseguimos o avanço na aprendizagem para que ele pudesse acompanhar uma sala de ciclo porque são alunos que têm, além da dificuldade de aprendizagem, às vezes, têm outros tipos de problema que deveriam ser trabalhados com uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga, uma psicóloga (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Na perspectiva da escola municipal:

O objetivo de formar as turmas era só esse: pegar os alunos que estavam em idade avançada misturados com as crianças. As professoras diziam que atrapalhava! A gente achava que separando ... realmente alunos fora de faixa, a não sei quantos anos não aprenderam, não sei quantos anos na segunda ou terceira série ... a aceleração ia resolver o problema. A gente acreditou muito nisso. A gente achava que era por aí, né? Só que não é. Então, eles foram distribuídos para as classes de aceleração. Na aceleração I tinha criança de 10 anos, de 9 anos que não sabia ler e escrever e o resto foi para a aceleração II (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Assim, as referidas classes tidas como provisórias, uma vez que a intenção é o aluno construir o conhecimento exigido e passar a integrar, no ano seguinte, a turma do ciclo

compatível com a sua idade, tornou-se um espaço não só de aceleração do aprendizado, mas para atender outras demandas.

O depoimento de uma das diretoras pedagógica esclarece de forma sutil o que foi presenciado na escola, a deformação das propostas quando se efetivam na escola, mediante a deslegitimação das mudanças politicamente anunciadas pela administração.

Desse modo, as classes de aceleração não só recebem os alunos evadidos e multirrepetentes, como os que apresentam problemas biológicos. Tornando-se espaço de agrupamento de todos os problemas que o governo assume publicamente, pelas pressões sociais e interesses econômicos, e implanta nas escolas sem as mínimas condições e lógica de funcionamento.

Ali os alunos revestem-se de um rótulo imposto pela condição de estar ocupando esse espaço, ao serem tratados como incompetentes e/ou deficientes. Atribui-se, portanto, um caráter de exclusão a esse modo de organização da escola quando o fracasso escolar é relacionado diretamente ao aluno. No argumento de McLaren (1977, p.242):

Psicologizar o fracasso escolar é parte do currículo oculto que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral. Com efeito, psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática.

Apple (2000, p.15), alerta para a importância cada vez maior de todos envolvidos com a escola, preocuparem-se com a justiça social. Não se pode refletir sobre educação sem compreender muito bem os conflitos econômicos, culturais e ideológicos mais amplos, ressaltando que “o político, não pode ser reduzido ao psicológico sem que passemos a viver em um mundo divorciado da verdadeira essência da escola”.

Além disso, os relatos das professoras indicam que sua organização agrupa os alunos à medida que são considerados fora dos padrões exigidos, tanto de idade como de conteúdos, desfocando o problema da evasão escolar. Colocando como possível um sentimento de estímulo por fazer parte de um ambiente que os diferencia e rotula.

A aceleração III foi formada com crianças que já tinham caminhado pela aceleração I, aceleração II e foram para a III. A maioria! A maioria! Digamos uma turma de vinte e oito alunos, digamos que uns ... sete ou oito foram para o ciclo normal. O resto continuou necessitando da sala de aceleração. Também tinha os que foram reprovados no ciclo II e aí foram colocados na aceleração. O objetivo era ... era desenvolver a leitura e a

escrita! Passaram pelo ciclo II e não tinham atingido, não tinha como colocar no ciclo III porque eles não iam ... segundo o planejamento, né? Eles não iam caminhar, iam sentir uma dificuldade enorme e o medo dessa dificuldade era que eles se desestimulassem e deixassem de vir à escola (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

As classe de aceleração II foram formadas por alunos que estavam fora de faixa. Alunos estes, que não sabiam ler, que tinham perdido o interesse. Até mesmo porque se achavam que eram aluno sem jeito, mas na sala de aceleração ... descobriram que ... viram ... que tinham chance. A idéia foi resgatar o aluno ... é ... colocar o aluno numa seriação! O aluno fora de faixa, com quatorze, quinze anos na 3ª, 4ª série? Então, na aceleração II, ele dava um salto maior na vida (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Nas diferentes vozes, descortina-se um currículo que, apesar de oculto, está presente nas rotinas escolares. A complexidade da sua construção implica o reconhecimento de que os critérios adotados na formação das turmas no projeto das classes de aceleração, como os outros, não cumpriram os requisitos e não se contabilizassem em menores índices de evasão e repetência, apesar de a professora destacar a possibilidade de “resgate” do aluno.

Diante dos argumentos, o que se percebe é que a implementação das políticas educacionais “obriga” a escola a contribuir para que os indivíduos internalizem sua posição e suas oportunidades na sociedade quando separa os “capazes” dos “não-capazes”, comprometendo a tão enfatizada auto-estima. Nesse sentido, “as determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar” (ENGUIITA, 1989, p.193).

De acordo com o que se segue, será possível conhecer aspectos do material utilizado nas classes de aceleração, o qual também está previsto no documento oficial para implantação do referido programa. Na realidade da escola estadual:

Nós recebemos um material, certo? Só que a aceleração III está a nível de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, o material que veio da Secretaria de Educação, então, esse material não foi distribuído porque não tinha condições ... nós temos alunos que estão aprendendo a ler e a escrever (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Cabe esclarecer que, no “pacote” comprado pelo governo do estado ao Cenpec, não estava previsto nenhum material para as classes de aceleração III, uma vez que a mesma não constava na proposta de implantação. Para resolver o impasse, a Seduc contratou profissionais qualificados, de universidades públicas cearenses, para a elaboração do

material para as referidas turmas. Contudo, foi um esforço inócuo porque, de acordo com a realidade investigada, não atendeu as necessidades quer do ensino, quer da aprendizagem, culminando, mais uma vez, na má alocação de verba pública.

O que se confirma por meio do seguinte relato:

Alguns textos que vinham dentro do próprio módulo! Eram textos assim ... com ... com ... eu quero dizer assim: com um vocabulário ... eu sei que eles têm que conviver com todo vocabulário, mas no momento, ou certo ou errado, eu não via como trabalhar com eles porque eu mesma pegava aquele texto e começava a ler e tinha dificuldade de compreensão ... eram textos muito bons, mas eu teria que ter muito tempo e eles também para poder chegar aquela conclusão do texto (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Portanto, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a escola resolveu o impasse, usando o livro de seriação para a 4ª série, realçada na seguinte fala: “era usado o material da 4ª série. Um livro de Português e outro de Matemática. De Português era texto pa nós ler e Matemática de conta de dividir, multiplicar, somar” (ALUNO DA 5ª SÉRIE ESPECIAL NA ESCOLA ESTADUAL, 2003).

No caso do município, a Prefeitura adquiriu os módulos, mas somente uma única vez e em quantidade insuficiente, além de não suprir a necessidade de outros materiais básicos, tais como: papel, lápis de cor, confirmado pela seguinte fala: “Nos treinamentos, elas utilizavam materiais belíssimos. Só que na escola não tinha o material adequado.. nós tínhamos papel, rótulos, textos adquiridos e destacados de livros. Era o que nós tínhamos” (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

De acordo com a direção:

Eles recebiam os livros que tinha as atividades. Eles eram pra ter ... é ... caderno, lápis ... era pra ter muito material ... era pra trabalhar com painel, produção textual e o professor não ... era pra ter bastante material, mas não tinha. Eles até tinham, mas não era suficiente, as vezes faltavam as coisas. O professor as vezes queria trabalhar de um jeito, aí ia atrás de material e não tinha. Eles reclamavam muito e a gente reconhecia que a condição de trabalho era precária. Não tinha material na escola pra eles desenvolverem suas atividades em sala de aula com os alunos e nem os livros em quantidade suficiente (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Historicamente, a organização do sistema de ensino tem privilegiado a utilização do livro didático como subsídio importante na produção do conhecimento escolar, orientando a organização dos conhecimentos escolares em disciplinas estanques. Desse modo, nas

classes de aceleração, o material utilizado reforça essa divisão, embora proponha organizar o trabalho pedagógico em projetos, os quais visam pôr em prática a interdisciplinaridade.

No relato discente:

Ela [a professora] tinha um livro ... aí ela passava na lousa pa nós copiar, mas só que ela não dava o livro pa nós porque não tinha pa todo mundo. Ela fazia texto e ... tinha gente na sala que não sabia ler, aí ela perguntava como era essa letra e ia juntando, aí a pessoa ia aprendendo. Juntava quem sabia com quem não sabia pa fazer as tarefa e depois corrigia na lousa. Passava conta de somar, dividir, multiplicar e diminuir. Era assim (ALUNA DA 5ª SÉRIE NA ESCOLA MUNICIPAL, 2003).

Os depoimentos permitem uma reflexão acerca da contradição entre a sugestão, a falta de opção e a escassez do material, uma vez que a escolha não partiu dos professores, as atividades aconteceram numa perspectiva mecânica de alfabetização, dada a falta de esclarecimento da proposta e a necessidade de resolver a situação.

Por fim, vale a pena ilustrar, com a matéria jornalística, outros tipos de materiais que também são escassos na escola pública, levando ao seguinte questionamento: como melhorar a qualidade do ensino sem as condições mínimas de funcionamento da infraestrutura?

Faltam cadeiras em colégio do Serviluz

A maioria dos colégios anexos apresenta visíveis deficiências estruturais. Eles foram criados para absorver parte do contingente de alunos que as escolas patrimoniais do Município não podem atender.

A Escola Virgem dos Navegantes, localizada no bairro do Serviluz, é um exemplo disso. O número de cadeiras é insuficiente, as salas de aulas são pequenas para a quantidade de alunos matriculados e os livros enviados pela Prefeitura não atendem a todos os estudantes. As reclamações partem da diretora da escola, Fátima Costa da Silva. "Quando todas as crianças vêm para o colégio, elas não têm onde sentar", afirma.

Diante da deficiência, a única solução é improvisar. "Colocamos duas crianças para sentar na mesma cadeira ou arranjamos um outro jeito qualquer", diz a diretora. O transtorno não é maior por conta da colaboração voluntária de algumas pessoas. A maioria das cadeiras usadas na sala da pré-escola foi comprada com o dinheiro de uma líder comunitária (O POVO, 15/03/99, p. 5 A).

A proposta das classes de aceleração também indica em que estágio do conhecimento, trabalhado na escola, permite ou não a promoção dos alunos inseridos nas referidas turmas, determinando os "pontos de partida" e os "pontos de chegada".

Na organização administrativa da escola estadual, a realidade exigiu da direção o seguinte procedimento:

Bem a gente utilizou aquela ficha ... que foi mandada pela Secretaria de Educação que vem dizendo como você vai promover o aluno da aceleração ... se o aluno atingiu esse objetivo tal, tal, tal ele vai promovido. Nós fizemos alguns pontos porque é como eu lhe disse ... eu estaria entrando em contradição ... se eu estivesse utilizando todos esses pontos porque a visão deles de aceleração é diferente da realidade! Certo? Mas alguns pontos nós trabalhamos. Nós avaliamos esses meninos mais naquela questão que eu lhe disse: na questão da leitura, da escrita ... da interpretação porque nós acreditamos que, a partir do momento que ele realmente conseguir ler, escrever e interpretar ... se expressar, se comunicar com o mundo, ele vai embora! Aí nós trabalhamos sempre nessa linha: analisando a questão do alfabeto, pré-silábico, silábico, vendo como é que ele conseguiu avançar! Porque a dificuldade maior deles, a grande dificuldade é a questão da leitura e escrita! Por isso que esses meninos estão na aceleração! Porque ficaram fazendo a 1ª série sem saber ler e escrever! Foi pra uma 2ª série sem saber ler e escrever! E foi pra 3ª série sem saber ler e escrever! E chegou a um ponto que ... foi indo, foi passando, foi levando, foi levando até que dá nisso! Os aprovados da aceleração III estão na 5ª especial. É uma 5ª que faz um trabalho diferente da TV. Não tem TV. Os outros[não-aprovados] foram pra EJA III! Quem decidiu isso foi a escola porque nós não tínhamos condições e falta de consciência ... de jogar esse aluno porque ele não estava em condição de sair da aceleração III pra um ciclo IV! Todo o trabalho que foi feito, com certeza, iria por água abaixo. Então é isso aí! Nós nos reunimos no conselho de classe onde todo mundo opina e se abriu essa 5ª série para que esse aluno realmente tivesse mais tempo pra ter uma base porque, na realidade, o que vai ser exigido é o conteúdo! Bem! A questão é: esses alunos com muita dificuldade ... cada um tem seu tempo ... e esse daí a sociedade consegue o quê? Ela pega todo mundo e diz assim: esse povo todo junto aqui porque sabe isso, isso e isso! Por isso tá na 6ª série e se você destoa dessa massa em algum aspecto, certo? Que não conseguiu tá lá dentro desse sistema ... aí o que é que se faz? Se cria alguma alternativa ... essa alternativa pode ter resultado ... ou pode não ter! mas você será visto como diferente porque você destoa. Em geral, a sociedade é muito conteudista! É o que vai ser exigido desse aluno! Na realidade, o que deveria acontecer é que essas salas não fosse nem aceleração, nem EJA. Que eles pudessem permanecer nessa salas um ano, dois, três, dez, cinco, certo? Mas tem que usar uma nomenclatura! Então pra não colocar esse aluno numa 5ª série já que ele não tem condições, ou numa 6ª, numa 7ª ou numa 8ª e ele no último ano desistir porque ele não avançou ... isso acaba acontecendo quando ele ver que não progride! Quando os pais vêem que ele não progride diz que ele não vai mais pra escola, não! E exige que vá trabalhar! Então, é melhor que ele esteja numa sala de EJA, progredindo ... então é aquela questão: existe uma nomenclatura, né? Que é oficial ... na realidade a gente tem que obedecer, mas eu acredito que existem classes com um tipo de nomenclatura que não precisava determinar um ano, dois ou dez. Que o aluno ficasse nessa sala até atingir aqueles

objetivos ... aí passaria ... mas é uma questão muito administrativa (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

A complexidade dessas relações e conexões na organização de conhecimentos se traduz na diversidade de situações e experiências acontecidas na escola, impondo a necessidade de desconsiderar as diferentes dimensões que envolvem o ensino-aprendizagem.

