

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
*MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO  
SUBPROJETO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
GOIÂNIA

Marta Jane da Silva

Goiânia  
2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO  
SUBPROJETO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
GOIÂNIA**

Aluna: Marta Jane da Silva

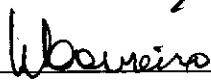
Orientadora: Profª Drª Arlene Carvalho de Assis Climaco

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação  
da UFG como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 13/10/2000

COMISSÃO EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Walderês Nunes Loureiro

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Arlene Carvalho de Assis Climaco

Goiânia

2000

## AGRADECIMENTOS

À professora Arlene Carvalho de Assis Clímaco, pela orientação competente e pela maneira respeitosa e tranqüila de agir, demonstrando, em todos os momentos deste percurso, muita confiança no meu trabalho.

Às professoras Walderês Nunes Loureiro e Ely Guimarães dos Santos Evangelista pelas contribuições valiosas na ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Miguel Arroyo, por aceitar o convite para participar da banca examinadora.

Aos professores do Mestrado, com carinho especial a Luiz Dourado, pelas valiosas contribuições na realização deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, especialmente aqueles com os quais, na convivência, compartilhamos muito mais que uma relação acadêmica e pudemos construir laços de amizade.

Ao Alípio, pelo apoio e incentivo decisivo para que eu enfrentasse esse desafio e pelas contribuições fundamentais, principalmente na fase inicial, ao ler, discutir e me ajudar a organizar as idéias em torno do meu objetivo.

A minha família, Weuler, Fabiana, Sandra, Charles, Fernando, Viviane, e, meu pai, Vanderlei, pelo apoio e amizade. Com carinho especial a minha mãe, Luzia, pela força transmitida pelo seu afeto e estímulos constantes.

A Fernando Viana, pela presença carinhosa e pela disposição em compreender minhas ausências.

Aos profissionais da educação que se dispuseram a responder às minhas indagações e, em especial, aos professores das classes de aceleração, coordenadores e diretores que, gentilmente, me receberam nas escolas.

A Weuler Filho, Lucas e Lavinia, com  
ternura e esperança que esta geração possa  
construir um mundo melhor.

*Se o compromisso é com uma nova visão de mundo, que exige a prática para ser apreendida, o caminho parece ser precisamente este: ao mesmo tempo em que se desenvolvem conteúdos de uma concepção mais elaborada de mundo, se propiciam condições para vivê-la e apreendê-la cada vez mais consistentemente. Só assim se pode esperar contribuir para desarticular a ideologia do mercado incrustada no dia-a-dia da sociedade e, em particular, no sistema de ensino. A superação a ser empreendida a esse respeito guarda paralelo com a destruição que precisa ser feita do fetichismo da mercadoria no mundo das relações sociais. A circunstância de que esse fetichismo não consiste apenas em que as relações se dão como relações entre coisas, mas são, de fato, movidas por meio de coisas, implica que não basta tomar consciência da situação para que o fetichismo se desmanche. É preciso uma prática que mude a realidade. Mas aquela consciência se põe como condição imprescindível dessa práxis.*

*Vítor Henrique Paro*

## RESUMO

O presente estudo procura analisar o programa *Aceleração da Aprendizagem*, utilizando, como referencial analítico, a experiência implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Além da contextualização do programa na esfera mais ampla das políticas realizadas no campo educacional, esta pesquisa busca compreender as mediações que configuram o subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* no contexto da implantação/implementação da proposta pedagógica do projeto *Escola para o Século XXI*, em parte da rede municipal de ensino de Goiânia.

Compreende as políticas educacionais e, em particular, a *aceleração da aprendizagem*, como resultado de um movimento maior, que se manifesta em diferentes pontos da sociedade civil, e se configura na correlação de forças que se expressam neste momento histórico. Fatores como a presença do fracasso escolar, a movimentação docente, (fóruns de debates, estudos, movimento sindical, dentre outras), bem como a pressão externa por melhores índices de escolarização nos países *em desenvolvimento* e a preocupação dos governantes em angariar dividendos políticos, contribuem na conformação dessa política.

Baseia-se no pressuposto de que a ênfase dada à *aceleração da aprendizagem*, tanto no programa do Ministério da Educação e Desporto (MEC) quanto no subprojeto da SME de Goiânia, para o equacionamento da questão do fracasso/sucesso escolar, evidencia o reducionismo que orienta as ações dos órgãos oficiais no trato dessa problemática. A exclusão dos processos de escolarização, à qual está submetida grande parte das crianças e jovens dos setores populares da sociedade, resulta da lógica que orienta as relações na organização social capitalista no Brasil, que se estrutura, em última instância, mediada pelos interesses de grupos detentores do poder econômico. Na perspectiva de uma concepção de educação comprometida com os interesses da maioria da população, embora os programas de *aceleração de aprendizagem* constituam ações concretas que procuram alterar o quadro de fracasso escolar, presente no ensino fundamental, e contribuam para o debate em torno do tema, tornam-se evidentes os limites desses programas, inseridos no sistema educacional seletivo e excludente ou, ainda, que se pautam em ações autoritárias no âmbito da definição/implementação de projetos político-pedagógicos *para* as escolas.

## ABSTRACT

The present work is an attempt on analysing the *learning acceleration*. For such, it uses as analytical reference, the experience implemented by *Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)*. Besides the contextualisation of the program in a more comprehensive field of the accomplished politics in the educational ambit, this research attempts on comprehending the interventions which configure the subproject *Learning Acceleration* in the context of the implantation/ implementation of the pedagogical proposal of *Projeto Escola para o Século XXI* (School Project for the XXI Century), in a part of municipal schools of Goiânia.

This work understands the educational politics and, particularly, the *learning acceleration* as the result of an ampler activity that is manifested in different segments of civil society, and it is configured in the correlation of powers, which are expressed at this historical moment. Factors such as the presence of education failure, teachers' activities (debate forums, researches, syndicate actions, among others), as well as the external pressure for better results of education in the so-called *developing countries* and the governments' concerns in getting political benefits, contribute to the formation of this politics.

This research bases on the presupposition that the emphasis on the *learning acceleration*, either in the program of *Ministério da Educação e do Desporto (MEC)*, or in the subproject of *Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* to solve the question of education failure/success, it is evidenced the reductionism that orientates the actions of official departments when dealing with this problematic issue. The exclusion of the educational processes, which is submitted many children and young people of the least benefited sectors of society, results from the logic that orientates the relations in Brazil's social capitalist organisation, which are structured, in last analysis, considering the interests of groups who have the economical power. In the perspective of an educational conception engaged with the interests of the majority of the population, although the programs of *learning acceleration* are concrete actions that attempt to change the educational failure present in the fundamental education and contribute to the debate on the subject, it is evident the limitations of these programs, introduced in a selective and excluding educational system, or, still, that those programs are based on authoritative actions in the ambit of definition/implementation of political and pedagogical projects to the schools.

## LISTA DE SIGLAS

- AJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (SME)
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BM – Banco Mundial
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação (SME)
- CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
- Coned – Conferência Nacional de Educação
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DAE – Departamento de Administração Escolar (SME)
- DEF/MEC – Departamento de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura
- DEPE – Departamento de Ensino (SME)
- DM – Departamento de Modulação (SME)
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Básico
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUMDEC – Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (Goiânia)
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto
- NAIS – Núcleos de Ação Interdisciplinar (Porto Alegre)
- NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem
- NUEC – Núcleo de Educação Comunitária
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PDS – Partido Democrático Social
- PED – Plano Estratégico de Desenvolvimento
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro



PMG – Prefeitura Municipal de Goiânia  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PSDB – Partido da Social Democracia do Brasil  
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico  
SE – Secretaria de Educação (Distrito Federal)  
SEC/MT – Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso  
SEEC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura  
SEF/MEC – Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SMED – Secretaria Municipal de Educação (Belo Horizonte)  
SMED – Secretaria Municipal de Educação (Porto Alegre)  
UCG – Universidade Católica de Goiás  
UDN – União Democrática Nacional  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)  
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
URE – Unidade Regional de Ensino

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
O fracasso escolar e a política de aceleração de estudos .....	12
Algumas questões de ordem metodológica .....	23
A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 90 – ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	28
A educação na perspectiva do BM .....	30
Unesco – uma visão ampliada de educação .....	36
O MEC e a da política nacional de educação .....	41
Programa aceleração da aprendizagem: a perspectiva do MEC .....	42
A transição democrática e novas experiências educacionais .....	48
A experiência do Distrito Federal .....	54
A experiência de Belo Horizonte .....	55
A experiência de Porto Alegre .....	57
A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (SME) .....	60
A SME: um breve histórico de sua criação e trajetória .....	61
A SME: caracterização nos dias atuais .....	69
As diretrizes básicas da política para a educação na atual gestão (1996/2000).....	73
O projeto Escola para O Século XXI e subprojeto Aceleração da Aprendizagem da SME de Goiânia .....	78
O processo de implantação do projeto Escola para o Século XXI e subprojeto Aceleração da Aprendizagem .....	87
O subprojeto Aceleração da Aprendizagem .....	104

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANALISANDO AS IMPLICAÇÕES  
POLÍTICO-SOCIAIS .....120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....137

ANEXOS .....144

## INTRODUÇÃO

Uma das temáticas, alvo de constantes discussões entre os educadores brasileiros, incluída entre as metas dos mais diferentes projetos de governo, refere-se à questão de combate ao fracasso escolar. Segundo Tancredi e Reali (1998), a literatura educacional que trata desse assunto pode ser subdividida em três grupos. O primeiro centra a responsabilidade do fracasso no próprio aluno (desinteresse, problemas psicológicos, de saúde entre outros). Um segundo grupo centra as suas análises na ausência de estrutura econômica e social, que degrada a vida familiar; e privilegia a sobrevivência em detrimento da escola, tida como de menor importância diante das dificuldades do cotidiano. Por último, um terceiro grupo preocupa-se com o fracasso da escola que, por não oferecer um ensino de qualidade, acaba por expulsar os alunos da sala de aula.

A questão do fracasso escolar, no Brasil, foi amplamente discutida por Maria Helena Souza Patto, que relaciona diferentes abordagens para o problema, desde os primórdios da educação pública brasileira, constituída nas primeiras décadas deste século. Teorias racistas explicavam o fracasso com a tese da inferioridade racial, nas décadas de 20 e 30; patologização diagnosticava os *anormais escolares*, apontando causas orgânicas; psicologização das dificuldades de aprendizagem, na década de 40, transferia as causas do fracasso escolar para a esfera psicológica da *criança problema*; e ainda, teorias de *carência e deficiência* cultural das famílias de baixa renda, na década de 60. Eram explicações convincentes e de cunho científico para o problema do fracasso escolar das crianças dos setores majoritários da sociedade (Patto, 1989).

Sob influência dos princípios da Escola Nova, introduzidos no Brasil no início dos anos 20, aparece, por volta da década de 60, o deslocamento do foco das explicações do fracasso escolar, transferido do aluno e de sua família para *fatores intra-escolares*. A inadequação dos métodos de ensino passa a explicar a origem do problema, desvinculando a realidade *intra-escolar* do contexto mais amplo da sociedade (Patto, 1989).

Segundo Patto, a partir da década de 70, os estudos sobre o tema passam a considerar a contribuição do sistema escolar no fracasso da clientela, oriunda dos setores populares da sociedade. Não abandonam, no entanto, a tendência de atribuir o insucesso da clientela escolar a ela própria.

## O fracasso escolar e a política de aceleração de estudos

As discussões e os dados que se repetem em várias pesquisas, em torno do fracasso escolar, levaram à implementação de ações, nas esferas federal, estadual e municipal, para buscar soluções para o problema. As chamadas salas de *Aceleração da Aprendizagem*, ou *turmas de progressão*, ou ainda, *turmas de reintegração*, organizadas em vários municípios do país com o objetivo de corrigir a defasagem idade-série, é um exemplo das políticas educacionais implementadas com o objetivo de intervir no quadro de fracasso escolar dos alunos provenientes das classes populares<sup>1</sup>, que constituem a grande maioria da clientela das escolas públicas.

Embora existam especificidades que caracterizam cada experiência de *Aceleração da Aprendizagem*, conforme a tendência política, a direção dada, o projeto de governo e de educação no qual se insere, a correção do fluxo escolar ocorre, basicamente, mediante a aceleração dos estudos dos alunos em defasagem idade-série. Reunidos em *classes de aceleração*, os alunos deverão percorrer as séries ou as etapas do ciclo, conforme a estruturação do ensino na rede à qual pertence, de forma mais rápida, podendo atingir a série ou a etapa correspondente à sua idade.

Nosso interesse em torno dessa questão parte, inicialmente, da experiência vivenciada na rede de ensino da prefeitura de Goiânia, na condição de professora de uma classe de *Aceleração da Aprendizagem*, no momento de sua implantação pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no ano de 1998. Em decorrência, a experiência da SME de Goiânia constitui a mediação pela qual tratamos o tema.

Com essa experiência e a par da discussão em torno desse programa, que mobiliza várias secretarias de ensino no país, bem como o caráter de prioridade com o qual o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), refere-se ao programa de *Aceleração da Aprendizagem*, e, ainda, pela recorrência desse tema na pauta de indicações de organismos internacionais (financeiros ou não) como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM), nosso interesse pela questão delineou-se para procurar compreender suas implicações político-sociais, bem como sua vinculação com as demais políticas no campo educacional e com as questões

---

<sup>1</sup> Utilizaremos, neste trabalho, a expressão *classes populares* para designar "todos os setores sociais – urbanos ou rurais, assalariados, semi-assalariados ou não-assalariados – cujos níveis de consumo estão próximos aos mínimos socialmente necessários para a subsistência" (Weffort, *apud* Spósito, 1984, p. 23).

estruturais concernentes ao momento histórico atual, que se caracteriza, conforme vários autores<sup>2</sup>, por uma ampla reestruturação produtiva e econômica.

Nesse sentido, o estudo sobre o programa de *Aceleração da Aprendizagem* torna-se relevante na medida em que pode elucidar as tendências presentes em sua elaboração; os interesses envolvidos no processo de implantação e até que ponto vincula-se às propostas de uma vertente mais comprometida com os interesses e reivindicações dos setores populares da sociedade, tendo em vista que o MEC considera que esse programa permite "ampliar, ao 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" (Brasil. MEC, 1998a).

O programa *Aceleração da Aprendizagem* constitui preocupação central deste estudo, uma vez que se trata de uma proposta disseminada pelo país, implementado por administrações que apresentam diferentes projetos político-sociais, bem como por constar no discurso do governo federal, por intermédio do MEC<sup>3</sup>, como uma das prioridades no campo educacional.

Além disso, é importante destacar que a aceleração de estudos não é estratégia nova dentre as ações específicas destinadas a facilitar o acesso e a permanência do aluno no ensino básico. Um estudo de Arelaro (1988) discute a ação governamental no processo de extensão do ensino básico no Brasil, no período de 1962-1987. A autora mostra que formas alternativas de promoção escolar já eram discutidas desde a primeira metade deste século, sobretudo nos momentos de efervescência do discurso de expansão e democratização do ensino como a década de 50<sup>4</sup>. Conforme mostra o estudo de Arelaro (1988), a promoção escolar, especificamente sob a forma de aceleração de estudos, aparece, inicialmente, em projeto do governo militar, já na fase de transição política que caracteriza o final do regime militar, entre 1979-1985.

Apesar da interrupção do discurso democratizante no período da ditadura militar, evidencia-se ainda, desde a fase de institucionalização do regime (1964-1968), a

---

<sup>2</sup> Autores como Frigotto (1996a; 1996b), Gentili e Silva (1997), Gentili (1998), Antunes (1991) dedicam-se a essa discussão.

<sup>3</sup> O programa *Aceleração da Aprendizagem* constitui uma das alternativas pedagógicas a serem incentivadas pelo Programa *Toda Criança na Escola* (Brasil. MEC, 1997a).

<sup>4</sup> Na década de 50, Anísio Teixeira defendia a promoção automática como forma de a escola primária se fazer universal e adaptada às condições dos alunos. Almeida Jr., em 1936, e Oscar Thompson, em 1921, ambos em São Paulo, também já apresentavam propostas de *promoção em massa* diante das condições do ensino primário nessa época. A Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, realizada pela Unesco em 1956, no Peru, aprova e recomenda a resolução da questão da reprovação, mediante estudo e implantação de um regime de promoção com base na idade cronológica dos alunos (Cf. Arelaro, 1988).

preocupação em promover mudanças no sistema de promoção dos alunos desse nível de ensino, como mecanismo para reverter o quadro de repetência e de deserção. O Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), no período 1968-1970, previa uma reforma do ensino primário (correspondente, hoje, à primeira fase do ensino fundamental), na qual aparece a preocupação com a recuperação dos reprovados e a proposta de que fosse feita em períodos de férias escolares. Na fase que Arelaro (1988) chama de *regressão educacional* (1969-1978), a preocupação com a correção do fluxo escolar reaparece no II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), para o período de 1975-1979. O III PSEC (1980-1985), já no período de transição, previa a existência de projetos alternativos de recuperação e intensificação da aprendizagem para alunos fora da faixa etária, em que se localiza o programa de *Aceleração da Aprendizagem* desenvolvido na Região Norte.

Em sua análise, Arelaro (1988) evidencia que diferentes experiências de redes estaduais do sistema público de ensino utilizaram a aceleração de estudos como forma alternativa ao sistema de promoção dos alunos, em atraso escolar, no ensino de primeiro grau. Em Minas Gerais, por exemplo, a aceleração de estudos constituiu a forma de promoção adotada em um projeto implantado em escolas da periferia de Belo Horizonte, em 1976 (como desdobramento do II PSEC 1975-1979 – que previa o desenvolvimento de novas metodologias no ensino de primeiro grau). O projeto visava atender

alunos de idade entre 8 e 13 anos que não tinham freqüentado a pré-escola e que haviam já cursado a 1ª série de 2 a 5 anos. O projeto envolvia a atuação sobre programas, a organização de classes e a avaliação da aprendizagem, incluindo um reforço à merenda, assistência à saúde e distribuição de material escolar (Arelaro, 1988, p. 250).

A promoção, mediante a aceleração de estudos, significava que "o aluno alcançando um nível de desempenho considerado satisfatório era promovido à série seguinte, independente da etapa em que estivesse" (Arelaro, 1988, p. 251). Essa forma de promoção, de acordo com Arelaro, "possibilitava que o aluno mudasse de classe e série várias vezes durante o ano mas em geral fazia-se em 3 momentos: junho, setembro e dezembro. O que significava que o aluno poderia fazer as quatro séries primárias até em dois anos" (*Ibidem*).

No ano seguinte, em Minas Gerais, o projeto expandiu-se, passando de quatro escolas para 363 em 244 municípios e, ao final, totalizou o envolvimento de 1.475 escolas. No entanto, o projeto durou apenas os quatro anos do governo que o implantou, repetindo a

"velha sistemática da administração pública, pois com a mudança de governo mudam-se as prioridades" (Arelaro, 1988, p. 251).

As principais críticas ao projeto, relacionadas pela autora, dizem respeito ao fato de ter adotado um *programa básico*, simplificado em relação ao comum, visto pelos professores como a retomada do dualismo tradicional no ensino brasileiro (escolas diferentes para ricos e pobres), a manutenção de classes superlotadas, que não respeitava o limite máximo de alunos estipulado no projeto, em mais da metade das turmas, além da imposição do método de alfabetização que deveria ser adotado pelas professoras do projeto e, ainda, a burocratização do processo educativo com o preenchimento de muitas fichas e formulários. Outra questão importante que a autora levanta é o fato de o projeto ter sido planejado e concebido apenas pelo órgão central, repassado às escolas simplesmente para a execução, o que acabou gerando reações de insatisfação nos professores uma vez que se evidenciava "uma imposição velada de aprovação em massa" (*Ibidem*, p. 254).

Outra experiência com classes de aceleração de estudos, citada por Arelaro (1988), ocorreu no Rio de Janeiro, ainda na década de 60, em que as classes de recuperação e de aceleração buscavam a adequação da faixa etária ao nível de escolaridade dos alunos, valendo-se de um sistema de avanço progressivo, com promoção automática. Porém, essa modalidade de organização acabou dando origem a um curso primário *especial* (sob a forma de recuperação ou aceleração), que conviveu paralelamente ao curso seriado, já existente. Conforme Arelaro (*Ibidem*, p. 257-258), o curso seriado seria destinado às crianças "com possibilidade de dominar em um ano as dificuldades dos programas correspondentes ao seu ano de escolaridade". As crianças que não conseguissem acompanhar o ritmo do seriado seriam destinadas ao curso especial, com planejamento "integralmente voltado para as noções básicas e de importância 'na vida prática' e (...) desenvolvidos sempre no ritmo da marcha dos alunos" (*Ibidem*, p. 258). Sobre o desenvolvimento do projeto, a autora afirma que

Na prática foram surgindo vários problemas, que acabaram pondo fim à experiência, tanto com relação à discussão filosófica desta posição, que acabaria gerando a escola dos "ricos" e dos "pobres", até as complicações burocrático-administrativas que este tipo de organização dos alunos acabam gerando e também a falta de pessoal preparado para executá-lo. (Arelaro, 1988, p. 258)



O 1º Encontro Nacional sobre Estudos Acelerados no Ensino Fundamental, realizado em agosto de 1997, em Brasília, também mostra que esse programa não é novidade da década de 90, apesar de a grande maioria dos relatos apresentados no evento não se referir a experiências anteriores, restringindo-se às atuais, a partir da segunda metade da década de 90. No entanto, a apresentação da experiência de Mato Grosso refere-se a três períodos de existência da *Aceleração da Aprendizagem* no estado, em momentos históricos diferentes. No primeiro, de 1975 a 1980, implantaram-se classes de aceleração da escolaridade em cinco municípios do estado (55 escolas, atingindo 5.135 alunos) para atendimento das metas estabelecidas no projeto Novas Metodologias, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (SEC/MT), com financiamento do Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Desporto (DEF/MEC). A referida meta "consistia na redução do índice de distorção idade/série, visando à introdução de metodologias específicas em alfabetização para maior produtividade do ensino de 1º grau" (Persona, 1997, s. p.).

No segundo período, de 1986 a 1988, o projeto intitulado Reintegração de Alunos Defasados em Idade/Série Escolar (primeira e segunda séries do primeiro grau), era fruto de uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Segundo a expositora<sup>5</sup>, o projeto permitiu a realização de "um trabalho diferenciado com os alunos que vinham sofrendo sucessivas reprovações e atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos mesmos" (*Ibidem*).

No terceiro período, compreendido entre 1994 e 1997, a expositora refere-se à implantação de projetos específicos de *Aceleração da Aprendizagem* pela Secretaria de Estado de Educação, além das Secretarias Municipais de Cuiabá e Várzea Grande, sem contudo apresentar maiores detalhes sobre os projetos. Afirma, no entanto, que a perspectiva era a de "solucionar o problema da distorção idade/série". Os projetos partiam de um "elo unificador [que consistia] na formação continuada do professor, tendo como objetivo, propiciar a fundamentação teórico-prática em Psicologia, Alfabetização e nas diferentes áreas do currículo" (*Ibidem*). Na avaliação da expositora,

---

<sup>5</sup> A expositora, Rosa Maria Jorge Persona, na ocasião, era professora da Universidade de Cuiabá e fez um relato de sua atuação nos projetos. No primeiro período, atuou como coordenadora da implantação das classes de aceleração; no segundo, como coordenadora e professora regente de uma classe; e, no terceiro, como assessora das Secretarias Municipais de Cuiabá e Várzea Grande e da Secretaria do Estado de Educação.

a cada governo caem por terra os esforços envidados na concretização dos Programas de Aceleração. Tudo ocorre como se até então nada fora feito, desconsideram-se os trabalhos produzidos e "novas" iniciativas surgem, quando, no meu entender, já poderíamos até quem sabe ter eliminado ou diminuído o problema da repetência e da evasão em nossas escolas, geradores do "paliativo" Projeto de Aceleração. (Persona, 1997, s. p.)

Na gestão atual, o MEC lançou o *Programa Aceleração da Aprendizagem Escolar*, oficialmente, em março de 1997, por ocasião do II Seminário de Avaliação do Projeto Nordeste<sup>6</sup>, em João Pessoa-PB. Conforme o *Jornal do MEC*, edição de março de 1997, o programa "visa abaixar o nível de repetência e reduzir a defasagem idade/série nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental" (Brasil. MEC, 1997b, p. 3). A mesma reportagem explica que a "proposta de aceleração tem como pressuposto que, sob motivação, os alunos com acentuado atraso nas séries são capazes de dominar com maior rapidez os conteúdos básicos dos currículos escolares" (*Ibidem*, p. 3). O jornal informa ainda que a adoção do programa de *Aceleração da Aprendizagem* pelo MEC se deu com as experiências pioneiras do Maranhão e de São Paulo. No Maranhão, que integra o Projeto Nordeste e deste recebe recursos, "18 mil alunos de 35 municípios freqüentaram, em 1995 e 1996, as chamadas 'classes de aceleração'" (*Ibidem*, p. 3).

A partir de 1997, várias são as experiências de *Aceleração da Aprendizagem*, dentre as quais destacamos a de Brasília (*turmas de reintegração*), Belo Horizonte (*turmas aceleradas*) e Porto Alegre (*turmas de progressão*) por serem resultado de ações de governos que, pelo menos em princípio, possuem ou possuíram programas de ação que procuram privilegiar a participação dos setores organizados da sociedade e, sobretudo, por serem as que fundamentam a elaboração da proposta da SME de Goiânia.

O fato de, nessas experiências, o programa de *Aceleração da Aprendizagem* ter se constituído como projeto de um governo de esquerda suscita alguns questionamentos, como pensar seus limites e suas possibilidades como uma política voltada para a equação do problema do fracasso escolar nas redes públicas de ensino. Nesse sentido, indagamos se o programa *Aceleração da Aprendizagem* apresenta especificidades, conforme a tendência

---

<sup>6</sup> O Projeto Nordeste é uma ação do Governo Federal que, segundo o *Jornal do MEC* de março de 1997, p. 3, "tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino, reduzindo a repetência e a evasão escolar e elevando o rendimento dos alunos, e implantar novos padrões para a gestão educacional na região. Os recursos do Projeto Nordeste provêm do MEC (FNDE - Salário Educação), dos Estados do Nordeste e dos empréstimos internacionais feitos junto ao Banco Mundial (BIRD). Cinco componentes básicos envolvem as ações do Projeto Nordeste: Capacitação de Recursos Humanos, Gestão Educacional, Instalações Escolares, Inovações Pedagógicas e Materiais de Ensino e Aprendizagem".

política que ocupa o governo. Em caso afirmativo, que especificidades seriam estas? O que estaria diferenciando as propostas de *Aceleração da Aprendizagem* implantadas pela Escola Candanga, Escola Plural e Escola Cidadã, de uma perspectiva meramente mercadológica, voltada para a aquisição de habilidades básicas para a atuação no mercado de trabalho? Como essas propostas educacionais se colocam hoje no cenário educacional brasileiro, quando a tendência política hegemônica não fundamenta seus princípios? Como se percebe hoje o programa *Aceleração da Aprendizagem* nos projetos desses municípios? Como essas turmas foram implantadas na proposta educacional desses governos? Que avaliação se faz dessas salas, depois da experiência de alguns anos?

Encontrar respostas a essas questões não constitui o objeto de nossa investigação. Acreditamos, no entanto, que esses questionamentos sejam importantes campos de investigação para buscar a compreensão das lacunas presentes na esfera das políticas implementadas no campo educacional, na década de 90, e que poderão constituir objetos de pesquisas futuras.

A disseminação do programa *Aceleração da Aprendizagem* nas redes de ensino de todo o país é incentivada pelo MEC como *alternativa pedagógica*, visando a correção da distorção idade-série. O programa tem sua justificativa vinculada à questão econômica pois associa a melhoria da qualidade do ensino (conforme o documento *Toda Criança na Escola*, divulgado em setembro de 1997) à redução dos custos do sistema educacional, mediante a regularização do fluxo escolar e conseqüente liberação de vagas nas séries iniciais do ensino fundamental.

A justificativa do programa *Aceleração da Aprendizagem*, segundo a concepção revelada no documento do MEC, associa-se ainda à necessidade de reverter a situação de fracasso escolar presente nas séries iniciais do sistema público de ensino, com a superação das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e o avanço nas séries. Nesse sentido, vincula fracasso escolar à dificuldade de aprendizagem dos alunos, e aponta a *Aceleração da Aprendizagem* como meio de resolver a problemática nas redes públicas de ensino.

A rede municipal de ensino de Goiânia implantou o programa *Aceleração da Aprendizagem* no início de 1998, o qual foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em maio do mesmo ano, mediante a Resolução nº 266, de 29 de maio de 1998 (Goiás. CEE, 1998). A referida resolução revoga a organização das séries iniciais (primeira e

segunda séries) em Bloco Único de Alfabetização<sup>7</sup> e autoriza a organização do ensino fundamental em quatro ciclos, conforme o projeto inicial. As classes de Aceleração da Aprendizagem são autorizadas "em caráter emergencial e temporário, para crianças e jovens de 12 (doze) a 15 (quinze) anos, em 1998, e com defasagem mínima de 02 (dois) anos, em 1999 e 2000, nas 40 (quarenta) unidades escolares [da SME]" (Goiás. CEE, 1998).<sup>8</sup>

O programa de *Aceleração da Aprendizagem* apresenta-se, de acordo com o subprojeto da SME, como uma forma de "legitimar o direito do aluno em defasagem série-idade de ter a oportunidade de uma formação integral" (Goiânia. SME. 1998a, p. 9). Nesse sentido, são organizadas turmas de alunos, que, por razões diversas (multirrepetência, ingresso tardio, evasão, etc.) se encontram *atrasados* em seu processo de escolarização.

Dessa forma, as turmas de aceleração têm como objetivo principal a correção da defasagem idade/série, considerada mais um mecanismo de exclusão dos alunos que trazem consigo uma história de fracasso escolar, marcada pela repetência, evasão e outros problemas.

A organização dessas turmas obedece ao critério de idade, reunindo alunos entre 12 e 15 anos os quais, "em termos de habilidades e conhecimentos disciplinares estão distanciados dos seus pares de idade, necessitando assim, de uma intervenção específica" (Goiânia. SME. 1998a, p. 36).

Constitui objetivo das turmas de aceleração, conforme o projeto da SME, que os alunos em defasagem sejam capazes de avançar para o ciclo de formação em que se encontram seus pares de idade, o que pode se dar a qualquer momento, "desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos" (*Ibidem*).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; Lei nº 9.394/96 (Brasil. Congresso Nacional, 1996) apresenta-se flexível em relação à organização dos tempos escolares, permitindo, assim, modalidades diferenciadas nas redes de ensino, para estabelecer formas alternativas adequadas às necessidades da comunidade escolar. A organização do ensino fundamental em ciclos de formação, e a possibilidade de *Aceleração da Aprendizagem* dos alunos em defasagem idade-série, implantados na rede

---

<sup>7</sup> O Bloco Único de Alfabetização constituía uma iniciativa de superação da repetência precoce, uma vez o tempo de alfabetização abrange a primeira e a segunda séries do ensino fundamental.

<sup>8</sup> É interessante notar que, tanto o documento do CEE, como os diversos documentos da SME relativos às classes de aceleração não se referem, em nenhum momento, a experiências anteriores na rede municipal com preocupação semelhante – atuar junto aos alunos que não concluíram o ensino fundamental na idade *correta* conforme determina o sistema educacional brasileiro – como é o caso do projeto de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (AJA), existente na rede municipal de ensino desde 1993.

municipal de ensino de Goiânia, estão contempladas no Título V, "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino", no Capítulo II, "Da Educação Básica", nos seguintes artigos:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...)

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

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (Brasil. Congresso Nacional, 1996)

Na análise de Jamil Cury (1997), os artigos da LDB que abrem a possibilidade para a organização da educação básica em forma de ciclos, dentre outras, e de aceleração nos estudos (art. 23 e 24, V, b) constituem claro exemplo do caráter de flexibilidade da lei, que aponta o sentido descentralizador, desregulador e de desoficialização, tendo em vista a precariedade do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, o autor aponta como risco para essa flexibilização, o "aligeiramento do direito à educação pela incapacidade das políticas públicas de reter um maior número possível de alunos e por um tempo mais longo de escolarização obrigatória" (Cury, 1997, p. 101).