Já na escola da rede municipal:

Os alunos da aceleração II são os alunos que vinham da aceleração I e iam pra uma 5ª série. O projeto é esse: sair da aceleração II e ir pra uma 5ª série! Mas, poucos alunos acompanhavam bem uma 5ª série. Se eles fossem ... se fazia assim: ou ele ia pra uma 5ª ou então aquele aluno que não conseguiu, mas estava no processo da aprendizagem com um bom desenvolvimento, ele estava progredindo ele ia pra uma 4ª, como se fosse repetindo a 4ª série normal. Uns conseguiam, outros não! Alguns conseguiam desenvolver melhor do que outros. Agora, eu acho o seguinte: esses alunos que tinham dificuldade maior era aqueles que chagavam na aceleração II e que não estavam no início de desenvolvimento da leitura, mas os que já tinha começado um processo de leitura e estavam um pouco mais adiantados, aí esse aluno se saia melhor. Eu acho que o aluno da aceleração II não estava preparado pra a 5ª série. Ele deveria ir pra uma 4ª, onde ele aperfeiçoasse o conhecimento. Todo aluno que foi pra 5ª sentiu dificuldade, geralmente eles repetem a 5ª. Eu não acho que o aluno saia preparado pra uma 5ª série e a professora sabia disso porque eu conversava muito sobre isso com ela. Muito poucos eram os que conseguiam chegar e sair da 5ª série sem problema. Acho que o ano deveria ser mais longo porque quando chegava no final do ano, o aluno começava a avançar aí o ano acabava. O professor não podia desperdiçar o avanço do aluno, nem podia reprovar porque o projeto não era pra repetir. O projeto era pra acelerar o aluno, passar pra frente! Iam pra 5ª! Mas, aqueles que não conseguiam de jeito nenhum aprender a ler, iam pra 4ª série. Agora esses alunos que iam pra 5ª sentiam dificuldade, a grande maioria sentia! Ficavam perdidos, repetiam de ano e as professoras da 5ª série reclamavam muito, sabe? O que o professor considera aí, o que ele leva em conta é se realmente esse aluno tinha desenvolvido a leitura e a escrita. O grande objetivo do trabalho delas era desenvolver no aluno a leitura e a escrita, principalmente. O raciocínio lógico, tudo. Hoje eles estão na 5ª, alguns são repetentes e outros ainda estão bolando (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Nessa perspectiva, muitas situações passam despercebidas ou são enfatizadas como um eterno jogo de culpados, naturalizando a forma como os atores sociais lidam na escola com a promoção dos alunos, uma vez que são responsáveis pelo encaminhamento do aluno para uma determinada turma, mesmo consciente do avanço ocorrido.

Para as professoras:

Foi complicado! Toda vida que chegava ... quando ia chegando o final do ano eu dizia: pelo amor de Deus, me ajudem! Me ajudem! Quando ia se aproximando o final do ano eu pensava: Meu Deus! Como é que eu vou fazer pra esse aluno ... pra onde ele vai? O meu objetivo era que eu conseguisse, pelos menos, que eles saíssem lendo e interpretando e escrevendo. Aí eu ficava com cuidado e dizia: Gente, olha com quem vocês vão colocar esses meninos da aceleração! Prestem atenção porque eles já tiveram um crescimento! Vamos nos preocupar porque se colocarem numa sala e disserem assim: Ah! É da aceleração e deixarem num canto, eles vão se apagar! Eles já sabem ler, já sabem alguma coisa, então, tem que encaminhar porque se deixar aqui eles vão dizer: de novo? Toda vida no final do ano era assim. Aqui a direção, no final do ano, chama e pergunta: como vai o nível desse menino? Já tá lendo? Tá escrevendo? O que nós vamos fazer? Dá pra ir para uma TV [telensino]? Alguns até sabem ler, ele até que caminhou, mas precisa caminhar um pouco mais ainda pra poder chegar numa TV. Então, foi criada uma 5ª série que é ... eu acho assim um erro chamar: 5ª série especial. Na minha idéia, era uma 5ª série! Só que não é pela TV, mas uma 5ª série onde pudesse ter continuidade o trabalho que foi feito na aceleração III. E isso, ao meu ver, só muda o nome porque se tivesse aceleração IV, eles estariam na aceleração IV! Entendeu? Aí eles estão na 5ª especial. São os alunos que não estão ao nível do 3º ciclo, mas já lê, já escreve e tão lá caminhando, graças a Deus. Os outros, como não tem mais aceleração tão nas EJA da vida (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Como eu passei eles? Pra avaliar esses alunos, eles passaram por avaliações! Escritas ...é ... faladas, através de depoimentos ... através de depoimentos, de produções, de músicas, de criações de jornais que a gente fazia aqui na escola ... esses aí estavam aptos a irem pra uma 5ª série ... até porque esses participavam. Tem aluno que não participa, né? É um aluno calado! Que não formavam seus próprios conceitos. Já aqueles que foram ... eles ... eles eram alunos criadores ... críticos! (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

Nesse contexto, mesmo avançando, o aluno continua rotulado e desvalorizado em suas possibilidades. Mediante o desenrolar da proposta e a sua finalização, estabeleceram-se, na escola, dois tipos de aceleração dissimulada e, por conseguinte, mais dois problemas. O primeiro diz respeito à criação de uma nova classe de ensino, com uma terminologia bastante sugestiva, para os alunos que, mesmo aprovados, não podem ser inseridos no percurso regular de ensino. O segundo, refere-se a deformação da verdadeira essência da EJA, discutida e defendida em diversos fóruns e que passa a grupar, no lugar da aceleração, os problemas que determinam a evasão e a multirrepetência na escola.

Para os alunos fica o seguinte entendimento acerca da sua promoção, o qual pode ser sintetizado na seguinte fala: “a diretora botou nós aqui e os outros que sabia ler pa 5ª

série, só que lá também não é a 5ª de mesmo, não tem TV” (ALUNO DA EJA III NA ESCOLA ESTADUAL, 2003).

No caso da rede municipal, os que não foram para o ensino noturno ou abandonaram a escola foram para a seriação mesmo com a idade avançada ou com defasagem na aprendizagem.

Primeiro, ela passou uma prova de Português. Nós estudamos bastante. Era um texto e tinha pergunta pa nós responder. Teve de Matemática, aí ela disse: eu sinto muito. Teve tanta gente que chorou! Ela disse: gente eu não posso fazer nada! Eu sinto muita pena de vocês, se eu passar vocês pa uma 5ª, vocês vão ser reprovado! Eu acho que tinha uma lá que tinha condição, só que ela escrevia devagar. Ela não soletrava bem direito. Aí a professora disse que ela não podia, que ela precisava aprender um pouco mais. Nós passemos pa 5ª série Eles foram pa 4ª série, pa eles não ficar triste. Acho que foi pa eles não ficar triste (ALUNA DA 5ª SÉRIE NA ESCOLA MUNICIPAL, 2003).

Portanto, as realidades investigadas denunciam que o projeto das classes de aceleração não conseguiu inserir, efetivamente, os alunos no ensino de ciclo ou série compatível com a sua idade, apesar de os “pontos de chegada” e “pontos de partida”, explícitos na proposta, enfatizarem a valorização dos diferentes ritmos e experiências do corpo de alunos.

Para divulgar o que significou, para a escola, para a vida dos atores sociais e para educação como um todo a implantação das classes de aceleração no ensino público cearense, nada mais justo do que colocar a própria fala dos sujeitos envolvidos.

Na perspectiva das técnicas das redes estadual e municipal:

Bom! O que levou eu ... eu ... nós tínhamos é ... essas salas e a gente sabe que o recurso não ... não ... a liberação do recurso dificultava um pouco e ... [até aqui a voz pausada] também nós tivemos o Congresso Estadual que ... é de acordo com depoimentos de professores, que eu considero que muitos depoimentos não eram, assim, depoimentos fidedignos, de pessoas que ... é como se tivesse ouvido falar que as classes de aceleração não tavam dando certo, né?Então, foi votado extinguindo essas classes assim como foi extinto o telensino. Agora, o telensino gradativo, as classes de aceleração não. Então, nós já estávamos há quatro anos, né? Com esse projeto e realmente ele ... é ... foi todo um desestímulo por parte das pessoas ... é ... as coisas começaram a transgredir, os recursos ficaram mais escassos, aquele acompanhamento que a gente tinha ... a gente passou a diminuir. Eu acredito que tenha sido todo um contexto que dificultou e que chegou a ... a um ponto assim, em que ... que ... de extinção das classes quando a gente sabe que a distorção idade/série continua no sistema. Bom! A ... a ... a ... ele teve grande significado! Porque nós ... nós tínhamos uma média de 120.000 alunos fora de faixa e

nós conseguimos colocar 68% desses alunos no sistema regular. Então, ele não ... não ... não teve o êxito total porque o ideal seria que nós tivéssemos alcançado os 100%, né? mas, nós alcançamos os 68% . Eu acho que a educação, ela também ganhou! Porque ela teve projeção, só em você, o esforço da Secretaria de Educação em colocar 68% de seus alunos, de sua clientela, do alunado de 1ª grau no sistema regular! Quer dizer, eu acho que é uma ... é um ... um ponto muito positivo pra educação. Na minha opinião, se eu posso falar e eu acho que posso, como pessoa que acompanhou, que se dedicou, que se doou, que lutou foi positivo. Nós tínhamos muito interesse em colocar esses meninos no sistema regular pra que eles pudessem deslanchar na vida estudantil deles. Então, eu acho que foi um trabalho muito gratificante enquanto ele existiu (TÉCNICA DA SEDUC, 2004).

Foi um projeto um fracasso! Ao meu ver, talvez nem precisasse ter que existir gente lá de fora, ou um projeto lá de cima. Acho que deveria se trabalhar o professor na escola, deveria ter mais pessoas responsáveis pelo pedagógico. A priorização do pedagógico. Existir uma pessoa na escola pra fazer essa diferença e também a questão da Gestão ...a valorização da gestão para com essas turmas, esses alunos .. não só esses porque eles já vieram de um ensino regular, já é um fracasso que está se reproduzindo, reproduzindo e ai abandonam e, anos depois, voltam pra EJA. Então é todo um processo que precisa ser resgatado. Tem que se trabalhar a base, desde a educação infantil. Acho que o grande porém está aí: existir uma pessoa na escola responsável pelo pedagógico, que possa estar ali acompanhando esse trabalho, dando um suporte porque sabe o dia-a-dia da escola ... que é diferente das pessoas da Regional que vão fazer uma visita ... que é esporádica e não está inserida no cotidiano da escola (TÉCNICA DA SER VI, 2004).

Convém realçar a dissimulação no momento de colocar um ponto final nas classes de aceleração. Ficou explícito que a verba havia acabado e, por conseguinte, o tempo estabelecido no acordo do empréstimo.

Havia, também, o conhecimento da insatisfação pelos problemas acarretados na escola. Então, nada mais “democrático” do que sugerir aos professores e diretores a votação pela continuidade ou não das classes de aceleração e, assim, mais uma vez dissimulando a autonomia escolar.

Outro detalhe importante refere-se aos dados apresentados. Durante esse período, o governo do estado do Ceará, com adesão de várias prefeituras, inclusive a de Fortaleza, comprou da Fundação Roberto Marinho os direitos de funcionamento do Tempo de Avançar¹⁰, o qual elevou as estatísticas de conclusão do ensino fundamental.

¹⁰ Trata-se de um supletivo, nos moldes do Telecurso 2000, possibilitando ao aluno a realização tanto do ensino fundamental, como do ensino médio em um ano.