Por outro lado, Cury (1997) ressalta fatores positivos da flexibilidade dos artigos em questão, como o incentivo a estados e municípios a realizarem inovações, sem se prenderem às coordenadas nacionais, bem como a ênfase dada às diferenças (etnia, idade, experiência e necessidades especiais).

Segundo Cury (1997), a nova LDB apresenta, por outro lado, um forte caráter centralizador expresso, sobretudo, nas atribuições relativas à coordenação da política nacional de educação e à avaliação do rendimento escolar, bem como de instituições e

cursos, conforme regulamentam os artigos 8 e 9 respectivamente. Não se questiona, nesse sentido, a viabilidade de se estabelecer uma política nacional de educação coordenada pela União, mas a direção que se pode imprimir a essa coordenação, com base em ações centralizadas e diretivas. No que se refere à avaliação do rendimento escolar, no ensino fundamental, e das instituições de ensino e dos cursos, no caso da educação superior, questiona-se a natureza do processo avaliativo, uma vez que está posta a possibilidade de se efetivar um processo externo, uniforme, minimalista e centralizado.

A flexibilidade, apontada por Cury (1997), está evidente, ainda, nas questões omissas no texto da atual LDB, no que diz respeito, por exemplo, à não-definição de termos utilizados e de diretrizes para viabilizar e garantir o enunciado em vários artigos, que aparecem sem os devidos desdobramentos. Nesse mesmo sentido, Loureiro (1998, p. 19), referindo-se à nova lei, afirma que "os seus limites estão expressos principalmente nas suas omissões".

Considerando as omissões da LDB, várias entidades representativas ligadas à educação procuraram, mediante um processo de discussão para a regulamentação dessa lei no estado de Goiás, avançar a definição dos princípios democráticos e da garantia do direito à educação pública de qualidade<sup>9</sup>.

Em relação à LDB nacional, a lei estadual – Lei Complementar nº 26 de 1998 – (Goiás. Assembléia Legislativa, 1998) avançou ao definir de forma mais consistente o que considera como "possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar" (art. 24, V, b). Em seu artigo 33, inciso V, alínea d, a lei estadual esclarece que "a aceleração de estudos visando à adequação idade/série, ou qualquer outra forma de organização das turmas, será regulamentada nos regimentos de cada instituição de ensino". Nesse sentido, aponta a importância do envolvimento da instituição escolar, na regulamentação de projetos com esse fim.

A "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (Lei nº 9.394/96, art. 24, V c), conforme a regulamentação na legislação estadual, deve ser "realizada pela escola, e o que estabelece o seu regimento" (art. 33, V, c), buscando, mais uma vez, a autonomia efetiva das escolas, mediante a constituição de um regimento escolar legítimo e representativo.

De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/96), o projeto da SME coloca as salas de aceleração como uma possibilidade de correção de uma distorção presente no mundo

---

<sup>9</sup> Sobre o processo de regulamentação da LDB no estado de Goiás, ver Loureiro (1998).

escolar (defasagem série/idade) para garantir ao futuro cidadão uma "educação básica mínima", conforme argumentação do próprio projeto.

No entanto, a discussão a respeito de projetos que buscam inovações no âmbito da educação pública, não pode prescindir do debate em torno dos projetos sociais diferenciados, que se apresentam na dimensão das ações políticas do Estado, entendido como aglutinador dos interesses divergentes da sociedade civil e política<sup>10</sup>.

Nesse sentido, Azevedo (1997), ao discutir a educação como política pública, chama a atenção para o embate que ocorre entre os diferentes grupos de interesses, na tentativa de imprimir uma direção às políticas públicas, conforme a representação de mundo que possuem. Assim, as políticas empreendidas no âmbito da educação revelam, em diferentes momentos históricos, a influência maior ou menor de um ou de outro segmento social, que se articula com o projeto de sociedade em andamento, e faz "chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação" (Azevedo, 1997, p. 60).

Um desdobramento dessa discussão é o vínculo da escola com o mundo do trabalho, que se apresenta constantemente nos textos oficiais, cuja relação alguns educadores brasileiros têm, sistematicamente, questionado. Tancredi e Reali, no entanto, em um texto em que discutem justamente as salas de aceleração, afirmam que:

Não se pode negar, entretanto, que o setor produtivo tem contribuído para mostrar claramente à população a precária qualidade de ensino que se ministra nas escolas (especialmente nas escolas públicas e mais especialmente, ainda, nas escolas de periferia) e a tem feito compreender, ainda que a duras penas, a importância de se possuir uma educação de boa qualidade. (Tancredi e Reali, 1998, p. 8)

As autoras colocam, portanto, a exigência pela qualidade do ensino no setor produtivo, reduzindo ou desconsiderando as pressões de outros setores organizados e da população de um modo geral.

Discutindo a perspectiva de vínculo entre escola e trabalho na sociedade capitalista, Machado faz a seguinte afirmação:

Pela sua capacidade de condicionamento comportamental e de difusão de conhecimentos e habilidades necessárias aos distintos postos da produção; portanto, pela sua capacidade formativa do ponto de vista

---

<sup>10</sup> Baseia-se, aqui, na concepção gramsciana de Estado integral, em uma perspectiva ampla, sem distinção entre sociedade política e civil, que se contrapõe a uma visão unilateral e restrita de Estado, na qual se sobressai a sociedade política na figura do governo.

político e técnico, a escola, como instituição social, não consegue se autonomizar da produção. (Machado, 1989, p. 29)

Assim sendo, a pedagogia a ser desenvolvida refletirá o perfil do trabalhador que se pretende formar, desenvolvendo sua capacidade para "funções de planejamento e controle [ou para] atividade de execução (...) desvinculada da criação e recriação teórica" (Machado, 1989, p. 29).

Essa discussão torna-se imprescindível para refletir os propósitos da *Aceleração da Aprendizagem*, precisamente em um contexto em que a tendência política, que se reafirma como hegemônica, não contempla a participação efetiva da sociedade civil na definição das prioridades da ação governamental. Com essa preocupação, levantamos alguns questionamentos, com o objetivo de buscar compreender que forças políticas estariam contribuindo, em maior ou menor grau, para a constituição e implementação dessa política no campo educacional, mais precisamente, na rede municipal de Goiânia:

Em que medida a implantação do programa *Aceleração da Aprendizagem* da SME, que obedece a diretrizes governamentais, se relaciona ao atendimento de uma agenda internacional? Ou, até que ponto esse programa se identifica com interesses expressos por pressões e reivindicações da sociedade civil, tendo em vista uma efetiva democratização da educação, em uma perspectiva de desenvolvimento humano? Que elementos básicos interferem em sua conformação? Que concepção político-pedagógica norteia a categoria de aceleração no projeto da SME de Goiânia?

Responder a essas questões torna-se necessário para compreender as várias dimensões que envolvem o programa de *Aceleração da Aprendizagem*, em cuja defesa pauta-se, fundamentalmente, a necessidade de democratização das oportunidades educacionais com o objetivo de propiciar a entrada e a permanência do aluno no sistema educacional.

### **Algumas questões de ordem metodológica**

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa constitui uma atividade ao mesmo tempo momentânea, pois envolve o interesse mais imediato do pesquisador, e também continuada, pois se insere em uma produção acumulada historicamente. Como decorrência,



destacam o aspecto social da pesquisa e a produção do conhecimento científico como um fenômeno essencialmente social.

A pesquisa como manifestação humana, inserida em um contexto social, não é neutra, pois está repleta de valores, de interesses, de princípios que orientam o pesquisador no processo de produção do conhecimento. Assim, o pesquisador, estabelecendo uma relação de mediação ativa entre o objeto a ser conhecido, e o conhecimento produzido sobre o objeto, produzirá um novo conhecimento, no qual se expressarão as suas opções, como sujeito inserido em um dado contexto social.

Assim, tanto as questões que formula, como o caminho que percorre para produzir um conhecimento sobre o que propôs, pressupõem uma opção política do pesquisador que mantém uma relação com o seu objeto de pesquisa, que não se esgota na sua pura descrição. Existe uma relação de interioridade do pesquisador com o seu objeto de estudo, que exerce influência sobre o conhecimento produzido.

Contudo, é importante lembrar, conforme ressaltam as autoras, que o reconhecimento dessa relação não inviabiliza o conhecimento científico. Ao afirmar a interferência do aspecto subjetivo no processo de conhecimento, apenas se admitem os limites de uma produção inserida em um dado contexto e, ao mesmo tempo, destaca-se a historicidade da ciência. Não existe um conhecimento pronto e acabado, mas sim parcial, fruto de um determinado momento histórico, produzido por indivíduos inseridos em uma dada sociedade.

Nesse contexto, situamos nosso interesse relativo à compreensão do programa *Aceleração da Aprendizagem* como uma política que busca intervir no quadro de fracasso escolar, e sua vinculação com as políticas educativas em um âmbito mais geral. Procuramos compreender em que medida o referido programa se constitui com pressões e propostas de setores organizados da sociedade civil e, mais especificamente, de setores educacionais<sup>11</sup>, ou até que ponto simplesmente procura responder às exigências, de âmbito mundial, de universalização da escola básica, com um prisma mais voltado para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho ou, mesmo, de simples racionalização de custos. Nesse sentido, procuramos identificar a correlação de forças que estaria configurando esse programa como uma política oficial, em inúmeras redes de ensino no país e, particularmente, em Goiânia.

---

<sup>11</sup> Referimo-nos aqui aos fóruns de estudos e debates de professores, como a Conferência Brasileira de Educação (CBE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Conferência Nacional de Educação (Coned), dentre outros.

Assim sendo, baseamo-nos no pressuposto de que a compreensão das políticas educacionais implementadas em nível local não pode prescindir de uma análise mais global. Nesse sentido, faz-se necessário, para os fins deste estudo, retomarmos as orientações para a educação, formuladas pelos organismos internacionais na década de 90. Priorizamos a Unesco, por ser o organismo da ONU, criado especificamente para pensar a educação nos países membros e com grande legitimidade política para esse fim, e ainda o Banco Mundial (BM)<sup>12</sup>, por se tratar de um organismo financiador (por isso, indutor) de políticas educacionais em países tidos como *em desenvolvimento*, como o Brasil.

Vários estudos tratam da interferência em maior ou em menor grau, das orientações e mesmo das prescrições de organismos internacionais no âmbito da definição de políticas educacionais no Brasil e na América Latina (Torres, 1996; Coraggio, 1996; Fonseca, 1996; Gentili, 1998; dentre outros). Sem pretender realizar uma análise mecânica e linear, conforme aponta Fonseca (1996), é necessário relativizar essa interferência como imposição externa, uma vez que se encontra em consonância (e/ou resistência), em termos de projeto social, político e econômico, com diversos grupos da sociedade política e civil nacional. Essa é a discussão presente no primeiro capítulo deste estudo.

O segundo capítulo realiza uma retomada do histórico da constituição da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e, com a apresentação de dados recentes sobre a rede, busca-se a compreensão de como se estrutura a SME nos dias atuais, bem como da política educacional empreendida pela atual gestão. Em seguida, tendo em vista a aproximação da concepção que norteia o subprojeto de *Aceleração da Aprendizagem* na SME, realiza uma análise do processo de implantação do projeto *Escola para o Século XXI* e, nele, das classes de aceleração, na rede municipal de ensino de Goiânia.

O terceiro capítulo destina-se às considerações finais e analisa as implicações político-sociais de programas de correção de fluxo escolar, a exemplo da aceleração de aprendizagem, considerando, sobretudo, a experiência da rede municipal de ensino de Goiânia.

Para aproximação do objeto de estudo a que nos propomos compreender, nos limites desta pesquisa, além do resgate dos principais pontos do debate em torno desta questão, motivo de discussão de vários estudiosos do campo das políticas públicas e, mais especificamente, das educacionais, e do estudo de algumas obras de caráter teórico que

---

<sup>12</sup> Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento Regional (Bird), referem-se à mesma instituição financeira.

subsidiarão o uso de certas categorias analíticas, foram utilizadas a análise documental e a entrevista, como instrumentos de coleta de dados.

A análise documental constitui um importante instrumento desta pesquisa, tendo em vista que nos propomos analisar uma política efetivamente implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e que faz parte das políticas de acesso ao ensino fundamental executadas pelo governo federal, e apoiada pelos organismos internacionais que lidam com a questão educacional.

Entende-se que o documento é algo produzido em um determinado contexto histórico e, como tal, deve ser compreendido. Ao analisar um documento, não se pode perder de vista que se está lidando com expressão de ações humanas contextualizadas. Nessa perspectiva, recorreremos à análise de documentos, como a proposta político-pedagógica para as turmas de aceleração da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e de secretarias de educação do Distrito Federal e de outros municípios, como Belo Horizonte e Porto Alegre, bem como outros textos produzidos para tratar a temática: Plano de Ação – 1998-2000 da SME de Goiânia (Goiânia. SME, 1998b), documentos de avaliações realizadas por esta SME e outros (*Ibidem*, 1998c e 1999c); documentos oficiais e publicações do MEC; publicações do BM e da Unesco, além de produções acadêmicas e outras, que abordam a perspectiva desses organismos a respeito da questão tratada.

A realização de entrevistas semi-estruturadas<sup>13</sup> buscou dados importantes quanto ao processo de implantação e ao desenvolvimento desse programa na rede municipal de ensino de Goiânia. Foram entrevistadas pessoas responsáveis pelo subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* na equipe central da SME, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) dessa secretaria, e em algumas unidades escolares.

A coleta de dados, mediante entrevistas, requer o estabelecimento de critérios norteadores de escolhas e definições. Diante do grande número de pessoas envolvidas diretamente com o projeto em estudo na rede municipal de ensino de Goiânia, estabelecemos alguns critérios, com os quais norteamos a seleção das escolas e das pessoas da coordenação central na SME, e do Centro de Formação.

No que se refere às unidades escolares, limitamos nosso estudo àquelas que integram o projeto *Escola para o Século XXI* e possuem classes de aceleração, desde o

---

<sup>13</sup> Para a utilização de entrevistas, como um instrumental de coleta de dados em uma pesquisa científica, torna-se necessário observar questões como o seu caráter de interação, que pressupõe uma influência recíproca entre entrevistador e entrevistado, bem como suas possibilidades como uma técnica flexível e capaz de coletar dados de forma imediata. Essa discussão é feita por Ludke e André (1986).

início da implantação na rede, em 1998. Selecionamos uma escola em cada região da cidade, ou seja, uma em cada Unidade Regional de Ensino (URE).<sup>14</sup>

Além disso, procuramos selecionar escolas que apresentavam condições diversas umas das outras. A observação dessas condições foi feita mediante documentos fornecidos pela SME. Diante dos dados encontrados nesses documentos, pudemos estabelecer e seguir os seguintes critérios na seleção das escolas: uma escola com instalação física considerada padrão, apresentando alto índice de frequência dos alunos; uma escola com baixo índice de alunos frequentes; duas escolas apresentando índice médio de frequência dos alunos.

Nas unidades escolares, entrevistamos diretores, professoras das classes de aceleração e professores responsáveis pela coordenação pedagógica do ciclo II<sup>15</sup>.

Na SME, procuramos as pessoas que trabalham desde o início do processo de elaboração e de implantação diretamente na coordenação do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*. Entrevistamos duas pessoas que desempenham a função de apoio pedagógico na direção central da rede de ensino.

No Centro de Formação dos Profissionais da Educação, buscamos a equipe que apóia diretamente o trabalho dos professores das classes de aceleração e, também, um membro que atua desde o início do processo de implantação do projeto na rede

Optamos por preservar o nome dos entrevistados para evitar constrangimentos e receios no trato com as informações. Para facilitar o entendimento do leitor, estipulamos, aleatoriamente, uma forma para nos referirmos às escolas e às pessoas entrevistadas<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> As escolas da rede municipal de Goiânia estão divididas em quatro Unidades Regionais de Ensino (URE) desde a gestão 1993/1996. As UREs possuem sede em uma escola considerada de acesso mais fácil em cada região da cidade e visa a descentralização de atividades pedagógicas e administrativas na rede, antes concentradas na SME, no sentido de permitir uma assistência mais próxima às escolas.

<sup>15</sup> Em uma das escolas, não foi possível encontrar a pessoa responsável pela coordenação pedagógica pois se encontrava, na ocasião, de licença médica.

<sup>16</sup> Ver Anexo I.

## CAPÍTULO I

### A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 90 – ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*freqüentemente, o chamado "partido estrangeiro" não é propriamente aquele que vulgarmente é apontado como tal, mas exatamente o partido nacionalista, que, na realidade, mais do que representar as forças vitais do seu país, representa a sua subordinação e a servidão econômica às nações ou a um grupo de nações hegemônicas.*

*Antônio Gramsci*

A análise de uma política implementada no campo educacional pressupõe levar em conta o contexto mais amplo no qual se dá sua elaboração. Nesse sentido, é objetivo deste capítulo discutir a orientação, no campo das políticas educacionais empreendidas por organismos financeiros internacionais, que têm financiado projetos na área educacional (o Banco Mundial, BM, é o mais expressivo nesse sentido) e não-financeiros, como a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), procurando compreender as relações dessas orientações com as políticas empreendidas pelo governo federal, por meio da análise das diretrizes emanadas do MEC.

O propósito desta discussão é compreender em que medida a implantação do programa de *Aceleração da Aprendizagem* em diversas redes de ensino do país, como uma diretriz governamental, vincula-se, ou não, ao atendimento a uma agenda internacional. Não pretendemos desconsiderar as condições internas e, mais precisamente, locais, na conformação atribuída ao programa, bem como a outras políticas no campo educacional. Assim, realizamos, ainda nesse capítulo, uma discussão acerca da configuração do campo educacional, gestada no bojo do movimento de transição democrática no Brasil, que contribuiu para a emergência de novas experiências educacionais, constituindo um movimento de renovação pedagógica. Nessa discussão, priorizamos alguns aspectos das experiências do Distrito Federal e das cidades de Belo Horizonte e Porto Alegre, uma vez

que são as principais referências para a elaboração do projeto *Escola para o Século XXI* da SME de Goiânia e de seu subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*. Buscamos, nesse sentido, situar o programa de aceleração da aprendizagem na correlação de forças atuante na política educacional no país. Conforme aponta Miranda,

Desde o início da presente década, algumas perspectivas de políticas sociais orientadas para as exigências do estágio atual de desenvolvimento do capitalismo para a América Latina têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e o UNICEF. Apesar de existirem algumas distinções em seus objetivos, concepções e propostas políticas (...) certas temáticas recorrentes nas proposições desses organismos são importantes para uma compreensão prospectiva dos programas sociais e, em especial, dos educacionais na América Latina. (Miranda, 1997, p. 38)

Desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, as políticas para a educação de organismos internacionais, como a Unesco e o BM, são direcionadas à educação básica como prioridade<sup>17</sup>. A universalização da educação básica tem sido recorrente também na pauta dos governos, sobretudo dos países considerados *em desenvolvimento*, como é o caso do Brasil e demais países da América Latina, na busca de melhorar os índices de escolarização.

Por isso, os discursos, e mesmo as ações na área educacional, recolocam a educação básica<sup>18</sup> no centro das atenções. Torna-se evidente uma grande preocupação com a população excluída do processo de escolarização, ora com concepções que estabelecem vínculo direto entre escolarização e condição social, sendo a primeira determinante da segunda, ora sob um vetor essencialmente econômico, mais ligado às necessidades do novo padrão de acumulação capitalista<sup>19</sup> que, dentre outras coisas, requer a redução dos gastos sociais por parte do Estado.

---

<sup>17</sup> A perspectiva da Unesco sobre programas educacionais, como esse, pode ser encontrada em Delors *et alii* (1998). Uma discussão aprofundada das prioridades do BM em educação encontra-se em Tomasi, L., Warde, M. J., Haddad, S. (1996).

<sup>18</sup> No Brasil, embora a LDB (Lei nº 9.394/96) defina a educação básica englobando educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (art. 21), a ênfase, em termos de investimento na *educação básica*, recai, com acentuada expressão, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e, com menor incidência, abrange as oito séries do ensino fundamental.

<sup>19</sup> Uma discussão sobre os novos padrões de acumulação capitalista e as adequações no campo da educação e da formação humana, pode ser encontrada em Frigotto, (1996b) e Bianchetti (1997).

Esse direcionamento da política educacional atende ao processo de rearticulação produtiva e à expansão da hegemonia do projeto neoliberal, a partir da década de 70 e de forma mais acirrada nos anos 80, visando resguardar a estabilidade econômica dos países centrais, e possibilitar a inserção dos países *em desenvolvimento* no mercado mundial, em uma perspectiva de subordinação, com reformas e em *ajustes econômicos* impostos pelas lideranças econômicas, representadas em organismos financeiros multilaterais (os mais expressivos são o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial).

### **A educação na perspectiva do Banco Mundial (BM)<sup>20</sup>**

A relevância em discutir a perspectiva do BM, no que se refere ao delineamento de políticas educacionais destinadas, na década de 90, aos países *em desenvolvimento*, dentre os quais se inclui o Brasil, justifica-se por ser a principal fonte externa de recursos financeiros e também de explicações científicas para o setor educacional (Coraggio, 1996; Torres, 1996). A atuação do BM no campo das políticas sociais, como a educação, a partir do final da década de 60, deve-se, segundo Fonseca (1996), à preocupação do Banco com a marginalização econômica em países do Terceiro Mundo, que vinha provocando reações sociais, de forma mais contundente na América Latina, colocando em risco a estabilidade da economia dos países centrais.

Conforme Coraggio (1996), as propostas originais do BM diferenciam-se de suas propostas conjuntas com os organismos ligados à ONU – Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – os quais revelam maior sensibilidade com as questões sociais. Neste momento, interessa-nos analisar o modelo de reforma educativa proposto, originalmente, pelo BM aos países em desenvolvimento, e evidenciar como o Banco redimensiona a visão de

---

<sup>20</sup> A principal referência utilizada nesta análise é a publicação dos textos e discussões apresentados no Seminário *O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil*, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1995 (Tommasi, Warde e Haddad, 1996). Nesta publicação, Coraggio discute os documentos de política educativa do BM de 1990 (Banco Mundial, *The Dividends of Learning e Primary Education*) e de 1992 (*Educação técnica e formação profissional*). Torres utiliza em sua análise, um documento de 1995 (*Prioridades e estratégias para a educação: Estudo setorial do Banco Mundial*), que reúne e sintetiza os principais estudos sobre educação do BM, nas duas últimas décadas.

educação em uma perspectiva mercadológica, tendo em vista sua condição de financiador e, conseqüentemente, indutor das políticas no campo educacional.

O financiamento de projetos na área da educação básica justifica-se, para o BM, por razões de ordem econômica. Conforme Soares (1996, p. 30),

no setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação [básica], vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de "capital humano"<sup>21</sup> adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.

Dessa forma, espera-se que a educação ofereça oportunidade às pessoas de se tornarem mais produtivas e melhorarem, assim, sua qualidade de vida e contribuir diretamente para a redução da pobreza (Coraggio, 1996; Torres, 1996).

De acordo com Torres (1996), as propostas do BM para a educação (*pacote de medidas*) buscam enfrentar os desafios fundamentais para os sistemas educativos dos países em desenvolvimento: o acesso, preocupação restrita ao ensino fundamental, objetivo que, para o Banco, já está quase alcançado no Brasil; a equidade, em relação a pobres, meninas e minorias étnicas; e a qualidade, de acordo com o BM, a meta mais difícil de ser alcançada. Nesse sentido, as medidas propostas pelo BM abrangem desde a esfera das macropolíticas até a sala de aula.

Na reforma educativa proposta pelo BM, a prioridade atribuída à educação básica, conforme Torres (1996), pauta-se em uma análise sob a ótica da relação custo-benefício, uma vez que traduz a possibilidade de maiores benefícios sociais e econômicos para um maior número de pessoas. Segundo a autora,

O BM estimula os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considera elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza. Na opinião do BM "já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis (BM, 1995: XIII)". (Torres, 1996, p. 132)

---

<sup>21</sup> A teoria do Capital Humano, segundo Gentili (1998, p. 104), "colocou, de forma precisa e unidirecional, a relação entre educação e desenvolvimento econômico (...). Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o 'possui'".



Outra justificativa para o investimento em educação básica, na visão do BM, diz respeito a uma suposta segurança desse investimento, idéia sustentada na

incerteza com relação ao curso da economia, somada à previsão de que um novo modelo de desenvolvimento 'informacional' (em relação ao industrial que funcionou nas décadas passadas) demandará uma força de trabalho flexível, facilmente reciclável, tanto na esfera individual como na macro-social. (Coraggio, 1996, p.105)

A educação básica para o BM refere-se ao ensino de primeiro grau, o que corresponde hoje, no Brasil, ao ensino fundamental, oito anos de escolarização, e possui uma dupla finalidade: "produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação" (BM, *apud* Torres 1996, p. 131). O mesmo documento esclarece, ainda, que a educação básica diz respeito a "um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas" (*Ibidem*, p. 131). Coraggio (1996) lembra, ainda, que o termo *básica* define tanto a base de conhecimentos como os anos iniciais da escolarização, quando as orientações específicas ainda não são necessárias. Nesse sentido, a concepção de educação básica do BM afasta-se da *visão ampliada* constante na Declaração Mundial Educação para Todos, de Jomtien (1990), na qual a educação básica inclui crianças, jovens e adultos, permanece por toda a vida, e ultrapassa o âmbito escolar.

Na perspectiva do BM, a qualidade e a eficiência da educação, que se apresentam como eixos norteadores da reforma educativa, estão localizadas nos resultados do desempenho dos alunos, ou seja, no rendimento escolar. Assim, a qualidade da educação seria garantida com a presença de *insumos*, os quais, conforme pesquisas feitas pelo próprio BM, intervêm de maneira positiva no processo ensino-aprendizagem. Os indicadores de qualidade, na ordem das prioridades apontadas pelo BM, seriam a presença de: bibliotecas, tempo de instrução, livros didáticos, conhecimentos do professor, tarefa de casa, experiência do professor, laboratórios, salário dos professores, e tamanho da classe. No entanto, conforme a lógica da relação custo-benefício (maior benefício com o mínimo de custo), o incentivo é para que se invista nos três itens iniciais. Vale destacar ainda que os *insumos educativos* são considerados isoladamente, sem que se leve em conta a necessária inter-relação dinâmica entre eles. Nas indicações do Banco, deve-se

- (a) aumentar o *tempo de instrução*, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa;
- (b) proporcionar *livros didáticos*, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e
- (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a *capacitação em serviço* sobre a *formação inicial* e estimulando as modalidades a distância). (BM, *apud* Torres, 1996, p. 135; grifos da autora)

A descentralização é outro ponto preconizado pela reforma educativa proposta pelo BM, diante da *ineficiência* do Estado. Na escola, a descentralização refere-se aos fatores financeiros e administrativos e prevê *autonomia* e responsabilidade pelos próprios resultados. Descentralizam-se decisões já tomadas, uma vez que a autonomia dos professores e mesmo a autoridade conferida a diretores possuem limites claros nas *normas e nos padrões* que norteiam o sistema de ensino, obedecendo a um projeto centralizador.

As orientações do BM, no campo do financiamento da educação básica, partem da perspectiva que

a atual distribuição da despesa educativa – entre os níveis e dentro de cada nível do sistema – é desigual e injusta, privilegiando "os interesses dos sindicatos de professores (na medida que a maior parte da despesa educativa aplica-se a salários e a sua negociação ocupa boa parte das energias dos governos ... ), os estudantes universitários (que provêm em sua maioria de setores médios e altos), a elite e o governo (BM, 1995: XXII)". (Torres, 1996, p. 137)

Nesse sentido, preconizam critérios de alocação de recursos nos quais a prioridade da despesa pública deve ser determinada mediante uma análise sob o prisma da relação entre custo e benefício (gastar menos para fornecer educação básica de *qualidade* e beneficiar um maior número de pessoas). Incentivam-se, ainda, uma maior contribuição das famílias e da comunidade, além da maior atuação da iniciativa privada nesse setor. Nessa perspectiva, é importante que a escola busque a participação da família e da comunidade. Porém, essa participação, conforme se verifica pelas indicações do Banco, deve resumir a contribuições econômicas para a manutenção da infra-estrutura escolar, influência nos critérios de organização da escola e maior envolvimento na gestão escolar.

As políticas do BM no campo educacional são definidas, na grande maioria, por economistas ou profissionais que não pertencem à área específica da educação. Em decorrência, os documentos de políticas educacionais do BM pouco consideram o que constitui o campo educativo, priorizando o discurso econômico (relação custo-benefício e taxa de retorno). Nesse sentido, embora respaldadas em pesquisas científicas e na experiência de atuação internacional do próprio Banco, segundo Torres (1996), são políticas frágeis em termos de conceituação, de fundamentação e apresentam sérias deficiências no campo pedagógico.

Dessa forma, os avanços no campo educacional não estão contemplados nos documentos de política educativa do BM. Evidência disso, dentre outras, é o entendimento de currículo que aparece simplesmente como conteúdos, e estes como disciplinas, nos documentos do BM. "O currículo define as matérias a serem ensinadas e fornece um guia geral em torno à frequência e duração da instrução" (BM, *apud* Torres, 1996, p. 141).

Pelo reducionismo na concepção de currículo<sup>22</sup>, entende-se a reforma curricular, na perspectiva do BM, como tarefa restrita ao poder central ou regional e prioriza-se o livro didático como currículo efetivo. Conforme Torres (1996), o BM opõe currículo prescrito (o oficial) e currículo efetivo (o efetivamente realizado na sala de aula) e orienta que a reforma curricular deva incidir sobre o currículo efetivo com a melhoria dos textos escolares.

Segundo a autora, a reforma curricular centralizada, elaborada por um grupo de especialistas, quase sempre não traduz novas práticas e resultados positivos em sala de aula. A autora reafirma a necessidade de se pensar uma reforma curricular, porém, com outras bases, com uma visão de currículo como uma totalidade, estreitamente ligada aos processos sociais como um todo. Para tanto, é importante buscar formas participativas na construção do currículo, com a compreensão de que o professor deve estar no centro desse processo, como participante ativo.

Os documentos de política educativa do BM que apontam as prioridades e as estratégias para área, colocam a formação/capacitação do professor em lugar marginal, e ainda desaconselham o investimento na formação inicial, em favor da capacitação em serviço e uso da modalidade à distância. Além do que, na formação/capacitação docente, recomendam priorizar o conhecimento das matérias específicas, que, segundo o BM,

---

<sup>22</sup> Torres define uma concepção ampliada de currículo, que contempla não somente conteúdos, "mas também os objetivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, bem como os critérios e métodos de avaliação do referido ensino" (Torres, 1996, p. 141).

possui maior eficácia em termos de aprendizagem do aluno<sup>23</sup>, em detrimento do conhecimento pedagógico.

Outro aspecto importante de se questionar na concepção de reforma do BM é o enfoque setorial, e mais precisamente, escolar, com o qual trata o campo educativo, afastando-se da visão intersetorial, definida na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Para Torres (1996, p. 181),

A falta de uma visão sistêmica do educativo se torna evidente na própria lógica aplicada pelo BM para argumentar a favor da priorização da educação básica em relação a outros níveis superiores do sistema educativo: "Na medida em que o sistema de educação básica se desenvolve tanto em abrangência como em eficácia, pode-se dedicar mais atenção aos níveis superiores (BM, 1995: XXII)".

A consequência desse enfoque é uma concepção do campo educativo que não apreende sua historicidade, não contempla as tradições teóricas, nem mesmo a própria discussão pedagógica. Nessa perspectiva, a esfera educativa resume-se a um campo "no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades" (Torres, 1996, p. 141).

Diante da análise de Torres (1996), torna-se inevitável a constatação conclusiva de que o modelo educativo que permeia a proposta de *melhoria da qualidade da educação*, no sentido proposto e, de certa forma, induzido pelo BM, tem reforçado, em vez de modificar, as tendências de ineficiência, a má qualidade e as desigualdades predominantes no sistema educativo e na cultura escolar convencional, além de reforçar o discurso ideológico que sustenta essas tendências.

O financiamento de projetos educacionais, com recursos oriundos de acordos com organismos financeiros internacionais, como é o caso do Banco Mundial, pressupõe o cumprimento de uma agenda determinada, em grande parte, pelos interesses dessas agências, que se vinculam, em última instância, à esfera econômica.

A presença desses interesses, em maior ou menor grau, no âmbito da definição de políticas educacionais no Brasil e na América Latina, é apontada por diversos autores,

---

<sup>23</sup> Essa tendência é reiterada em documentos emanados pelo MEC e/ou seus órgãos complementares, como é o caso da própria LDB ao enfatizar o "treinamento em serviço" (art. 61 e 87), até como substituição da formação em nível superior e a continuidade da formação em curso normal para professores do ensino infantil e séries iniciais (art. 62). O Plano Nacional de Educação (Brasil. MEC. INEP, 1998), no seu item 9, refere-se à utilização de programas semipresenciais e à distância como meio de prover a formação dos docentes para a pré-escola e ensino básico que possuem apenas o primeiro grau, além de prever cursos de licenciatura para o pessoal já formado em curso superior, como uma complementação da formação para o exercício da docência nas séries finais do ensino fundamental.

que se dedicam ao estudo dessa problemática (Torres, 1996; Coraggio, 1996; Fonseca, 1996; Gentili, 1998; dentre outros), cujas análises têm em comum a compreensão de que essa relação não se dá de forma mecânica e linear, como imposição de interesses externos. Há o entendimento de que o padrão elitista de gestão pública, existente no Brasil e em outros países da América Latina, coaduna interesses expressos nos acordos de cúpula realizados com essas agências ou com governos dos países desenvolvidos, e, seguramente, é interessante para esse modelo de gestão "promover a idéia de que os aspectos socialmente negativos das políticas públicas lhes são impingidos do exterior, minimizando assim a responsabilidade de seus agentes nacionais." (Coraggio, 1996, p. 86).

No Brasil, os recursos advindos de acordos com o BM são utilizados em projetos de *melhoria da qualidade da educação básica*, e há grandes incentivos a inovações pedagógicas, que, conforme a linha de ação de organismos financeiros, se afinam com os interesses econômicos, de acordo com a lógica da relação custo-benefício. As classes de aceleração implantadas no Maranhão, em 1996, são um exemplo da utilização desses recursos pelo Projeto Nordeste (Brasil. MEC, 1997c).

### **Unesco – uma visão ampliada de educação**

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, constitui um importante referencial para a política educacional dos organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) e determina a educação básica como prioridade para essa área durante a década de 90 (Coraggio, 1996).

A proposta educacional de Jomtien define a educação básica<sup>24</sup> como a ampliação da capacidade cognitiva dos educandos, com o objetivo de estabelecer as bases para o desenvolvimento humano, além de considerar seu papel na proteção contra as condições de degradação humana, uma vez que deve

Proporcionar aos pobres e despossuídos o indispensável para satisfazer suas necessidades básicas de subsistência, eliminar as fontes da

---

<sup>24</sup> Para Coraggio (1996), a proposta educacional de Jomtien "dá idéia de que o 'básico' não resulta de uma ordem lógica intrínseca entre níveis de conhecimento (...), mas que é extrínseco ao conhecimento, determinado por sua função de assegurar níveis mínimos de qualidade de vida por meio da participação na vida social concretamente existente *ou na projetada* para cada sociedade" (p.76; grifos do autor).

marginalização e desvantagem social, proteger o meio ambiente e deter a explosão demográfica ... evitar um mundo em que somente uma elite possa viver com saúde, segurança e prosperidade; todos os povos devem poder desenvolver suas possibilidades humanas e contribuir para modelar sua sociedade. (*apud* Coraggio, 1996, p. 74)

Os Estados membros dos organismos internacionais, organizadores da Conferência (Unicef, Unesco, PNUD, BM), firmam o compromisso, no documento *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de satisfação das *Necessidades Básicas de Aprendizagem* (NEBAs)<sup>25</sup>, que devem, a partir de então, orientar o planejamento e a definição de políticas educativas nesses países. O documento define as NEBAs como sendo "os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo" (Coraggio, 1996, p. 72).

A Declaração observa ainda que as NEBAs não podem ser definidas de maneira universal, e sim, por referência a situações particulares ou ainda a projetos de mudança dessas situações definidas pela comunidade local. No entanto, define os elementos fundamentais que expressam essas necessidades, que dizem respeito

tanto aos *instrumentos* fundamentais de aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a resolução de problemas), como o *conteúdo básico* da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) os seres humanos necessitam para poder sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (*apud* Coraggio, 1996, p. 77; grifos do autor)

De acordo com Coraggio (1996, p.72), no documento de Jomtien, "a educação para satisfazer essas NEBAs é vista como um direito e uma responsabilidade social". Assim, a iniciativa de Jomtien reúne organismos que apresentam concepções diferenciadas em termos de amplitude do campo educativo, em um único compromisso, no qual predomina a visão ampliada dos organismos ligados à ONU (Unesco, Unicef, PNUD).

---

<sup>25</sup> Países como Bangladesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, Nigéria, México e Paquistão, a despeito das diferenças e particularidades de cada um, são signatários, em 1990, da Declaração Mundial de Educação para Todos que sintetiza diretrizes básicas para os planos decenais de educação (dentre as quais aquelas relativas ao projeto da SME de Goiânia, como a melhoria da qualidade do ensino, a democratização do acesso e permanência do aluno na escola, a gestão democrática e a valorização e capacitação dos profissionais da educação).

Para Miranda (1997), a partir da década de 90, vislumbra-se a emergência de um novo paradigma de conhecimento, explicitado nos documentos dos organismos internacionais ligados à ONU (Declaração de Jomtien, 1990; CEPAL/Unesco, 1992), que se preocupa com a inserção dos países em desenvolvimento no mercado mundial. Assim, o paradigma principal na definição de prioridades no campo educativo, de forma especial aos países *em desenvolvimento*, constitui meio de reafirmação dos interesses presentes na revolução tecnológica e no processo de globalização.

Com o novo paradigma, os conhecimentos são compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar-se), o que revela uma concepção de conhecimento definido como mais operativo, interativo, comunicativo, global e cognitivo para atender às novas necessidades impostas pelos avanços tecnológicos (Miranda, 1997).

Esse novo paradigma de conhecimento, que vem direcionando a política educacional, na década de 90, em âmbito mundial, utiliza termos e conceitos imprecisos na definição do que constitui as *Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Nas palavras de Miranda (1997, p. 42), o documento evidencia

a negação dos conflitos sociais subjacentes a essas propostas; a ênfase dada, nas Nebas, às necessidades pessoais, sem explicitar as necessidades sistêmicas; o grande destaque dado à noção de aprendizagem, em prejuízo da consideração da relação ensino-aprendizagem; a ausência de explicitação da diferença entre as necessidades formuladas e as demandas e possibilidades efetivas da população.

Em 1996 foi divulgado o Relatório para a Unesco, *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, reafirmando as proposições da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de Jomtien. Esse relatório foi produzido por uma comissão internacional designada pela Unesco e presidida por Jacques Delors, para "refletir sobre educar e aprender para o século XXI" (Delors *et alii*, 1998, p. 268). O trabalho foi realizado de 1993 a 1996. Além da definição de princípios, de concepções e de rumos nos quais se devem pautar as políticas e as ações na esfera educacional, apresenta, ainda, "sugestões e recomendações, em forma de relatório, que poderá servir de programa de renovação e ação" sobretudo para os governos (*Ibidem*, p. 272).

O discurso preconizado pela Unesco, por meio desse relatório, apresenta-se permeado de apelos à *paz mundial*, à promoção de um *desenvolvimento humano mais harmonioso*, à *compreensão mútua*, ao fortalecimento dos alicerces da democracia. Refere-

se, com frequência, à *aldeia global* como resultado de um processo irreversível de globalização "que exige respostas globais, e a construção de um mundo melhor – ou menos mau" (Delors *et alii*, 1998, p. 195), sem contudo, discutir a possibilidade histórica desta construção nos dias atuais. A educação, em meio a essa discussão, "surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" (*Ibidem*, p. 11).

Outra preocupação constante no Relatório diz respeito à cooperação mundial e ao papel dos organismos internacionais. Nesse sentido, recomenda "a aplicação à educação de uma porcentagem mínima das verbas destinadas a ajuda ao desenvolvimento (um quarto do total) [e a] 'troca entre dívida e educação'" (Delors *et alii*, 1998, p. 30), não com o fim de assistência, e sim de *parcerias*. No entanto, apesar de discutir o aspecto excludente e subordinado do processo de globalização econômica em curso, essas recomendações não demonstram o caráter de instituição financeira que orienta a ação de organismos como o BM, em uma sociedade que vive esse tipo de globalização, na qual predomina a existência de mercados financeiros extremamente voláteis.

A produção tecnológica, bem como o seu acesso, aparecem com ênfase no Relatório como uma das importantes responsabilidades atribuídas à educação. A Comissão utiliza-se do termo *impacto* para definir a presença das novas tecnologias na sociedade e na educação tornando subsumido seu caráter de construção histórica e de força de trabalho humano acumulada, potencializada. Discutindo *o impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação*, o Relatório afirma que

A comissão não poderia analisar as principais opções sociais que a educação tem de enfrentar sem recordar a importância que convém dar às novas tecnologias da informação e da comunicação. A questão ultrapassa, de fato, o contexto da sua simples utilização pedagógica e implica uma reflexão de conjunto sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. (...) As sociedades são hoje, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. (...) Podem, em especial, combinar uma capacidade elaborada de armazenagem de informações com modos de acesso quase individualizados e uma distribuição em grande escala. (*Ibidem*, p. 186-187)

Mediante todas as preocupações relacionadas anteriormente, o Relatório para a Unesco considera que a educação no século XXI



deve transmitir (...) saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados a civilização cognitiva pois são as bases das competências do futuro; (...) encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações (...) e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. (Delors *et alii*, 1998, p. 89)

Nessa perspectiva, novos objetivos são atribuídos à educação no limiar do novo século. A esse respeito, o relatório informa:

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (*ibidem*, p. 90)

Diante da necessidade de estabelecer novos objetivos para a educação, entendida como responsável em "fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (*Ibidem*, p. 89), o Relatório ressalta que, para cumprir suas *missões*, a educação deve organizar-se em quatro aprendizagens fundamentais, as quais constituem os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

*Aprender a conhecer* compreende o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, valendo-se do progresso científico e das novas formas de atividades econômico-sociais. Refere-se a uma cultura geral vasta e ao domínio profundo de poucos assuntos, sem fechar-se a outros campos (aprender a aprender). *Aprender a fazer* é uma competência mais ampla que a profissional, uma preparação para o imprevisível, com ênfase nas relações interpessoais; ressalta a alternância entre escola e trabalho. *Aprender a ser* visa procurar se conhecer e se compreender melhor, buscando autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal, saber comportar-se no mundo. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa numa perspectiva de destino coletivo. *Aprender a viver juntos* refere-se à educação para evitar os conflitos, incentivando o ensino da não-violência, da compreensão mútua e do mundo, em uma perspectiva de ajuda mútua

e estabelecimento de um espírito novo. Refere-se ainda, à percepção da interdependência, à descoberta progressiva do outro, a projetos comuns e à gestão apaziguadora.

É indiscutível a relevância dos pontos apresentados nos quatro pilares do conhecimento, conforme a Comissão indica. No entanto, importa destacar, diante da perspectiva apresentada pela Unesco na definição de prioridades e orientações, a evidência de um caráter idealista presente na concepção de educação veiculada por esse organismo. Tendo como referencial de análise as condições objetivas de organização social, é notório o avanço da perspectiva neoliberal na condução do processo de reestruturação econômica vivido nas três últimas décadas em escala mundial, imprimindo uma característica mais voltada às exigências do capital e, como consequência, reduzindo a abrangência do Estado como provedor de políticas sociais em atendimento aos direitos da população de um modo geral. Nessa perspectiva, as políticas sociais do Estado acabam assumindo um caráter assistencialista, focalizando a população mais pobre, portanto, distanciando-se dos princípios de amplitude, conforme as orientações da Unesco.

### **O MEC e a política nacional de educação**

Ao discutir as políticas para a educação empreendidas pelo governo brasileiro torna-se necessário que se compreenda a vinculação dessas políticas ao contexto mais amplo das políticas internacionais para o setor social, e especificamente para a educação.

A esfera econômica tem sido alvo de constantes reformas, geralmente ocasionando cortes no investimento dos recursos públicos no setor social, diante dos ajustes econômicos realizados no âmbito do Estado, que visam o cumprimento de uma agenda internacional, para viabilizar recursos para o pagamento da dívida junto aos países credores. Nesse sentido, Soares (1996, p. 33), em um estudo sobre as políticas e reformas indicadas pelo Banco Mundial, afirma que, na década de 80, o governo brasileiro enfrentou dificuldades na relação com o Banco "cedendo e recuando parcialmente às suas pressões e às do FMI para adotar as políticas de ajuste. Na verdade, o modelo de ajuste dos organismos multilaterais se revelou incompatível com a complexa estrutura da economia brasileira". A autora adverte que, no início da década de 90, "o Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização com o FMI e se enquadrando nas exigências do Banco Mundial,

adotando uma política recessiva voltada para o ajustamento às necessidades de pagamento da dívida externa" (Soares, 1996, p. 33). Mais adiante, Soares analisa que

O governo Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, entre outras. (Soares, 1996, p. 37)

O direcionamento das políticas no setor social, com o objetivo de *desconcentração* de obrigações financeiras dos poderes públicos, atinge vigorosamente as políticas na área educacional. No campo educacional, esse processo assume características distintas em razão da condição estratégica atribuída à educação, sobretudo em um contexto de reordenação produtiva e da exigência que esta coloca para a formação da força de trabalho.

No contexto dessas orientações gerais, inscrevem-se as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário a: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica. (Tommasi, Warde e Haddad, 1996, p. 11)

### ***Programa Aceleração da Aprendizagem: a perspectiva do MEC***

Os estudos que realizamos sobre a perspectiva do MEC para o programa de *Aceleração da Aprendizagem*, apesar da escassez de material disponível, permitiram definir, em certa medida, uma vinculação dos objetivos propostos para esse programa, com o ideário economicista do Banco Mundial. O incentivo do MEC à implantação de *alternativas pedagógicas* como a *Aceleração da Aprendizagem* nas redes de ensino, conforme o documento do programa *Toda Criança na Escola*, divulgado em 1997, justifica-se pelos resultados das experiências desenvolvidas em vários estados, que estariam produzindo benefícios, como:

- regularização do fluxo escolar, liberando mais vagas nas séries iniciais do ensino fundamental;
- condições para a melhoria da qualidade do ensino, na medida em que serão eliminadas as classes superlotadas;
- redução dos custos do sistema, com a racionalização da rede e melhor aproveitamento dos recursos humanos;
- oportunidade para trazer de volta as crianças e adolescentes que se evadiram, oferecendo-lhes a chance de retomar o percurso escolar regular. (Brasil. MEC, 1997, p. 39)

Os benefícios, apontados no referido documento, para a disseminação de programas de *Aceleração da Aprendizagem*, revelam grande preocupação com o fator econômico, já que a liberação de vagas nas séries iniciais e a melhoria da qualidade de ensino condicionada ao fato de se eliminarem as classes superlotadas, estariam, segundo essa visão, contribuindo para a *redução dos custos do sistema*. Evidenciam ainda, nitidamente, uma perspectiva de assistencialismo para os sistemas de ensino que estão oferecendo, por meio deste programa, uma *chance* aos alunos evadidos da escola. Dessa forma, o MEC incentiva o programa com uma análise economicista e reducionista, desconsiderando os demais fatores determinantes da evasão e da repetência nos sistemas de ensino em todo o país.

Para o MEC, segundo afirmação do ministro Paulo Renato Souza, o programa *Aceleração da Aprendizagem*<sup>26</sup> constitui uma das prioridades e

- Tem a finalidade básica de possibilitar ao sistema público de ensino, que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª), condições de, gradativamente, reverter a situação de fracasso escolar, oferecendo aos alunos oportunidade para superar as dificuldades de aprendizagem e, como conseqüência, alcançar séries mais avançadas. (Souza, 1998, p. 1)

Nesse documento, o MEC justifica a necessidade do programa, em decorrência do percentual muito elevado dos alunos que cursam, com atraso, o ensino fundamental: um total de 68,7%, no ano de 1996 (Brasil. MEC, 1998a). Esclarece, ainda, que só nas quatro séries iniciais, o índice chega a 30,34%. Nesse sentido, o programa *Aceleração da Aprendizagem*, de acordo com o MEC, destina-se aos alunos das séries iniciais que acumulam repetência de dois anos ou mais na mesma série e "consiste em fazer com que todos os alunos alcancem sucesso no processo de escolarização" (Brasil. MEC, 1998a, p.

<sup>26</sup> O texto do programa *Aceleração da Aprendizagem* ao qual nos referimos, encontra-se divulgado no site do MEC, na Internet, e foi consultado no dia 9 de março de 1999.

1) buscando adequar o ensino oferecido às necessidades das crianças com histórico de fracasso escolar.

A compreensão do MEC expressa, no texto do referido programa, que

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. (Brasil. MEC, 1998a, p. 2)

Com essa consideração, o MEC atribui a exclusão do mercado de trabalho e da cidadania à não-educação/escolarização da população excluída. Assim, ignora a centralidade da questão social, cuja explicação se encontra na organização da sociedade pelo modo de produção capitalista, na qual o interesse determinante é o de acúmulo do capital, sobretudo, pela forma como o Estado se organiza nessa sociedade e a governa, cooptado pelo interesse de uma minoria. Nesse sentido, em nosso entender, o documento do MEC sobre o programa *Aceleração da Aprendizagem*, toma uma parte do problema social, que é a exclusão social, para justificar a necessidade de correção do fluxo escolar mediante a *Aceleração da Aprendizagem*.

Diante da finalidade básica estabelecida pelo MEC e da justificativa de caráter econômico-social atribuída ao programa *Aceleração da Aprendizagem*, apreende-se uma inversão quanto à centralidade do problema do fluxo escolar. Se a distorção idade-série gera-se por uma série de fatores<sup>27</sup>, que levam a uma situação de exclusão do processo de escolarização de grande parte das crianças e jovens provenientes dos setores populares, torna-se evidente que um programa objetivando atingir a questão pelo que ela produz (a distorção) não pode *eliminar* os fatores geradores do fracasso escolar. Dessa forma, o alcance do programa *Aceleração da Aprendizagem* parece restrito às conseqüências geradas pelo fracasso, sendo incapaz de atingir suas causas e, então, mostrar-se efetivamente, um meio de alcançar a finalidade proposta pelo MEC: *reverter a situação de fracasso escolar*. Limitando-se à implantação de classes de aceleração, nem mesmo a distorção idade-série pode ser extinta, uma vez que a estrutura educacional se mantém, inclusive ancorada por um *paliativo* que tornará menos evidente o real desempenho do sistema educacional.

---

<sup>27</sup> Os autores consultados (Patto, 1989, Arroyo, 1992, Collares e Moysés, 1996), concordam que esses fatores dizem respeito a uma produção social do fracasso, para o qual o sistema escolar e a política pública para a educação possuem grande parte da responsabilidade, porém, não de forma exclusiva.

O programa *Aceleração da Aprendizagem* do MEC procura apoiar as Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na busca da meta de reverter, em suas redes de ensino, os altos índices de distorção idade-série.

De acordo com o texto do programa, o apoio do MEC às demais instâncias diz respeito ao fornecimento do material didático e ao financiamento da reprodução desse material para os alunos e professores e do "treinamento dos professores para utilização do material pedagógico" (Brasil. MEC, 1998a, p. 5).

Os dois materiais didáticos disponíveis para a implantação do programa, conforme explica o texto consultado, foram cedidos ao MEC, um pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), e outro pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB)/Fundação Ayrton Senna, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC. O primeiro deles é composto de:

- Material de Apoio para a Implantação da Proposta – expõe os aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais que devem ser observados na implantação das Classes de Aceleração.
- Proposta Pedagógica das Classes de Aceleração – apresenta os princípios pedagógicos, a concepção de planejamento, de metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem, bem como os conteúdos curriculares das Classes de Aceleração.
- Material de Apoio do Professor – oferece instrumentos para a realização da avaliação diagnóstica das aquisições dos alunos e contém a indicação de situações de aprendizagem.
- Material de Apoio ao Aluno – compõe-se de materiais especificamente elaborados para o trabalho diário do aluno, enfocando todos os componentes curriculares relacionados diretamente ao material de Apoio ao Professor. (Brasil. MEC, 1998a, p. 4)

O material do CETEB é composto por:

- um módulo introdutório (Decolando para o sucesso), cujo objetivo é introduzir uma nova forma de trabalho, devendo ser utilizado de 20 a 30 dias, dependendo da classe. Terminado este módulo, iniciam-se os projetos que se seguem:
  - Projeto I – Quem sou eu?
  - Projeto II – Escola: Espaço de convivência
  - Projeto III – O lugar onde vivo
  - Projeto IV – O Brasil de Todos Nós
  - Projeto V – Operação Salva-Terra. (*Ibidem*, p. 5)

Na apresentação do programa, o Ministro da Educação afirma que o material didático, especialmente destinado ao trabalho com os alunos em defasagem,

visa, fundamentalmente, possibilitar que os alunos com defasagem no processo ensino-aprendizagem sejam capazes de *desenvolver habilidades e aprender conteúdos*, fazendo com que a sua *auto-estima seja resgatada*, além de prepará-los para o ingresso na série correspondente a sua faixa etária. (Souza, 1998, p.1; grifos nossos)

A definição do objetivo do material didático coincide com a forma como se entende, no programa, o sucesso no processo de escolarização. "Mais do que aprovação, esse sucesso significa o domínio de conteúdos e aquisições de habilidades básicas (...) e, o mais importante, significa o resgate da auto-estima do aluno" (Brasil. MEC, 1998a, p. 1).

A ênfase ao material didático e ao *treinamento* dos professores para utilizá-lo (ambos financiados pelo MEC), evidenciam que o sucesso escolar torna-se consequência inevitável da presença desses dois fatores, uma vez mais, apontando uma perspectiva reducionista dos intervenientes do sucesso no processo de escolarização.

A perspectiva de sucesso escolar, relacionada diretamente com o uso do material didático, como se evidencia no programa do MEC, segue as proposições do Banco Mundial (BM) para a melhoria da qualidade da educação nos países considerados em desenvolvimento, como o Brasil e os demais países da América Latina.

Conforme discussão anterior, o BM entende que a qualidade e a eficiência da educação, como eixos norteadores da reforma educativa proposta por esse organismo, são avaliadas pelo rendimento escolar dos alunos. Para atingir qualidade, a educação deve garantir a presença de *insumos* que intervenham de maneira positiva. Acrescenta-se à visão reducionista sobre a qualidade da educação, o fato de o Banco ainda incentivar o investimento em insumos, como o livro didático, que resultam em redução de despesas, e na perspectiva do Banco, apresentam resultados altamente positivos (relação custo/benefício). Nesse sentido, fica evidente a presença do vetor economicista na política educativa do MEC, especificamente, na proposta do programa *Aceleração da Aprendizagem*.

As responsabilidades atribuídas ao MEC para a implementação do referido programa nos estados, no Distrito Federal e nos municípios revelam medidas centralizadoras no âmbito da análise e aprovação dos projetos, da disponibilização do material didático e pedagógico, do repasse de recurso financeiro (destinado à aquisição do material e capacitação de professores), bem como o acompanhamento e a avaliação dos

resultados<sup>28</sup>. Torna-se evidente a existência de uma instância centralizada (MEC) de planejamento, de definição de metas, de meios para atingi-las e avaliá-las e de financiamento (além da definição do que financiar) e de uma outra instância executora (Secretaria Estadual e/ou Municipal de Educação), para a qual a possibilidade de construção de um projeto autônomo junto com a comunidade local, contemplando os reais interesses desta, está limitada pelas diretrizes centralizadoras, já definidas.

Os estados, o Distrito Federal e os municípios, interessados na implantação do programa em suas redes de ensino, devem se responsabilizar por assumir o compromisso com o objetivo do programa (eliminar a defasagem idade-série); encaminhar o seu projeto à Delegacia do MEC para obtenção dos recursos financeiros; selecionar os professores; organizar o atendimento educacional aos alunos; elaborar relatório das ações empreendidas "contendo a avaliação da aprendizagem dos alunos" (Brasil. MEC, 1998a, p. 3), e enviá-lo ao MEC, ao final do primeiro ano do convênio; mobilizar e *sensibilizar* a família e a comunidade em geral, para que compreendam "que a esses alunos devem ser oferecidas oportunidades de progresso e sucesso escolar" (*Ibidem*, p. 4); por fim, "incentivar a direção e corpo docente da escola a assumir o projeto pedagógico" (*Ibidem*).

Diante da análise da perspectiva de aceleração presente no programa proposto pelo MEC, entendemos que não se trata de uma iniciativa capaz de alterar, de forma substantiva, a cultura da repetência e da exclusão presente no sistema escolar brasileiro, podendo, também, conviver harmoniosamente com a presença dessa cultura na escola, uma vez que, aos alunos reprovados repetidas vezes, restará, futuramente, a *opção* ou a *chance* de aceleração dos estudos<sup>29</sup>. Estaríamos, assim, diante de um paliativo para amenizar, pelo menos temporariamente, os números apontados nas estatísticas que revelam índices intoleráveis para o desempenho do sistema escolar brasileiro.

Nesse sentido, a eficácia política da proposta de *Aceleração da Aprendizagem* do MEC reside no fato de se apresentar como uma forma de reduzir os gastos do setor

---

<sup>28</sup> A avaliação dos resultados representa uma característica das ações do MEC na atual gestão, a exemplo da instituição do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), do Exame Nacional de Cursos (*Provão*), para os cursos superiores, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o ensino médio, e outros. Esses mecanismos, no entanto, são criticados por grande parte dos docentes e discentes das instituições avaliadas pela forma como são impostos, sem uma discussão mais abrangente sobre os critérios e sua legitimidade como instrumento externo ao que se propõe avaliar.

<sup>29</sup> Há que se considerar a possibilidade de generalização da política de ciclos, que tem ganhado espaço no cenário das reformas educacionais em diversas redes públicas de ensino do país, uma vez que, com a reestruturação do ensino fundamental em ciclos de formação se abandona a idéia da repetência. No entanto, apesar de incentivados pelo MEC, os ciclos de formação não poderão resolver o problema da educação brasileira sem que hajam iniciativas mais contundentes do poder público.



educacional, e, ao mesmo tempo, em uma perspectiva populista, de angariar dividendos políticos eleitorais, uma vez que configura uma iniciativa de equacionamento da problemática do fracasso escolar em curto prazo. Além disso, e nesse mesmo sentido, há ainda o incentivo dos financiamentos externos para as políticas educacionais empreendidas para aumentar os indicadores de escolarização nos países de economia periférica.

### **Transição democrática e novas experiências educacionais**

Buscando compreender o contexto mais amplo no qual as atuais iniciativas na área educacional se inserem, em nosso entender, faz-se necessário considerar o processo de transição política, ocorrido nos anos 70 e 80, que, por causa dos condicionantes históricos específicos do cenário político, social, cultural e econômico brasileiro, contribuiu para uma determinada configuração do campo educacional.

A transição política, que resulta no fim do Regime Militar, instaurado com o golpe em 1964, tem início com o processo de liberalização empreendido pelo governo Geisel (1974/1979) e termina pós o governo Figueiredo (1979/1985), quando se elege um civil (Tancredo Neves) para presidência da República<sup>30</sup>, embora pelo Colégio Eleitoral. Esse processo ocorre em contexto de crise do modelo de expansão econômica adotado pelos governos militares, de crise interna entre facções militares divergentes e sua base de apoio, a burguesia, e de crescimento e expansão dos movimentos sociais (Germano, 1994).

Nesse contexto político-econômico, a correlação de forças no plano das ações do Estado altera sua configuração, e as reivindicações populares aparecem com mais peso, "seja porque o Estado, no final do período militar precisa também se legitimar, seja porque a contradição do discurso demagógico oficial está em que, na prática, ele tem que fazer algumas concessões ao social" (Arelaro, 1988, p. 181).

O processo de abertura política no Brasil é marcado pelo caráter regulado, com uma política distencionista controlada pelo governo, para garantir uma reforma

---

<sup>30</sup> A eleição do presidente da República pelo voto popular efetiva-se somente no final de 1989, quando é eleito Fernando Collor de Mello, pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Antes, porém, em 1982 foram eleitos governadores e prefeitos, com exceção das capitais e dos municípios considerados de segurança nacional, pelo do voto direto, até com expressiva presença de partidos de oposição ao regime. Ver nota 42 deste trabalho.

conservadora. Como resultado – ainda que os limites dessa distensão rompam-se pelas pressões dos diferentes movimentos – existe o não-fortalecimento de instituições democráticas no âmbito da sociedade e a conservação de valores antidemocráticos como reguladores das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, a perspectiva de cidadania possível é também uma *cidadania regulada*<sup>31</sup> e restrita. Segundo O'Donnell (1988), uma consequência desse processo é a não-instituição de mecanismos de representação dos interesses sociais, precisamente dos setores populares, mantidos à margem dos processos de negociação e de decisão que orientam as ações do Estado. "Não há reconhecimento de sujeitos coletivos ou sequer se considera a existência de sujeitos e, por conseguinte, a negociação com eles" (Azevedo, 1994, p. 11).

O período de transição política no Brasil, mediado pela eclosão dos movimentos contra o regime autoritário e em defesa da democratização da sociedade, no final da década de 70 e ao longo dos anos 80, sinaliza a construção de projetos alternativos, em atendimento aos direitos sociais da população, dentre eles a educação formal. A organização da sociedade civil, em movimentos reivindicatórios, em sindicatos, em associações e em organizações partidárias expressa, nesse momento, a busca de se concretizar propostas populares no âmbito das decisões oficiais.

A Constituição de 1988 respalda certo avanço da participação democrática, conquistada com a mobilização popular, garantindo direitos sociais e políticos. A educação é reafirmada como *direito público subjetivo*. Entretanto, o processo de democratização, que tem como alvo inicial combater o regime burocrático-autoritário, não avança para além da democracia formal. A efetivação de processos democráticos no âmbito das relações políticas, sociais, e culturais exige a construção coletiva de novos valores para orientar essas relações. Nesse sentido, os valores antidemocráticos, incrustados na cultura brasileira e que permeiam todas as esferas das relações sociais, continuam norteando a definição e a implantação das políticas públicas, a exemplo da educação, em consonância com o caráter excludente que tem marcado tanto o desenvolvimento econômico quanto político no Brasil. Conforme Azevedo (1994, p. 8),

as práticas sociais que se orientam pelos valores antidemocráticos constituem-se na base em que repousam as profundas desigualdades sociais e que as alimentam. Numa dinâmica perversa, o fosso profundo

---

<sup>31</sup> O termo *cidadania regulada* é utilizado por Santos (1978).

que separa os grupos e classes, a fragmentação e a desarticulação sociais, característicos da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que são produtos dessas relações (regidas pelos valores autoritários), são por elas alimentados numa causação circular.

Como observa Gohn (1994, p. 7) as "reformas e propostas educacionais (...) correspondem a períodos de crise na economia, de redefinição do modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como sujeitos da cena política nacional". Embora não existam mudanças estruturais e profundas no contexto de transição brasileira, as políticas engendradas no campo educacional passam a evidenciar a nova correlação de forças políticas, o que pressupõe, pelos condicionantes históricos desse momento, que se levem em conta interesses e contribuições de segmentos sociais organizados, até então ignorados pelo jogo político do regime autoritário.

Em um contexto de crescente mobilização oposicionista, os educadores se organizam em associações, em sindicatos e em grandes fóruns de debates, discutindo, de forma científica e propositiva, a política educacional implementada no país. Aumenta a influência, nos debates e nos estudos teóricos, do referencial marxista, sobretudo do pensamento de Gramsci (Doimo, 1995).

Um dos importantes fóruns de discussão dos educadores brasileiros no contexto da transição política são as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas a partir de 1980<sup>32</sup>, "com a preocupação de interpretar e criticar a política educacional do regime militar" (Gonçalves, 1998, p. 57) e discutir a concepção de educação que se propunha para o país. Sobre a perspectiva de democratização da educação, apreendida pelas CBEs de 1980/1991, Gonçalves (1998, p. 133-134) informa que

Num primeiro momento, forças foram aglutinadas, juntamente com outros movimentos sociais, contra o autoritarismo. Passada esta fase, começaram a se definir as concepções de democracia, de democratização da sociedade e de educação (...). A VI CBE [1991] marcou-se pelo confronto dos diferenciados projetos que foram sendo construídos ao longo dos anos. Pode-se afirmar que as propostas hoje implementadas pelo MEC já se explicitavam nesse momento, mostrando que seu fortalecimento veio se instituindo a partir de uma série de proposições apresentadas em CBEs anteriores. Um exemplo desta afirmação refere-se à reivindicação colocada ao longo destes eventos acerca da priorização do ensino fundamental.