Para as diretoras:

Eu vejo que o governo está trabalhando muito na perspectiva de estatísticas! Eles vêem muito a questão dos números. Na realidade, salas de aceleração são salas que devem ser trabalhadas não só com um turno na escola, não só pelo professor da sala de aula! Agora apenas substituiu a sala de aceleração por sala de EJA! Não sei se por uma questão de política econômica porque eu não me situei ainda em relação a isso daí, não. Mas, eu acredito que, quando foi lançada a Educação de Jovens e Adultos ... eles querem agora trabalhar muito isso aí, na escola e deve com certeza estar ligado à alguma política econômica, né? Pra atender as exigências dos ... dos ... dos financiadores. E deve ser mesmo porque é só uma questão de nome ... acaba com um nome ... coloca outro ... e os problemas na escola continuam. Mas, o que é principal é que não está tendo a infraestrutura adequada pra gente resolver o problema na escola. Acho que a preocupação não devia ser aceleração, não. Deveria ser: o aluno tem dificuldade e a escola sozinha não tem condições de resolver. Então, deve-se formar grupo, ter outros tipos de atendimento. Outra coisa é misturar menino especial ... não chama mais de especial ... eu nem sei mais como chama ... eles mandam incluir esse meninos na escola e mistura com os da aceleração que não têm problema biológico! Por aí você tire! [longo silêncio] Bem! Eu particularmente ... quando eu entrei em 1999 na direção da escola ... porque eu tava na sala de aula e na sala de aula você não tem uma visão global da escola, né? Eu achei um absurdo! Aquilo que eu vi em 99 eu nunca mais quero ver na minha vida ... uma revolução dentro da escola ... por conta dessa questão de ciclo e de aceleração, principalmente, aceleração porque é todos os problemas mal resolvidos! Quer dizer, você concentrou o problema! Porque você concentrou as dificuldades pra tentar trabalhar com elas. Então, a grande dificuldade ... no primeiro ano, a professora já ia se aposentar e por isso foi colocada na aceleração ... e ... era muito boa alfabetizadora, mas não tinha a paciência necessária ... eu acho que houve a concentração de um problema que estava espalhado na escola ... tanto de aprendizagem como de problema biológico ... colocando tudo isso numa turma só! A partir daí é que se começou a pensar como íamos resolver essas questões, porque quando era um ou dois alunos na sala o que acontecia com esse aluno era a rejeição e a sina dele era a reprovação, né? Depois pega todo mundo: multirrepetente, fora de faixa , às vezes especial e deixar tudo numa sala, ai a professora tem que suprir a questão da aprendizagem ... a questão emocional ... a questão psicológica ... e a questão da falta de assistência da família e do governo. Bem! Pra educação ... assim ... eu acho que, de certa forma, muitas pessoas começaram a repensar o que realmente estavam fazendo na sala de aula. Eu acho que houve uma mudança nesse sentido porque gerou uma preocupação e por isso houve tanta reunião, tanto grupo de estudo aqui na escola. Eu entrei na educação em 86 e nunca tinha visto isso! Mas eu acredito que tem que ter um novo olhar pra educação, mas o grande erro é que esse novo olhar não pode ser dado somente dentro da escola! De certa maneira se divulga muito, se fala muito, mas se coloca muito pouco num aspecto de decisão realmente (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Eu não sei ... o que eu tenho visto é que as coisas chegam e de repente se vão. Agora a vitrine é a EJA, mas eu tenho certeza que também não é pra ficar, não. Quando nós fizemos o treinamento da aceleração foi passado que cada escola só poderia ficar no máximo dois anos, aí foi virando uma bola de neve, porque se criou a aceleração II e hoje os meninos estão espalhados, alguns bolando por aí, na 4ª série, outros sendo repetentes na 6ª, na 5ª. Então, assim nós ficamos mais de três anos e depois tivemos que acabar. Agora não se avaliou o processo, não se avaliou nada. Ele veio e se foi e pronto! Chegou um momento que disseram: não vai ter mais não, agora é outra nomenclatura ... é enturmação, só que não chegou a acontecer, ainda, na rede. Pelo menos na escola ia ter uma enturmação, quem ia ficar era a professora que trabalhou no ano passado com a aceleração II e de uma hora pra outra disseram que não era pra ter mais (DIRETORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

O paradoxo da lógica mercantilista pode ser visto e constatado nas políticas de educação no Brasil, na qual um pequeno grupo as concebe, as inventa e determina a sua execução. Ao lado disso, diretores, professores e alunos, além da comunidade mais ampla, não são sequer consultados sobre quais projetos educacionais seriam de seus interesses. Nessa dimensão da racionalidade econômica, imposta pelo Banco Mundial, as diretoras que são encarregadas de implantá-las, evidenciam, em suas práticas, o que se pode denominar de inovação pedagógica.

Para as professoras:

Sinceramente! Eu trabalhei com a aceleração e tive que acreditar porque você está desenvolvendo um trabalho e não acreditar nele é melhor não fazer. Eu me obriguei a acreditar no que eu estava fazendo! Mas eu continuo dizendo: a solução não é colocar no mesmo espaço, eles precisam é conviver numa turma igual as outras. Precisam chegar na escola e serem alfabetizados. Só mudar de nome não adianta não porque eles mesmos descobrem! Eles descobrem que a série só mudou de nome, mas é a mesma coisa. As mães questionam! Elas dizem: Ah! Só mudou a professora, mas é a mesma coisa! A aceleração requer muitos cuidados. Primeiro, deve trabalhar bem o professor ... é ... fazendo com que o professor descubra o caminho ... é dar uma luz ... não uma receita ... ninguém pode trabalhar por meio de receita, isso não existe! Que o professor chegue na sala entendendo o que é uma aceleração. Porque ele está ali? Como ele vai poder ajudar aquelas crianças, aqueles adolescentes? Eu fui descobrindo sozinha (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL, 2004).

Pra escola foi ... foi assim ... foi importante! Porque a escola, ela estava lotada de aluno fora de faixa. Então, pra escola ... a escola ... a escola hoje ela não tem mais esse problema! Porque os alunos se encontram todos na seriação. Na seriação normal (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, 2004).

A ênfase nas manifestações de quem vivencia a prática educativa institucionalizada, posto na condição apenas de mero receptor, mas que, na realidade, ressignifica o espaço com suas ações é capaz de indicar pistas, mesmo de forma fragmentada, que é possível desocultar o que não está descrito no currículo escolar muitas vezes, nebuloso para os sujeitos no dia-a-dia da escola.

Aqui é necessário dizer que os reflexos das políticas públicas no universo escolar eliminam as possibilidades da escola apresentar-se como mera receptora de prescrições externas, confirmando o argumento de Giroux (1986, p. 69), no qual os teóricos do currículo oculto, “ao estabelecer relações diretas entre escola, economia e política forneceram um ímpeto teórico para se sair do atoleiro metodológico em que as escolas eram vistas simplesmente como caixas pretas” .

Nesse contexto, é fundamental para as professoras o entendimento de que as experiências discentes emergem de múltiplos discursos e subjetividades e, principalmente, a forma como o mundo social é experienciado, mediado e produzido pelos alunos. Uma falha neste aspecto impossibilitará não apenas uma aproximação nas motivações, emoções e interesses que constituem a singularidade da cultura estudantil, como também causará entraves no momento da aprendizagem (MCLAREN, 1977).

Os alunos, representados nos depoimentos a seguir, foram unânimes em afirmar o desconhecimento da extinção das classes de aceleração e a defendem porque foram trabalhados na perspectiva de que seria a salvação de suas vidas escolares, ou seja, o rótulo de analfabeto, que é traduzido por incompetência, incapacidade biológica, desajustado, seria transformada pelo aprendizado da leitura e da escrita.

O que eu tenho a dizer que é por causa que não tem criança com dificuldade, não? Ah! Não sei ... eu acho que tem criança ainda com dificuldade, que não sabe escrever seu nome, não sabe ler. Por mim quando eu saí da aceleração eu já sabia soletrar, já sabia ler. Aí eu fui desenvolvendo mais na 5ª série (ALUNA DA 5ª SÉRIE NA ESCOLA MUNICIPAL, 2003).

Ele[o governo] não era pa fazer isso não, não podia acabar, porque muita gente vai perder a aceleração pa passar. Ta muito errado isso daí, tem muita gente que precisa porque tem pessoa que é assim ... não passa e com a aceleração aprende a ler, vai estudar mais (ALUNO DA 5ª SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL, 2003).

E para finalizar, as duas notícias veiculadas na imprensa oferecem pistas no sentido de complementar o que gera evadidos e multirrepetentes, bem como de onde parte o mal funcionamento das instituições responsáveis pela educação de crianças e jovens pobres.

ESTOU FORA DA ESCOLA

Marcos Edson Alves Lessa, 15 anos, trabalha para complementar o orçamento da família que tem como fonte de renda o comércio de milho cozido e pastel. Ele concluiu a 6ª série no ano passado e corre o risco de não estudar em 1999. Em 1998, Marcos conciliou trabalho e estudo sem problemas. Estudava pela manhã num colégio a três quarteirões de casa e trabalhava como empacotador em um supermercado à tarde.

Este ano, Marineide Alves Freire, mãe de Marcos, ficou desapontada ao saber que o colégio onde o filho estudava só iria disponibilizar turmas de 7ª séries durante o turno da tarde, período em que ele estaria trabalhando. Marineide tentou junto à empresa em que o filho trabalha modificar o expediente de Marcos. E conseguiu. Agora ele deve entrar às 7 e sair às 14 horas. Beco sem saída. Com o novo horário, Marcos não poderá estudar nos turnos da manhã e tarde, restando-lhe apenas a noite (O POVO, 19/02/99, p. 4 A).

O que se percebe é que os diversos projetos educacionais têm se constituído como uma função para o sistema político dominante e uma disfunção para o sistema educacional, do ponto de vista das necessidades econômicas, sociais, culturais e políticas da população brasileira. É suficiente olhar para a História e comparar a situação do analfabetismo dos anos de 1960 com a de hoje para constatar-se a inocuidade de determinadas ações governamentais.

A questão que se coloca aqui é: se a administração é prejudicada pelas reformas, o que dizer nas instituições escolares?

"Coordenadoria de Educação é estéril"

O ex-coordenador de Educação de Fortaleza, Pedro Albuquerque, disse que a sua área foi a mais prejudicada pela reforma administrativa da Prefeitura ano passado. Segundo ele, as mudanças foram feitas "sem critério". Ele disse que nem sempre o fato de planejar políticas para o município implicavam em sua execução pelas regionais. "A Coordenadoria de Educação é estéril na condução das políticas de educação do município".

Esta certeza, hoje, faz com que Albuquerque defenda a volta de uma secretaria municipal para a Educação. Sem "a caneta" para decidir sobre as aplicações de recursos em sua área, ele conta que era difícil acompanhar a execução orçamentária.

Um terminal de computador teria sido solicitado para o acompanhamento das finanças, mas a Prefeitura não deu resposta. O jeito, diz ele, era ir pessoalmente à Secretaria de Finanças, onde ainda encontraria mais burocracia.

Sem dinheiro para realizar seus projetos, ele se disse pressionado a sair do cargo por vereadores "fisiológicos" que teriam tido seus interesses feridos com o fim das escolas de co-gestão.

Albuquerque guarda um nítido sentimento de respeito pelo prefeito Juraci Magalhães, mas não nega seu desapontamento por ele não ter usado mais de "seu prestígio" para ajudá-lo. A mágoa contra componentes da esquerda que o criticaram também é evidente, mas ele confessa que vai seguir a orientação de seu partido, o PDT, e garante votar em Inácio Arruda em 2000.

O POVO - O senhor acha que durante sua gestão à frente da Coordenadoria de Educação de Fortaleza conseguiu cumprir o seu papel?

Pedro Albuquerque - Em parte, porque, afinal de contas, eu deixei no meio do caminho. Traçamos uma política com diretrizes que tinha objetivos claros, era garantir o acesso da criança à escola e sua permanência e seu sucesso. Uma criança não poderia ficar fora da escola, especialmente a de 7 a 14 anos. Essa meta nós cumprimos, não vou dizer 100%, mas a criança que está fora hoje da escola de Fortaleza com certeza não é por falta de vaga. E essa vaga nessa escola criada tem qualidade para fazer com que a criança permaneça na escola? Eu diria, não (O POVO, 26/07/99, p. 15 A).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos das escolas não são uma amostra do que ocorre na rede pública estadual e municipal como um todo, mas apontam indícios de que o sentido de inovação pedagógica manifesta nos textos oficiais que tratam das classes de aceleração não se concretizou no âmbito das escolas. O que se viu foi uma reprodução vazia de sentido, que buscou uma resposta rápida para problemas de ordem muito mais complexa.

Considerando que as inovações resultam da construção da identidade da escola por meio do trabalho coletivo que consolida os interesses e posições distintas, os eixos fundantes que estruturaram a realidade educativa, tanto na escola, como na sala de aula, são antigos e inadequados para a realidade atual, apesar de propor modos de organização do ensino mais flexíveis.

De acordo com o apanhado de informações, este estudo, dentre outras questões, constatou que os elementos de fundamentação da existência das classes de aceleração são antigos. O analfabetismo e a precarização do ensino público sempre foram uma realidade

brasileira e, por isso, sempre estiveram no centro do debate educacional, como a história tem mostrado.

Embora o tema da inovação pedagógica também não seja novo, a partir da década de 1980, voltou à tona, em razão das mudanças projetadas pelas reformas educativas, tanto as do país, como as do exterior. Desse modo, muitos autores têm voltado sua atenção para este tema, o qual apresenta ambigüidades (FERRETI, 1995; GARCIA, 1995; HERNANDEZ, 2000; CARBONELL, 2002).

A concepção de inovação pedagógica, pressuposta no projeto das classes de aceleração, é apresentada na perspectiva de transformação do ensino/aprendizagem, ou seja, a escola trabalharia numa perspectiva freireana de transformação do entendimento e da prática pedagógica.

Contudo, apresenta-se como um conceito de reforma, uma vez que se tratou de prescrição externa, planejada e deliberada pelo Estado como uma estratégia de política educacional.

Esta deslegitimação vem ocorrendo por meio de uma dinâmica de opressão, mediante o que vem sendo considerado como política educacional e os efetivos interesses econômicos, atingindo uma dimensão profunda de exclusão social ao manter e ampliar o número de analfabetos.

Portanto, apesar de não ser nenhuma novidade, cabe reafirmar que as políticas educacionais atreladas às condições objetivas e às exigências de um mundo dito globalizado, não permitem a realização de uma educação, institucionalizada, que atenda às necessidades da camada socialmente menos favorecida.

Um aspecto que se evidenciou nos relatos foi a forma como as classes de aceleração foi implantada. As orientações para o desenvolvimento do trabalho previam o esclarecimento e o envolvimento da comunidade escolar, contudo, resultaram em poucas informações e esclarecimentos para os sujeitos que compõem a escola. Desse modo, as estratégias traçadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar não se aplicou, quer pela falta de conhecimento, quer pela falta de estrutura, apesar do empenho dos atores sociais.

Os efeitos dessas novas experiências, relatadas pelas próprias escolas, não favoreceram a participação dos professores na efetivação da proposta, uma vez que a

formação desses profissionais deixou muito a desejar, dentre outros fatores, pelo caráter de “receita”; pela rotatividade dos professores; pelos poucos recursos; pelo curto espaço de tempo e, notadamente, pelo não esclarecimento da articulação entre a proposta e os problemas do cotidiano escolar.

Nesse contexto, faziam-se necessárias, também, as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho que favorecesse a participação desses profissionais na instalação de tal proposta, uma vez que a formação em serviço para desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva desejada carecia de esclarecimentos dos objetivos, de fundamentação teórica e de um grupo permanente de professores.

A preocupação com a lotação dos profissionais nas classes de aceleração estava explícita na proposta de implantação, incluindo-se aí um perfil muito bem delineado. Contudo, a forma de apresentação da proposta para as escolas gerou medo, insegurança e descrédito, acarretando, assim, sentimentos de rejeição por parte dos professores.

Desse modo, as secretarias perceberam que, nesse momento, a escola deveria ter autonomia, repassando para a direção a incumbência de decidir acerca da lotação dos professores. Nesse aspecto, também, ficou muito a desejar entre o discurso oficial e a realidade escolar, dada a carência do quadro efetivo de docentes.

Portanto, os professores foram unânimes em afirmar que não havia critérios, apenas eram comunicados que estavam lotados naquelas salas, bem como que deveriam participar dos treinamentos.

É preciso romper com estas práticas simplistas de que uns inventam e outros são obrigados a fazer funcionar o que na prática não tem condição de existir, acarretando um sentimento de punição e fracasso profissional.

O material didático, também, tornou-se um hiato entre a proposta e a realidade escolar por duas razões centrais. A primeira refere-se a inadequação, uma vez que a adoção do que fora pensado para um contexto diferente, mesmo que possibilitasse adaptações, não atendia as necessidades de alunos e professores.

O trabalho nas classes de aceleração ficou restrito à alfabetização e o material não atendia a essa necessidade, além de não ser compatível com a cultura local, uma vez que os próprios professores expressaram sentir dificuldades para entender determinados textos. A segunda diz respeito à insuficiência, a quantidade não atendeu a demanda.

A formação das turmas também se concretizou muito distante do planejado. Parece ter sido pensada numa estrutura sem problemas, o que não é o caso da educação no Brasil. O que era para atender aos alunos evadidos e multirrepetentes e, em um ano, inseri-los no ensino regular, agregou os indisciplinados, bem como aqueles com problemas biológicos, ditos portadores de necessidades especiais.

Nesse contexto, distorceu ainda mais o que era considerado distorcido na escola. O problema já não se referia apenas à correção do fluxo escolar, mas a punição dos alunos que transgrediam a ordem estabelecida, os indisciplinados e a deformação da proposta de inclusão dos alunos com necessidades especiais. Todos passaram a amargar o rótulo de “deficiente”.

Os relatos apresentados permitem concluir que, do ponto de vista dos atores sociais, não se pode mais tratar uma área vital para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade, por meio de projetos políticos que a deslegitimem, tanto de concepção, como de execução, criando mecanismos de descrédito para a escola pública e de fracasso dos alunos e professores. Isso nos leva a crer no desejo de desobrigação total, do Estado no cumprimento do preceito constitucional por ele mesmo criado e regulamentado.

A transformação da realidade exige que a educação seja tratada em seu sentido real de política pública e social, com metas permanentes, alocação de recursos públicos e qualificação docente. Este trabalho sinaliza não ser mais possível a continuidade de “projetos”, políticas emergenciais e outros mecanismos como os que até então têm sido propostos.

Os relatos e as observações destacados neste trabalho permitem defender a tese de que, a implantação das classes de aceleração, na rede pública cearense, não resolveu o problema do fluxo escolar, notadamente, porque os alunos não retornaram, em sua maioria, ao ensino regular, obrigando a escola a criar alternativas, tal como turmas especiais, para mantê-los na instituição, porém sob a mesma condição de excluído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARES, M. Los grandes desafíos de las administraciones educativas europeas y sus reformas. In: **A administração da educação na Europa: problemas e perspectivas**. Lisboa: Fórum Português de Administração educacional, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANTES, P. E. Ajuste Intelectual. In: HADDAD, F. (Org.). **Desorganizando o consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARRETO, E. S.; MITRULIS, E. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. In: **Cadernos de Pesquisas**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 108, p. 27 – 48, nov. 1999.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, P. (coord.) **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Z. et al. **Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, maio de 1983, n.64.

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. In: **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

_____. MEC – INEP – SEEC. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1997**. Brasília, 1998 b.

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

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos. 1999.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. **Organização do ensino em ciclos** – projeto de implantação. Fortaleza, 1997.

_____. Governo do Estado do. Conselho de Educação do Ceará. Câmara da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Parecer 1114/98.** Fortaleza, 16 de dezembro de 1998.

_____. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. **Escola do Novo Milênio.** Acelerando a Aprendizagem – recuperando o atraso. Fortaleza, 2001(mimeo).

DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte, UFMG, 1996.

ENQUITA, F. M. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FENELON, D. PESQUISA EM HISTÓRIA: Perspectivas e Abordagens. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERRETI, C. J. A Inovação na Perspectiva Pedagógica. In: GARCIA, W. E. (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** 3 ed. São Paulo: Autores associados, 1995.

FORTES, M. A. S. **A PASSAGEM DO 2º PARA O 3º CICLO NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL CEARENSE** - o telensino no cotidiano da cultura discente. 2002. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e crise no capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. A. A. **A Falsificação do consenso** – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEVIN, H. M. As Escolas Aceleradas: Uma Década de Evolução In: **PREAL, Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Tradução: Paulo Martins Garchet. Outubro de 2000, n. 18.

MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MOREIRA, A. F. B. ; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MOREIRA, H. As Perspectivas da Pesquisa Qualitativa para as Políticas Públicas em educação. In: Revista Ensaio. **Avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2002. v.10, n.35 p.235-246, abr./jun.

NEVES, L. M. W. (org.). **Educação e Política no Limite do Século XXI**. São Paulo: Autores associados, 2000.

OLIVEIRA, J.B.A. Análise dos custos e resultados do Programa de Aceleração de Aprendizagem. In: Revista Ensaio. **avaliação e políticas públicas em educação**. FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Rio de Janeiro: FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 1998. v. 6, nº 18, jan./mar.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

RIBEIRO, M. L. S. ; WARDE, M. J. O Contexto Histórico da Inovação Educacional no Brasil. In: GARCIA, W. E. (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 1995.

ROCHA, A. C. Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, maio de 1983, n. 45.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil – 1930-73**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração – documento de implementação**. São Paulo: FDE, 1997.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E. O. et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Org. Geraldo Romanelli, Zélia Biasoli. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SILVA TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo:Atlas, 1987.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THOMPSON, P. **A VOZ DO PASSADO: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UGA, M. A. Descentralização e Democracia: o outro lado da moeda. In: **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, nº 5, p. 87-104, jun., 1991.

VIEIRA, M. P. A. et al. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 2000.

WANDERLEY, L. E. Parâmetros Sociológicos da Inovação. In: GARCIA, W. E. (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 1995.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALBERTI, V. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro, Instituto de Documentação, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA, J. Repetência ou promoção automática? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V.27, n.65, p.3-15, jan. – mar. 1957

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____ **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, MARE, 1995.

_____ INEP. **Programa de correção do fluxo escolar**. n.71, v.17, jan. 2000.

_____ Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

CAVALCANTE, L.M. ; FORTES, M.A.S. JÜRGEN HABERMAS E A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO – a comunicação como mediadora das relações no espaço da sala de aula. In: VASCONCELOS, G. et al . **ditos (mau) ditos**. Fortaleza: LCR, 2001.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DAMASCENO, M. N. ; THERRIEN, J. (orgs.) **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

DIAS - DA - SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem Rito: as 5ª séries e seus professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

FERREIRA, M. M. ; AMADO J. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, M. M. (coord.) **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, W. E. (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 1995.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. **Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América latina**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JUCÁ, G. N. M. O Alcance da Oralidade Como Opção Metodológica. In: VASCONCELOS, G. et al. **Linguagens da História**. Fortaleza: Impreco, 2003.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, G.N. A educação fundamental brasileira: de costas para o futuro. In: **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

MOREIRA, R. J. O ensino primário paulista. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v.3, n.3, p.15-34, jun. 1960.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil – educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

PERNIGOTTI, J. M. et al. **Aceleração da Aprendizagem: ensaios para transformar a escola**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PINSKY, J. ; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S. et al. Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, novembro de 1999, n. 108.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

_____. **Educar e Conviver na Cultura Global**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. ; LOPES, J. S. M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: Questões Atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação **Ensinar pra valer! Aprender pra valer! Classes de aceleração**. FDE, 1998.

SAVIANI, D. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: GARCIA, W. E. (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, C. P. Limites e possibilidades dos Programas de aceleração da Aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, novembro de 1999, n. 108.

ANEXO 01

Catalogação cronológica do material pesquisado no jornal “O POVO”

1998				
Nº	Data	Página	Notícia	Relise
01	25/01	17 A	A Seduc quer reverter distorções dos alunos fora da faixa escolar.	A Secretaria da Educação Básica quer corrigir a distorção causada pela matrícula de alunos fora de faixa no ensino fundamental. A intenção é colocar 95% da população na faixa entre 7 e 14 anos nas salas de aula de 1ª a 8ª série.
02	29/01	18 A	Escolas promovem cursos de aceleração em Fortaleza.	Cerca de 11.500 alunos que estão fora de faixa etária para as séries de 1ª a 4ª séries serão reabilitados em 460 Classes de Aceleração de Aprendizagem em Fortaleza.
03	27/02	7 A	Ciclos resgatam papel da escola.	Os Ciclos de aprendizagem e a qualidade na educação.
04	27/02	6 A	Em busca do sucesso escolar.	Os Ciclos de aprendizagem e a qualidade na educação.
05	01/03	20 A	ONG diz que nove mil crianças estão fora da escola no Bom Jardim.	Levantamento feito pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa, uma Organização Não Governamental (ONG), mostra que cerca de nove mil crianças ainda estão fora da escola no Bom Jardim. A Secretária da Regional V, Rose Mary Maciel, contesta os números, mas afirma que já estão sendo providenciadas instalações para solucionar o problema das vagas.
06	14/03	19 A	Alunos fora da escola serão localizados.	Entidades que trabalham com a questão da educação querem identificar onde estão os 44 mil estudantes cadastrados que não

				confirmaram matrícula.
07	02/06	6 A	A prioridade do Fórum de Educação.	Artigo. Éster Barroso
08	17/06	6 A	A escola ensina?	Artigo Paulo Elpídio de Menezes Neto
09	05/07	7 A	Educação e sociedade	Artigo Manfredo Oliveira
10	23/07	20A	97% das crianças no Ceará estão matriculadas na escola.	O Censo Educacional/98 aponta que cerca de 97% das crianças entre 7 e 14 estão estudando. O levantamento, no entanto, também mostra um número alarmante de pessoas estudando em séries incompatíveis com sua idade.
11	26/08	6 A	Mais escolas com qualidade	Artigo Paulo Elpídio de Menezes Neto
12	08/09	7 A	Capacitação no magistério.	Artigos (1) Marcondes Rosa de Sousa (2) Lindberg Lima Gonçalves (3) José Teodoro Soares (4) Meirecele Caliope Leitinho.
13	30/09	13A	Escolas públicas inovam para reduzir evasão.	Educadores da área de ensino público apresentam em seminário propostas pedagógicas inovadoras.
14	03/10	9 A	Matrículas na rede pública têm aumento de 2,1 mi.	O ministro Paulo Renato Souza anuncia dados sobre matrículas. Na apresentação da versão preliminar do Censo Escolar de 1998, Paulo Renato admitiu que ainda há 1,12 milhão de crianças fora da escola no País.
15	08/10	13 A	Reprovação e abandono escolar caíram em 1997.	Ao anunciar versão preliminar do Censo Escolar, Paulo Renato defendeu o fim da cultura da reprovação e apoiou mais oportunidades para que o aluno seja aprovado.
16	15/10	6 A	Uma lição de esperança.	Artigo Lena Lúcia Espíndola Figueiredo
17				Documento inédito com estatísticas do Censo