---

<sup>32</sup> As CBEs são promovidas a partir de 1980 pela iniciativa de várias entidades do movimento docente, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e Centro de Estudos e Cultura Contemporânea (CEDEC) (Gonçalves, 1998).

É expressiva, ainda, a atuação de educadores em partidos políticos, com a reorganização das forças oposicionistas, disputando eleições, ocupando cargos em órgãos oficiais do governos ou atuando como mentores de políticas para o campo educacional. Entretanto, a contribuição do movimento docente para a configuração das políticas educacionais acontece, sobretudo, pela resignificação de suas propostas, por parte de uma elite que, historicamente, elabora o projeto oficial e faz do aparelho de Estado uma expressão de seus interesses e do seu projeto educacional, o projeto oficial. Nesses termos, ocorre uma apropriação do discurso e das propostas defendidas pelo movimento dos educadores, e pelos movimentos sociais de uma forma geral, na luta pela democratização efetiva da educação, porém, consubstanciada em ações restritas e limitadas, em consonância com os limites de nossa herança autoritária e do projeto neoliberal em curso.

Ressalte-se também, que todo o movimento, que configura o processo de transição política no Brasil, e o que resulta em termos de configuração no campo educacional, ocorrem vinculados à esfera mais ampla das relações internacionais. Nesse aspecto, a preocupação com o encaminhamento de propostas políticas para o campo educacional, pelos organismos internacionais, revigora-se no bojo do movimento, desencadeado a partir dos anos 70, de combate à condição de pobreza e exclusão social nos países subdesenvolvidos<sup>33</sup>, para minimizar os riscos de agravamento dos conflitos sociais e de perda do controle sobre eles. No contexto desse movimento, a Unesco enfatiza os baixos níveis de escolarização, a precária situação dos sistemas de ensino, ressaltando a necessidade de buscar o equacionamento das questões educacionais nesses países.

Em decorrência desse debate no plano internacional, ocorre a redefinição das orientações assumidas por agências financeiras, como o BM, até então limitadas aos empreendimentos destinados ao crescimento econômico. A questão da pobreza nos países periféricos, e do baixo índice de escolarização como uma de suas faces, passa a integrar a agenda do BM, na perspectiva de impulsionar a dimensão social do desenvolvimento que se apresentava como ameaça à organização, estabelecida pelas relações de produção no mundo capitalista. Com este enfoque, o BM passa a incentivar e a respaldar financeiramente a implementação, pelos países tidos como em desenvolvimento, de políticas educativas que incidam sobre problemas como a retenção e a evasão. Entretanto,

---

<sup>33</sup> Esse movimento abrange toda a esfera das políticas sociais, com denúncias, feitas pelos organismos ligados à ONU, das condições precárias de saúde, das condições de vida da mulher e da infância, da estagnação da produtividade agrícola, da situação de desemprego e do subemprego (Azevedo, 1994).

retomando uma discussão anterior, cabe lembrar que as ações em torno da implementação dessas políticas não têm evidenciado, efetivamente, uma perspectiva de "educação como constituição cultural de sujeitos livres" (Paro, 1999, p. 102).

Nesse sentido, compreendemos as novas experiências educacionais que hoje predominam no cenário nacional, a exemplo da *Aceleração da Aprendizagem* e da organização do ensino fundamental, mais precisamente de sua primeira fase, em ciclos de formação, como duplamente gestadas: internamente, com a configuração democrática que procura se sobrepor ao autoritarismo vigente nas relações político-sociais e, externamente, reforçada por uma pressão exercida pela comunidade internacional, em favor da melhoria dos indicadores de escolarização da população mundial. Entretanto, considerando a contradição inerente ao processo de evolução histórica, é preciso considerar a tradição conciliatória entre o que se apresenta como novo e os velhos interesses impregnados na cultura política<sup>34</sup> que orientam a evolução social brasileira. Desse modo, torna-se necessário questionar o caráter inovador presente nessas políticas e, sobretudo, identificar a possibilidade e em que sentido avançam em relação à democratização do processo de escolarização dos setores majoritários da sociedade.

Discutindo a concepção de inovação educativa como objetivo de diferentes segmentos da sociedade (decisores e formuladores de políticas educacionais, teóricos do pensamento crítico e professores), Arroyo (1999, p. 133) explicita divergências e proximidades no que chama "movimento de renovação pedagógica" presente, nas duas últimas décadas, na educação básica, e aponta algumas características específicas desse movimento, de acordo com o segmento no qual tem origem.

A concepção de inovação educativa, que orienta a ação dos formuladores de políticas para o campo educacional, pauta-se na compreensão de que "toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se" (Arroyo, 1999, p. 133). Parte-se de uma visão negativa da escola básica, do trabalho dos professores e do processo educativo e, nesse sentido, as metas giram sempre em torno da requalificação dos professores, da necessidade de "ensinar-lhes a serem modernos para que modernizem suas práticas" (*Ibidem*, p. 135).

---

<sup>34</sup> Sobre a tradição conciliatória, ver Fernandes (1981) e Oliveira (1981).

Em consequência da *desqualificação* dos professores, a inovação empreendida pelos órgãos oficiais é realizada por amostragem, ou seja, "apenas com algumas turmas, de algumas escolas, de alguns municípios, para um dia servirem de exemplo de renovação a seus pares" (Arroyo, 1999, p.135). Outra característica do estilo oficial de inovação refere-se à perspectiva conteudista, centrada na oferta de modelos e de parâmetros curriculares.

Quanto à concepção de inovação educativa presente no pensamento crítico no campo educacional, Arroyo ressalta grandes contribuições, uma vez que

A tradição crítica remete-nos às relações entre educação e sociedade, às estruturas de poder, de reprodução e de exclusão; alerta-nos para o fato de que o conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionado e organizado, bem como enfatiza que as visões de mundo e de sociedade subjacentes ao currículo não estão a serviço de todos, sobretudo dos excluídos. (*Ibidem*, p. 141)

Apesar da importância da tradição crítica para "politização do olhar sobre a educação" (Arroyo, 1999, p. 142), o autor problematiza a relação dessa tradição com o espaço social e educativo da escola e aponta um processo de marginalização desse espaço em meio às preocupações que têm envolvido as universidades, as associações, os sindicatos e os congressos, enquanto espaços de "confronto político e ideológico, secundarizando, por vezes, o confronto entre a teoria e a prática educacional" (*Ibidem*, p. 144).

No entanto, um novo estilo de inovação educativa surge com a prática cotidiana de professores e alunos que pensam e fazem a educação. Além de centrar a capacidade inovadora no próprio ato educativo, as experiências inovadoras baseiam-se em uma visão positiva da escola e reconhecem professores e alunos como sujeitos socioculturais e, assim, sujeitos da inovação; compreendem o ato educativo como ação humana formadora e, por isso mesmo, de caráter flexível, não prescritivo e desritualizado; e a função social e cultural da escola é estabelecida com base no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa (Arroyo, 1999).

Interessa-nos examinar um pouco mais de perto alguns aspectos das experiências educacionais que integram o movimento de renovação pedagógica, em curso a partir da segunda metade da década de 90, no Distrito Federal e nos municípios de Belo Horizonte e Porto Alegre, uma vez que são as principais referências para a elaboração do projeto *Escola para o Século XXI* da SME de Goiânia e de seu subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*. Um outro aspecto que deve ser ressaltado em relação a essas propostas é o

fato de serem constituídas e implantadas em administrações de partidos de esquerda (governos do Partido dos Trabalhadores e coligações), representantes de forças oposicionistas no cenário político nacional.

### ***A experiência do Distrito Federal***

De acordo com o documento *Turmas de Reintegração: para não perder mais tempo*, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal. SE, 1997), as salas de aceleração originaram-se, inicialmente, do compromisso do governo, que assumiu a direção do Distrito Federal em 1995, com a educação e, mais especificamente, com a superação do risco de exclusão social agravado pelo alto índice de insucesso escolar na rede pública.

Com essa preocupação, a Divisão de Ensino Fundamental estabeleceu um amplo processo de discussão sobre a *cultura da repetência* e a função social da escola, procurando envolver toda a comunidade educacional. Com as discussões e a atuação de um grupo de trabalho, criado em agosto de 1995, sob a coordenação dessa mesma divisão, com o objetivo de propor medidas de ação imediatas para a questão do fracasso escolar, concebeu-se o projeto *Repetência, vamos riscá-la de nossas escolas*, que "desafiou a comunidade escolar a desvendar a abrangência e as causas da repetência em cada instituição, a refletir sobre suas conseqüências e a propor alternativas de solução" (Distrito Federal. Brasília. SE, 1997, p. 7).

Esse projeto deu origem a diversas experiências inovadoras e significativas em algumas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Essas experiências de intervenção com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade do ensino, "foram a semente para uma ação mais abrangente e sistêmica, da qual participassem não só estas escolas, mas a Rede como um todo" (*Ibidem*, p. 8).

Nesse contexto, foram criadas as turmas de reintegração no Distrito Federal, posteriormente transformadas em subprojeto, uma vez que a preocupação central girava em torno do alto índice de retenção existente nas séries iniciais do ensino fundamental, o maior de toda a rede.

Essas turmas tinham o objetivo de "promover o avanço de alunos retidos há 3 anos ou mais no Ciclo Básico de Alfabetização, ou alunos oriundos do lar, em defasagem de idade, considerados alunos em risco de exclusão, que precisavam avançar no mais curto espaço de tempo" (Distrito Federal. Brasília. SE, 1997, p. 8).

Sobre o processo de definição da política de educação em vigor no governo ao qual o documento se refere, sinteticamente, é ilustrativa a seguinte citação:

Tendo como referência o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995 - 1998) e as demais diretrizes traçadas pelo Governo Democrático e Popular no sentido de garantir o sucesso escolar, a discussão desencadeada em todo o Sistema Educacional e a experiência aqui relatada serviram de base à construção de uma nova proposta pedagógica, mais ética e democrática, que se intitula "Escola Candanga, Uma Lição de Cidadania" (Distrito Federal. SE, 1997, p. 19).

### ***A experiência de Belo Horizonte***

Na rede municipal de Belo Horizonte, conforme texto divulgado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em 1996 (Belo Horizonte. SMED, 1996a), o projeto *Turmas Aceleradas* está inserido no programa *Escola Plural*, implantado na rede em 1995, para buscar solucionar a questão dos alunos fora da faixa etária no momento da implantação do primeiro e segundo ciclos de formação. A organização do sistema escolar em ciclos de formação considera, como eixo norteador, o processo de formação do aluno, o que resulta na sua estruturação com base na idade e não mais no conteúdo, conforme ocorre no sistema seriado, para acompanhar os períodos característicos do desenvolvimento humano (infância, de seis a nove anos – primeiro ciclo; pré-adolescência, de nove a doze anos – segundo ciclo; e adolescência, de doze a quinze anos – terceiro ciclo). Dessa forma,

Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços, as avaliações, grades, organização das turmas passam a se submeter a um objetivo central: a formação e vivência sócio-cultural própria de cada idade de formação dos educandos. O tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões dos sujeitos sócio-culturais. Redefinem-se os critérios do que seja precedente, do que seja aprovável-reprovável, fracasso-sucesso, no direito à educação e a cultura básica. Redefine-se a



estrutura seriada que é superada pela estrutura dos Ciclos de Formação. (Belo Horizonte. SMED, 1996a, p. 6)

A proposta é que os alunos fora da faixa etária sejam enturmados no segundo ciclo de formação, mesmo estando distanciados de seus pares de idade, em termos de "habilidades e conhecimentos disciplinares" (Belo Horizonte. SMED, 1996a, p. 7). Para tanto, as turmas aceleradas se constituem como um projeto específico, com a finalidade de aproveitar as experiências trazidas pelos alunos, para que o "processo de construção das habilidades e conhecimentos disciplinares [seja] muito mais acelerado" (*Ibidem*, p. 7).

A preocupação com os alunos fora de faixa etária regular parte do princípio de que o sistema escolar constitui "um sistema excludente e discriminatório que acaba por 'produzir' o fracasso escolar dos alunos das camadas populares" (Belo Horizonte. SMED, 1996a, p. 5). Nesse sentido, o projeto de trabalho, a ser desenvolvido com os adolescentes e com os jovens das turmas de aceleração, baseiam-se em pressupostos como:

a impossibilidade de uma prática neutra; a rejeição à idéia do conhecimento pronto e acabado; a necessidade de se considerar o jovem, desde o início, como sujeito de sua própria aprendizagem; a necessidade de deslocar a atenção do "como" e do "que" se ensina, para o "como" e o "que" se aprende. (Belo Horizonte, 1996b, p. 42)

Tendo em vista o exposto, os princípios norteadores do projeto de turmas aceleradas, definidos em um amplo processo de construção coletiva, durante o primeiro ano do projeto, enfatizam a necessidade de garantir a socialização de cada idade/ciclo de formação, de forma que estas turmas não sejam vistas como um ciclo isolado dos demais, que a permanência nas turmas não tenha caráter de retenção, e ainda, que seja garantido o direito à vivência da experiência de formação sem interrupção.

É importante ressaltar a existência de experiências significativas vivenciadas na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, buscando a superação da situação de fracasso escolar, antes da implantação dos ciclos de formação e de turmas de aceleração. Assim sendo, "o programa Escola Plural vem ao encontro dessas experiências emergentes da rede instituindo práticas que até então eram consideradas 'transgressões' do sistema vigente, construindo uma nova lógica escolar, mais plural e democrática" (*Ibidem*, 1996a, p. 6).

## *A experiência de Porto Alegre*

A *Escola Cidadã*, de Porto Alegre, constitui outra experiência de inovação da organização do espaço escolar, citada como referência para a implantação do projeto *Escola para o Século XXI*, em Goiânia, e traz em seu interior uma proposta de progressão para os alunos que apresentam defasagem de idade em relação à série em que se encontram.

De acordo com o documento *Projeto Constituinte Escolar: a vivência da "reinvenção da escola" na rede municipal de ensino de Porto Alegre* (Porto Alegre. SMED, 1999)<sup>35</sup>, a redefinição da escola, nos moldes da Escola Cidadã, ocorreu em consonância com a concepção de educação progressista-libertadora da Administração Popular de Porto Alegre, a partir de 1989. O processo de reestruturação curricular está pautado nos princípios de Paulo Freire que afirmam a necessidade de reconstruir a escola na perspectiva da educação popular.

A Escola Cidadã constitui-se, então, após um amplo processo de debates com o envolvimento de toda a comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários – em torno da problematização das questões referentes à educação e à escola. O debate pautou-se na democratização vista sob três dimensões: da gestão, do acesso e do conhecimento. Nesse sentido, o documento revela que as ações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), passaram a se orientar por um eixo central: a indissociabilidade entre gestão democrática e qualidade de ensino.

A partir de então, uma continuidade de esforços traduzem ações com o fim de se garantir processos e relações democráticas no âmbito da escola e da cidade. Ressalta-se a importância do Orçamento Participativo do governo, como processo de participação efetiva da população na definição de prioridades para os investimentos públicos, como um processo educativo permanente e uma referência para o aprendizado da gestão democrática no espaço escolar, ao mesmo tempo que esse espaço se coloca como possibilidade de disseminação de práticas participativas, se orientado por um currículo emancipatório.

A constituição da Escola Cidadã, em Porto Alegre, passou por vários movimentos, sendo o primeiro deles a implementação de mecanismos institucionais legais

---

<sup>35</sup> Este documento encontra-se divulgado no site da SMED de Porto Alegre, [www.portoalegre.rs.gov.br/smed](http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed). As presentes informações foram colhidas em 10 de setembro de 1999.

para viabilizar a gestão democrática, como: realização de eleições diretas para diretores de escolas; implementação dos Conselhos Escolares; reestruturação da SMED.

Os debates na rede municipal de ensino de Porto Alegre, segundo o documento citado, foram organizados com base em três eixos de discussão, propostos no plano de trabalho de Núcleos de Ação Interdisciplinar<sup>36</sup> (NAIs): 1) Qual o significado dos Conselhos Escolares?; 2) Qual a escola que temos e qual a escola que queremos?; 3) Como podemos chegar à escola que queremos? No primeiro eixo, a discussão foi orientada por um estudo da lei de criação dos Conselhos Escolares (Lei nº 292/92) e uma reflexão sobre as mudanças nas relações no interior da escola a partir da existência dos Conselhos Escolares. O segundo eixo foi discutido com base na "pedagogia progressista-libertadora, tais como a educação popular, o sócio-interacionismo, a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória" (Porto Alegre. SMED, 1999, p. 3), problematizando a organização curricular seriada. O documento final da discussão *A Escola Pública que queremos construir* propõe "a construção de um currículo emancipatório, gestando a partir da escola relações de solidariedade, de convivência democrática, de participação, de justiça e de alegria" (Porto Alegre. SMED, 1999, p. 4).

O terceiro eixo, voltado para a efetivação de toda a discussão precedente na reestruturação do currículo, pautou-se em quatro eixos temáticos: gestão da escola, currículo, princípios de convivência e avaliação. O debate em torno desses temas deu-se em quatro fases: 1ª) organização de grupos temáticos nas escolas, envolvendo toda a comunidade escolar; 2ª) encontros regionais, com a participação de todos os membros do conselho escolar, um supervisor, um orientador e ainda o coordenador e o relator de cada grupo temático organizado na escola; 3ª) Congresso Municipal Constituinte, com a presença de dez pessoas de cada escola, dentre as que participaram do encontro regional, e também, com representantes escolhidos regionalmente em cada um dos subgrupos por segmento do encontro regional. 4ª) construção dos regimentos escolares, mediante discussão nas escolas dos princípios da Escola Cidadã, constituídos nas fases anteriores.

O documento, *Projeto Constituinte Escolar: a vivência da "reivenção da escola" na rede municipal de ensino de Porto Alegre* (Porto Alegre. SMED, 1999), afirma que esse processo de discussão definiu a necessidade da reestruturação curricular da escola

---

<sup>36</sup> Esses Núcleos constituem equipes de assessoria, distribuídas em grupos regionais, que foram criados com a reestruturação da Secretaria de Educação.

municipal de Porto Alegre, objetivando a criação de condições estruturais para redimensionar a lógica excludente da escola seriada. Nesse sentido,

a Escola Cidadã, organizada por ciclo de formação, orienta-se para o sucesso escolar a partir de quatro aspectos fundamentais: a eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão, a criação de mecanismos institucionais de inclusão capazes de garantir a aprendizagem para todos, a formação permanente dos educadores e a gestão democrática da escola (Porto Alegre. SMED, 1999, p. 8).

Inseridas no projeto da Escola Cidadã, as *turmas de progressão* estão articuladas à organização curricular por ciclo de formação, como um dos mecanismos institucionais que possibilitam a construção de um sistema global de inclusão, e destinam-se aos alunos que apresentam defasagem entre a sua escolaridade e sua faixa etária, possibilitando a sua interação com seus pares, "valorizando suas aprendizagens anteriores e fazendo delas um ponto de apoio para a construção de novas aprendizagens" (Porto Alegre. SMED, 1999, p. 9). A organização tempo-ano das turmas de progressão, diferenciada dos ciclos de formação, permite o avanço para a etapa seguinte do processo de escolarização desde o momento que o aluno apresente "condições de continuar normalmente sua socialização e estudos" (*Ibidem*, p. 10).

Diante do exposto, ressaltamos a evidência de algumas preocupações comuns entre as três experiências, que fundamentam o projeto da SME de Goiânia, dentre as quais, a forma de condução do processo de estabelecimento da proposta político pedagógica para a rede de ensino, que se processou com a participação dos profissionais da educação e, sobretudo dos docentes, mediante experiências já existentes na rede, e amplos debates. Outra questão importante refere-se ao fato de essas propostas estarem inseridas no projeto político social para seus respectivos municípios, o que viabiliza a inserção do campo educacional dentre as prioridades do poder público municipal. Nesse sentido, acreditamos que essas experiências propiciam grandes contribuições para a consolidação de um projeto político pedagógico na rede municipal de Goiânia, sobretudo nos aspectos aqui apontados.

## CAPÍTULO II

### A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (SME)

*A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.*

*Gaudêncio Frigotto*

Na busca de acrescentar elementos que contribuam para a compreensão do contexto das reformas educacionais, este capítulo tem como objetivo resgatar um pouco da história da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em direção da constituição de uma rede que atenda às demandas de democratização da sociedade. Procura, ainda, situar a estrutura da SME, nos dias atuais, para compreender o eixo da política educacional adotada em Goiânia pela atual gestão (1996/2000), em cujo período se situa a implantação do subprojeto de *Aceleração da Aprendizagem*, que constitui objeto deste estudo.

Objetivamos, ainda, nesse capítulo, apresentar e discutir as concepções presentes no projeto *Escola para o Século XXI*, da SME, no que se refere à reestruturação do ensino fundamental, ao processo ensino-aprendizagem, à avaliação desse processo e à compreensão de currículo, que caracterizam as novas diretrizes para o ensino na rede. Em seguida realizamos a discussão sobre o processo de implantação das classes de aceleração em parte da rede municipal de ensino de Goiânia, dentro do projeto *Escola para o Século XXI*, que, em nossa compreensão, se deu por estímulos do MEC, pela influência de outras experiências, mas, também, mediado pelos efeitos que produziu em cada realidade escolar. Todos esses aspectos evidenciam elementos para a compreensão da concepção que norteia o subprojeto de *Aceleração da Aprendizagem* na SME.

## A SME: um breve histórico de sua criação e trajetória

As transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, ocorridas na sociedade brasileira, nas primeiras décadas deste século, provocaram o rompimento com a aristocracia agrária<sup>37</sup> e a consolidação do regime capitalista no Brasil, impondo também a necessidade de constituir um sistema nacional de ensino. A sociedade de classes, um novo padrão de civilização que se configura no país e a nova ordem de conflitos instaurados em torno da relação capital-trabalho colocam demandas antes inexistentes, como a constituição e a expansão dos direitos sociais às massas populares, e, dentre eles, a educação.

Nesse sentido, a atuação do Estado, na constituição de um sistema público de ensino e na expansão e universalização da instrução primária insere-se em um processo contraditório de correlação de forças entre grupos sociais que atuam para imprimir uma dada direção à sociedade (Spósito, 1984).

A criação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) revela essas contradições no âmbito da ação do Estado, uma vez que se insere em contexto, tanto nacional quanto local, de crise econômica, política e social, que contribui para a definição das nuances que esse processo assume. Trata-se de um cenário dominado pelo movimento populista, que se expressa fortemente no país a partir dos anos 30, buscando, essencialmente, o rompimento com a tradicional sociedade agrária e a democratização do Estado. Apesar de manter a estrutura agrária da sociedade brasileira, o que não constitui impedimento para a expansão capitalista, a política populista vê-se reforçada, no período pós-1945, possibilitando certas conquistas democráticas<sup>38</sup>, mesmo que nos estreitos limites da democracia burguesa, com a incorporação das massas ao processo de desenvolvimento urbano industrial. A expansão de conquistas democráticas foi radicalmente rompida pelo Golpe Militar, em 1964, agudizando o processo de exclusão dos benefícios sociais para a maioria da população, com a institucionalização da negação dos direitos constitucionais e civis e das relações autoritárias no âmbito do Estado.

---

<sup>37</sup> Esse rompimento é limitado por interesses conciliáveis, característica do capitalismo dependente, que se desenvolveu no Brasil. "Como não há ruptura definitiva com o passado, a cada passo este se reapresenta na cena histórica e cobra seu preço, embora sejam muito variáveis os artifícios da 'conciliação' (em regra uma autêntica negação ou neutralização da 'reforma')" (Fernandes, 1981, p. 202).

<sup>38</sup> O populismo brasileiro, movimento que nasce no bojo do processo de desenvolvimento industrial, caracteriza-se a partir de relações autoritárias e paternalistas no trato das questões políticas que envolvem o atendimento às demandas sociais.

As peculiaridades do estado de Goiás, em termos de formação social, política, econômica e cultural<sup>39</sup>, permitiram que, tanto no âmbito do estado como na capital, a questão educacional tenha se configurado sob relações autoritárias e clientelistas, circunscrita ao âmbito do interesse político-partidário, sem que houvesse um planejamento deliberado e responsável em prol da expansão do ensino.

A cidade de Goiânia, apesar de criada por decreto em 1933, e inaugurada em 1937, passou a contar com a existência de um órgão para congregar as atividades educacionais só em 1959, com a criação do Departamento de Educação e Cultura do município. Em 1961, a separação entre a administração dos governos do estado e do município<sup>40</sup>, levou à instituição da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Porém, as primeiras leis criando escolas no município datam de 1949, pela ação da Câmara Municipal, eleita em 1947.

Desde os primórdios da constituição da rede municipal de ensino em Goiânia, a educação aparecia nos discursos oficiais como assunto prioritário para o governo e demais representantes das forças políticas do estado e do município. No entanto, os estudos feitos sobre a rede municipal de ensino<sup>41</sup> demonstram que a história da educação no município, bem como no estado, não retrata um tratamento prioritário destinado ao atendimento das necessidades educacionais da população, de forma mais contundente.

Clímaco (1991), em seu estudo sobre a constituição da SME de Goiânia, abarcando o período de 1961 a 1973, constatou que, embora a educação fosse o assunto sobre o qual mais se legislou no período, a maioria das escolas criadas em lei não saíam dos documentos oficiais, ou seja, não eram constituídas. A reivindicação de criação de escola, dirigida ao vereador que representava a comunidade era, com frequência, utilizada para aumentar o seu prestígio na sua comunidade, na medida que a Câmara Municipal aprovava a criação da escola. Conforme a autora,

---

<sup>39</sup> Em 1961, Mauro Borges assumiu o governo estadual e, embora premido pela conjuntura nacional de democratização com a presença cada vez maior das massas na esfera política do país, e, a despeito de buscar um caráter racional na administração do Estado e a inclusão das massas na estrutura política, procurou direcionar e manter um caráter disciplinador à mobilização social. Ressalta-se ainda, que, em Goiás, as condições estruturais, no que se refere ao desenvolvimento urbano-industrial, não permitiam maior organização da população trabalhadora. Sobre o tema, ver Rabelo (1975) e o estudo de Clímaco (1991).

<sup>40</sup> Até 1961 a administração do estado e do município era a mesma, uma vez que até esse período o município de Goiânia possuía um quantitativo populacional muito reduzido. Nesse ano, assumiu a prefeitura de Goiânia um opositorista, da União Democrática Nacional (UDN), em relação ao partido do governo estadual, o Partido Social Democrático (PSD), fato que contribuiu, segundo alguns historiadores, para a consolidação da autonomia municipal (Clímaco, 1991).

<sup>41</sup> Os estudos consultados foram: Clímaco (1991); Dourado (1990); Bittar (1993); Loureiro (1997); Machado (1997).

a criação de uma escola demandava, por vezes, a aprovação de duas ou três leis: uma criava a escola, outra autorizava a destinação de recursos e ainda outra aplicava-lhe uma denominação. Após todo este esforço legiferante a escola ainda corria o risco de não sair do papel ou de levar muitos anos para ser concretizada. Isto se evidencia no fato de o número de escolas aprovadas ser maior que o de implantadas. (Clímaco, 1991, p. 69)

A SME e as escolas municipais mostravam-se, dessa forma, distantes das expectativas e demandas educacionais da população, incapazes de um planejamento pedagógico coerente com as necessidades da comunidade, sobretudo, entregues à ingerência e ao jogo político-partidário de uma elite política, visando fins eleitoreiros.

A lotação do pessoal nas escolas também obedecia, essencialmente, ao critério clientelista nas relações e, geralmente, era competência do autor da lei que propunha a criação da escola, cujo fato explica, ainda, a existência de apenas um concurso público, desde sua criação em 1961, para provimento de cargo de professor, o qual se deu em 1969, sob resistência das forças políticas ligadas ao tradicional PSD, e, posteriormente, em 1980, um concurso interno para acesso de cargo. A realização de concurso público na SME só voltou a ocorrer a partir de 1985.

O clientelismo não se esgotava no âmbito da ação dos segmentos político-partidários e estava também disseminado no interior das escolas, permeando as relações que aí se travavam, com o diretor, geralmente representando o interesse político-eleitoreiro do vereador que lhe garantia o cargo, exercendo poder absoluto sobre os seus *subordinados*, ou seja, toda a comunidade escolar.

Clímaco (1991) mostra como o processo de constituição da SME, retratado mediante documentos oficiais, esconde a face do seu interlocutor principal, a população. Na tradição paternalista de exercício do poder, sob o jugo de uma política populista, todas as ações aparecem como favor prestado à comunidade pelas autoridades políticas. Por outro lado, nas palavras da autora:

A pressão da população não foi muito além dos pedidos para a criação de escolas e dos eventuais protestos quando da falta de vagas para as matrículas ou quando do fechamento de alguma escola. (...) a mobilização não chegou a uma fase coletiva. O pedido por uma escola era encaminhado a uma autoridade como se pedisse um favor. (Clímaco, 1991, p. 102-104)



A condição na qual se processou a constituição da SME, e a forma de encaminhamento das questões educacionais no município de Goiânia, também no estado, na análise de Clímaco, permitiram a conclusão de que nesse período

Aparentemente não existe uma política educacional, não havendo também recursos, ficando as iniciativas neste setor na dependência da correlação de forças presentes em cada momento e/ou da clarividência de alguma autoridade. Na verdade esta "ausência" de uma política educacional e a inexistência de pressões por parte das massas expressam dois lados de um processo único: o da não constituição da cidadania da maioria da população brasileira. (Clímaco, 1991, p. 106-107)

No transcorrer da década de 70, sob o signo do autoritarismo do governo militar, que se acentuou a partir do final da década anterior, foram definitivamente eliminadas as instituições de participação democrática (sindicatos, partidos políticos de oposição e outros), e as relações clientelistas e autoritárias foram fortalecidas nacionalmente, em todos os setores, até no educacional. Em seu estudo sobre a eleição direta para provimento do cargo de direção, como um processo considerado de democratização das escolas municipais em Goiânia, Dourado (1990) afirma que:

Em Goiânia o funcionamento da máquina educacional municipal persegue os passos marcadamente excludentes e antidemocráticos. As escolas (...) eram vistas como passaportes para a vida política de alguns (vereadores e/ou futuros vereadores) e, encontravam-se em notório abandono, haja vista, as condições insalubres dos estabelecimentos de ensino, a precariedade na qualificação docente, o baixo número de vagas, o crescente número de evasões e repetências. (Dourado, 1990, p. 80)

A situação perdurou, a despeito da aprovação do Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação, em 1977, o qual, embora de caráter centralizador, também na esfera pedagógica, como um documento legal e formal, trazia suas atribuições e competências de forma clara e objetiva e definia as finalidades da política de educação do município. Segundo Dourado, "a secretaria e suas unidades funcionavam aparentemente no plano legal, mas seu cotidiano era delineado pela força cada vez maior dos vereadores, que decidiam em consonância com critérios próprios (...) sem preocupação com as questões pedagógicas" (Dourado, 1990, p. 85).

No início da década de 80, no bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) assumiu expressiva liderança no cenário político nacional. Goiás iniciou o longo período dos

governos peemedebistas, com a eleição de Iris Resende Machado para o governo estadual, em 1982. Assumiu a prefeitura de Goiânia um prefeito *biônico*, indicado pelo executivo, sem processo eleitoral, prática instituída pelo Ato Institucional nº 3<sup>42</sup>, em pleno vigor da ditadura militar desencadeada pelo golpe de 64.

Nesse cenário político, em especial, após o início do processo de abertura em 1974, a população vivia um momento de gradual rearticulação em defesa da democratização da sociedade e da escola. A educação pública era alvo de constantes reivindicações da população e da categoria dos professores, seja pela melhoria da qualidade do processo de escolarização ou pela ampliação de vagas, ou ainda, por melhores condições de trabalho para seus profissionais.