	16/10	10 A	MEC encaminhará indicadores sobre ensino às escolas.	Escolar de 1997 compara dados de aprovação, abandono e número médio de alunos por turma da escola, entre outros, com os do município, do Estado e de todo o Brasil.
18	03/11	2 A	Ensino Básico pode passar de 11 para 12 anos.	O ensino básico no País pode passar de 11 para 12 anos. O tema será discutido, hoje, pelo Conselho Nacional de Educação.
19	10/11	15A	Rede pública de ensino inicia matrícula em dezembro.	As escolas públicas estaduais e municipais recebem no próximo mês a pré-matrícula dos seus alunos. Após esse período, será marcada a matrícula única de 1999.
20	14/11	6 A	Educação para a cidadania	Eleição para diretor
21	19/11	6 A	Educação e desigualdade.	Artigo Lúcio Alcântara.
22	08/12	12 A	UNICEF diz que Brasil deve melhorar ensino.	Dos 35,8 milhões de estudantes no País, 46,7% não estão na série adequada para a idade que possuem. Quase nove milhões têm 15 anos ou mais, idade em que já deveriam estar no ensino médio.
23	09/12	13 A	Representante do UNICEF critica a educação no Brasil.	O representante do Unicef no Brasil, Agop Kayayan, elogia o esforço do País, mas considera que a qualidade do ensino ainda deixa a desejar.

1999				
Nº	Data	Página	Notícia	Relise
01	04/01	7 ^A	Começa hoje cadastro de alunos nas escolas públicas	Secretaria da Educação Básica (Seduc) inicia hoje o cadastro dos alunos novatos nas escolas públicas, estadual e municipal, de Fortaleza. A inscrição vai até o próximo dia 15.
02	05/01	5 A	Tumulto marca primeiro dia de cadastro na rede pública	Filas grandes e tumulto marcaram o primeiro dia do cadastro dos alunos novatos nas escolas públicas de Fortaleza. Os computadores em alguns locais não

				funcionaram e os pais ficaram revoltados.
03	06/01	4 A	Comissão duvida que escolas públicas atendam a demanda	Comissão interinstitucional pretende se reunir com os organizadores da matrícula única de 1999 para discutir sobre o processo. Escolas continuam lotadas no segundo dia do cadastro.
04	07/01	7 A	Lista de estudantes aceitos no ensino público sai dia 26	Secretaria da Educação Básica (Seduc) promete para o dia 26 próximo relatório de confirmação da matrícula. Escolas públicas montam estratégias para agilizar o atendimento.
05	08/01	4 A	Escolas prometidas para 99 estão no início da construção	Prefeitura de Fortaleza está construindo oito escolas de ensino fundamental, mas prédios só devem ficar prontos no segundo semestre deste ano. Como as escolas patrimoniais são insuficientes para atender à demanda, os anexos continuarão a funcionar.
06	09/01	9 A	Escolas da SER VI podem estar fora do cadastro	Comissões que fiscalizam o cadastro de alunos novatos nas escolas municipais denunciam exclusão de alguns pólos no Programa de Matrícula Única.
07	12/01	4 A	Falta de vagas na pré-escola para novatos preocupa pais	Pais temem não encontrar vaga este ano na escola pública para os filhos que estão iniciando os estudos. Em 1998, houve casos de crianças cadastradas, mas que não estudaram.
08	14/01	7 A	Seduc decide hoje se vai prorrogar pré-matrícula	Secretaria da Educação Básica decide hoje se o cadastro dos alunos novatos nos colégios públicos de Fortaleza, previsto para terminar amanhã, será prorrogado. Promotores começam a fiscalizar as escolas.
09	15/01	7 A	Seduc fará cadastro no fim de semana	Pais poderão cadastrar os filhos no final de semana. Secretaria da Educação Básica (Seduc) vai distribuir mil fichas hoje em cada escola para atender os que ainda não foram cadastrados.
10	17/01	3 A	Cadastro no fim de semana acontece sem tumulto	Movimento nas escolas públicas começa a diminuir. Pais que buscam cadastro receberam ontem fichas distribuídas pela Secretaria da Educação Básica e só vão comparecer no dia marcado.
11	22/01	3 A	Seduc encerra hoje cadastro de alunos.	A Secretaria da Educação Básica encerra hoje o cadastro dos alunos novatos nas escolas públicas estaduais e municipais de Fortaleza.

12	22/01	6 A	Matrícula única: uma vergonha.	Artigo Luizianne Lins.
13	22/01	6 A	Por que não há vagas?	Artigo Marcos Colares.
14	23/01	5 A	Colégio encerra cadastro e deixa de atender pais.	O colégio Justiniano de Serpa encerrou o cadastramento de alunos novatos para a rede pública e deixou mais de 40 pessoas sem atendimento.
15	30/01	4 A	Promotores vão avaliar falhas da matrícula única.	Promotores das unidades do Juizado Especial de Fortaleza vão se reunir para discutir os problemas encontrados na matrícula única. Relatório aponta falta de vagas nas escolas da grande Messejana.
16	03/02	4 A	Seduc divulga sexta alunos selecionados	Na próxima sexta-feira a Secretaria da Educação Básica (Seduc) divulga os alunos selecionados para as 80 mil vagas nas escolas da rede estadual de ensino.
17	06/02	4 A	Escolas públicas ainda têm vagas	No próximo dia 9 será divulgada a lista das escolas que ainda têm vagas disponíveis. Editorial:
18	06/2	6 A	Matrícula única	Seria ingenuidade pensar em ausência de problemas, quando da realização da chamada Matrícula Única.
19	07/02	7 A	Avanços na educação.	Artigo André Haguette
20	07/02	9 A	Confirmação de matrícula só será divulgada amanhã	Alguns dos locais onde será divulgada a relação dos alunos que tiveram as matrículas confirmadas nas escolas estaduais e municipais de Fortaleza só disponibilizarão o resultado para o público a partir de segunda-feira.
21	09/02	5 A	Distorções na matrícula preocupam pais.	Milhares de pais e de alunos foram ontem aos postos de inscrição para verificar o resultado da Matrícula Única de 1999. A peregrinação por uma vaga na escola pública continua: o nome de muitos alunos não consta da listagem e vários deles foram matriculados em escolas distantes das suas casas.
22	11/02	3 A	Seduc pode adiar nova lista.	A Secretaria de Educação Básica do Estado (Seduc) poderá adiar a publicação da nova lista com o resultado da Matrícula Única.

23	12/02	7 A	28 mil crianças ainda não sabem se vão estudar	O ano letivo nas escolas públicas começa logo após o Carnaval e pelo menos 28.849 estudantes ainda não sabem onde irão estudar.
24	19/02	4 A	Aulas recomeçam com matrícula ainda indefinida	Parte da rede pública de ensino iniciou ontem o ano letivo embora o processo de Matrícula Única não tenha sido concluído. Os demais colégios deverão começar as aulas na próxima segunda-feira(22). Milhares de alunos ainda desconhecem onde irão estudar em 99.
25	23/02	4 A	Seduc inicia cadastramento de alunos remanescentes	A Secretaria da Educação Básica começou ontem a cadastrar os alunos retardatários. Ao contrário da pré-matrícula, o cadastro está sendo feito nas escolas onde os pais desejam que os seus filhos estudem.
26	26/02	4 A	Escolas estaduais são acusadas de negar matrículas a alunos	A Escola Polivalente Modelo de Fortaleza e a Escola de 2º Grau Professor Otávio Terceiro de Farias, ambas estaduais, estão sendo acusadas pela SER V de negar vagas a alunos que concluíram o ensino fundamental em colégios do município.
27	27/02	4 A	Seduc atribui ao Município falha na matrícula única.	Socorro Girão, coordenadora da Matrícula Única, rebateu a denúncia de que escolas estaduais teriam negado vagas a ex-alunos do município. Ele atribui ao Município a responsabilidade do problema.
28	10/03	6 A	O custo da omissão	Artigo Cristovam Buarque
29	15/03	5 A	Mais da metade da população no Ceará tem menos de 4 anos de escolaridade	Pesquisa recentemente divulgada pelo IBGE, embora confirme tendência de declínio nas taxas de analfabetismo, demonstra que ainda é alto o índice de analfabetismo funcional: 32% no Brasil e mais de 50% no Ceará. Esses índices traduzem a precariedade do ensino que não atende à demanda de alunos ou atende de forma deficiente.
30	28/03	4 A	Frente de educação deixam de pagar bolsas de estudo	Os inscritos nas Frentes de Educação a partir deste ano não receberão mais o benefício equivalente a R\$ 80,00 por mês. Os que concluíram a primeira fase da alfabetização só continuarão estudando se houver interesse dos prefeitos em implantar cursos supletivos.
31	30/03	4 A	Ação quer obrigar estado e município a	Segundo o Cedeca e o Ministério Público, crianças ficam excluídas do acesso à escola ao serem matriculados longe de casa.

			matricular alunos	
32	05/04	6 A	Escola pública	Artigo Adísia Sá
33	07/04	3 A	Fim de bolsa inviabiliza alfabetização	Agricultores desistem do Programa Alfabetização Solidária porque houve o corte da bolsa mensal de R\$ 80,00.
34	09/04	3 A	Ação requer solução para matrículas irregulares	Em ação contra o Estado e o Município, é pedido o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.
35	20/04	4 A	Alunos ganham direito de estudar perto de casa	Sentença provisória obriga o Estado e Município a matricularem 500 alunos em escolas próximas de casa ou a oferecerem transporte gratuito.
36	13/05	4 A	Projetos educacionais recebem verbas	Projeto "Ciranda de Arte pela Escola Pública", desenvolvido na comunidade de Canoa Quebrada, foi contemplado com recursos da campanha Criança Esperança, do Unicef. No Ceará, quatro entidades foram beneficiadas.
37	25/06	6 A	Educação de baixa qualidade	Artigo Márcia Gurgel
38	09/07	8 A	Estudantes vão voltar para escola pública	Alunos de salas cedidas por escolas particulares ao ensino público devem voltar aos colégios das redes municipal e estadual.
39	26/07	15 A	Coordenadoria de educação é estéril	O ex-coordenador de Educação de Fortaleza diz que a Educação foi área mais prejudicada na reforma administrativa da Prefeitura.
40	01/08	9 A	Fechamento de escola reduz opção de estudo de 66 alunos.	Estado argumenta que há poucos alunos na escola que será fechada e diz que os estudantes têm vagas garantidas em outras unidades de ensino público.
41	01/08	9 A	Estudantes têm dúvidas sobre futuro	De férias todo estudante gosta. Mas ninguém acha bom passar os dias de folga imaginando se ainda vai ter onde estudar quando as aulas começarem.
42	11/08	7 A	Documento mostra situação de escola	A Escola Comunitária Veneza, no Genibaú, possui 150 estudantes por turno, distribuídos em três salas. Uma das salas funciona no espaço reservado para a cozinha.
43	14/08	7 A	Assim caminha a educação no Ceará	Artigo Arnaldo Niskier
44	26/08	12 A	Seis escolas cearenses	Premiação relativa a 1999 terá além do diploma de "Escola Referência Nacional em

			da rede oficial ganham prêmio da UNESCO	Gestão", a distribuição de R\$ 10 mil entre as escolas vencedoras.
45	10/09	6 A	Uma dívida educacional	Editorial Educação; analfabetismo.
46	16/09	4D	Educação básica fica com maior parcela do orçamento	A educação básica será a prioridade número um do governo do Ceará para os próximos quatro anos, conforme está previsto no Plano Plurianual (PPA), entregue ontem à Assembléia Legislativa pela secretária de Planejamento, Mônica Clark.
47	01/10	16 A	Repasse do Fundef está atrasado	Governo estadual cobra a complementação da verba que deveria ser repassado pelo governo federal
48	07/10	10 A	CPI do Fundef	Comissão Parlamentar de Inquérito denuncia o município de Itaitinga por aplicação indevida dos recursos.
49	08/10	10 A	CPI do Fundef	Comissão vai requerer inspeção do tribunal de Contas dos Municípios em Parambu e Quiterianópolis
50	11/10	6 A	Educação e cidadania	Artigo Leila Paiva
51	12/10	6 A	O futuro começou	Editorial Data comemorativa; criança; direito.
52	14/10	10 A	CPI do Fundef	Três municípios cearenses foram identificados pela polícia federal do Piauí no escândalo da compra de notas frias para justificar o uso de verbas do Fundef
53	15/10	6 A	A síndrome da desistência	Artigo Luizianne Lins
54	26/10	7 A	Qualificação do professor leigo.	1. Artigos (1) Raimundo Hélio Leite (2) Rui Gomes Dantas (3) José Teodoro Soares (4) Rosa Catarina Negreiros Guimarães
55	30/10	3 A	Censo aponta crescimento de matrícula no ceará	O secretário da Educação Básica considera positivos os resultados do censo, mas afirma que é preciso investir mais na educação especial e no ensino médio.
56	04/11	5 A	Mães reclamam da falta de estrutura em escola pública	Cerca de 400 crianças estudam no anexo da Escola de Ensino Fundamental Maria de Jesus Oriá Alencar, no Sítio São João.
57	15/11	6 A	Escola pública, a coitadinha.	Artigo Adísia Sá
58	24/11	7 A	Rede municipal de	As escolas do Estado decidirão hoje, em reunião na Seduc, se continuarão a adotar o

			ensino desiste da matrícula única	sistema de matrícula única.
59	06/12	3 A	Menina de 7 anos não estuda por falta de vagas em escolas públicas	Avó da criança diz que não tem condições financeiras para pagar mensalidade na rede privada.
60	11/12	3 A	Falta de registro de nascimento impede matrícula de menina	Alagamento de casa teria causado a perda de documento que, segundo a mãe, o hospital onde Aline nasceu impõe dificuldades para repor.

2000				
Nº	Data	Página	Notícia	Relise
01	04/01	8 A	Alunos de escolas estaduais podem se transferir até o dia 7. Seduc informatiza processo.	Estudantes veteranos da rede estadual de ensino que querem mudar de escola têm prioridade sobre os novatos. Oitenta e cinco mil vagas para alunos novatos deverão ser oferecidas este ano nas escolas públicas de Fortaleza. A estimativa é do subsecretário da Educação Básica do Estado (Seduc), Jaime Cavalcante.
02	04/01	8 A	Primeiro ciclo é do município.	O Estado não reservará vagas, este ano, para alunos do primeiro ciclo (primeira e segunda séries do ensino fundamental), a não ser nos bairros onde não existam escolas da rede municipal de ensino. Segundo o subsecretário da Educação Básica do Estado, Jaime Cavalcante, a Prefeitura de Fortaleza deverá assumir o primeiro ciclo logo no início das matrículas.
03	09/01	7 A	Ceará e matrícula 2000.	Opinião Antenor Napolini
04	12/01	4 A	Número de vagas nas escolas preocupa pais.	A descentralização da matrícula nas escolas públicas resolveu os problemas de fila, mas os pais ainda reclamam das poucas vagas disponíveis em algumas escolas.
05	13/01	4 A	Comissão constata falhas no processo de matrícula.	O acompanhamento da matrícula escolar para o ano 2000 acontecerá hoje em unidades de ensino no Cais do Porto e Serviluz.
06	13/01	6 A	Escola longe de casa.	Se os pais que mantêm os filhos em colégios particulares vivem o drama das longas e

				caras listas de material e às voltas com o preço das mensalidades, também não é sem problema a vida dos que dependem das escolas públicas. As eternas dificuldades nas matrículas e a falta de vagas em escolas perto de casa desafiam a paciência dos pais e a competência dos poderes públicos.
07	18/01	5 A	Escolas serão Improvisadas.	A Prefeitura deverá destinar 12 prédios para atender à demanda reprimida de matrícula para o ano 2000 no ensino fundamental. Esta é a expectativa da Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS), responsável pela rede de ensino municipal. "Em algumas secretarias executivas regionais (SERs) há vaga sobrando. Mas em outros locais, são identificados `furos' de matrícula. Nestes bairros, serão alocados prédios para o funcionamento de escolas. Outra solução é a construção de salas de aulas nos colégios onde há área disponível", revela a titular da SDS, Rosemeire Maciel.
08	19/01	7 A	Reforma incompleta deixa alunos sem vagas no Genibaú	Obra inacabada: 146 alunos sem matrícula em diversas séries. A obra começou no dia 21 de agosto do ano passado e deveria ser finalizada em 120 dias.
09	20/01	7 A	Escola deixa de fazer cadastro e criança pode ficar sem vaga.	Clairton, com a certidão de nascimento: apenas alguns rabiscos, aprendidos com a irmã. A mãe do garoto é empregada doméstica e não tem condições de pagar uma escola. A irmã mais velha assume a responsabilidade por Clairton e diz que "para pobre, tudo é mais difícil". Coordenador de Educação do Município afirma que os pais não devem voltar para casa sem que a escola cadastre a criança que não obteve vaga.
10	22/01	3 A	Matrículas ainda são problema	Clairton mostra certidão de nascimento; matéria publicada em O POVO garantiu matrícula. Na Barra do Ceará, alunos que tentaram matricular-se em três escolas não chegaram nem mesmo a ser cadastrados. Foram encaminhados a um colégio distante cinco quilômetros de suas casas.
11	14/02	10 A	Ceará cresce, mas taxa de analfabetismo é	O índice de analfabetismo no Ceará é superior à média do Nordeste. A taxa

			superior à média nordestina.	cearense de 1998 chega a 29,55% e é 16 pontos percentuais maior que a média nacional. Apesar do grande número de analfabetos, dos 28 setores da economia cearense, apenas três não aumentaram sua participação relativa no País desde o início do Governo das Mudanças.
12	16/02	3 A	Falta de estrutura marca início das aulas nas escolas municipais.	Os sem-carteira: Alunos usam cadeiras inadequadas. Outros, sentam-se no chão durante as aulas Alunos assistem aula sentados no chão. Falta água nos banheiros. A cozinha não tem fogão e gás. Os professores dizem que "fazem de conta" que os estudantes estão aprendendo.
13	¾	7 A	Jardim União identifica crianças fora da escola.	O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) participou das atividades no bairro.
14	05/05	7 A	Protesto reúne professores e estudantes.	Apoiados por alunos, professores ameaçam com greve se não tiverem reivindicações atendidas. Alunos querem educação pública de qualidade, respeito com os professores e segurança nas escolas.
15	19/07	6 A	Repetência em queda	Pelo menos uma boa notícia, dentre tantas que nos aborrecem e desanimam no dia-a-dia: a taxa de repetência escolar no sistema público de ensino fundamental está em queda no Nordeste. E o Ceará apresentou o menor índice - 25% - ainda um número vergonhoso, mas um dado animador, constatado em pesquisa realizada pelo Ministério da Educação entre 1997 e 1999.
16	08/08	7 A	Nova gestão na escola. Os desafios da educação básica. Desafio e esperança.	Artigos (1) Êfrem de Aguiar Maranhão (2) Arnóbio Marques de Almeida Júnior (3) Miriam Schlickmann (4) Raquel F. A. Teixeira.
17	05/09	15 A	Educação fundamental terá R\$ 480 milhões.	O Ceará está entre os 14 estados brasileiros beneficiados inicialmente pelo programa de apoio à educação de jovens e adultos.
18	20/10	15	BIRD – educação é saída para pobreza no Ceará	O Banco Mundial inaugurou ontem seu escritório em Fortaleza e reforçou a intenção de investir em educação para combater a pobreza no Ceará. Um projeto entre o governo estadual e o Banco contará com um empréstimo de US\$ 90 milhões da instituição.

19	28/11	2	MEC tem projetos para melhorar formação.	O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, anuncia hoje, em Brasília, projetos do governo federal para ajudar estados e municípios a melhorar a qualidade do ensino no País. As medidas deverão ser focadas na formação de professores.
20	26/12	4	Padre lembra falta de vaga na escola	O pároco da Catedral de Fortaleza, padre Clairton Alexandrino, durante a celebração da Missa do Galo, na véspera de Natal, comparou a falta de vaga que Jesus enfrentou em Belém, com a situação de muitos pais que também não encontram vagas nas escolas e nos hospitais, e que, como Maria e José não podem abrigar seus filhos por causa da pobreza. Centenas de fiéis compareceram à celebração que começou às 20 horas e foi encerrada às 22 horas.

2001				
Nº	Data	Página	Notícia	Relise
01	02/01	7	Educação de qualidade essa é a questão.	Artigo Hamilton Vale
02	02/01	7	Acesso à escola um direito de todos.	Artigo Marcos Clayton Fernandes Pessoa
03	02/01	7	Matrícula cidadã: adeus às filas.	Artigo Jaime Cavalcante Filho
04	03/01	5	Matrícula na rede pública começa hoje.	A rede pública de ensino espera matricular mais de 100 mil novos alunos em Fortaleza. Comissão de matrícula promete acompanhar o processo, que este ano será feito por faixa etária, e encontrar soluções para áreas onde for constatada demanda elevada.
05	04/01	4	Fila e demora marcam o primeiro dia de matrícula	Pais reclamam do tempo de espera na fila no primeiro dia de matrícula nas escolas públicas de Fortaleza. Até amanhã, serão atendidos os alunos novatos para educação infantil.
06	09/01	8	Escolas públicas matriculam novatos de 7 e 8 anos	Os alunos novatos que estão da faixa etária de 7 a 8 anos serão atendidos hoje e amanhã para matrícula nas escolas públicas da rede estadual e municipal. Os pais devem procurar a escola de sua preferência. Se

				houver vaga, a matrícula é feita automaticamente. Se não houver, o aluno é encaminhado para outra unidade.
07	12/01	6	Educação integral	Opinião Sérgio Botelho Guimarães
08	13/01	7	Matrículas – quem tem medo da realidade?	Opinião Luizianne Lins
09	21/01	6	Houve melhora nas matrículas escolares este ano?	Opinião (1) Raimundo de Brito Neto (2) João Irenildo da Silva (3) Maria da Penha Matos Alencar (4) Jaime Cavalcante Filho (5) Fernando Hugo (6) Luizianne Lins (7) Eliana Gomes (8) Arlindo Araújo
10	27/01	3	Escolas municipais sem férias em julho	Parte dos alunos da rede municipal de ensino não vai ter férias em julho. Sem o número suficiente de professores para iniciar o período letivo, algumas escolas devem esperar até o dia 5 de março para começar as aulas, quando novos professores assumirão os cargos. Haverá necessidade de repor aulas no meio do ano. A Prefeitura realiza concurso para professor amanhã.
11	28/01	3	SINDIUTE avaliará problema de carência de professores	O Sindicato Unificado dos Trabalhadores em Educação do Ceará (Sindiute) deve realizar nos próximos dias uma assembléia geral para avaliar problemas gerados pela carência de professores nas escolas públicas municipais e estaduais. Por conta da falta de professores, a rede municipal de ensino adotará dois calendários. Parte das escolas, que têm 70% do quadro preenchido, começa as aulas amanhã e as demais devem iniciar no dia 5 de março, quando os professores aprovados no concurso que começa hoje assumirem seus cargos.
12	30/01	3	100 mil alunos sem férias em julho	Comissão Interinstitucional de Matrícula confirmou, ontem, a carência de professores nas redes estadual e municipal de Fortaleza. O problema mais crítico, segundo membros da comissão, concentra-se nas escolas municipais, onde estimam uma carência de 50% de professores. Cerca de 100 mil alunos do município deverão ficar sem as férias de julho.
13	14/02	4	Falta de estrutura	Escola do Município não tem infra-estrutura para funcionar. Além da carência de

			prejudica alunos de escola municipal	professores e de material didático, a unidade não tem cadeiras para os estudantes.
14	02/03	3	Prefeitura vai começar as aulas sem definir lotação de professores	O calendário de início das turmas sem professores nas escolas públicas municipais fica mantido para o próximo dia 5. No entanto, a lotação dos aprovados em concurso prossegue até o dia 12. Sindicatos da área estão se mobilizando contra modelo adotado pela Prefeitura.
15	24/03	8	Comissão de olho nas escolas anexas	Comissão interinstitucional constata distorções nos anexos das escolas municipais. Até agora foram visitadas 14 unidades. Problemas como falta de professor, irregularidade na merenda escolar e espaço físico inadequado têm sido comuns.
16	28/03	6	Com educação não se brinca	Opinião Djalma Pinto
17	17/03	5	Juraci culpa professores que não aparecem pelo atraso das aulas.	Durante coletiva com a imprensa ontem, o prefeito Juraci Magalhães apontou o que pode ter causado o atraso no início das aulas na rede municipal: 493 professores não compareceram às escolas ou não foram admitidos pelo Instituto de Previdência do Município (IPM).
18	17/03	5	Plano emergencial para educação.	Edital para convocação de 250 classificáveis está publicado hoje nos jornais.
19	02/04	5	Será que hoje tem aula?	As aulas na rede municipal de ensino devem ser normalizadas hoje, de acordo com a SMDS. Pelo menos 139 escolas não iniciaram as aulas ou estavam funcionando precariamente, devido a falta de professores. Para repor as aulas, os alunos poderão não ter férias em julho e ter os sábados comprometidos.
20	03/04	3	O 4º adiamento	A Prefeitura de Fortaleza adiou pela quarta vez, para 9 de abril, a data do início das aulas. Ainda existem turmas sem professores nas escolas públicas municipais. Ontem, a Comissão Interinstitucional de Acompanhamento da Matrícula constatou, além da falta de professor, a precariedade da estrutura física de várias escolas.
21	10/04	5	“Só na próxima segunda-feira”	Crianças do anexo da Escola de Ensino Fundamental Américo Barreira, no Parque Genibaú, ainda estão sem aulas. O mesmo