Segundo Canesin (1993), o período final da década de 70 e início de 80 foi marcado por inúmeras greves de professores no estado de Goiás e também no município de Goiânia<sup>43</sup>. Nesse momento, com a revogação do AI-5<sup>44</sup> e a anistia, iniciava-se, nacionalmente, o processo de abertura, já configurando o agravamento das crises econômica e política do regime militar. O movimento dos professores denunciava a interferência político-partidária na rede pública de ensino, o autoritarismo e o clientelismo aí presentes, além de reivindicar melhores salários, concurso público, eleição direta para dirigentes escolares, dentre outros.

Nesse contexto, as ações do novo governo estadual eleito em 1982, no plano educacional, objetivavam responder às pressões da população, porém, sem se desfazer, por completo, dos ranços autoritários e clientelistas. Defendendo um projeto de sociedade democrática e participativa, esse governo afirmava grande preocupação com o ensino público, constatando que se agravavam suas condições de seletividade, de desqualificação e de desvalorização, como reflexo da condição social mais ampla. Assim, afirmava a necessidade de imprimir "novos rumos na educação, não apenas na redefinição dos objetivos e conteúdos, mas em uma reorientação de todo o processo de ensino" (Bittar, 1993, p. 47). Contudo,

---

<sup>42</sup> O Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966, "estabelecia que a partir de então os governadores seriam eleitos indiretamente por maioria absoluta de votos das Assembléias Legislativas. A votação seria pública e nominal. Os prefeitos de todas as capitais estaduais [e dos municípios considerados de segurança nacional] seriam nomeados pelos governadores; os demais prefeitos poderiam ser eleitos pelo voto popular secreto" (Alves, 1985, p. 99).

<sup>43</sup> O período da transição política no Brasil, foi marcado pelo ressurgimento dos movimentos sociais, de uma forma geral, e do movimento sindical particularmente. Sobre o tema, ver Clímaco (1999).

<sup>44</sup> O Ato Institucional nº 5, editado no governo de Costa e Silva (1967-1969), aumentava o poder do Executivo sobre o Legislativo, instituindo, ao Executivo, o direito de fechar o Congresso Nacional, as Assembléias Legislativas e as Câmaras de Vereadores, de cassar mandatos parlamentares e direitos políticos, de legislar sobre qualquer matéria e demitir ou aposentar qualquer funcionário público ou militar.

Findo o governo [Iris Resende – 1983/86], no entanto, o resultado indica que as iniciativas não foram para além do discurso e do documento, posto que essa gestão sequer apontou para uma política salarial justa para o magistério. O governo não assumiu, na prática, uma política participativa, tendendo, ao contrário, a substituí-la por mobilizações de impacto, sem compromisso com a organização popular. (Bittar, 1993, p. 48)

De acordo com Dourado (1990), todo esse movimento possibilitou alterações importantes no quadro de clientelismo da SME, uma vez que houve a aprovação do Estatuto do Magistério Público Municipal de Goiânia, em 1983, contemplando antigas reivindicações da categoria, como "a valorização do magistério; carreira do magistério; concurso público de provas ou de provas e títulos; escolha do dirigente escolar através de eleição direta e secreta; licença para aprimoramento profissional e estruturação do conselho de magistério" (Dourado, 1990, p. 92). Ao conjunto dessas ações acrescentam-se outras iniciativas, como a implementação dos grêmios estudantis nas escolas, a extinção da Comissão de Moral e Cívica (criada à época do Regime Militar) e a criação do Setor de Apoio Estudantil e o redimensionamento da função dos *técnicos em educação* ou *especialistas*, reforçando, na SME, o setor de ensino até então pouco expressivo (Dourado, 1990).

A proposta da administração municipal do período 1985/1988 vinculou-se mais ao Núcleo de Orientação e Supervisão da SME, o que resultou novamente no enfraquecimento do setor de ensino. Dentre as alterações mais significativas na política dessa secretaria, destaca-se a aprovação do

novos Estatuto do Magistério, que traz em seu bojo a desvinculação salarial entre Estado e município, alterações no processo de escolha dos diretores escolares (critério e composição do colégio eleitoral) ampliação do mandato dos diretores em exercício e ampliação das gratificações a estes. (*Ibidem*, p. 98)

A gestão seguinte (1989/1992), também sob governo do PMDB, não trouxe alterações significativas no âmbito da organização do ensino na rede municipal. Na análise de Machado (1997), embora esta gestão tenha se apresentado como democrática e modernizante,

ranços dos equívocos presentes nas gestões anteriores ainda permanecem, tais como, a manutenção da distância entre os setores responsáveis pelo pedagógico e pelo administrativo; a propagação de grandes feitos que não possuem experiências concretas para evidenciar tais resultados, como o caso dos Conselhos Escolares e do Centro Permanente de Capacitação para o Magistério; a supervalorização na ampliação dos prédios,

evidenciando obras que não resolvem por si as questões ligadas aos problemas da educação no município. (Machado, 1997, p. 72)

Após 1982, em vários lugares do país, especificamente em Goiás e em Goiânia, fortaleceram-se movimentos de oposição ao governo do PMDB. A população organizada, contestava a não-realização, na prática, do discurso de palanque do PMDB, que assumira a liderança política estadual, com a promessa de instaurar um governo democrático, voltado para os interesses do povo goiano<sup>45</sup>.

Como expressão da insatisfação da população com a política do PMDB e da força da organização dos movimentos populares em Goiás, mais especificamente, em Goiânia, em 1992, a eleição municipal na capital resultou na escolha de um prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>46</sup>, um partido de oposição liderando, naquela ocasião, uma coligação de vários partidos. Contudo, ao longo da gestão dessa coligação, evidencia-se que a prática, que marcara a história de luta da oposição ao PMDB, por quase dez anos na direção política em Goiânia, foi se desfigurando em decorrência das divergências entre facções do PT, e ainda com a aproximação de algumas dessas facções ao PMDB<sup>47</sup>.

Na SME, percebe-se a repercussão da crise política, pela qual passa a administração de Goiânia, por meio das sucessivas alterações das equipes que passaram a dirigi-la, comprometendo, assim, o andamento do projeto político-pedagógico, pautado em uma concepção de gestão democrático-popular, que o PT expressava nesse momento, e que já era construído no bojo dos movimentos sociais, mais precisamente, do movimento dos educadores.

Nessa gestão, os dois primeiros anos de administração da SME (1993 e 1994), sob a coordenação da secretária Mindé Badauy de Menezes<sup>48</sup>, orientam-se por quatro prioridades, quais sejam: a qualidade do ensino, a democratização do acesso e da

---

<sup>45</sup> Antes de 1982, mais especificamente, durante o Regime Militar, o PMDB (antigo MDB) constituía oposição ao governo autoritário e participou ativamente da luta pela democratização do país. No entanto, não se pode esquecer que, ante o bipartidarismo de então, sob o MDB abrigavam-se todas as oposições do país, às vezes com diferenças insuperáveis entre elas.

<sup>46</sup> É interessante notar que, em eleições diretas, Goiânia pronuncia-se, quase sempre, por prefeitos de oposição ao governo estadual.

<sup>47</sup> O prefeito eleito pelo PT e coligação, Darcci Accorsi, é uma das lideranças que se afastou dos propósitos defendidos pelo partido e aproximou-se do PMDB, partido ao qual fazia oposição em momento anterior. "Esta aproximação com o PMDB explica, em grande parte, as crises porque passa a militância petista no processo da administração de Goiânia, resultando, inclusive, na saída de vários destes dos cargos de confiança que assumiram e mesmo da desfiliação do PT (Machado, 1997, p. 73). No processo de sucessão municipal em 1996, o PMDB contou com o apoio dessas facções do PT.

<sup>48</sup> Mindé Badauy de Menezes, na ocasião, era professora da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e compôs uma equipe de assessores, na sua maioria, ligados à UFG e à Universidade Católica de Goiás (UCG). A essa equipe sucederam-se outras duas: uma, liderada pelo professor Athos Magno, que permaneceu por oito meses; a última, sob a liderança da professora Vera Barêa, na ocasião, membro da equipe de reformulação administrativa da prefeitura (Machado, 1997).

permanência do aluno na escola, a democratização da gestão da escola e a valorização do professor. Essa gestão caracteriza-se pela tentativa de superação das relações autoritárias entre as instâncias SME/escolas. Nesse sentido, "o processo inicial revela uma opção por uma descentralização real em todos os níveis e atuação da SME" (Machado, 1997, p. 78), buscando articulação entre as esferas do pedagógico e do administrativo e procurando romper a estrutura burocrática e autocrática que marca a criação e trajetória da SME até então.

O projeto de descentralização, empreendido por essa gestão, talvez tenha sido muito ambicioso para aquele momento, em decorrência da estrutura centralizada na qual se organizava a SME tendo, por isso mesmo, sofrido grande resistência de alguns setores da secretaria. Para o estudo e elaboração de um anteprojeto que orientaria as discussões nas unidades escolares e em seminários regionais, foi nomeada uma comissão, que apresentou o anteprojeto da criação de núcleos regionais na SME.

No entanto, ao mesmo tempo que a administração do PT na cidade de Goiânia começava a se distanciar do projeto político do partido, a ponto de a facção ligada ao prefeito apoiar o PMDB, partido ao qual o PT se opunha por defender um projeto de sociedade radicalmente diferenciado do seu, também no campo educacional, ocorria um distanciamento do projeto de educação construído pelos educadores militantes do partido, desde sua criação em 1979<sup>49</sup>. As duas direções que se sucederam na SME, após o afastamento da secretária e de sua equipe, não deram seqüência, dentre outros, ao projeto de descentralização iniciado em 1993<sup>50</sup>, acabando por privilegiar o aspecto técnico-burocrático, sem vínculo com o projeto democrático-popular, defendido inicialmente.

A década de 90, ao contrário da anterior, foi marcada pelo arrefecimento dos movimentos sociais no país e pela institucionalização de alguns dos mais importantes movimentos (a exemplo da Central Única dos Trabalhadores – CUT)<sup>51</sup>. A organização da classe trabalhadora, em torno de objetivos mais amplos, foi paulatinamente substituída por organizações de grupos de demandas específicas e pouco articulados entre si. A tendência

---

<sup>49</sup> Sobre o projeto de educação e o movimento de construção deste pelos educadores militantes do PT, ver Damasceno (1990).

<sup>50</sup> O afastamento da secretária da educação, no final de 1994, dá-se juntamente com outros cinco secretários que compunham a administração municipal, evidenciando a gravidade dos conflitos e divergências políticas no interior do partido que marcam essa gestão (Machado, 1993).

<sup>51</sup> Segundo Clímaco (1999), as conquistas do processo de transição democrática, a divisão do movimento oposicionista, sobretudo a partir das eleições para governador em 1982, e a condição social que se agrava na década de 90, com o aumento do desemprego, são fatores que contribuem para a desarticulação dos movimentos, para a redução na participação sindical e para o processo de institucionalização desses movimentos, que se tornam legalizados a partir da Constituição de 1988.

política *centro-direita* ganhou força nas urnas, com a eleição do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, pelo PSDB, em 1994, e sua reeleição em 1998.

A eleição do prefeito Nion Albernaz em 1996, pelo PSDB<sup>52</sup>, e posteriormente a do governador Marconi Perillo, em 1998, também pelo PSDB, colocam o estado e a capital em consonância com a linha política do governo federal.

Na gestão 1997/2000, ainda em andamento na prefeitura de Goiânia, situa-se a implantação do subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* pela SME, objeto desta análise.

### **A SME: caracterização nos dias atuais**

A SME, hoje, encontra-se com algumas de suas atividades descentralizadas<sup>53</sup> em Unidades Regionais. Esse processo de descentralização das atividades da SME foi empreendido, inicialmente, pela gestão de 1993 a 1996 (PT), quando foi criado um Núcleo Regional em cada uma das cinco regiões da cidade. As escolas da rede municipal foram divididas em regiões, cada uma sob a responsabilidade de um Núcleo Regional com sede em uma das escolas, considerada de acesso mais fácil na região. A criação dos Núcleos tinha como objetivo, no projeto original, constituir um elo entre as escolas e a SME, para aproximação entre as duas instâncias e, dessa forma, possibilitar relações mais democráticas no âmbito da educação municipal. O trabalho realizado nesses núcleos visava dar assistência pedagógica e administrativa às unidades escolares, bem como distribuir material didático e avaliar o desempenho das escolas incluídas em cada núcleo.

A partir de 1998, sob nova administração municipal (PSDB) e, conseqüentemente, da SME, os Núcleos Regionais tornam-se Unidade Regionais de Ensino (URE) como parte do projeto de *Modernização Administrativa* que é um desdobramento do Subprograma III, Gestão Democrática. A meta, segundo o *Relatório de Atividades da Secretaria Municipal de Educação*, de janeiro a junho de 1999, é "dar maior racionalidade e proximidade à vinculação [escola – Unidade Regional], facilitando o

---

<sup>52</sup> Nion Albernaz passou por duas gestões anteriores na prefeitura de Goiânia: a primeira, de 1983 a 1984, nomeado pelo governador e, a segunda, de 1989 a 1992, eleito pelo voto direto, ambas pelo PMDB.

<sup>53</sup> Há indícios de que essa descentralização não ocorra de fato, sendo resumida em uma simples desconcentração. Esses indícios dizem respeito ao tipo de relação, ainda concentrada em normas emanadas da SME, entre a instância central (SME) e as demais (as UREs, o Centro de Formação e as unidades escolares), conforme foi possível apreender por meio dessa investigação.

processo de acompanhamento às escolas" (Goiânia. SME, 1999b, s. p). As escolas foram redistribuídas em quatro Unidades, como se segue: URE Maria Helena Bretas, trinta escolas; URE Maria Thomé Neto, 49 escolas; URE Central, 37 escolas e URE Brasil Di Ramos Caiado, 58 escolas.

Para a direção da SME, segundo informação de um de seus membros (Entrevista 1), as URE não têm conseguido, ainda, desenvolver um trabalho capaz de atingir o objetivo de descentralização e desburocratização, em razão, dentre outros fatores, da grande rotatividade das equipes de trabalho. Conforme suas informações, começou a se constituir recentemente, nessas Unidades, uma equipe de trabalho, cuja primeira atividade é realizar um estudo de avaliação do projeto *Escola para o Século XXI*, implantado na rede em 1998 e, nele, o das classes de aceleração. Na opinião da entrevistada, as URE têm contribuído para desburocratizar e descentralizar as decisões no âmbito da SME:

Só o fato de você estar tentando desburocratizar, descentralizar as coisas, não ficar só na mão de um ou dois, mas ficar na mão de vários... Eu acho que ela [a URE] pode avançar mais, no sentido de abrir uma discussão com a escola, do que isso significa, o que significa essa desburocratização, essa descentralização, essa autonomia da escola. (Entrevista 1)

No entanto, alguns documentos analisados mostram a existência de uma relação hierarquizada entre SME e URE e destas últimas em relação às escolas, a despeito da proposta de descentralização de atividades e competências, evidenciando a SME como uma instância de tomada de decisões a serem acatadas pelas demais. Um exemplo é o da recomendação do Departamento de Administração Escolar da SME (DAE) às UREs, após a análise de informações colhidas nas escolas, para que realizem "as intervenções necessárias de acordo com a realidade de cada escola, no sentido de estar minimizando a situação (...) referente ao alto índice de alunos não freqüentes e ao reduzido número de alunos em algumas turmas" (Goiânia. SME, 1999e)<sup>54</sup>. Nesse caso, fica evidente a condição da SME, como definidora de critérios que interferem em situações específicas das escolas, a qual se estabelece mediante a atuação da URE. Em sua atuação na escola, a URE deve buscar a solução para o problema apontado pela SME, o que significa, em muitos casos, realizar intervenções respaldadas pelas diretrizes emanadas da secretaria, muitas vezes sem observância da realidade da escola, por vezes, até mesmo incompatíveis com ela.

---

<sup>54</sup> O documento não se refere ao número de alunos que considera reduzido nessas turmas e aponta índices de não-freqüência de até 25% dos alunos em algumas escolas.

A rede municipal de Goiânia contava, em 1999, com 254 estabelecimentos. Desse total, conforme o quadro demonstrativo do número de escolas na rede em outubro de 1999, 138 eram escolas municipais; 13 eram escolas com convênio<sup>55</sup> total; 13 centros municipais de ensino infantil; uma creche com convênio total; nove escolas de ensino especial; 68 creches com convênios parciais, das quais cinco oferecem também o ensino fundamental e 12 Núcleos de Educação Comunitária (NUEC) da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC).

Quanto à modalidade de ensino, a rede municipal possui oitenta unidades que oferecem educação infantil, 134 de ensino fundamental, nove de ensino especial, uma de ensino médio e 37 oferecendo educação de jovens e adultos<sup>56</sup>. Conforme a localização, os dados da SME apontam 134 estabelecimentos de ensino na zona urbana e quatro na zona rural, cujo total, embora não seja especificado no quadro demonstrativo, parece referir-se apenas ao quantitativo de escolas de ensino fundamental<sup>57</sup>.

De acordo com dados da SME de setembro de 1999, a rede atendia 106.913 alunos, distribuídos em 2.996 turmas, nas diferentes modalidades e níveis de ensino que oferece. Só no ensino fundamental, estavam matriculados 85.898 alunos, em 2.584 turmas, distribuídas nos três turnos de funcionamento – matutino, vespertino e noturno<sup>58</sup>.

A estrutura física da rede municipal de ensino não comporta a totalidade de alunos matriculados, haja vista a quantidade de turmas que funcionam de forma improvisada (53) e em localidades fora do estabelecimento escolar (49). Conforme dados e junho de 1999 oferecidos pela SME, essas turmas funcionam em espaços cedidos ou alugados em igreja, polícia militar, associação de moradores e Rotary Club, por exemplo, mediante convênios para cessão de prédios, ou no pátio da escola, em sala de biblioteca, ou em salas separadas por divisórias.

O Censo Escolar de 1999 da SME aponta a existência de 1.376 salas de aula, 6.934 funcionários e 3.782 professores. O mesmo Censo, ao informar o número de professores por nível de formação e modalidade de atuação, acusa um total de 3.898 professores. Além dessa discrepância interna, os números do Censo Escolar divergem

---

<sup>55</sup> As escolas conveniadas, total ou parcialmente, não são públicas municipais mas possuem as despesas (ou parte delas) sob a responsabilidades da SME: recursos humanos, material de limpeza, material pedagógico, material de expediente, equipamentos, manutenção, merenda, gás, água e energia (Goiânia. SME, 1999b).

<sup>56</sup> O total, por modalidade, supera o total de estabelecimentos porque uma mesma escola oferece mais de uma modalidade de ensino.

<sup>57</sup> Ver Anexo XII.

<sup>58</sup> Ver Anexos XIII e XIV.



ainda do número informado pelo Departamento de Modulação da SME, para o qual seriam 4.575 professores no total, sendo 875 aposentados e 3.700 na ativa.

Quanto à formação dos professores da rede, no caso do ensino fundamental, há um professor atuando com formação de nível fundamental, 1.074 com formação de nível médio e 2.277 formados em nível superior. Os dois últimos concursos realizados pela SME (1998 e 1999) não contaram mais com a categoria P-1, ou seja, professor formado apenas em nível médio (Técnico em Magistério).

Ainda sobre a formação dos professores da rede, é importante que se situe a ação da SME, com o objetivo de propiciar a formação, graduação em Pedagogia, aos professores da rede formados em nível médio que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, mediante um convênio firmado com a Universidade Federal de Goiás (UFG). Premida pela necessidade de possuir um quadro de professores com formação superior, diante da imposição da legislação (LDB nº 9.394/96), a SME inicia a tarefa privilegiando as escolas que pertencem ao programa *Escola para o Século XXI*, uma vez que as primeiras quatrocentas vagas do curso destinam-se, primordialmente, aos professores dessas escolas, que devem atender ainda a outras exigências, como: não estar em período de estágio probatório; ter, no máximo, 18 anos de vínculo com a rede, e passar por um processo avaliativo/seletivo.

Segundo informações das URE, em junho de 1999, o índice de alunos freqüentes na rede municipal de ensino era de 90%, os não-freqüentes somavam 5%, e os transferidos outros 5%. Em setembro do mesmo ano, o índice total de freqüência chega a 84%, de não-freqüentes a 7,5% e os transferidos somavam 8,5%. Nota-se, nesses índices, a redução do total de alunos freqüentes já em setembro. Assim, é possível deduzir que, ao final do ano, o índice de freqüência diminua ainda mais, embora se trate de percentuais bem mais aceitáveis, comparados aos relativos ao movimento escolar da rede entre 1993 e 1998. Conforme o quadro demonstrativo apresentado, em junho de 1999, pelo DAE, os percentuais de alunos reprovados e evadidos, respectivamente, nesse período, são: 1993 – 13% e 13%; 1994 – 12% e 14%; 1995 – 12% e 14%; 1996 – 11% e 15%; 1997 – 8% e 14%; e 1998 – 4% e 11%.

Com base nos índices apresentados sobre evasão e repetência na rede municipal de ensino, a atual gestão critica a anterior, ressaltando que "a situação educacional não demonstrou, nesse período, que pudesse corrigir, ou mesmo reduzir, tais

índices, devido à ausência de significativas modificações nas políticas educacionais" (Goiânia, 1998b, p. 7).

No entanto, segundo a literatura que trata a questão, o equacionamento dos problemas educacionais não se resume em melhorar os índices de aprovação, uma vez que, mesmo garantindo altos índices de permanência e aprovação, não pode assegurar que, em decorrência disso, tenha alcançado um patamar de qualidade social, voltada para o atendimento das demandas efetivas da população, mas sim de demandas vinculadas a interesses subjugados ao propósito de fortalecer as relações econômicas estabelecidas na sociedade capitalista.

Os índices acima mostram ainda que o total de alunos evadidos da rede mantém-se acima dos 10% nesses anos, a despeito de ter diminuído o número de alunos reprovados. Esse dado leva a um questionamento a respeito da ocorrência de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino na rede. É possível que se trate apenas de resultados estatísticos da política da não-reprovação presente na organização do ensino em ciclos de formação e no subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, que não garantem a melhoria da qualidade do ensino.

### **As diretrizes básicas da política para a educação na atual gestão (1996/2000)**

O plano político-administrativo, de Goiânia, constitui um terreno fértil para a não-contestação da política empreendida pelo governo federal e pelo MEC, em termos de prioridades para a esfera educacional. Em 1997, assumiu o executivo de Goiânia, para um terceiro mandato, o prefeito Nion Albernaz, eleito pelo PSDB<sup>59</sup>. A direção da SME ficou a cargo de Jônathas Silva, professor do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Secretário da Educação do Estado no governo de Henrique Santillo (1987-1990), pelo PMDB.

O Plano de Ação da Secretaria Municipal de Goiânia (1998-2000) ressalta a evasão e a retenção escolar como problemas graves da rede municipal, enfatizando a necessidade de superá-los. A questão da retenção é tratada, no documento referido, pelo que provoca em termos da distorção idade-série:

---

<sup>59</sup> Suas duas gestões anteriores foram pelo PMDB, conforme nota 52.

Goiânia apresentou o índice global de 25,87% de distorção de 1ª a 4ª séries, nos diversos níveis de dependência administrativa das escolas, com uma tendência maior na 4ª série, de 34,28%. Se analisarmos as estatísticas SME-GOIÂNIA/DAE-1997, de um total de 135 escolas, excluídas as de ensino especial e as rurais, encontramos um total de 53.262 alunos matriculados de 1ª a 4ª séries, nos turnos matutino e vespertino, sendo 15.262 alunos em defasagem, o que nos dá um índice de 29,4%. (Goiânia. SME, 1998b, p. 7)

O Plano de Ação apresenta as diretrizes básicas de ação da SME, e afirma que "os sistemas educacionais são heterogêneos e demandam do poder público estratégias diferenciadas e intensivas para atingir a melhoria da eficiência e da equidade do ensino em todos os níveis" (Goiânia. SME, 1998b, p. 9). O plano refere-se, ainda, à necessidade de instaurar um regime solidário de colaboração entre as três esferas federativas (União, estados e municípios), com mobilização da sociedade civil. De acordo com o documento,

O Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação vem se desenvolvendo a partir de 04 (quatro) Diretrizes Básicas, as quais norteiam inúmeros projetos que permitem a avaliação do trabalho educacional, o seu redimensionamento e a consolidação da Proposta Pedagógica "*Escola para o Século XXI*", a saber:

- melhoria da Qualidade do Ensino;
- Democratização do Acesso e Permanência do Aluno no Sistema Escolar;
- Gestão Democrática;
- Valorização e Capacitação do Profissional da Educação.

Dessa forma, o Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação apresenta projetos voltados para uma Educação Pública consciente de seu papel na superação dos problemas educacionais, privilegiando a qualidade e também o atendimento a uma política de educação para todos. (*Ibidem*, p. 4)

Observa-se, em suas quatro metas, que o Plano de Ação, retoma os pontos colocados como prioridade nos dois primeiros anos da gestão anterior (1993-1996), embora não faça referência à possível continuidade de um trabalho na rede. Ao contrário, o referido plano, afirma tratar-se da "elaboração e realização de planos de ação consistentes e reais com **novos** conceitos, **nova** postura e **nova** prática" (Goiânia. SME, 1998b, p. 3; grifos nossos).

As metas, que definem as diretrizes básicas da SME, contidas no plano de ação, expressam a prioridade da educação de qualidade para o governo da cidade de Goiânia. Para atingir a meta da qualidade do ensino,

A SME busca, através de seus programas, elevar a educação municipal a um padrão de referência em qualidade, combatendo o analfabetismo, a evasão e a repetência e implantando o processo de inclusão. Suas principais ações concentram-se na implantação das Classes de Aceleração, através de novos procedimentos dos ciclos de aprendizagem, da não reprovação, de nova forma de avaliação, reformulação de currículo e grade curricular, inserção do ensino especial no ensino regular, bem como Arte-Educação, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna na Aceleração e Ciclo II (...) fomento à cooperação científica e técnico-pedagógica através de parcerias e a modernização tecnológica do ensino, através de equipamentos modernos, bem como a introdução da informática no novo currículo (...) a reformulação da Proposta Pedagógica da SME pelo princípio da transdisciplinariedade (...). (*Ibidem*, p. 9-10)

A democratização do acesso e da permanência do aluno no sistema escolar, conforme o documento da SME, procura atender ao princípio legal do direito à educação e ao dever do Estado em garantir o ensino básico obrigatório e gratuito. Citando a LDB, complementa, " 'inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria' com 'igualdade de condições para o acesso e permanência na escola' (LDB 9.394/96)" (Goiânia. SME, 1998b, p. 10). Nesse sentido, o plano afirma que

Esta diretriz só poderá ser alcançada mediante um criterioso estudo da rede que possa dar subsídios efetivos para a expansão quantitativa da oferta de vagas, para o atendimento à clientela instalada em espaços improvisados, assim como para a demanda reprimida. O alcance deste objetivo só se torna possível quando se associa a ampliação do atendimento visando à universalização, com a simultânea manutenção da qualidade. (...) Também nesse sentido, o atendimento com a recuperação paralela que auxilia na aprendizagem, a Educação de Jovens e Adultos e a atenção ao Ensino Especial, constituem ações efetivas para garantir esta diretriz. (*Ibidem*, p. 10)

Outro princípio legal, que as diretrizes da SME buscam atender, é a gestão democrática, que, no documento, aparece estendida ao âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, e vista como um dos caminhos que levam a uma educação de qualidade. De acordo com o plano de ação:

Isto pressupõe uma nova prática administrativa da escola baseada na autonomia com responsabilidade, compromisso com a comunidade e sua clientela proveniente das classes populares. A escola deixa de ser mera executora e, junto à SME, realiza um trabalho coletivo e crítico de concepção e execução, de pensar e fazer e de teoria e prática. Dar apoio e autonomia às escolas quanto à elaboração e execução do seu Projeto Político Pedagógico é essencial. (Goiânia. SME, 1998b, p. 11)

Nesses termos, cabe ressaltar que a perspectiva de democratização que se apresenta é preconizada somente para a escola. A SME sinaliza, em suas diretrizes, a necessidade de estabelecer relações mais democráticas no âmbito da escola, no entanto, não amplia a discussão para a relação que envolve os diferentes níveis da SME. Esta apresenta-se como uma instância na qual a prática democrática parece já consolidada, tal como se pode entender da afirmação de que

A escola deixa de ser mera executora e, *junto* à SME, realiza um trabalho *coletivo e crítico* de concepção e execução, de *pensar e fazer* e de *teoria e prática*. *Dar autonomia* às escolas quanto à elaboração e execução do seu Projeto Político Pedagógico é essencial. (*Ibidem*; grifos nossos).

A meta de valorização e capacitação do profissional da educação constitui o eixo central do projeto político-pedagógico da SME. O documento afirma a importância do papel do professor na "formação das futuras gerações, como cidadãos capazes de participar criticamente e definir os rumos da vida econômica, política e cultural do seu país" (Goiânia. SME, 1998b, p. 11). Nesse sentido, embora o plano não apresente ações e nem mesmo definições mais precisas, ressalta a necessidade de garantir as

condições mínimas de trabalho (físicas, materiais e didático-pedagógicas), com a possibilidade da capacitação continuada e aberta para seu aperfeiçoamento e valorização profissional. Estatuto, Plano de Cargos e Vencimentos, remuneração condigna, suporte à organização e atuação no trabalho pedagógico é o que a SME tem buscado em seu "Projeto Político Pedagógico". (*Ibidem*, p. 11-12)<sup>60</sup>

O plano de ação da SME, de 1998-2000, por meio dessas diretrizes e metas, procura atingir os seguintes objetivos:

- resgatar o ensino público municipal a um padrão [sic] de excelência em qualidade, a partir do compromisso com a universalização, democratização, valorização e capacitação do profissional da Educação.
- Assegurar ao aluno da rede pública uma formação com fins a uma cidadania plena, assim como sua inserção no mundo do trabalho e seu credenciamento para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, solidária e integrada.

<sup>60</sup> Sobre o Plano de Cargos e Vencimentos, é importante mencionar que, desde o início da gestão, discute-se uma proposta entre o sindicato da categoria (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás – Sintego), a SME e a prefeitura. No entanto, a prefeitura apresentou uma outra proposta, desconsiderando muitas reivindicações da categoria, contidas na proposta discutida com a mediação do sindicato. O início do ano de 2000 foi marcado por uma greve dos trabalhadores em educação, na qual uma das reivindicações era a manutenção e o envio da proposta elaborada pela categoria de professores para apreciação da Câmara Municipal.

Os objetivos do plano de ação da SME devem ser alcançados mediante a implantação do programa *Escola para o Século XXI*<sup>61</sup>, o qual se encontra dividido em quatro subprogramas demarcados conforme as quatro diretrizes básicas do plano<sup>62</sup>. Os subprogramas são compostos de projetos específicos, com objetivos e ações definidas que visam atingir diferentes aspectos do ensino municipal.

No entanto, quanto à implementação de ações que garantam a efetividade e o alcance dos objetivos propostos para o ensino na rede, percebe-se um certo distanciamento do princípio democrático presente nas diretrizes. Nossa pesquisa de campo, realizada no final de 1999, bem como a análise dos documentos confirmam que, a despeito do discurso avançado e progressista, existem muitas evidências de um grande caminho a ser percorrido nesse sentido. Um exemplo é o próprio plano de ação, no qual, em nenhum momento, a unidade escolar aparece como *coordenadora* de algum projeto específico, e poucas vezes é citada como *pessoal envolvido*, conforme os termos utilizados no documento. Percebe-se que há uma instância de elaboração e coordenação de ações e atividades que são cumpridas e executadas independente da realidade concreta das escolas. A responsabilidade do governo, que mantém o ensino público municipal, em executar projetos que permitam a elevação da qualidade do serviço oferecido, não estaria, dessa forma, assumindo um caráter centralizador no âmbito da definição de prioridades pedagógicas e administrativas, em detrimento de uma perspectiva de rede pública mantida pelo poder público, porém, dirigida com a participação efetiva da comunidade?

Nesse sentido, no subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino, o plano de ação apresenta o projeto de *Reestruturação, Expansão e Fortalecimento da Nova Concepção Político-Pedagógica do Ensino Fundamental na Rede*, visando atingir o objetivo de "Resgatar a qualidade do Ensino Público Municipal, a partir de mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem que possam garantir a formação da real cidadania" (Goiânia. SME, 1998b, p. 14) mediante ações/atividades, dentre outras, como a "Elaboração e implementação de uma nova Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de

---

<sup>61</sup> O *Programa Escola Para o Século XXI*, nesse documento, é entendido como um programa de rede, assumido pelo governo municipal, uma vez que suas ações envolvem toda a rede de ensino. O *projeto Escola para o Século XXI* é circunscrito às escolas nas quais foi implantado em 1998 e constitui uma ação do referido programa.