				também ocorre com a escola Joaquim Nogueira, em Antonio Bezerra. A data para início da aulas, adiada pela quinta vez, era ontem. A promessa é de que comecem na próxima segunda-feira.
22	11/04	3	Escolas anexas podem ser fechadas	Comissão entrega relatório ao Conselho de Educação do Ceará (CEC) e pede providências urgentes para os anexos da rede municipal de ensino que funcionam sem condições. CEC promete realizar auditoria nas escolas citadas no documento a partir da próxima semana.
23	15/04	3	Professores serão convocados após publicação de Edital.	Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social estima que 12 mil estudantes das Regionais V e VI estejam sem aulas. A Comissão Interinstitucional da Matrícula acredita que sejam 30 mil. Classificáveis do concurso da prefeitura só poderão ser convocados após publicação de edital.
24	15/04	5	Incluídos na “demanda reprimida”.	No bairro Antônio Bezerra, 93 crianças não conseguiram vagas nas 13 escolas do bairro. Elas estão na lista "demanda reprimida" da Escola Joaquim Nogueira. São crianças que não conseguiram matrículas e que devem ficar sem aulas este ano.
25	17/04	3	Até que enfim a volta às aulas.	Crianças matriculadas no anexo da Escola de Ensino Fundamental Américo Barreira, no Parque Genibaú, começam a estudar, depois de seis datas marcadas para o início do ano letivo. Coordenadora de Educação do Município garante que aulas estão normais em toda a rede de ensino.
26	21/04	7	A hora da qualidade	Opinião Artur Bruno
27	04/05	6	Ensino e qualidade	Opinião Iran Ribeiro
28	17/05	6	E a escola?	Opinião Ester Barroso
29	21/06	5	Estudantes ainda fora da escola	Pelo menos 600 crianças estão fora da escola no Barroso, bairro da zona sul de Fortaleza. Na "Escola Nova do Barroso", que deveria ter ficado pronta no começo do ano letivo de 2001, as aulas ainda não começaram. O

				Centro de Defesa da criança e do Adolescente (Cedeca) irá entrar com uma ação de indenização contra a Prefeitura se os alunos perderem o ano escolar.
30	22/06	6	Compromisso básico.	O drama vivido por 600 crianças que estão ameaçadas de perder o ano letivo por falta de escola, no bairro do Barroso, foi apresentado pelo O POVO, em sua edição de ontem. A reportagem traduziu o clamor das famílias e do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) que exige a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente.
31	24/06	3	Sindicato cobra aula no Barroso	A construção da Nova Escola no Barroso está atrasada desde o começo do ano letivo. Cerca de 600 estudantes foram matriculados em uma escola em construção no bairro Barroso II
32	26/06	8	Entidades podem acionar estatuto	A seis dias do início prometido das aulas na Nova Escola do Barroso, entidades cobram qualidade na educação. Elas prometem entrar com ações de ressarcimento contra a Prefeitura, se o Estatuto da Criança e do Adolescente não for cumprido.
33	28/06	6	Equívoco escolar	Opinião Regina Ribeiro
34	30/06	3	Aulas no barroso só começam para pré-matriculados	O tempo esgotou. Nova Escola do Barroso, ainda não está pronta. Mas a SER VI garante que as aulas começarão na segunda-feira. As crianças que não tiveram suas matrículas feitas em janeiro continuarão sem estudar.
35	01/07	3	Retoques finais para início das aulas no Barroso	Mais de 60 pessoas trabalharam ontem dando os últimos retoques no prédio da Escola de Ensino Fundamental Francisco Andrade Téofilo Girão, no Barroso II. Depois de seis meses de espera, cerca de 600 alunos pré-matriculados devem começar a estudar amanhã.
36	02/07	5	Sem professor.	O POVO flagrou quando a vice-diretora fez às vezes de professora na quinta série do Centro Educacional Santa Terezinha, no Conjunto Tupã-Mirim, por falta do professor na disciplina de Ciências. Os próprios estudantes denunciam a falta de servidores e professores, e afirmam que estão sem aulas. A diretora da escola diz que a situação "é um

				caso isolado".
37	02/07	8	Educação constrangedora	O que têm em comum a estudante Gerarlene Marcelino, 7, analfabeta, matriculada no anexo da Escola Joaquim Nogueira, e a pesquisa do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb/99)? Nada. Mas daqui a alguns anos, caso Gerarlene, que tem deficiência de aprendizado, ainda esteja na escola, ela poderá fazer parte das péssimas estatísticas sobre a educação.
38	03/07	3	Aulas começam sem três turnos.	Finalmente, as aulas na nova escola do Barroso começaram ontem. Após um atraso de cinco meses e uma alteração no calendário escolar, que deverá ser diferente até pelo menos 2003. As turmas de quinta à sétima séries não foram ofertadas.
39	03/07	8	Colégio é fechado no Bonsucesso	Conselho de Educação do Ceará fecha o Colégio Visão, pertencente à Sociedade Educacional de Fortaleza. Hoje, equipe da Seduc deve recolher documentação dos alunos, que podem ser transferidos para escolas públicas no mesmo bairro.
40	08/07	6	Quem é o responsável?	O período letivo das escolas públicas do ensino fundamental do Município tem sido particularmente problemático este ano. Primeiro, foi o atraso no início das aulas por falta de professores, que prejudicou milhares de alunos, questão que foi só resolvida em maio, após cinco adiamentos. No mês passado, O POVO descobriu que uma escola no bairro Barroso, onde deveriam estar estudando 600 crianças, ainda estava em construção, deixando os alunos sem aula. Isso sem contar a avaliação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), que mostra uma grande defasagem entre a série que o aluno cursa e o que ele realmente sabe. De quem é a culpa pelos problemas? De que forma é possível responsabilizar os administradores municipais por essa situação?
41	09/07	4	Pequenas revoluções, grandes vitórias.	As mães Maria Liduína e Cleide Maria deram provas de como pequenas revoluções cotidianas podem melhorar a qualidade de

				vida nos bairros da periferia de Fortaleza. Foram elas que iniciaram a briga pela conclusão da escola Francisco Andrade Teófilo Girão, no Barrero II. O medo de verem a história de suas vidas e de seus pais se repetirem com os rebentos despertou um instinto de cidadania.
42	13/07	6	Vergonha.	Opinião Djalma Pinto
43	13/07	7	Educação mandou lembrança.	Fachada da escola anexa Almirante Tamandaré, no Bom Jardim: salas de aula e espaços improvisados demonstram falta de zelo com a educação, regra básica estabelecida em 11 anos de ECA.
44	17/07	5	Agora é atraso e falta de professor	A luta das mães dos alunos da Escola Francisco Andrade Teófilo Girão, no Barroso II, continua. Desta vez, a comunidade protesta contra a falta de organização no colégio, o atraso e a falta de professores. O secretário Marcelo Mendes, da SER VI, diz que querem transformar a escola num "palanque político".
45	22/07	6	A educação no Ceará melhorou?	A taxa de aprovação no ensino fundamental do Ceará, de 74,4%, superou a média brasileira, que ficou em 73,6%. O Ceará ficou entre os nove Estados brasileiros e o primeiro do Nordeste, em relação ao índice de aprovação, repetência e evasão. Os dados são do censo escolar do ensino fundamental 1999/2000, realizado pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, 51,6% dos estudantes está fora da faixa etária em relação à série cursada, segundo dados do mesmo censo.
46	23/07	3	48.503 vagas sem estudantes.	Vinte e cinco escolas com capacidade para 1.800 alunos vazias. Esta seria a capacidade ociosa da rede estadual hoje no município de Fortaleza: 48.503 vagas desocupadas. Secretário descarta a possibilidade de o Estado assumir alunos da educação infantil.
47	01/08	8	Pendências na volta às aulas	O início do segundo semestre letivo é marcado por algumas cobranças de entidades ligadas à educação. O Sindiute se reuniu com a Coordenadoria de Educação do Município

				para apresentar uma pauta de reivindicações da entidade. O Sindicato-Apeoc terá encontro com a coordenadoria na sexta-feira para pedir a convocação de concursados.
48	03/08	7	De olho nos anexos e estagiários	Comissão quer combater aumento do número de anexos de ensino em Fortaleza e contratação de estagiários, que, desde o semestre passado, estão assumindo funções de professores da rede de ensino fundamental e infantil pública em Fortaleza. Segundo presidente da comissão, anexos têm caráter emergencial e não podem durar muito.
49	04/08	5	Risco de perder o ano ainda existe	Boa parte dos alunos da rede municipal de ensino está novamente ameaçada de perder o ano letivo. Até esta data, por exemplo, a Prefeitura de Fortaleza não pagou o valor das bolsas aos 1.200 universitários contratados, em março último, para assumir cargos de professores. Em algumas escolas, os estagiários vão paralisar as aulas.
50	05/08	7	Ensino universalizado	Opinião André Haguette
51	09/08	3	Escola sem aula, mais uma vez	Os problemas na Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, no Barroso II, continuam. Agora os estudantes denunciam o cancelamento das aulas. Na semana passada, apenas três dias e esta semana um dia de aula. Os alunos foram mandados de volta para casa. O secretário da SER VI, Marcelo Mendes, diz que os alunos "estão mentindo".
52	10/08	4	Mães protestam com aula simbólica	Mães de alunos, lideranças comunitárias e entidades educacionais reuniram-se em frente à nova escola do Barroso II numa aula simbólica, reivindicando ensino de qualidade. Secretário garante que unidade funciona com perfeição. Cedeca recebeu denúncia de constrangimento, contra professora, sofrido por criança que reclamava de falta de aula. SER VI não vai apurar o caso.
53	14/08	6	Escola, para quê?	Opinião Adísia Sá
54	17/08	3	“ A escola é de todos, do governo ...”	Má qualidade de ensino, estrutura física deficiente, bolacha e água na merenda. Situação constatada mais uma vez, ontem,

				por membros da Comissão Interinstitucional em Defesa da Educação de Qualidade Social, em visita a escolas anexas municipais na Granja Lisboa.
55	20/08	4	Criança fora do anexo, dentro da escola.	Escolas públicas improvisadas em prédios, os anexos surgiram como medida emergencial para inserir as crianças sem aula numa vaga do Ensino Fundamental. De paliativos a permanentes, esses estabelecimentos sem condições de ensino são alvos de críticas por profissionais da educação. O POVO compra a briga pelo fim dos anexos e pela inclusão das crianças em escolas de verdade.
56	20/08	5	Com merenda, mas sem lugar para o recreio.	Alunos da Escola Municipal Padre Amorim já têm merenda, mas as deficiências deixam distante o sonho de uma educação de qualidade. Sem espaço para brincar, a hora do recreio das crianças é na rua.
57	21/08	4	Secretarias Regionais ainda não foram notificadas pela PGJ	Enquanto comissão cobra qualidade de ensino para educação pública municipal, Prefeitura declara que problemas estão sendo resolvidos. Conselho de Educação do Ceará também pediu que o Município corrigisse falhas nas escolas. Procuradoria Geral de Justiça ainda não notificou Secretarias Regionais sobre problemas nas escolas anexas.
58	22/08	4	Condições exemplares através de parcerias	Um anexo modelo. Para oferecer boa infraestrutura e condições de ensino que deveriam servir de exemplo, o Centro Social Padre Felice Pistoni conta com financiamentos internacionais e colaboração de congregação católica, em convênio com a Prefeitura.
59	01/09	7	Educação: o desafio da qualidade	Opinião Chico Lopes
60	09/09	5	Atraso de verbas prejudica aulas em anexo da prefeitura	Anexo da Prefeitura no Álvaro Weyne, com 1.250 alunos tem carência de zeladores, merendeira, merenda escolar e recursos para o pagamento de pessoal e manutenção do prédio.
61	01/10	3	Fim de anexos depende de construção de escolas	Ainda em 2001, a Prefeitura de Fortaleza deverá começar a construção de escolas, creches e salas de aula para atender a

				demanda reprimida e desativar alguns anexos no ano letivo de 2002. Depois de apresentar o projeto da SER VI, no último dia 2 de setembro, O POVO publica as promessas das outras secretarias para a educação em Fortaleza.
62	08/10	23	Novas escolas e menos anexos em 2002	Alguns projetos da prefeitura e do Estado deverão aumentar o número de salas de aula e de escolas no município de Fortaleza. A perspectiva da prefeitura é acabar com 50% das escolas anexas. Já o Estado prevê a construção de uma escola, ainda em 2001, e a municipalização da educação infantil e fundamental até 2003.

2002				
Nº	Data	Página	Notícia	Relise
01	05/01	7	O ensino público sob fogo cruzado	Opinião Antonio C. R. Tupinambá
02	17/01	9	Comissão entregará relatório hoje	A Comissão Interinstitucional visita escolas públicas para verificar andamento das matrículas e hoje se reúne com secretarias de educação do Estado e do Município a fim de discutir problemas encontrados.
03	18/01	3	Juraci: problemas devem persistir	Problemas na matrícula
04	23/01	3	Seduc faz matrícula pela internet	Método de matrículas pela Internet desenvolvido pela Seduc serve como exemplo de utilização da informática na educação em congressos e simpósios internacionais. Apesar da inovação tecnológica, a Comissão Interinstitucional em Defesa da Educação de Qualidade Social tem observado problemas nos processos de matrículas.
05	24/01	5	Pane na matrícula e falta de vagas	Faltam vagas no Liceu de Messejana para turmas da 1ª série do ensino médio, o sistema on line não funciona e a matrícula precisa ser feita manualmente. Pais chegam de madrugada na tentativa de garantir a vaga.
06	03/02	4	Prefeitura não tem vaga para 8.218. O POVO fez denúncia	A Secretaria de Educação e Assistência Social do Município (Sedas) iniciou, há cerca de uma semana, uma caça por vagas para atender a demanda reprimida nas

			em reportagem. Sem documento e escola.	escolas públicas municipais. A titular da Sedas, Isabel Lopes, aposta na parceria com a Secretaria de Educação do Estado, iniciada na quinta-feira passada, como arma para solucionar o problema.
07	06/02	6	Por uma escola digna	Opinião Marcondes Rosa de Sousa
08	14/06	5	Ano letivo da rede oficial de ensino começa hoje	Alunos novatos e veteranos das Escolas públicas estadual e municipal, em Fortaleza, voltam às aulas hoje. Município garante que solucionou problema da demanda cadastrada na matrícula e prepara escolas patrimoniais e novos anexos para receber a clientela.
09	15/02	3	Volta às aulas adiada em 4 escolas	Problemas como anexos em situações precárias, falta de material didático, de merenda escolar e carência de professores foram novamente constatados este ano em escolas públicas das redes estadual e municipal. Comissão em Defesa da Educação de Qualidade.
10	20/02	7	SER VI: obras atrasam início do ano letivo	Passados seis meses da promessa da SER VI em ampliar a rede de ensino municipal, O POVO voltou em algumas escolas para averiguar como estão as obras. O ano letivo de 2002 já começou, mas a previsão é que a escola em construção e as ampliações das unidades fiquem prontas até o dia 15 de março, data prometida pelo secretário Marcelo Mendes.
11	01/03	6	Educação: novos rumos	Opinião Rosa Catarina Negreiros Guimarães
12	02/03	7	E a qualidade?	Opinião Artur Bruno
13	19/03	8	O que atrapalha no rendimento escolar	Pesquisa "Retrato da Escola 2" constata que condições sócio-econômicas dos pais e baixa escolaridade, deficiências estruturais da escolas e fatores ambientais como barulho interferem no desempenho escolar. Dados serão usados na Semana em Defesa e Promoção da Educação Pública.
14	05/04	6	Conselhos de Educação	Opinião Francisco Artur Pinheiro Alves
15	22/04	4	1.200 estudantes sem aula no Passaré	Cerca de 1.200 estudantes do conjunto Jardim União, no Passaré, continuam sem

				aulas. Eles estão matriculados na escola em construção pela Prefeitura de Fortaleza no bairro. O início das aulas, adiado pelo menos duas vezes, foi prometido para o início do mês de maio.
16	26/04	4	Isabel Lopes rompe com Juraci	A vice-prefeita de Fortaleza, Isabel Lopes, abandona o cargo de titular da Secretaria da Educação e Assistência Social (Sedas) e se desfilia do PMDB. Segundo ela, houve falta de vontade política do prefeito em acatar as diretrizes traçadas pela Sedas. Em outubro de 2001, já se especulava sobre o rompimento entre Isabel Lopes e Juraci Magalhães.
17	26/05	6	Dados do Censo Escolar	O Censo Escolar de 2001, divulgado na última quinta-feira, traz dados bons e maus sobre a educação no Brasil. Uma das revelações positivas do questionário é a de que o número de alunos que concluem o ensino fundamental e o médio no País está crescendo a cada ano. A negativa: uma parcela significativa dos estudantes está atrasada em relação à série ideal, ou seja, há grande contingente de adolescentes de 15, 16 e 17 anos (ou até acima de 18 anos) defasado no que diz respeito à situação escolar de sua faixa etária.
18	09/06	13	Conselhos querem mudar diretrizes curriculares.	O Conselho Federal de Administração e a Associação Nacional de Cursos de Graduação pretendem fechar, na próxima semana, uma proposta comum. O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) discute o assunto no dia 13. O ministro da Educação, Paulo Renato, disse estar aberto a propostas.
19	10/06	16	Promessas de mudança na educação	Entrevista Paulo Petrola
20	24/06	7	52% dos professores detestam alunos	27% dos alunos não gostam dos professores e 52% dos professores não gostam dos alunos. Esses dados foram revelados em uma pesquisa da Unesco nas escolas públicas e privadas de Fortaleza. A pesquisa aponta ainda que muitos alunos não se gostam e que não vêem sentido nas aulas. Diante dessas informações, educadores começam a repensar o papel da escola.

21	29/06	7	Paradigmas de avaliação	Opinião Meirecele Calíope Leitinho
22	07/07	4	Estudantes terão aulas em dois turnos	Alunos de Ensino Fundamental das escolas municipais passam a ter tempo integral a partir do próximo semestre letivo. O projeto inclui aulas de Informática, Música, Esportes, Línguas Estrangeiras e programas de disciplinas como a Matemática. O Ciclo Básico de Alfabetização passa a ser em tempo integral também em 100 escolas de municípios do Interior do Estado.
23	08/08	8	SER VI supera promessas	Resultado positivo. As cobranças feitas pelo O POVO para melhorar a rede municipal de educação têm boas respostas. Na SER VI, além da ampliação prometida, mais uma escola, uma creche e quatro salas de aula foram construídas. No total, 16 anexos foram desativados. Mais duas escolas deverão estar prontas, em Messejana e no Castelão, para o ano letivo de 2003.
24	19/08	Caderno eleições	A qualidade na berlinda. Radiografia da educação no Ceará na ponta do lápis.	Alunos concluem o ensino fundamental sem dominar os conteúdos elementares. Um aspecto negativo que aponta para a deficiência de qualidade no ensino público no Ceará. Educadores observam que esse é um passo para a criação de uma leva de analfabetos funcionais.
25	06/09	7	Conselho recebe relatório sobre precariedades nas escolas públicas	A Comissão de Defesa do Direito à Educação, formada por 23 entidades governamentais e não governamentais, entregou ontem ao Conselho de Educação do Ceará um relatório apontando precariedades em escolas da rede pública em Fortaleza. Foram visitadas 38 escolas, municipais e estaduais, no primeiro semestre.
26	29/09	7	O que a sociedade espera da educação no século XXI?	Opinião Elizabeth Oliveira da Justa Feijão
27	06/12	3	Matrícula da rede pública começa dia 10	A matrícula dos alunos novatos na rede pública de ensino, em Fortaleza, tem início no próximo dia 10, com as crianças de quatro e cinco anos. Os pais ou responsáveis poderão procurar a escola municipal ou

				anexos mais próximos de casa, das 8 às 17 horas, para matricular seus filhos. Já o calendário do ensino fundamental, tanto nas escolas estaduais como municipais, começa no dia 11, com o atendimento da faixa etária de seis e sete anos. Todo o processo será encerrado no dia 20 próximo.
28	11/12	8	Começa matrícula para 80 mil estudantes	A matrícula de alunos novatos na rede pública de educação começou ontem no Ceará. Este ano, houve antecipação do processo para que em janeiro fossem feitos os possíveis ajustes, como atender à demanda reprimida de alguns bairro. Hoje, alunos de seis e sete anos deverão ser matriculados. São 55.237 vagas abertas pelo Estado e cerca de 25 mil pelo Município.
29	12/12	10	Índices ruins em 9 cidades. Situação em alguns municípios.	A Situação de Adolescentes Brasileiros é o relatório do Unicef que funciona como um retrato da atual realidade dos jovens de 12 a 18 anos no Brasil. Entre os 50 piores municípios brasileiros em índices de saúde e educação para adolescentes, Granja ocupa a 33ª posição.
30	21/12	9	Matrícula melhora, mas ainda tem falha.	A Comissão de Defesa da Educação deverá promover uma reunião entre representantes das redes municipal e estadual de educação para avaliar o processo de matrícula. Entre os problemas apontados durante o período estão a falta de oferta de vagas próximo a casa dos alunos.

ANEXO 02

Roteiro das entrevistas com os professores: aceleração II – Município - e aceleração III - Estado

1 – A chegada da proposta - Como e quando o projeto chegou na escola; como foi inserido na sala de aceleração e o que sentiu; o período que trabalhou; como as turmas foram organizadas; quais os critérios estabelecidos para a participação, tanto dos professores, como dos alunos, nas classes de aceleração; como foi a preparação p/ desenvolver o trabalho; qual a proposta político-pedagógica das classes de aceleração; como as famílias reagiram a essa proposta; como esse tema foi tratado na escola, quais os comentários.

2 – Acompanhamento - Como e quando eram os planejamentos, quem participava dos planejamentos, o que era abordado, as atividades propostas; como e quando eram os treinamentos, quem participava, o que era abordado e proposto; o papel e ação da coordenação pedagógica da escola, o papel e ação da Seduc, Crede, Sedas e SERVI.

3 - Material utilizado - Tipo de material utilizado; tipo de atividades propostas; compatibilidade com a realidade escolar e valorização das experiências dos estudantes; reação discente face ao material utilizado; tipo de contribuição no trabalho pedagógico.

4 – Relações - Direção; professores; alunos; pais; Seduc, Crede, Sedas, SERVI.

5 - A experiência - Como eram os alunos; como foi trabalhar com eles; como trabalhou o que foi proposto; quais os avanços e entraves no trabalho pedagógico para alunos e professores; o que significou para alunos, professores e a educação como um todo a modalidade de classes de aceleração.

ANEXO 03

Roteiro das entrevistas com os alunos

1 – A chegada da proposta - Quando e porquê chegou a aceleração na escola; quem matriculou; por qual motivo matriculou; o que pensa sobre as classes de aceleração; o que a família pensa acerca da matrícula do filho na sala de aceleração; opinião das pessoas da escola e de perto da casa, dos amigos sobre aceleração; as mudanças ocorridas na escola e na vida com a implantação das as classes de aceleração.

2 – Material utilizado - Lembrança sobre o material de estudo; como era esse material; o que continha; opinião sobre os conteúdos existentes; o que falava o professor sobre o material; relação com as experiências pessoais.

3 – Relações - Amigos; professor; direção.

4 – A experiência - Série que cursa atualmente; semelhança da série atual com a sala de aceleração; o que alunos e professores faziam na hora da aula; como eram os deveres; tipo de atividade desenvolvida fora da sala de aula; o que consegue lembrar dessa classe; como ficou a vida escolar e pessoal depois da aceleração.

ANEXO 04

Roteiro das entrevistas com os diretores

1 – A chegada da proposta - Informação da Seduc, Crede, Sedas e SERVI acerca dos motivos para implantação das classes de aceleração, modo de implantação; período de implantação; organização das turmas; distribuição dos professores e alunos; reação da comunidade escolar; a proposta político-pedagógica das classes de aceleração; como esse tema foi tratado na escola.

2 – Acompanhamento - Treinamento dos professores; planejamentos; acompanhamento pedagógico; atuação didática dos professores; o papel e ação da Seduc, Crede, Sedas e SERVI.

3 - Material utilizado - Tipo de material utilizado; tipo de atividades propostas; compatibilidade com a realidade escolar; reação dos discentes e professores face ao material utilizado.

4 – Relações - Diretor; professores; alunos; pais; Seduc, Sedas, Crede e SERVI.

5 - A experiência - O que mudou na escola; o que significou para a educação cearense; o que significou na vida de professores e alunos uma educação regida pela modalidade de aceleração da aprendizagem.

ANEXO 05

Roteiro das entrevistas com os técnicos

1 – A chegada da proposta - Como a idéia chegou na secretaria; quem trouxe; como se inseriu no projeto; como foi a implementação nas escolas; como as escolas receberam a nova proposta de trabalho; como foi formado o grupo, da secretaria, responsável pelo projeto; como as tarefas foram realizadas no grupo; qual o referencial teórico utilizado na proposta; período de implantação; organização das turmas; distribuição dos professores e alunos; reação da comunidade escolar; a proposta político-pedagógica inserida nas classes de aceleração; como esse tema foi tratado com a comunidade escolar.

2 – Acompanhamento - Treinamento dos professores; participação nos planejamentos; o papel e ação da Seduc e SER VI; o que era proposto; os temas trabalhados; o envolvimento dos professores.

3 - Material utilizado - Tipo de material utilizado; tipo de atividades propostas; compatibilidade com a realidade escolar; reação dos discentes e professores face ao material utilizado.

4 – Relações - Técnicos; direção; professores; alunos; pais.

5 - A experiência - Como foi o trabalho realizado; como se sentiu realizando esse trabalho; quais os momentos mais difíceis e os mais prazerosos; o que mudou na escola; o que significou para a educação cearense; o que significou na vida de professores e alunos.