<sup>62</sup> Os quatro subprogramas do plano de ação da SME são: a melhoria da qualidade do ensino, a democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar, a gestão democrática e a valorização e capacitação do profissional da educação.

Ensino" (*Ibidem*) que deverá ser coordenado pelo Departamento de Ensino (DEPE) e envolver ainda o Departamento de Modulação (DM) e o Departamento de Administração Escolar (DAE), no período de 1998 a 2000. É interessante notar o não-aparecimento da unidade escolar nem mesmo como *pessoal envolvido* em uma ação que só se concretiza, em última instância, na própria escola.

A análise da proposta pedagógica, consolidada no projeto *Escola para o Século XXI*, torna-se imprescindível para os propósitos desta investigação, uma vez que o subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, sendo uma de suas ações, não pode ser desvinculado do contexto no qual se insere.

### **O projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* da SME de Goiânia**

O projeto *Escola para o Século XXI* foi implantado em quarenta escolas da rede municipal de ensino de Goiânia em 1998, visando definir novas diretrizes para o ensino. Além das 39 escolas que continuaram até o final de 1998<sup>63</sup>, mais onze escolas passaram a integrá-lo, a partir de 1999. Em outubro de 1999, haviam cinquenta escolas envolvidas no projeto *Escola para o Século XXI*, atendendo a 40.601 alunos distribuídos em 1.180 turmas e envolvendo 1.583 professores. Dessas escolas, 44 possuem classes de *Aceleração da Aprendizagem*, no total de 73 turmas (setembro/1999), envolvendo 2.003 alunos. Além dessas, 14 escolas, que não integram o projeto, possuem 25 classes de aceleração com 650 alunos, totalizando na rede, conforme dados de setembro, 98 turmas e 2.653 alunos. Ressaltamos que para o mesmo período (setembro/1999) encontramos números diferentes, de mesma fonte, do quantitativo de classes de aceleração e de alunos nestas classes<sup>64</sup>.

Dentre as novas diretrizes para o ensino na rede municipal, tal como consta no documento do projeto *Escola para o Século XXI*, destacam-se: 1) a reorganização do

---

<sup>63</sup> Segundo uma das entrevistadas, que exerce a função de apoio pedagógico na SME, em uma das escolas não foi possível manter o projeto em decorrência do espaço físico insuficiente. "A prioridade da comunidade era os alunos que iam entrar no processo de alfabetização e não os maiores" (Entrevista 1). Os alunos da classe de aceleração foram transferidos para escolas vizinhas.

<sup>64</sup> Ver Anexos XVII e XVIII.

tempo escolar, com o término da seriação e implantação dos ciclos de formação no ensino fundamental, bem como a organização dos alunos, por idade, nos ciclos; 2) a proposta de trabalho para desenvolvimento do currículo que contempla a metodologia de projetos, com eixos temáticos para cada ciclo; 3) o projeto de ação pedagógica que deverá ser pautado em princípios como a pesquisa, o lúdico, a organização de trabalho individual e coletivo, a qualidade e a dialética<sup>65</sup>; e 4) a viabilização de um projeto de apoio didático ao processo ensino-aprendizagem, disponibilizando recursos dentro e fora das instituições escolares. Prevê também profundas alterações no processo de avaliação, objetivando o fim da reprovação dentro dos ciclos e a organização de turmas de *Aceleração da Aprendizagem* para alunos em defasagem idade/série (alunos de 12 a 15 anos que ainda estejam cursando séries referentes ao ciclo I).

A organização dos ciclos de formação no ensino fundamental, para o ano de 1998, recebeu a seguinte estruturação: ciclo I – alfabetização, primeira e segunda séries; ciclo II – terceira e quarta séries; ciclo III – quinta e sexta; e ciclo IV – sétima e oitava séries. Em 1998, foi implantado apenas o ciclo I e, conforme as metas iniciais, a universalização do projeto deveria se dar de forma gradativa, nos anos de 1999 e 2000, com base na experiência de 1998. Para o ano de 1999, essa estrutura foi alterada com a organização de três ciclos, com três anos cada um. A quinta série passou a pertencer ao ciclo II e o ciclo III formou-se com a sexta, sétima e oitava séries. Implantou-se o ciclo II em algumas escolas e o ciclo III foi objeto de estudo durante o ano para implantação posterior.

Não encontramos justificativa nos documentos para a referida alteração na estruturação dos ciclos de formação no ensino fundamental. Segundo uma das coordenadoras do projeto, essa alteração pautou-se nas experiências de outros estados que se consolidaram como referências para o resto do país, em termos de organização alternativa à seriação. Em suas palavras:

A gente procurou pegar o que os estados haviam feito e dado certo, porque eles, naturalmente, estavam muito na nossa frente e nós procuramos espelhar nestes estados que avançaram, que estão servindo de referência nacional. Outro ponto que fez com que a gente optasse por três e não quatro ciclos, como os parâmetros curriculares dão a indicação, (...)

<sup>65</sup> A dialética, como um dos princípios que deverá nortear a ação pedagógica, é definida, no projeto da SME, como *ação-reflexão-ação*, sendo uma "atitude científica que favorece o diálogo, uma forma de interação produtiva" (Goiânia. SME, 1998a, p. 58).



é que nós verificamos, e isso é uma coisa de Brasil não é uma coisa de Goiânia, que a quinta série era o ponto de maior estrangulamento dentro da seriação (...) porque o ensino era organizado de forma fragmentada (...). Então o grupo resolveu fazer esse agrupamento, ou seja, não trazer o [aluno] da quinta para cá, mas fazer com que esse grupo de alunos, nesta faixa etária, pudesse estar, não só convivendo, mas trabalhando no coletivo. (Entrevista 1)

A reestruturação dos tempos escolares em ciclos de formação, que "visa minimizar problemas como a evasão e a repetência, enfrentados pela escola hoje" (Goiânia. SME, 1998a, p. 33), está em consonância com as orientações do MEC, conforme o projeto da SME procura evidenciar.

A noção de ciclo de formação é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as frequentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (Brasil. MEC, *apud* Goiânia. SME, 1998a, p. 33)

Dessa forma, o projeto da SME afirma que com a organização em ciclos, "o currículo vai ser trabalhado de forma mais flexível, num período de tempo maior que permite respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam, distribuindo-se os conteúdos de forma mais adequada" (Goiânia. SME, 1998a, p. 33).

Cada ciclo corresponde a uma etapa de aprendizagem na qual não haverá interrupção por meio de reprovação, ou seja, adota-se a promoção automática nos ciclos. De acordo com o projeto, "será assegurada a continuidade do processo educativo dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, permitindo que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos" (Goiânia. SME, 1998a, p. 33). Sobre a promoção de um ciclo ao outro o projeto esclarece que "a medida em que os educandos alcancem os objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem" (*Ibidem*, p. 34).

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o projeto da SME utiliza a formulação de *competência humana*, definida por Pedro Demo (1996), segundo a qual

deve haver uma articulação entre a qualidade formal (habilidade técnica) e a qualidade política (competência democrática e ética). Dessa forma, a avaliação deve garantir a qualidade nessas esferas, com o objetivo de "garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos" (Demo, *apud* Goiânia. SME, 1998a, p. 61).

O projeto da SME define como finalidade do ato avaliativo "a compreensão do processo vivido pelo grupo e pela criança individualmente ... para entender os caminhos por ela percorridos na construção do conhecimento" e possibilitar "a criação de alternativas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento global da criança" (Goiânia. SME, 1998a, p. 62). Para isso, a avaliação deverá ser contínua, dinâmica e investigativa, com caráter formativo, e orientadora da ação pedagógica.

Portanto, a implantação dos ciclos de formação e das turmas de aceleração, propõe um processo de avaliação que

não comporta a noção de terminalidade e de medição quantitativa de conteúdos aprendidos ao final do bimestre ou do ano letivo, mas sim, contempla a observação dos avanços e da qualidade do desenvolvimento-aprendizagem alcançado pelos alunos ao final de um período de trabalho. (*Ibidem*, p. 64)

O projeto ainda abre espaço para que a escola, respaldada pelo seu projeto político-pedagógico, crie "instâncias de avaliação e redimensionamento do projeto de avaliação, como conselho de ciclo, reuniões de pais, reuniões pedagógicas e assembléias avaliativas de turma" (*Ibidem*, p. 64).

Apesar de valer-se de uma concepção bastante avançada, comparada à avaliação quantitativa adotada anteriormente, o projeto retoma a idéia de *mensuração* quando trata dos registros do desenvolvimento da aprendizagem: "Para a formalização da vida acadêmica do aluno (...) propomos que a mensuração do desenvolvimento da aprendizagem tenha periodicidade semestral" (Goiânia. SME, 1998a, p. 64). O texto não esclarece como se dá esse processo de mensuração semestral, apenas que ele deve ser fruto dos registros diários do coletivo de professores.

O instrumento de avaliação, adotado pelo projeto da SME para ser utilizado nos ciclos de formação, e também, nas classes de aceleração, é o mesmo utilizado na Escola Plural de Belo Horizonte, cujo material compõe-se de uma ficha para a *avaliação diagnóstica*, uma para o *relatório mensal do aluno*, outra para o *relatório mensal da turma*,

uma quarta para o *relatório anual* da turma e, ainda, uma para o *relatório final do curso*<sup>66</sup>. A primeira ficha deve conter dados sobre a vida do aluno colhidos de diferentes formas (rodas de conversa, brincadeiras, desenhos e outras). O relatório mensal do aluno deve conter informações sobre o seu processo de formação: "interação com o grupo, organização do trabalho pedagógico, participação em atividades de estudo, desenvolvimento cognitivo nas diversas áreas de conhecimento" (Goiânia. SME, 1998a, p. 64). Os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas, os resultados obtidos, as dificuldades encontradas e as soluções adotadas são as informações que devem constar no relatório mensal da turma. Já o relatório final deve ser elaborado pela escola "contendo informações que subsidiarão a continuidade do trabalho no ano seguinte e que serão utilizadas para a elaboração do relatório final do ciclo" (*Ibidem*, p. 64).

Apesar de afirmar a ausência de reprovação no ciclo, e na passagem de um ciclo a outro, o projeto não especifica como se dá a promoção do aluno que não acompanhou sua turma no alcance dos objetivos propostos para o ciclo ao qual pertence. Por ser um aprendizado novo na rede, e pela cultura impregnada no sistema escolar, o processo avaliativo, mediado pela nota numérica em um sistema de aprovação/reprovação, continua sendo um dos grandes problemas enfrentados pela unidade escolar, que se vê, de um ano para o outro, diante da necessidade de exercer uma outra prática em termos de avaliação, sem ter vivido um processo de construção dessas mudanças, o qual deveria, segundo propósitos de um projeto de realização coletiva, emergir do cotidiano escolar. Portanto, a questão da avaliação concentrou muita resistência dos profissionais das escolas.

No início do projeto nós tivemos muita dificuldade porque a escola teve muita rejeição com o instrumento que nós colocamos que foi um instrumento baseado na experiência do Sul e de Minas Gerais, porque a escola teve grande dificuldade de colocar o instrumento em prática até porque, *primeiro, ela não tinha participado e, segundo, por questão de falta de entendimento teórico-prático do que significa a avaliação enquanto processo.* (Entrevista 1; grifos nossos)

Aprofundando um pouco mais a discussão sobre as causas das dificuldades vivenciadas na escola, o depoimento de um membro da equipe multidisciplinar, que compõe o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) da SME, a partir de 1999, aponta um outro elemento, cuja consideração é, em nossa opinião, fundamental para compreender a forma como se processou a implantação do projeto na rede:

---

<sup>66</sup> Conforme anexos VI, VII, VIII, IX e X.

Com relação às dificuldades dos profissionais da escola, dos educadores, eu acho assim que não é uma dificuldade só deles. Nós estamos implantando e implementando um projeto ao mesmo tempo muito rápido. Acho que é um processo natural, (...) eu acho que as "resistências" às discussões, que os professores fazem, é realmente que está sendo muito rápido o processo. Eu acho que ainda a escola está discutindo, é preciso um tempo maior. Então é natural, eu considero natural. (Entrevista 15)

O processo avaliativo foi tema de discussão durante o ano de 1998, com a realização de um seminário para discussão da temática e elaboração de uma proposta para a rede. Conforme afirma uma professora do Centro de Formação:

Nós tivemos o Seminário de Avaliação no ano de 98, em que os professores aprovaram a proposta de avaliação. As escolas mandaram propostas, fechou-se uma proposta. No ano de 99 nós tivemos o primeiro fórum de avaliação que deliberou sobre essas questões: se realmente o aluno ia progredir de um ciclo ao outro sem retenção, se o aluno ia permanecer ou não no final do ciclo ou haveria retenção. O fórum, mesmo achando que era contraditório, mas devido às condições mesmo de implantação e trabalho desenvolvido, ele aprovou a permanência ou a retenção do aluno no último período do ciclo. Se no terceiro período do ciclo I o aluno não atingiu os objetivos, esse aluno pode permanecer ainda no ciclo I. Assim é o caso no ciclo II e ciclo III. Só que o aluno só permanece após feito um conselho de professores, tem-se que elaborar um plano de trabalho específico para esse aluno e o coletivo de professores tem que se auto-avaliar e avaliar o seu trabalho. (Entrevista 15)

Sobre o processo de discussão da proposta de avaliação para a rede municipal de ensino, em entrevista, uma das coordenadoras do projeto na SME afirma que:

a gente pôde trazer aqui pra discutir com os professores o pessoal do Distrito Federal, que é a Escola Candanga, da Escola Cidadã do Rio Grande do Sul e da Escola Plural de Minas Gerais e dentro destas discussões, foram tirados representantes delegados das escolas, foi montado o instrumento de avaliação e *foi cem por cento elaborado pelas escolas*. (Entrevista 1; grifos nossos)

Sobre a possibilidade de participação dos profissionais da escola no processo de discussão e elaboração de propostas alternativas às formuladas pela coordenação do projeto da SME, encontramos posicionamentos diferentes nas escolas. Alguns profissionais avaliam que há uma certa flexibilidade, mas distante da possibilidade dos *cem por cento* conforme o depoimento anterior. Os depoimentos seguintes, colhidos em três escolas diferentes, evidenciam pouca credibilidade na democratização das decisões em torno do projeto da SME:

Tem uma equipe que vai [na escola], é consultado [o professor], vai um representante de cada escola, toma decisões pela escola. Primeiramente, é a decisão da escola, depois ele chega ali na palestra, nos encontros e coloca a posição da escola. Mas, infelizmente, a Secretaria toma a decisão que ela quer. Ela não acata o que foi decidido pela maioria. Então eu sinto que os projetos vem assim... de cima pra baixo e a gente não tem direito de estar contestando. Então eu ainda vejo os projetos como sendo a imposição da Secretaria. Eu acho que se eles ouvissem mais os professores, os coordenadores, o pessoal da escola, toda comunidade, pais, alunos e ouvissem mais, tomassem mais tempo pra tomar essas decisões, eu acho que os projetos caminhariam melhor. (Entrevista 13)

Se a gente quiser mudar uma proposta, a escola não está tendo essa autonomia ainda. Com relação às fichas de avaliação, que são um pouco chatas, são complicadas pra estar preenchendo, uma papelada danada, se a gente tenta modificar alguma coisa aí chega a Secretaria e diz não, não é assim, tem que ser assim. Estipula como e a gente tem que fazer. (Entrevista 5)

O que eu tenho percebido na Secretaria hoje é que alguma coisa até tem tido uma flexibilidade por parte deles, mas quando o grupo da escola é muito forte, sabe o que quer e briga muito pelo que quer. (Entrevista 14)

A preocupação com processos avaliativos mais democráticos e com a retenção que impõe limites ao direito de escolarização de grande parte dos alunos, seguramente, já se fazia presente na atuação de muitos profissionais da rede. Para uma professora entrevistada, "a retenção é um caso muito sério e o projeto, bem ou mal, tem trabalhado isso com os professores" (Entrevista 14). Contudo, os profissionais das escolas atestam haver dificuldades no desenvolvimento da proposta de avaliação do projeto, a qual necessariamente deve ocorrer de forma coletiva, contemplando a participação de todo o grupo de professores que trabalha com o aluno, em decorrência da falta de apoio da SME. É da mesma professora, que avalia positivamente a sinalização do projeto para uma nova perspectiva de avaliação, o seguinte depoimento:

[a SME] não facilita. A Secretaria se prende muito ao calendário, a horas trabalhadas com o aluno... Eu acho que o dia que eles abrirem um pouquinho pra pensar que o processo avaliativo é tão importante quanto o processo que antecede a ele, quer dizer, a avaliação é uma consequência desse processo, e realmente valorizar e não desgastar tanto esses profissionais (...) a Secretaria deveria ter mais esse tipo de preocupação. Eles ficam muito preocupados só com estatísticas, com resultados, com números, evasão, matrículas, transferidos, mas não com o que realmente acontece dentro de cada unidade escolar. (Entrevista 14)

O processo ensino-aprendizagem, segundo o projeto da SME, deve ser vivenciado de forma integral e humana, respeitando as diferenças culturais existentes. A concepção de ensino-aprendizagem adotada, conforme o projeto, pressupõe como central o "processo de construção do conhecimento, de forma integral pelo aluno" (Goiânia. SME, 1998a, p. 12). Dessa forma, a concepção expressa no projeto da SME evidencia aproximação às orientações e aos princípios defendidos pela Unesco<sup>67</sup>, uma vez que afirma a pretensão de que "os alunos consigam aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo [por meio de] experiências de aprendizagens ricas em situações de participação" (*Ibidem*, p. 12).

Com esse entendimento, o projeto refere-se a um processo que "vai além do somatório de disciplinas bem como ultrapassa a concepção de interdisciplinariedade centrada apenas na integração de várias disciplinas afins" (*Ibidem*, p. 12). Para assegurar a formação integral do aluno, a proposta do projeto "ultrapassa essas dimensões na busca do que poderíamos chamar de 'transdisciplinaridade' " (*Ibidem*, p. 12). No projeto da SME, a definição desse termo parte da formulação de Santomé, segundo a qual transdisciplinaridade "é a etapa superior da integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras entre as disciplinas" (Santomé, *apud* Goiânia. SME, 1998a, p. 12):

Nessa perspectiva, a formação integral é percebida tanto do ponto de vista da integração dos conteúdos a serem trabalhados, como do aluno que irá apreendê-lo. A preocupação centra-se mais no processo de construção do conhecimento, de forma integral pelo aluno, do que na forma de apresentar o conhecimento a ele. (Goiânia. SME, 1998a, p. 12)

Da referência à *transdisciplinaridade* como condição de *formação integral do aluno*, conforme sugere projeto da SME, surgem três questões importantes em nosso entender. Em primeiro lugar, o projeto omite a discussão em torno da efetividade dessa proposta, uma vez que apresenta o conceito desprovido da idéia de processo, ou seja, não discute em termos práticos como acontece no cotidiano escolar, ou mesmo a possibilidade dessa prática, ou algo semelhante, estar sendo vivenciada em alguma experiência na rede.

Outra questão, que surge da definição utilizada no texto do projeto, ao discutir especificamente o tema *ensino/aprendizagem* – em que afirma ultrapassar a concepção de

---

<sup>67</sup> Conforme discussão realizada no Capítulo I deste estudo.

interdisciplinaridade – refere-se ao conflito presente na utilização dos termos, evidenciando discordância entre os agentes envolvidos na elaboração do projeto, ou a utilização dos termos transdisciplinaridade e interdisciplinaridade como equivalentes. A ambigüidade conceitual evidencia-se na discussão dos *Princípios Básicos do Processo de Ensino Aprendizagem*, quando apresenta seis princípios, dentre os quais se encontra a *Aprendizagem e o tratamento Interdisciplinar dos conteúdos*. Afirma-se que "o resultado do conhecimento para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre as *disciplinas* ou temas" (Goiânia. SME, 1998a, p. 31; grifos nossos). Na apresentação do projeto, o termo *interdisciplinaridade* reaparece ao se afirmar que "a interrelação entre diferentes sistemas de educação, e a diversidade curricular com os critérios de flexibilidade, *interdisciplinariedade*, e disponibilidade são requisitos do sistema de ensino a que se propõe a SME" (*Ibidem*, p. 4; grifos nossos).

Uma terceira questão, que se torna importante ressaltar ainda, diz respeito às condições efetivas de trabalho coletivo, que devem ser criadas e garantidas institucionalmente, com o objetivo de se construir essa perspectiva de trabalho como prática nas escolas. A investigação realizada, de modo particular, mediante entrevistas nas escolas, possibilita constatar que, embora a concepção de currículo apresentada pelo projeto exija condições específicas para sua efetivação, essas não contemplam a estruturação do trabalho escolar (tempo destinado ao trabalho coletivo, a inexistência de condições físicas e materiais – material pedagógico, equipamentos, construção física – o quantitativo de profissionais insuficiente, a viabilização de recursos financeiros, formação que contemple as reais necessidades dos professores, carreira digna, dentre outros).

A concepção de currículo apresentada no projeto da SME<sup>68</sup> defende a recuperação da função da escola como "espaço público privilegiado de cultura (...) multiplicando seus tempos culturais e abrindo seus currículos às dimensões culturais que os transpassam" (Goiânia. SME, 1998a, p.11). Para isso, afirma a necessidade de "ruptura da concentração de ensino aprendizagem acumulativa e transmissiva" (*Ibidem*, p. 11) e da democratização da concepção de currículo a partir da compreensão de que "é preciso ressignificar conteúdos" (*Ibidem*, p. 11).

Dessa forma, propõe uma *restauração curricular*, conforme o texto do projeto, com o objetivo de permitir "a integração aos conteúdos escolares de novos temas de

---

<sup>68</sup> Para as escolas que não pertencem ao projeto Escola para o Século XXI, mesmo tendo organizado o ciclo I, a grade curricular apresentada é organizada, ainda, em disciplinas compartimentalizadas, com carga horária diferenciada, mantendo a tradicional hierarquização das disciplinas.

interesse social como: o aprendizado e a vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e da sexualidade e o respeito à diversidade cultural" (*Ibidem*, p. 11). Afirmar ainda que

Isso significa romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento é descontextualizado da realidade, para dar espaço a uma programação de conteúdos coerentes e significativos. Trata-se de um currículo em que as diversas disciplinas se relacionam entre si de forma harmônica, bem como com a realidade contemporânea, cuja finalidade não é a mera transmissão de conteúdos prontos, mas a formação de sujeitos capazes de construir de forma autônoma seus sistemas de valores e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca. (*Ibidem*, p. 11)

Com base no exposto, passamos à discussão acerca do processo de implantação do projeto, que se deu mediado pelos efeitos que produziu em cada realidade escolar e, por isso mesmo, possuidor de um caráter dinâmico que só poderíamos apreender parcialmente, dadas as limitações pertinentes à complexidade dessa análise.

### ***O processo de implantação do projeto Escola para o Século XXI e do subprojeto Aceleração da Aprendizagem***

Supor um processo de implantação do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, de modo linear, determinado exclusivamente pelo direcionamento da coordenação central, ou seja, da SME, conforme a aparência de muitos dados, significa negar a dinâmica das relações sociais e a dimensão conflitiva dessas relações no cotidiano escolar. Se percebemos a educação inserida no contexto das relações sociais e, por isso mesmo, como "um campo da disputa hegemônica" (Frigotto, 1996, p. 25) e a prática pedagógica, antes de tudo, como prática social, torna-se necessário apreender esse processo no dinamismo dessas relações. Ainda que sob muitas limitações institucionais, entendemos a escola como uma instância criadora, capaz de redimensionar, mediante diferentes olhares, o sentido do que lhe é imposto *de cima para baixo*.

Com base nessa compreensão, pretendemos refletir sobre o processo de implantação desse projeto na rede municipal de ensino, sempre levando em conta a



possibilidade de uma inter-relação dinâmica entre escola – SME como parâmetro para a construção de uma proposta pedagógica para a rede.

As investigações sobre o processo de implantação, possibilitaram constatar que o projeto da SME não partiu de um processo de discussão e aprofundamento (e mesmo de construção) dos docentes, dos demais profissionais da escola e da comunidade na elaboração do projeto, mesmo desconhecendo experiências da própria Secretaria, realizadas anteriormente, como a do projeto de educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (AJA), que possui objetivo semelhante<sup>69</sup>. Questionada sobre a existência na rede de algum projeto que se assemelhe ao projeto *Aceleração da Aprendizagem*, buscando interferir diretamente na distorção idade-série, uma das entrevistadas, que exerce função de apoio pedagógico na SME, respondeu categoricamente que *não*. Em outra entrevista, uma das coordenadoras do projeto da SME, inicialmente também afirmou não conhecer experiência semelhante, logo em seguida recorreu ao AJA, porém, mais no intuito de ressaltar o que considera um diferencial entre os dois projetos. Nas palavras dessa entrevistada:

Não, que eu me lembre não. (...) Até porque nós não temos supletivo. A não ser o AJA. Mas o AJA é um projeto voltado para o aluno trabalhador. E também é, sem dúvida nenhuma, esse aluno como o da aceleração, é um aluno que é trabalhador, é um aluno que não teve oportunidade de ir à escola, então ele vai para o AJA, no sentido de ganhar esse tempo. O da aceleração é diferente. É um aluno que já está na escola e que ficou retido vários anos. Então eles diferem nessa característica, mas os objetivos são os mesmos. (Entrevista 1)

Caso se entenda que os objetivos sejam os mesmos, é razoável supor que o projeto, implantado na atual gestão, pode aprimorar-se com a experiência do AJA, que se encontra em vigor desde a gestão 1993-1996, e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Além do mais, os números do projeto AJA não são desprezíveis: no ano de 1999, o projeto funcionou em 37 escolas da rede, com um total de 168 turmas, totalizando 4.978 alunos, segundo dados da SME colhidos em setembro de 1999. Ressalte-se, ainda, que não é desprezível a quantidade de alunos trabalhadores no ensino regular diurno e, mais especificamente, nas classes de aceleração. Esse fato é evidenciado no *Relatório Anual de Avaliação do 1º ano de execução do projeto Escola para o Século XXI* (Goiânia. SME, 1998c), em que se afirma que um dos problemas para o desenvolvimento

---

<sup>69</sup> Sobre o projeto de educação de Adolescentes Jovens e Adultos (AJA), da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ver o estudo de Machado (1997).

das atividades do reforço escolar seria a "necessidade de deslocamento que implica em gastos financeiros – necessidade de alguns se ausentarem do trabalho" (*Ibidem*, p. 18).

Para a elaboração do projeto *Escola para o Século XXI*, a SME afirma, em uma carta dirigida aos professores, (que se encontra na abertura do documento distribuído no curso de capacitação de professores, alguns dias antes de iniciar o ano letivo de 1998), que as novas diretrizes para o ensino e os mecanismos de ação foram propostos com base em uma *atitude avaliativa*, segundo a qual a "rede municipal de educação de Goiânia analisou, criteriosamente, todos os dados apontados pelas escolas que a compõem, os quais suscitaram mudanças propostas pelo projeto Escola para o Século XXI" (Goiânia. SME, 1998a, p. 6).

A citação anterior pode oferecer a falsa impressão de que houve ampla participação da comunidade escolar no processo de discussão e elaboração do projeto. No entanto, o projeto origina-se, fundamentalmente, de uma avaliação feita pelas equipes de trabalho da SME, e da interpretação que fazem dos *dados apontados pelas escolas*, nos "encontros pedagógicos realizados, de avaliações bimestrais de cada escola – com a participação do diretor, do coordenador pedagógico e do Núcleo Regional – e, ainda, por meio das solicitações de apoio feitas por elas" (*Ibidem*, p. 6).

Sobre essa questão, não se pretende aqui desconsiderar o processo, muitas vezes conflituoso, da interação que permeia a relação SME – escola, mesmo que não seja pautado em princípios democráticos (a exemplo da criação de canais de participação colegiada e de processos coletivos de decisões). Em termos efetivos, trata-se de uma relação mediada por condicionantes recíprocos, embora o papel da escola, nessa relação, historicamente tenha se apresentado, via de regra, mais passivo e receptivo, e o da SME, propositivo e *criador* das condições para que a escola possa colocar em execução essas propostas.

Apesar de afirmar o documento que não se trata de uma proposta acabada, o projeto chegou às escolas, no final de 1997, pronto para ser executado no ano seguinte. A discussão realizada no âmbito da unidade escolar limitava-se a aceitar, ou não, a implementação do projeto. Nesse sentido, a carta aos educadores reclama o engajamento da escola como um todo, e sobretudo dos professores, para o bom êxito da proposta do projeto. Dirigindo-se aos professores, a carta ressalta: "no *desenvolvimento* e na *avaliação* deste projeto, sua participação é fundamental! ... Portanto, educador, *sinta-se participante*

do projeto, pois ele é de todos aqueles que esmeram por um ensino de qualidade" (Goiânia. SME, 1998a, p. 8; grifos nossos).

Da parte da SME, evidencia-se uma prática pouco dialógica<sup>70</sup> na elaboração e implantação do projeto; entretanto, é possível perceber que os profissionais que estão nas escolas contestam essa prática e, nesse sentido, a tensão na relação escola – SME torna-se visível. Alguns depoimentos colhidos nas escolas são ilustrativos dessa tensão:

A escola que quer receber tudo pronto e o grupo aceita está permanecendo. O que a gente tem percebido é que quando existe um questionamento, que existe uma justificativa, se o grupo luta por alguma coisa está havendo um pouquinho de flexibilidade, sim. Mas eu acho que a gente tem que pressionar muito. (Entrevista 14)

[a escola] está cumprindo as ordens de "cima para baixo", impostas pela Secretaria e a gente tem que chegar aqui e resolver. Às vezes é assim mesmo. Às vezes chega o negócio: "não queremos questionamento, tem que fazer" (...). A gente pega e tenta fazer o melhor possível. Por isso nós não aceitamos ainda o terceiro ciclo, porque a gente não quer que seja tão imposto dessa forma. Porque não é fácil. Às vezes são idéias bonitas no papel, que de repente, se a gente não levar a sério mesmo, a gente pode estar transformando numa educação de excluídos. (Entrevista 5)

A equipe de trabalho, que atuou na elaboração do projeto, sob a coordenação da SME, foi formada em 1997, especificamente para esse fim, conforme mostra o depoimento de uma das coordenadoras do projeto:

Foi montada uma comissão para pensar esse projeto (...) montamos um pequeno projeto e perguntamos para as escolas se elas topariam implantar o projeto nas escolas delas. Ela [a escola, ou melhor, a diretora] fez uma consulta à comunidade escolar e elas [as escolas] disseram sim ao projeto. (Entrevista 1)

Sobre a atuação da equipe que elaborou o projeto, uma professora que a compõe informou que:

A equipe multidisciplinar, que foi formada por pessoas das áreas do conhecimento, (...) participou ativamente na construção da proposta pedagógica, não só da elaboração, da discussão, e também da implantação/implementação da proposta *Escola para o Século XXI*. (...) a

<sup>70</sup> Conforme Paulo Freire (1977, p. 43), "ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não isloganzar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. (...) O diálogo é o encontro amoroso do homem que, mediatizados pelo mundo, o 'prenunciam', o humanizam para humanização de todos".

equipe era responsável por todas as questões pedagógicas, questões de avanço, de avaliação, com relação a seminários, (...) também discutindo algumas alterações pedagógicas. (Entrevista 15)

Conforme as metas do projeto da SME para o ano de 1998, as quarenta escolas seriam "selecionadas criteriosamente, por adesão e especificidades do projeto, beneficiando 32.328 alunos" (Goiânia. SME, 1998a, p. 8). No entanto, o documento não especifica os critérios, nem como seria encaminhado e avaliado o processo de adesão das escolas a serem *selecionadas*. Outro dado, que não consta no documento, diz respeito às *especificidades do projeto* que estariam determinando essa seleção: quais seriam as especificidades e como estariam determinando a escolha das escolas para sua implantação? Sobre os critérios que mais influenciaram o processo de seleção das unidades escolares para a implantação do projeto *Escola para o Século XXI* e das classes de aceleração, em entrevista com profissionais de apoio pedagógico da SME, obtivemos as seguintes informações:

Inicialmente, pra começar 98, nós pegamos onde havia maior pico de defasagem idade/série. Procuramos também pegar escolas que fossem mais próximas pra que pudéssemos pegar o máximo de alunos, ou seja, (...) uma escola X, ela era uma escola pólo, porque as outras escolas próximas poderiam colocar os seus alunos lá, (...) que ela pudesse absorver os alunos com maior defasagem. E o terceiro critério: mesmo se tivessem esses dois critérios mas se a escola não quisesse nada iria acontecer lá. Então, o que mais decidiu foi a escola querer o projeto. Elas foram escolhidas por isso, mas aí elas foram consultadas: – Vocês querem? Se quisessem nós confirmaríamos lá; se não, nós escolheríamos outra escola. (Entrevista 1)

Não foi implantado em qualquer escola. A escola foi selecionada, um número delas *a priori*, para ver quais delas tinham o maior índice de defasagem idade-série. Então, houve de certa forma um direcionamento, uma seleção preliminar, e depois aguardou-se a adesão. A escola só entrou para o projeto se o diretor, o coordenador pedagógico, estivesse engajado nessa proposta, isto era uma segurança para o desenvolvimento das classes de aceleração. Segundo princípio, que foi muito bem explicitado já na apresentação da proposta, era a destinação de um professor, de preferência professor com formação superior ou com uma larga experiência em alfabetização e séries iniciais, de forma a dar impulso a essas classes de aceleração. Terceiro item, que foi muito discutido durante a apresentação da proposta do projeto e também na implementação, foi a questão carga horária. Muitos professores aderiram porque a carga horária das classes de aceleração era maior e aí houve também o interesse que não era só da área pedagógica, mas o interesse

pessoal em trabalhar numa função onde a carga horária sendo maior o salário também seria maior. (Entrevista 2)<sup>71</sup>

Os depoimentos evidenciam a ausência de um processo de discussão e aprofundamento (sobretudo de construção) dos docentes, demais profissionais da escola e comunidade na elaboração do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, e também, a ausência de preocupação, da SME, em construir e garantir canais de participação e decisões colegiadas que contemplassem esses profissionais, conforme demonstra a fala de uma professora, membro da equipe multidisciplinar, que hoje integra o Centro de Formação da SME:

Inicialmente, quando a gente foi para a escola para estar apresentando essa proposta, como não teve muito a participação da escola nas discussões, quem mais discutiu foi a equipe multidisciplinar junto com a assessoria. A escola inicialmente ficou entusiasmada mas depois quando ela viu a dimensão, ela ficou com medo. (Entrevista 16)

Demonstra-se, assim, um processo de implantação de um projeto elaborado por uma equipe de técnicos *para* as escolas, uma vez que escolher se *quer ou não* a implantação do projeto em uma determinada escola não parece uma prática menos impositiva, diante das questões que envolvem uma escolha dessa natureza: a possibilidade de represálias da SME, a necessidade de manter ou até aumentar o número de alunos para não fechar salas e dispensar funcionários, a melhoria das instalações físicas das escolas, além de outras questões específicas de cada realidade escolar, conforme evidencia o depoimento da diretora de uma escola da rede:

Escolheram algumas escolas que iam fazer parte do projeto e assim... você sente que sempre fica aquele ... fica uma pressão: se você não entra você vai perder isso, isso e aquilo, e se você fica fora do processo você pensa também que está perdendo. Então foi aonde a gente decidiu entrar no projeto, com promessas que a gente iria ter um punhado de ajudas, de benefícios com relação à psicólogos (...), acompanhamento nos projetos. (Entrevista 8)

Entendemos ser de grande importância o processo avaliativo, ao qual se refere o projeto da SME, tendo em vista a redefinição da proposta de ensino e da organização escolar. Entretanto, cabe registrar que o processo excluiu a comunidade escolar

---

<sup>71</sup> A carga horária maior de professores da classe de aceleração foi estabelecida, no ano de implantação, em 53 horas, sendo cinco horas diárias na escola e mais três períodos, em horário diferente de trabalho, em cursos de aperfeiçoamento e encontros com a equipe pedagógica da SME.

(professores, funcionários, alunos e suas famílias) de participação direta no processo avaliativo em si e do momento da análise dos *dados apontados pelas escolas*. Assim, questionamos a forma pela qual esse processo se estruturou na rede municipal de Goiânia, sem a preocupação em estabelecer formas de participação colegiada, o que resultou em tomada de decisões centralizadas. Nesse sentido, torna-se pertinente um questionamento acerca da não-realização de uma ampla discussão em torno de um projeto conjunto para a educação no município, discussão que permitiria, igualmente, a identificação e aperfeiçoamento de experiências desenvolvidas por uma e outra escola, ou por um ou outro professor e, ainda, experiências da própria SME, como o AJA, já mencionado.

A participação da comunidade escolar, restrita à fase de implantação, fica evidente ainda nos depoimentos de diretores e coordenadores, quando questionados sobre a participação da comunidade escolar no processo de construção/implantação do projeto nas escolas, como os seguintes:

Esse projeto não foi nem discutido com a comunidade, nem com os professores. Na verdade, não foi discutido. Nos convocaram para uma reunião e já colocaram que a nossa escola ia fazer parte do projeto *Escola para o Século XXI*. A partir disso aí, já foi num final de ano, que a gente já não tinha tempo de estar reunindo com a comunidade, pra saber se aderiria ou não (...). Foi uma conversa rápida com os professores e fizemos uma reunião com os pais e já colocamos pra eles que no outro ano a escola estaria no projeto, mas não teve um tempo pra gente amadurecer a idéia, se a gente queria ou não entrar no projeto. (Entrevista 8)

Até quando acreditar nas propostas que a SME colocava pra escola, que vai ser muito bom pra escola, vai ser muito bom para os professores, para os alunos. E a gente ficou um pouco com receio na época da implantação. (Entrevista 5)

Eu acredito que a Secretaria fez uma avaliação das escolas em que poderia ser implantado esse projeto e a partir daí questionaram se a gente queria entrar ou não. Aí houve uma discussão entre nós professores. Mas a comunidade, alunos e a comunidade externa, pais, não entraram nessa discussão. (...) nós aceitamos. (Entrevista 10)

A escola recebeu a proposta de implantação do projeto e a diretora convocou todos os funcionários da escola e apresentou essa proposta para a comunidade escolar. Foi discutido, foram questionados alguns pontos, mas chegamos a um consenso de que seria bom para a escola. Então houve um termo de adesão da escola depois de ouvir e questionar bastante, mas percebemos que tinha mais pontos positivos do que negativos. (Entrevista 11)

Sem evidenciar uma forma menos impositiva, há, no entanto, depoimentos que revelam a existência de especificidades desse processo em cada escola – a forma pela qual o grupo procedeu à discussão do projeto e mesmo às possibilidades de adaptação a cada realidade escolar:

A implantação [do projeto *Escola para o Século XXI* e classes de aceleração] na escola foi um acordo total com o corpo docente e discente da escola. Porque, primeiro, a Secretaria nos convidou para uma reunião prévia para ver o que seria o projeto. Daí a gente foi com a equipe de coordenadores, professores, representantes da comunidade, conselho escolar, fomos para algumas reuniões antes de ser definida a implantação ou não na escola, a gente teve primeiro várias discussões na escola com a própria equipe da Secretaria e com a equipe nossa também. Do momento que foram discutidas e pesadas as conveniências e as inconveniências aí a gente optou pela implantação do projeto. (Entrevista 7)

Mesmo sob condições pouco favoráveis, o projeto assume nas unidades escolares as dimensões que são constitutivas daquela realidade e, nesse sentido, é redimensionado para atender às especificidades do contexto escolar, conforme atesta o depoimento de uma professora que participa do processo na escola:

Eu acho que aconteceu de uma forma assim... veio muita coisa da Secretaria, mas muita coisa foi se adaptando de acordo com a realidade da escola, da comunidade que a gente atende. (Entrevista 14)

A *rebeldia* da escola, que se manifesta no processo de reconstrução do projeto apresentado pela SME, embora apareça como esperada e mesmo desejada no discurso da coordenação central do projeto, como vimos em relatos anteriores, quando efetivada na prática, parece não ser aceita pela coordenação do projeto, uma vez que os profissionais da escola afirmam sofrer pressões em alguns aspectos. É o que enfatiza o seguinte depoimento da professora:

Porque eles criam um projeto sem também ter muito conhecimento. Na hora da prática a gente tem menos do que eles, porque na verdade é muito mais imposto do que compartilhado nessa construção, e acontece que a gente é pressionada em algumas circunstâncias, por exemplo, eles colocam uma situação, "tem que acontecer reagrupamento", de que forma? Ninguém nunca soube o que é isso, por onde a gente começa? Então eles também começaram a acertar alguma coisa quando é final do ano letivo. (Entrevista 14)

Além das pressões, os profissionais das escolas afirmam que não são atendidos em reivindicações importantes para a organização do trabalho pedagógico na escola, como é o caso da nova sistemática de organização do coletivo de profissionais na unidade escolar no que se refere à coordenação pedagógica. Conforme a portaria da SME nº 493, de 30 de novembro de 1998 (Goiânia. SME, 1999a), que estabelece os critérios de lotação, modulação e remoção dos servidores e fixa as diretrizes para a organização do ano letivo de 1999, o "Coordenador Pedagógico será escolhido dentre o grupo de professores da Unidade Escolar. No caso de não atendimento às funções, no período de 06 (seis) meses caberá ao grupo eleger outro profissional, Pedagogo ou Pós-graduado em Educação" (*Ibidem*, p. 4).

Nesse sentido, apesar do texto da portaria não esclarecer, a SME orienta que, no Ciclo II, o professor escolhido pelo grupo para assumir as atividades de coordenação pedagógica na escola pode exercer esta função concomitante à regência de classe, ou ainda, estar exclusivamente nessa função, o que, na percepção dos professores, acarreta prejuízo do número de docentes no grupo. Os depoimentos apontam que a coordenação pedagógica é vista como necessária pelos professores que, entretanto, não aprovam o exercício concomitante da função docente e de coordenação<sup>72</sup>:

Em 98 nós tínhamos uma coordenadora pedagógica exclusiva na função. Ela me acompanhava, ela participava da capacitação continuada junto com a gente, junto com a professora de reforço, que não existe mais. Com a implantação do Ciclo II, essa coordenadora pedagógica é também uma professora referência<sup>73</sup>. Então ela não pode estar presente sempre me auxiliando nas questões pedagógicas. (Entrevista 3)

No ano passado nós tínhamos uma coordenação, que eu acho que é necessário, então foi feito um trabalho... (...) Mas esse ano, como nós ficamos sem coordenadora, então nós temos problemas. (...) Porque com o grupão não tem condição de você ir na casa do aluno, saber do problema do aluno e o coordenador está aqui pra trabalhar nesse problema. (...) então o trabalho da coordenação, essa assistência nós não tivemos. (Entrevista 9)

A falta do coordenador pedagógico pra direcionar tudo isso [o trabalho pedagógico], a gente ficou meio ... (...) ficou muito a cargo do professor e ao invés de fazer um trabalho conjunto, às vezes, pareceu um monte de gente fazendo seu trabalho separadamente. Quer dizer, o que deveria unir, parece que mais separou e fragmentou. (Entrevista 10)

<sup>72</sup> O critério de modulação do coordenador pedagógico nas unidades escolares, definido pela referida portaria, mantém-se para o ano de 2000 na rede municipal.

<sup>73</sup> A professora referência é a titular de uma sala de aula.



Nós não temos um profissional aqui na escola que exerça apenas essa função de coordenação pedagógica e isso dificultou muito o trabalho desses profissionais. Isso porque nós não sabemos trabalhar no coletivo. (...) Ela [a professora/coordenadora] percebeu que a turma ficou prejudicada com isso, que a todo momento que você está em sala de aula é um professor solicitando a sua presença, é um pai de aluno querendo conversar (...). Ela chegou para o grupo e deixou por esse motivo. O coletivo da escola redigiu um documento, enviou até o Núcleo [URE] colocando todas as dificuldades e solicitando um coordenador pedagógico, só que nós não fomos atendidos nessa solicitação. (...) no segundo semestre, reunimos o coletivo do turno vespertino, tiramos um profissional que é professor de Educação Física, não é uma pedagoga, só que ela também chegou à seguinte conclusão, agora em dezembro, que realmente não dá pra trabalhar dessa forma. A turma também ficou prejudicada com relação à Educação Física. (Entrevista 11)

O coordenador é também professor, ele só não me dá a assistência que deveria, como à escola como um todo, não porque não seja competente, bem que ele se esforça. Mas o fato de acumular função para o coordenador, a gente só teve a perder com isso. (Entrevista 13)

Todas essas dificuldades, criadas com a nova sistemática de lotação do profissional para coordenação pedagógica no Ciclo II (sem julgar as vantagens e desvantagens dessa função ser exercida por um professor regente de classe), são percebidas por alguns profissionais da escola como limites da própria capacidade do grupo em discernir as funções desse profissional. Segundo uma de nossas entrevistadas "não sabemos, às vezes, lidar com esse coordenador, porque às vezes (...) a parte pedagógica mesmo fica a desejar e é solicitado esse coordenador para funções que não são de coordenação. Isso não está muito claro para o grupo e a coordenação tem dificuldade" (Entrevista 11).

Outra dificuldade apontada pelos profissionais das escolas na realização do trabalho pedagógico, que, em nosso entendimento, está estreitamente ligada à questão levantada no depoimento acima, refere-se à realização do trabalho coletivo. A proposta pedagógica contida no projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* da SME prevê a formação de um coletivo de trabalho nas unidades escolares, ponto de importância fundamental para a constituição do novo paradigma educacional, previsto nas concepções de processo de ensino-aprendizagem, de avaliação e de currículo que pretendem nortear a prática pedagógica na rede. No entanto, é possível constatar a insatisfação de docentes, diretores e coordenação pedagógica a esse respeito, tanto no que se refere ao tempo destinado ao planejamento das atividades da escola, como

na utilização desse tempo pela própria escola. Para exemplificar a questão, alguns depoimentos são importantes:

A gente tentou fazer um planejamento integrado. Tentou porque o tempo também era reduzido, não tinha um tempo certo pra fazer esse planejamento integrado, porque no momento que a Secretaria instituiu pra estar fazendo [meio período na sexta-feira] o administrativo da escola entrava muito com avisos, passar ofícios... Então a gente tenta planejar integrado, mas a gente não conseguiu ainda chegar nessa meta. (...) A gente faz o projeto, do projeto a gente faz um esqueleto puxando os conteúdos pra cada área, aí cada área faz o seu planejamento e a gente chega, senta, pra não estar repetindo conteúdo e entra na sala dessa forma. (Entrevista 3)

O grupo senta semanalmente, no planejamento, bimestralmente na avaliação geral das salas. [o tempo] é muito pouco. O coletivo tem exatamente duas horas pra discutir todas as questões, não só da aceleração, mas das outras turmas do ciclo II. (Entrevista 4)

O tempo realmente é pouco, é muito pouco. Eu acho que deveria estender mais um pouquinho, porque tudo é em melhoria da escola e da própria aprendizagem. Acho que o tempo de planejamento não é só planejar aquela aula. É informar, de um modo geral, todo o corpo da escola o que foi a semana, ou o que foi o dia-a-dia e estar presente na vida do aluno (...) nós temos um tempinho depois do recreio só na sexta-feira. (Entrevista 9)

[O tempo de trabalho coletivo] não tem sido suficiente. Eu acho que a escola também não está acostumada a organizar melhor esse tempo. Às vezes eu sou cobrada e tenho esse cuidado de procurar trabalhar nesse tempo. Mas é tanto assunto pra gente falar, que essa parte de planejamento, que é para planejamento, às vezes não acontece. (Entrevista 11)

Praticamente o professor de aceleração planeja sozinho. Existe o professor de área, por causa do tempo que é muito curto, de planejamento, a gente dificilmente se encontra. A gente se encontra na escola mas é assim por alguns minutos, a conversa é curta e muito rápida: "o que você está trabalhando, o que você trabalhou ontem, o que você gostaria que eu trabalhasse..." (...) não dá pra estar fazendo um planejamento organizado e acaba a gente trabalhando sozinho, com planejamento individual. Eu acho que empobrece, mas a Secretaria deveria possibilitar a gente estar se reunindo com os professores de área. (Entrevista 13)

A dificuldade em organizar coletivamente o trabalho pedagógico aparece, sobretudo, no momento da sua operacionalização cotidiana, talvez refletindo a pouca interação do coletivo da escola. Em alguns casos, a diversidade de áreas e profissionais é

vista como dificultador do trabalho, conforme mostram os depoimentos de professoras de classes de aceleração:

Quando tem um professor de área eles [os alunos] não aceitam... Esse ano eu acho que o trabalho foi melhor por isso, porque não teve, só teve Educação Física. (...) Educação Artística teve um pouco, depois parou. Então fiquei eu e a professora de Educação Física. Eles sentiram mais à vontade, parece que no ano passado tinha muita interferência, muita gente. Eu não achei que teve aproveitamento. (Entrevista 6)

A dificuldade que eu encontrei principalmente, foi, às vezes, você transformar o sistema mas as pessoas não estarem totalmente transformadas pra se adaptar a esse sistema. Então você tem 12 professores para sete turmas. Você pensa: vai dar para todo mundo trabalhar em conjunto legal: vão ficar dois professores em sala de vez em quando...Mas, tem momentos medíocres de... "eu já saí você entra, agora é sua vez, eu tenho menos aulas que você..." (Entrevista 10)

É interessante notar que, em relatório divulgado pela SME (Goiânia. SME, 1999c), as informações a respeito da realização do trabalho coletivo são bastante diferentes dessas que obtivemos. A não-realização do planejamento coletivo pelo grupo de docentes da escola, tal como comprovam os depoimentos acima, bem como o reconhecimento desse fato pelos profissionais das escolas, não aparecem no *Relatório 1998/1999 sobre o Programa Escola para o Século XXI* (Ibidem). Segundo o relatório, a realização do planejamento escolar dá-se de forma coletiva em 96% das escolas, e, ainda que em "33% das escolas pesquisadas utilizam o planejamento escolar para elaboração de projetos de trabalho, 22% para reflexões e troca de experiências e 8% para avaliar o trabalho docente" (Goiânia. SME, 1999c, p. 19). Esse documento, não discute, entretanto, o que se entende por planejamento coletivo, sobretudo o entendimento dos profissionais das escolas sobre a questão. Não é demais ressaltar que o tempo objetivamente existente para o encontro do grupo é considerado insuficiente por todos os profissionais entrevistados.

Além disso, o *Relatório anual de avaliação do 1º ano de execução do Projeto Escola para o Século XXI* (Goiânia. SME, 1998c), refere-se ao planejamento das aulas pelos professores, apontando questões que evidenciam a dificuldade para a sua realização de forma coletiva:

em quase todas escolas, neste momento [de planejamento] ocorre a discussão do tema gerador, bem como elaboram projetos e atividades. Em algumas unidades a elaboração das atividades é feita no horário em que o professor não está na escola, ou seja, fora do horário destinado ao

planejamento, porque o tempo destinado a esta atividade é insuficiente. Alguns professores de aceleração afirmam que realizam o planejamento durante as aulas de outros professores em sua turma. Outros realizam em conjunto com o ciclo I, devido à proximidade dos conteúdos ministrados. Há casos em que os professores destas turmas vão ao encontro dos colegas, que trabalham em outro turno, para juntos planejarem. (Goiânia. SME, 1998c, p. 17; grifos nossos)

O texto do relatório é vago quando se refere ao quantitativo de escolas nas quais o planejamento é realizado fora do horário a ele destinado, ou isoladamente (como o caso dos professores de aceleração que planejam suas aulas no momento que seus alunos estão em aula de outro professor). Ressalta-se, no entanto, que o tempo destinado ao trabalho coletivo nas escolas do projeto não se diferencia de uma escola para outra. Conforme as diretrizes para a organização do ano letivo de 1999:

O planejamento pedagógico nessas escolas [do projeto *Escola para o Século XXI*] será realizado conforme o previsto no calendário escolar, às sextas-feiras, após às 10h30min no matutino e às 16h30min no vespertino, com duração de 1h30min (uma hora e trinta minutos). (...) Obs.: caberá à escola assegurar um período por mês para que toda a sua equipe defina a avaliação e planejamento das atividades a serem executadas no mês, sendo que o aluno não poderá ser liberado para tal atividade; esta deverá acontecer dentro do horário das atividades dos professores. (Goiânia. SME, 1999a, p. 7)

No relatório 1998/1999 sobre o Projeto *Escola para o Século XXI* da SME (Goiânia. SME, 1999c), em que se afirma atuar com base em uma ação investigativa, que "se propõe compreender a realidade, orientar e executar intervenções significativas para aprimoramento da práxis educativa" (Goiânia. SME, 1999c, p. 9), consta que há "uma crescente instauração do trabalho coletivo"<sup>74</sup> (73% das escolas afirmam realizá-lo) sob a influência do Projeto Político-Pedagógico no desempenho dos profissionais da escola (95% das escolas)" (*Ibidem*, p. 18).

Nesse sentido, diante da afirmação do próprio relatório da SME de que "o tempo destinado a esta atividade é insuficiente", cabe questionar se a "discussão do tema gerador" e a "elaboração de projetos e atividades" (conforme aparecem nos dois relatórios, de 1998 e 1999) estão se efetivando com base em uma perspectiva coletiva de trabalho ou, simplesmente, em troca de informações e cumprimento de atividades rotineiras, sem que

---

<sup>74</sup> O relatório refere-se à realização do trabalho coletivo entre corpo docente e discente, comunidade externa e demais funcionários da escola.

necessariamente ocorra a interação entre os membros do grupo, conforme apontam muitos depoimentos que obtivemos nas escolas.

A incompatibilidade dos dados contidos nos relatórios da SME sobre a implementação do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração de Aprendizagem* com as informações que obtivemos no decorrer desta pesquisa pode estar relacionada à falta de credibilidade, dos profissionais que estão nas escolas, em trabalho de parceria na construção da proposta pedagógica para a rede e, sobretudo, à dificuldade da coordenação geral do projeto em criar canais de participação efetiva, possibilitando o rompimento da perspectiva de subordinação presente na relação escola – SME. A ausência da relação de parceria, de confiança mesmo, possibilita supor que as informações remetidas à SME, pelas escolas enfatizem pontos conhecidamente relevantes para a coordenação do projeto, haja vista o envolvimento existente entre a avaliação do desenvolvimento do projeto (sucesso/insucesso) e do desempenho pessoal dos profissionais<sup>75</sup>.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas unidades escolares na implementação do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, ocasionadas pela falta de apoio por parte da SME, está a questão financeira. Segundo informações de diretores dessas escolas, o repasse de verba para a unidade escolar não aumentou, diante da necessidade de suprir algumas demandas específicas para a viabilização dos projetos, como material pedagógico e de espaço físico. Ao contrário, em determinados períodos do ano, a verba foi reduzida em relação ao montante esperado. Alguns depoimentos são ilustrativos quanto à problemática causada pela escassez de verba nas escolas:

O recurso que nós recebemos é o que todas as escolas recebem, que já é por lei mesmo, que é o adiantamento do tesouro. Uma verba do MEC que o ano passado [1998] a gente recebeu, esse ano nem isso nós não recebemos. Eu acho que fez foi regredir, porque no primeiro semestre estava previsto a gente receber uma verba de R\$ 5.900,00 e recebemos R\$ 4.920,00. E agora no segundo semestre, que chegou a semana passada [segunda semana de dezembro/1999] estava previsto cinco mil e pouco também, veio só dois mil. E a do FNDE, esse ano, provavelmente não vamos receber porque até hoje não chegou nada. (Entrevista 8)

---

<sup>75</sup> A SME realiza uma avaliação quadrimestral dos profissionais da rede em que aparecem contemplados, no caso dos docentes, pontos relativos à realização do planejamento, da prática pedagógica em sala de aula, e outros. Essa avaliação está associada ao progresso vertical na carreira que resulta em acréscimo salarial, conforme o plano de cargos e salários em vigência.

Não houve aumento em termos de recurso como estava previsto. O que o secretário da educação diz (...) é que aquelas escolas do projeto recebem um valor maior por estarem inseridas no projeto. Mas se nós temos recurso financeiro do tesouro municipal duas vezes por ano, o que aconteceu o ano passado [1998], por exemplo, e que nesse ano não está sendo diferente, é que recebemos o valor de R\$ 5.250,00 no primeiro semestre (...) e no segundo semestre deveria ser o mesmo valor de R\$ 5.250,00 (...). O ano passado saiu nessa época, em outubro, R\$ 1.400,00 e agora também não está sendo diferente, saiu R\$ 2.000,00. Então, eles falam, mas na prática não é efetuado. (Entrevista 11)

Eu acho que os recursos que existem na escola existem para as demais escolas da rede. O que faz variar a quantidade dos valores é o número de alunos. Recurso que eu já ouvi falar para a sala de aceleração é mais recurso didático. Mas recurso financeiro para aplicar em atividade específica, não. (Entrevista 14)

O Relatório de Atividades da Secretaria Municipal de Educação – janeiro a junho de 1999 (Goiânia. SME, 1996a) apresenta uma tabela de recursos financeiros repassados para as unidades escolares nesse período, em que aparecem os critérios utilizados para definição do valor correspondente a cada escola. Esse valor parte de um cálculo *per capita* básico de R\$ 5,50 por aluno matriculado semestralmente e é acrescido de R\$ 0,50, também conforme o número de alunos, para cada critério contemplado pela escola, a saber: melhor desempenho pedagógico<sup>76</sup>, informatização, projeto *Aceleração da Aprendizagem*, projeto *Escola para o Século XXI*, prédios antigos e projetos próprios (Ibidem, 1999b).

No entanto, observou-se nas escolas, que o processo de definição de valores não é conhecido pelos profissionais, nem mesmo pelo diretor. Não se conhece, por exemplo, o fato, registrado no documento da SME, do subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* propiciar um acréscimo na verba da escola de R\$ 0,50 por aluno matriculado na unidade escolar (não só na aceleração). Questionados sobre o acréscimo na verba da escola, diretores afirmaram: "se eles colocaram não comunicaram à escola. Se já colocaram na verba R\$ 0,50 por cada aluno eu não sei" (Entrevista 5); "a gente não tem conhecimento. Eu acho que não teve essa vantagem não, desses R\$ 0,50" (Entrevista 8); "Pelo que eu sei, não" (Entrevista 10)

A avaliação que os profissionais que estão na escola fazem do projeto, na grande maioria, diferencia-se da avaliação dos profissionais de apoio pedagógico que estão

---

<sup>76</sup> O documento não informa o que se entende por *melhor desempenho pedagógico*, nem o critério de avaliação desse desempenho.

na coordenação do projeto, na SME. Na opinião de uma das profissionais de apoio pedagógico da SME, o projeto, atualmente, é um *projeto de rede*,

porque ele hoje tem a participação, *ele é um projeto da escola, ele não é mais um projeto da Secretaria*, ele é um projeto da escola e já era bem caracterizado que nós iríamos começar uma experiência que posteriormente estava programada pra virar um projeto de rede, sendo que faltava para isso a participação da escola. *A escola tinha que ser a autora do projeto*. Isso que a gente acreditava e acredita e assim nós começamos o projeto, a discussão dele em 97, em 98 a gente implantou em caráter experimental e a partir daí nós começamos a discussão com as escolas. (Entrevista 1; grifos nossos)

Nas escolas, apenas o depoimento de uma diretora confirma, em certa medida, a fala da coordenadora do projeto: "aqui na escola eu acho que é um projeto da escola já" (Entrevista 7). Essa opinião, porém, não é compartilhada com outra profissional entrevistada, na mesma escola; além do mais os argumentos que a diretora utiliza para justificar sua resposta não caracterizam um processo de construção/reconstrução do projeto por parte do coletivo de profissionais da escola, e sim, que estão empenhados em contribuir para o êxito do *projeto da SME*. De acordo com sua fala o projeto é da escola

Por essa mexida toda, esse interesse, essa situação que criou na escola, todo mundo está querendo melhorar, sair da rotina (...). Hoje, por exemplo, a escola tem três televisores e tem dia que estão todas três [ocupadas]. A professora hoje trabalha com projetos e temas transversais, está sempre locando uma fita, se a escola não tem ela procura, está sempre procurando melhorar o seu trabalho. O projeto, quando é trabalhado na escola e tem essas necessidades, o próprio professor vai atrás. Por isso eu acho que tem que ser melhorado e não acabado. (Entrevista 7)

No entanto, a quase totalidade dos depoimentos dos profissionais nas escolas não confirma esta afirmação. Quando perguntados se, depois de dois anos de implantação, o projeto já havia se constituído em um projeto da escola, ou se ainda era visto como pertencente à SME, a grande maioria das respostas indica que a escola ainda não se considera *autora* do projeto:

Eu acho que ele é um projeto da Secretaria. Uma educação ciclada é você trabalhar no coletivo, o que é difícil. São dois anos de implantação ainda, está caminhando, está engatinhando no projeto, porque tudo em educação anda devagar, não devagar porque os professores não dão conta, dão conta. Mas, porque é devagar mesmo, é conhecimento, é estudo... E, às

vezes, a gente não tem tanto subsídio da Secretaria. Mas eu acredito que se por acaso entrar um outro secretário e voltar a seriação, eu acho que esses professores não vão estar brigando pra segurar a educação ciclada. Eu acho que eles poderiam até brigar, se tiverem mais subsídio (...) pra estar pagando esses professores melhor, mais subsídios pra estar dando oportunidade de ter cursos para esses professores com mais frequência. Aí eu acho que segura, a comunidade escolar segura, vai brigar por isso. (Entrevista 5)

Ele ainda é um pouco da Secretaria, porque tem professores que estão ainda à parte, não adianta querer negar isso. Tem professor que ainda não procura querer mudar, por mais que ele ouça que tem que mudar ele quer trabalhar do mesmo jeito que ele trabalhava. Também tem pouco tempo, mas a partir do momento que a escola, o coordenador principalmente, procura tentar mudar isso, ele vai ser um projeto da escola, da comunidade. (Entrevista 6)

É da Secretaria Municipal, porque nós funcionários da escola não sabemos o poder que nós temos de tomar decisões na própria escola. É claro que nós temos que ter algumas direções com relação à Secretaria, mas essa autonomia da escola se nós trabalharmos bem, e a gente pode muito bem trabalhar sem estar ligado muito à Secretaria. Só que nós profissionais somos muito ligados à Secretaria e não percebemos isso. (Entrevista 11)

Eu acho que ele é um pouco da Secretaria mesmo. (...) eu ainda vejo os projetos como sendo a imposição da Secretaria. (...) Então eu sinto que é bem de cima para baixo mesmo. A gente não participa muito não. (Entrevista 13)

Eu particularmente ainda acho que ele é um projeto da Secretaria. Eu acredito que a gente vai caminhar para uma situação de que a gente queira que ele seja da escola, cada um vai ter a sua identidade. Eu acho que a gente está querendo caminhar para isso, é por isso que a gente quer avaliar, a gente quer ver o que foi bom esse ano o que não foi, o que a gente pode fazer melhor. Mas muita coisa ainda é da Secretaria. E é muita cobrança, é muita teoria, muito longe da prática. Não facilitam nada, não apoiam nada e eu acho que a gente tem que ir tentando... Eu acho que se o projeto acontecer daqui pra frente, não sei qual a intenção deles, porque tudo depende só da intenção deles, né? Mas se ele continuar acho que a escola tem que brigar pra ter uma identidade nesse projeto, dentro de cada realidade. (Entrevista 14)



## *O subprojeto Aceleração da Aprendizagem*

A SME de Goiânia implantou o subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, em parte da rede municipal de ensino, em atendimento a uma indicação do MEC que lançou oficialmente o programa *Aceleração da Aprendizagem*, em 1997. Assim, o subprojeto "chega através de uma proposta do Ministério da Educação, como uma proposta para os sistemas de ensino de implantação de classes de aceleração, com vistas à correção das distorções do fluxo escolar" (Entrevista 2).

A *Aceleração da Aprendizagem* na rede municipal de ensino de Goiânia, como já discutimos anteriormente, foi implantada em momento de disseminação do programa em grande parte do país (1998). Em alguns estados a implantação do programa ocorreu em data anterior (1996/1997), em outros, em momento posterior (1999), como é o caso do estado de Goiás. Em entrevista, uma profissional de apoio pedagógico da SME faz a seguinte análise da implantação desse subprojeto em Goiânia:

não surge sem um contexto maior em que se deve colocar, do meu ponto de vista, duas questões: a questão de experiências que já vinham sendo desenvolvidas em outros estados, principalmente no Maranhão e em São Paulo, cujos resultados foram analisados pelo Ministério da Educação e, a segunda questão que eu ressalto, é que a nova Lei de Diretrizes e Bases, ao reconhecer a possibilidade de aceleração de estudos, de certa forma permitiu que os sistemas de ensino instituíssem de uma forma mais ampla, medidas para a correção dessas distorções e daí surgem as classes de aceleração. (Entrevista 2)

Além da implantação do programa *Aceleração da Aprendizagem* em várias redes de ensino no país, outro motivo que incentivou a SME na adoção do programa foi a ajuda financeira e pedagógica oferecida pelo MEC às redes de ensino que buscassem a implantação do programa.

ele [o programa] já existia em vários estados do Brasil e o MEC estava liberando uma verba bastante significativa para resolver a questão da defasagem das séries a nível de Brasil. Como em torno de 32% dos alunos existentes no diurno estavam defasados, Goiânia resolveu então entrar no projeto na tentativa de buscar ajuda, tanto ajuda pedagógica, quanto financeira, para resolver o problema. (Entrevista 1)

Inicialmente, a SME previa a implantação apenas de classes de aceleração, de forma isolada, em atendimento às indicações do MEC. No entanto, após o início dos trabalhos em torno do projeto de *Aceleração da Aprendizagem*, foi possível notar que sua abrangência não atenderia à necessidade, detectada pelos profissionais da SME, de *atualização* do sistema municipal de ensino, conforme evidencia o relato de uma das coordenadoras do projeto da SME:

num seminário a nível nacional que nós fizemos em Brasília, nós percebemos que Goiânia estava muito atrasada, tanto administrativa quanto pedagogicamente, com relação aos outros Estados do Brasil. Então nós voltamos pra cá com a idéia de colocar Goiânia no mesmo nível dos outros Estados brasileiros e começamos a pensar um projeto de rede (...) nos estudos e nas instruções nós percebemos que precisávamos fazer uma coisa muito maior, precisávamos fazer uma reestruturação mesmo a nível de rede. Mas como isso não havia sido discutido a nível amplo, com a escola, se nós não colocássemos o projeto nós também não receberíamos o dinheiro do MEC, nós fizemos em caráter experimental. (Entrevista 1)

No entanto, segundo informações repassadas por profissionais que atuam na SME, a ajuda financeira destinada ao programa *Aceleração da Aprendizagem* não foi cumprida pelo MEC, sem que houvesse uma justificativa oficial para isso.

O MEC não liberou o orçamento específico para aceleração, mas ele liberou o orçamento de outros projetos, inclusive o projeto para assessoria, pra qualificação, pra equipamento da escola. (...) a conclusão que nós chegamos aqui é que ele não liberou o projeto da aceleração porque nós não quisemos adotar o material que era da firma que foi terceirizada. (...) Não houve nenhuma justificativa para isso, simplesmente ele assinou o projeto mas não liberou a verba. (Entrevista 1)

A não-utilização do material pedagógico destinado ao programa de aceleração do MEC aconteceu, segundo o mesmo depoimento, basicamente por dois motivos: o custo muito alto e a opção da equipe multidisciplinar em trabalhar com material produzido pelos próprios professores.

o material que seria usado ficou com um preço muito elevado que não valeria a pena e a equipe também por não concordar com o material pedagógico que vinha pronto para o aluno; a equipe acreditava que o material teria que ser montado junto com os professores e aplicado com o aluno e sendo refeito também semanalmente e mensalmente, nós não trabalhamos com o material. (Entrevista 1)

A seleção de docentes para atuar nas classes de aceleração na rede pautou-se por critérios estabelecidos com base em um modelo ideal de profissional. De acordo com a *Proposta Pedagógica Preliminar Para as Classes da Aceleração da Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Goiânia* (Goiânia. SME, 1997, p. 5), o subprojeto

requer uma seleção minuciosa dos professores, em que seja priorizado o professor que acredita na proposta, que pertença ao quadro da rede, que assuma o compromisso de permanecer com a turma por um ano, que tenha sensibilidade a mudanças e a avanços tecnológicos, que seja aberto com relação ao processo de avaliação, que tenha real condição emocional, corporal e cognitiva para relacionar-se com seus alunos e com colegas, além de sua competência técnico-pedagógica.

Ainda, conforme o mesmo documento, a seleção de professores seria função atribuída "à equipe técnica dos Núcleos Regionais, diretores, coordenadores pedagógicos e Conselho Escolar" (*Ibidem*, p. 5). O depoimento de uma das coordenadoras do subprojeto afirma que o professor "foi escolhido como aquele professor que era o melhor e teve melhor desempenho na escola em 97 e quis abraçar o projeto" (Entrevista 1).

Os critérios para a indicação de professores para as classes de aceleração parecem bastante rigorosos e, em certo sentido, meio distantes da realidade. O depoimento de uma professora enfatiza questões muito pessoais envolvidas nessa seleção:

- Primeiro, formação: teria que ter um curso superior, teria que ter mais de três anos na rede, *com o compromisso de não engravidar*, isso eu acho um absurdo, e que fosse assim, não desfazendo dos outros, que fosse um professor acima de tudo super responsável. (Entrevista 9; grifos nossos)

A coordenação central do subprojeto avalia que os critérios de seleção de professores para essas classes mostraram-se adequados. Não há, entretanto, uma preocupação maior, da SME em verificar o sucesso ou insucesso dessas definições, conforme se observa no depoimento seguinte:

*Subjetivamente*, todas as Unidades Regionais apontam que esse professor está bem, aquele não está. Não foi sistematizado isso em um documento analítico. Claro que o critério sendo ideal, ele propunha que tivessem bons professores. Nem todos foram e alguns se afastaram, alguns reconheceram que não podem permanecer naquela classe, mas muitos (...) se revelaram como professores excelentes. (Entrevista 2; grifo nosso)

Inicialmente, os professores das classes de aceleração teriam uma carga horária de quarenta horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula e as demais "distribuídas entre cursos de capacitação, planejamento, trabalhos de coordenação, elaboração de atividades e troca de experiências" (Goiânia. SME, 1997, p. 5). No entanto, essa previsão foi alterada para o ano de implantação do subprojeto: a carga horária dos professores ficou estabelecida em 53 horas semanais, com oito turnos de trabalho de cinco horas, sendo cinco com os alunos, dois em cursos oferecidos pela SME, e um de acompanhamento direto ao trabalho pedagógico. Nesse último, participavam também os professores de reforço e da coordenação pedagógica.

Evidenciando que as condições de trabalho na rede, sobretudo no que tange à questão salarial, não são favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho satisfatório pelos profissionais da educação<sup>77</sup>, uma profissional de apoio pedagógico da SME levanta uma questão importante. Em sua opinião,

Muitos professores aderiram porque a carga horária das classes de aceleração era maior e aí houve também o interesse que não era só da área pedagógica, mas o interesse pessoal em trabalhar numa função onde a carga horária sendo maior o salário também seria maior. (Entrevista 2)

No segundo ano de implantação do subprojeto reduziu-se a carga horária dos professores, causando grande insatisfação, não só pela redução salarial, mas, sobretudo, pelo que significou em termos de diminuição no tempo e na qualidade do trabalho realizado na formação/qualificação. Nesse sentido, os professores reclamam de insegurança e instabilidade quanto à carga horária.

A gente está até angustiada com a instabilidade da nossa carga horária, do nosso salário, da capacitação continuada, dos cursos que foram tirados, da gente não saber o futuro da sala de aceleração hoje. A gente está em meios de boatos. A gente não sabe se ela termina ou continua. (Entrevista 3)

Problema seríssimo que a professora de aceleração encontrou foi com relação à carga horária que, de cinquenta e três, foi baixada para trinta e sete (...) trinta e complemento de mais sete, quer dizer: as nossas vantagens [gratificações de regência, por tempo de serviço, dentre outras] são colocadas em cima de trinta horas e não de trinta e sete, e isso

---

<sup>77</sup> A questão salarial, dentre outras reivindicações, levou os profissionais da educação do município de Goiânia a uma greve de mais de vinte dias no primeiro semestre de 2000, último ano da gestão que implantou o projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, que prevê, dentre outras alterações, a viabilização de condições de trabalho.

abaixou demais [o salário]. E o professor também tem que trabalhar com auto-estima, e a gente trabalha por ideal, por ideal de tudo (...) Nós não estamos satisfeitas com a carga horária, que agora voltou pra quarenta, não sei se vai ser garantida, porque disseram que era garantida e depois, no entanto, foi abaixando ... abaixando, e nós estamos com trinta e sete. Muitos professores não gostaram e esse ano não vão pegar a aceleração por esse motivo. (Entrevista 9)

[A] carga horária do professor, ciclo I, ciclo II e aceleração, no projeto fala uma carga horária e hoje, na prática, a carga horária é outra, menor. Para a sala de aceleração paga por trinta e sete [conforme o projeto seriam quarenta horas], trinta e seis para o ciclo I, hoje, trabalha com trinta e duas horas. (Entrevista 11)

Em sua justificativa o subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* (Goiânia. SME, 1998a) afirma que se baseia na compreensão de que a escola, hoje, se mostra seletiva e *intolerante* com grande parte dos alunos, especialmente com aqueles provenientes das camadas populares da sociedade, por não garantir a continuidade e a terminalidade de seus estudos. Dessa forma, ressalta que a escola é incapaz de lidar com os alunos em defasagem, convivendo, de forma crônica, com o fracasso escolar de grande parcela de sua clientela, e, conseqüentemente, com problemas, como discriminação, indisciplina, agressividade, baixa *auto-estima*, dentre outros.

Diante dessa justificativa, a *Aceleração da Aprendizagem* apresenta-se, de acordo com o projeto da SME, como uma forma de "legitimar o direito do aluno em defasagem série-idade de ter a oportunidade de uma formação integral" (*Ibidem*, p. 9). Nesse sentido, são organizadas turmas de alunos, que, por razões diversas (multirrepetência, ingresso tardio, evasão, etc.) se encontram *atrasados*, conforme o projeto, em seu processo de escolarização.

Dessa forma, as turmas de aceleração têm como objetivo principal a correção da defasagem idade/série, considerada mais um mecanismo de exclusão dos alunos que trazem consigo uma história de fracasso escolar, marcada pela repetência, evasão e outros problemas.

O subprojeto de aceleração da SME afirma que as disciplinas não devem ser aceleradas. De acordo com o documento, parte-se do pressuposto de que os alunos entre 12 e 15 anos, possuindo experiências, habilidades e conhecimentos mais amplos que uma criança de seis a oito anos, têm maior facilidade no processo de construção das habilidades e conhecimentos disciplinares. Nessa perspectiva, a escola deve "valorizar o saber e a cultura do aluno, resgatando-o como sujeito cultural, capaz de construir seu conhecimento"

(Goiânia. SME, 1998a, p. 36). Afirma, ainda, que esta prática requer dos profissionais que lidam com esses alunos, uma nova forma de compreender o processo ensino-aprendizagem e o conhecimento a respeito dos sujeitos envolvidos.

Para alcançar os objetivos propostos para as classes de aceleração, o projeto ressalta a importância de romper com algumas práticas que têm norteado a ação pedagógica e a necessidade de reconhecer os alunos como sujeitos sócio-culturais, com experiências e necessidades distintas, bem como a exigência de novas práticas, recursos didáticos e profissionais capacitados.

O documento salienta a necessidade de que a prática pedagógica, nessas turmas, "seja pautada nos princípios que norteiam a ação pedagógica do projeto – a pesquisa, o trabalho individual e coletivo, a dialética, a qualidade e principalmente a ludicidade" (*Ibidem*, p. 36-37).

As classes de aceleração são organizadas obedecendo ao critério de idade, reunindo alunos entre 12 e 15 anos que "em termos de habilidades e conhecimentos disciplinares estão distanciados dos seus pares de idade, necessitando, assim de uma intervenção específica" (*Ibidem*, p. 36). No entanto, na prática, a idade dos alunos das classes de aceleração não se limita àquela estabelecida no subprojeto. Conforme uma professora entrevistada em uma das escolas, "há meninos de 12, mas meninas de 18/19 anos dentro dessa turma, com realidades diferentes, com problemas familiares diferenciados" (Entrevista 4).

Conforme o projeto, o objetivo é que os alunos em defasagem sejam capazes de avançar para o ciclo de formação em que se encontram seus pares de idade, o que pode acontecer a qualquer momento, "desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos" (Goiânia. SME, 1998a, p. 36).

No entanto, o subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* da SME não define, com clareza, aquilo que se considera como *condições de continuar normalmente sua socialização e estudos*, as quais parecem estar relacionadas com a simples aquisição de *habilidades e conhecimentos disciplinares*. Outras dimensões da sociabilidade (valores, ética, competências, atitudes) não são mencionadas no projeto, bem como se ignoram as condições sócio-econômicas de alunos, de professores e demais profissionais da educação envolvidos no processo.

De acordo com o projeto da SME, os princípios norteadores do trabalho nessas turmas são os mesmos que orientam o trabalho no ciclo II, (etapa em que se encontram os

alunos da mesma faixa etária dos alunos das classes de aceleração, de 12 a 15 anos), uma vez que não constituem um ciclo à parte na formação desses alunos.

Por fim, o projeto afirma o *caráter emergencial e temporário* da aceleração, uma vez que, com a reestruturação dos processos de ensino aprendizagem, espera corrigir, gradativamente, o problema da defasagem idade/série.

A sustentação legal para o projeto da SME está, de acordo com a sua justificativa, nas propostas inovadoras contidas na LDB, Lei nº 9.394/96, como a "correção do fluxo escolar, através de estudos acelerados e ciclagem, com nova concepção do processo de avaliação, *visando a não reprovação*." (Goiânia. SME, 1998a, p. 5; grifos nossos).

É interessante notar que a não-reprovação constitui meta a ser atingida com as alterações propostas para o ensino na rede. Questionamos, nesse sentido, a perspectiva de promoção automática presente no projeto da SME, uma vez que parece se tornar o fim dos processos de reorganização do ensino na rede. Não seria mais coerente com uma perspectiva de qualidade do ensino, bastante enunciada no projeto da SME, a não-reprovação como consequência de se atingir a meta da efetiva aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, do jovem ou do adulto, por intermédio do processo de escolarização? A questão será retomada posteriormente, no momento da análise das implicações político-sociais de um projeto dessa natureza.

Embora o limite máximo de alunos proposto para as classes de aceleração, segundo as *Diretrizes Para a Organização do Ano Letivo de 1999* (Goiânia. SME, 1999a) seja de no mínimo vinte e no máximo 25, quantitativo que já é muito elevado para o trabalho proposto, sobretudo considerando a condição de multirrepetentes da maioria dos alunos, o que se evidencia é que grande parte dessas turmas funciona com quantidade maior de alunos. As tabelas e gráficos do quantitativo de alunos nas classes de aceleração da rede em setembro de 1999 mostram que das 101 turmas existentes, 53 possuem mais de 25 alunos, dentre estas, 12 turmas com trinta ou mais alunos e apenas uma turma possui quantidade menor do que a mínima prevista, que é de vinte alunos<sup>78</sup>.

Nas entrevistas feitas nas escolas, entretanto, todos os diretores afirmam que o número de alunos previsto para as classes de aceleração tem sido respeitado no momento da matrícula, até porque a demanda não ultrapassa o número de vagas. Sobre o número de alunos nas classes de aceleração, os depoimentos divergem no que se refere ao quantitativo

---

<sup>78</sup> Ver Anexo XVI.

ideal, como mostram os seguintes depoimentos: "Pra mim é uma quantidade ótima. Dá pra você trabalhar individualmente, dá pra você trabalhar grupos..." (Entrevista 3). "Não, pra mim, teria que ser um número menor, bem menor, no máximo 15" (Entrevista 4).

Quanto à assiduidade dos alunos das classes de aceleração, não há muita divergência. Seja por motivo de trabalho, seja por *falta de interesse* dos alunos ou dos pais, o fato é que os profissionais das escolas reclamam a baixa frequência desses alunos:

Ir atrás de pais pra trazer aluno pra dentro da sala de aula, porque são realmente alunos excluídos, que os pais não querem nem saber; a maioria deles a gente tem que estar indo atrás dos pais para estarem vindo pra escola. Eu já peguei casos de aluno que largou de estudar e estava trabalhando. (...) Tem que ir lá, trazer esse menino para a escola de novo e conversar com ele. (Entrevista 5)

A gente percebeu que há uma desistência muito grande, mesmo você indo atrás, buscando, ainda há essa desistência. (Entrevista 8)

Matriculados 22, frequentando 16. Os outros desistiram, deixaram de vir à aula. (Entrevista 12)

Começamos com 24 alunos. Hoje temos, frequentes, 13. Por motivos de mudanças (...) Hoje eu tenho 13 alunos que também não são assíduos. Um ou outro sempre falta muito. (Entrevista 13)

Apenas um depoimento diferencia-se um pouco dos demais, ainda assim aponta a dificuldade de manter os alunos interessados no trabalho realizado pela escola, mesmo na sala de aceleração. Na avaliação do subprojeto, uma diretora afirma:

Eu acho que só veio ajudar essa faixa etária. Esses assuntos como sexualidade, violência, eles [os alunos] trabalham com assuntos que interessam a eles [alunos]. Acho que é isso... porque são alunos frequentes (...) gostam de ficar na escola. Este ano, uma das salas do nível II começou a ter maior desinteresse e menor frequência de alguns alunos. Mas com relação ao ano passado... até isso foi positivo. (Entrevista 11)

Apesar do subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* constituir uma das ações do projeto *Escola para o Século XXI*, em 1999 havia classes de aceleração funcionando também em escolas que não integravam o projeto. Segundo uma das funcionárias de apoio pedagógico da SME,

No ano passado dez ou 11 escolas solicitaram à Secretaria a abertura de classe de aceleração para alunos de sua comunidade. É muito interessante porque elas não estão inseridas no projeto *Escola para o Século XXI* e



(...) elas optaram pelas classes de aceleração, o que demonstra o reconhecimento de que é uma medida educacional de peso, a ponto de ter a adesão totalmente espontânea e a Secretaria permitiu a implantação dessas classes de aceleração nestas escolas, embora elas não estejam inseridas no projeto como um todo, mas nada as impede de desenvolver esta parte, desde que feita através de uma análise da situação escolar dos seus alunos. (Entrevista 2)

Conforme o depoimento da mesma funcionária, essas escolas não apresentaram nenhum tipo de problema adicional em relação às demais integrantes do projeto *Escola para o Século XXI*, o que, em sua opinião, se justifica porque

o mais importante é o engajamento e o envolvimento do professor e da escola no desenvolvimento do projeto. Receberam a orientação, receberam o projeto, foram incluídos nos cursos de capacitação; tinha um curso de capacitação específico para os professores das classes de aceleração, que não só os preparavam, mas sobretudo socializava as experiências que já estavam sendo desenvolvidas por todos. O professor se sente pertencente a um grupo que enfrenta a mesma problemática de trabalho e se sente fortalecido pela preparação teórica dada e pela troca de experiência prática em relação aos colegas. (Entrevista 2)

No entanto, professoras do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE/SME), fazem uma outra avaliação a respeito da iniciativa da SME de abrir classes de aceleração em escolas seriadas, e apontam problemas muito sérios nesse sentido:

Quando se abriu para essas escolas que não eram do projeto, inicialmente, a equipe não concordou, porque a gente já vinha realizando um trabalho com esses professores, inclusive houve uma... não vou dizer seleção, mas houve critérios no ano de 98 para que esses professores assumissem as salas de aceleração, até por conta da especificidade que têm as salas de aceleração, aqueles meninos e meninas que estão lá. Mas pela necessidade social, a questão social de alguns bairros que havia demanda para essas classes de aceleração e a escola pediu, abriu-se para essas escolas. Isso trouxe problemas pra gente que trabalha com a formação. Primeiro, que não teve essa seleção e não foram considerados os pré-requisitos, os critérios que a gente tinha levantado anteriormente quando foi da modulação desse professor na sala de aceleração. (Entrevista 16)

As salas de aceleração, nas escolas seriadas, são realmente vistas como um depósito. Porque a aceleração no processo de ciclos, faz parte do processo, ela é de integrar o aluno na escola. E na escola seriada continua havendo a reprovação (...) é realmente um mecanismo, e para a escola esse é um mecanismo muito bom, que tenha a sala de aceleração nesse sentido, porque pra ela é a solução dos problemas dela com relação à

indisciplina de aluno, aluno em defasagem... Pra ela é muito bom, mas a gente acha que não é esse o processo da sala de aceleração, não é essa a concepção original que nós temos da sala de aceleração aqui em Goiânia. (Entrevista 15)

A convivência com os professores dessas escolas nos cursos de capacitação permitiu que uma das entrevistadas, também professora de classe de aceleração, tivesse a compreensão dessa problemática. A professora aponta a ausência de apoio ao trabalho desses professores – cujas escolas não integram o projeto *Escola para o Século XXI* – nas classes de aceleração pela própria SME e também pelas escolas que não se beneficiaram das condições diferenciadas que o projeto cria. Nas palavras da professora:

Esse ano a Secretaria implantou classe de aceleração em escolas não cicladas. O professor ficou sozinho, sem o apoio da Secretaria, sem o apoio da própria escola e sem o apoio dos professores de área. (...) Não por causa do ciclo, mas por causa da estrutura que o ciclo oferece. (Entrevista 3)

A crítica da professora quanto à ausência de apoio da SME ao trabalho dos professores de classe de aceleração não se refere apenas às turmas implantadas em escolas que não integram o projeto *Escola para o Século XXI*; menciona, ainda, o trabalho diferenciado realizado no ano de implantação do projeto, tendo em vista a formação e a capacitação dos professores de classes de aceleração, dos professores de reforço e dos coordenadores e que não teve continuidade no ano de 1999. Nesse sentido, a professora afirma:

Outro ponto positivo também, que eu acho, é a questão de que foi bem preparado o professor, no primeiro momento (...) Mas os professores que entraram nesse ano de 99, nas novas classes de aceleração que foram implantadas, eles não sabiam nem como era uma classe de aceleração. Eu tive a sorte de estar entrando no projeto no início, de estar recebendo todo apoio da Secretaria e nós recebemos esse apoio. (Entrevista 3)

Outros depoimentos evidenciam que foi positiva a sistemática de trabalho da SME com a formação e o acompanhamento dos professores no ano de implantação do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*. Em contrapartida, os professores tecem severas críticas ao trabalho realizado, no ano seguinte (1999), pela SME:

Em 98 a Secretaria ofereceu vários cursos, onde a gente pôde estar se reciclando, capacitando, pra desenvolver um trabalho melhor. Agora, 99, também deixou a desejar porque a gente só teve o curso de capacitação continuada. Dentro desse curso, um dia só de curso [por semana] trabalhava poucas horas de história, poucas horas de alfabetização, poucas horas de matemática, então não auxiliou a gente no nosso trabalho pra este ano. (Entrevista 3)

No primeiro ano foi excelente, nós tivemos muitos encontros, muitas trocas de experiências, nós pudemos aprender muito; teve muitas idéias novas. (...) Esse ano falhou muito. Sinceramente, foi uma negação. (Entrevista 9)

Eu acho que esses cursos que a Secretaria faz com os professores da aceleração têm que ser uma coisa mais prática, menos teórica. (...) O professor da aceleração que vai pra lá, ele vai ansioso de trazer técnicas, métodos, porque ele sozinho, ele não tem de onde tirar, não. A gente não tem vivência pra isso não, pelo menos eu, não tenho. (Entrevista 12)

Alguns [cursos] sim, são de excelente nível, boa qualidade. Agora, outros não, é perda de tempo. Então, muitas vezes você vai com sede de conhecimento e chega lá são reuniões banais. Eu fico, porque tenho o costume de ficar até o final do horário, mas fico contrariada, porque sei que estou perdendo o meu tempo. (Entrevista 13)

Os depoimentos acima revelam grande insatisfação das professoras de classes de aceleração com a capacitação continuada promovida pela SME, por intermédio do Centro de Formação, especialmente no segundo ano de implantação do projeto. Cabe ressaltar que as professoras das entrevistas 12 e 13 assumiram classes de aceleração a partir de 1999 e, talvez, por isso, não fizeram comparação entre a formação oferecida no primeiro e no segundo ano (1998 e 1999), como as demais, que atuam nessas classes desde a implantação do subprojeto na SME. É importante destacar, também, o depoimento de uma professora de uma área específica do conhecimento<sup>79</sup>, que atua na classe de aceleração da escola. Afirma que, além de não contemplarem as necessidades dos professores das classes de aceleração, os cursos oferecidos pela SME não se estendem aos demais professores que atuam nessas classes. Nas palavras da entrevistada,

Os professores que trabalham nessas salas têm curso específico. Eu já tive oportunidade de questionar, tanto os profissionais dessa escola como outros profissionais de outras escolas, e pelo que dizem não é o suficiente. É exatamente isso: a gente tem uma classe que deveria ser especial, sem um espaço físico adequado pra realmente fazer um trabalho especial e sem o professor ser preparado para esse trabalho especial. Eu

<sup>79</sup> Nos dois primeiros anos do subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, as turmas possuíam um professor referência, que realizava o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia) e professores para as áreas específicas de Educação Física, Inglês e Artes.

acho que a SME ainda não amadureceu e não conseguiu trazer isso para o professor. (...) A SME oferece curso para o profissional que seria o professor regente daquela sala, mas para os demais profissionais que atuam com essa sala nunca houve nada específico. Então, não existe um trabalho diferenciado nem por parte deles. Acho que, se existe um coisa especial, uma preocupação que a gente tem, é pelo próprio grupo da escola, que quer fazer alguma coisa melhor. Eu acho que fica muita coisa a desejar. Eu já tenho dois anos que atuo em sala de aceleração e nunca participei de nada, nenhum encontro, nada promovido pela SME. (Entrevista 14)

O não-atendimento das necessidades dos professores por meio da formação e acompanhamento efetuados pelo Centro de Formação da SME, é fato conhecido pelos profissionais que atuam neste Centro. É o que evidencia a fala de uma das professoras entrevistadas:

A avaliação que a equipe faz é que no ano de 98, (...) especificamente com relação a aceleração, embora nós não tivéssemos experiência com relação a sala de aceleração, a gente acredita que atingiu mais aos professores e aos alunos, pela metodologia com que a gente trabalhava. (...) porque em 98 nós trabalhamos muito com relação a metodologia, com os projetos, os estudos teóricos, a gente queria então [em 99] atender às necessidades das áreas e trabalhar por disciplina, por área, por cursos, módulos e a avaliação que a gente fez é que o ano de 99 não atendeu tanto às necessidades dos professores quanto o ano de 98. (Entrevista 15)

Um outro ponto de divergência entre as informações coletadas na SME e nas unidades escolares diz respeito à avaliação do projeto *Escola para o Século XXI* e do subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*. A coordenação geral do projeto e subprojeto afirma a realização de pesquisas,

Para verificar a qualidade do projeto, que agora, no final de 99, estamos caminhando para terminar a avaliação final, porque antes de dois anos de encaminhamento fica praticamente impossível você dizer se o projeto deu certo ou não. Mas pelo que a gente já conseguiu levantar, analisar e discutir com os professores e com a própria comunidade, a gente percebe que é um projeto muito bem visto pela escola e pela comunidade. (Entrevista 1)

Na escola, o processo de avaliação não está claro, sendo possível notar, pelas entrevistas realizadas nas escolas, que não se conhecem os critérios nos quais se pauta a avaliação do projeto, realizada pela SME e, alguns depoimentos revelam, até,

desconhecimento da existência desse processo. Quando questionados sobre a participação no processo avaliativo realizado pela SME, alguns entrevistados informam:

Não nos chegou nenhum ofício dizendo que estão fazendo esta avaliação. Nenhum questionário, nada, até agora não chegou pra esta escola. (Entrevista 5)

Como diretora não [participo da avaliação]. Essa avaliação é feita entre eles, professores [nos cursos], mas aqui na escola, não. E trazem informações através dos professores: "na rede está acontecendo isso e isso...". Mas nada por escrito, nada oficial. (Entrevista 11)

Até hoje não. Não foi dado nenhum formulário, nunca ninguém da Secretaria veio avaliar meu trabalho. (Entrevista 13)

Não tenho conhecimento. (...) na nossa escola, nós nos organizamos (...) e vamos fazer uma avaliação do nosso trabalho desse ano, de como funcionou toda a estrutura. Mas alguma coisa mais formal, não. (Entrevista 14)

Mesmo os profissionais que evidenciaram maior conhecimento a respeito da existência de uma avaliação, realizada pela SME, sobre o desenvolvimento do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, parecem não conhecer a dimensão desse processo, nem mesmo os critérios utilizados. Sobre sua participação na avaliação, informam:

Eu participo durante a capacitação continuada. A gente faz alguns momentos de avaliação, tanto do curso como da nossa prática pedagógica dentro da escola, através de relatórios, através de questionários dados pela Secretaria. (Entrevista 3)

A gente responde os questionários; quando a gente vai lá nos cursos eles estão perguntando como é que está o movimento da turma. Inclusive, no bimestre passado, eu respondi um questionário que foi entregue no núcleo [URE], falando sobre o desenvolvimento da turma. Que eu me lembre, é só. (Entrevista 6)

Oficializado, por escrito chegando na escola, não. Mas nas reuniões que a gente vai, nós, os diretores, e também as professoras nos cursos de capacitação que elas têm ido, têm falado na evolução desse processo. Têm sido comentados os pontos positivos e negativos. (Entrevista 7)

Foi feita uma avaliação, agora nesse semestre [segundo de 1999], por parte do Núcleo (URE) pra estar discutindo essa questão do desempenho

dos alunos, como é que a escola está, o que deixou de ser feito, porquê, qual a ajuda que veio da Secretaria. (Entrevista 8)

Participar, nós participamos, mas não diretamente. Essa avaliação é feita de forma que a Secretaria programa tudo, os professores do Centro de Formação programam e nós indiretamente participamos, porque nós vamos à reunião, nós temos oportunidade de dialogar, de colocar nosso ponto de vista e esse retorno não é assim tão rápido. É mediante as circunstâncias elas vão sendo resolvidas parcialmente. (Entrevista 9)

Eu sei que eles fazem avaliação com a gente, fazem pesquisas com a gente, querem saber a nossa avaliação. Agora, a gente saber deles fazerem avaliação entre eles, do projeto, e passar isso pra gente, não é muito transparente não, eu não sinto, eu não vejo. Eu não sei quais são as questões políticas que estão envolvidas pra você fazer uma avaliação totalmente honesta, porque isso envolve política, tem que ter estratégias, algumas coisas podem ser ditas, outras não. Eu sei que algumas coisas são mudadas; a partir do momento que eles nos ouvem, já vem uma outra coisa pra ser mudada, uma outra diretriz. (Entrevista 10)

O processo de avaliação do projeto e subprojeto da SME parece não estar mobilizando os profissionais das escolas, nem mesmo depois de realizada e apresentada a avaliação, em forma de relatórios, uma vez que afirmam desconhecer os documentos produzidos com base nessas avaliações.

Eles querem relatórios, relatórios escritos, a gente faz um relatório escrito e, a partir dos vários relatórios, eles fazem a avaliação entre eles, mas a gente não sabe qual o resultado dessa avaliação. (Entrevista 10)

Eu desconheço. E é raro alguma coisa aqui não chegar nas mãos, quer seja nas minhas ou de outros profissionais, porque se existe uma coisa muito interessante que acontece na nossa escola é essa troca. Chega uma informação todo mundo tem acesso, é a primeira preocupação da direção. Eu desconheço esse tipo de documento. (Entrevista 14)

Se tiver algum documento dizendo o que está acontecendo, ou de positivo ou de negativo, em termos de documento aqui na escola, através da SME nada foi repassado. O que a gente sabe é verbalmente através dos colegas de trabalho. (Entrevista 11)

Apesar de participar de momentos avaliativos em encontros semanais com a equipe pedagógica do Centro de Formação, os quais são considerados insuficientes do ponto de vista de uma avaliação mais consistente, as professoras das classes de aceleração afirmam desconhecer a avaliação que a SME faz do desempenho dessas classes:

Sempre, na capacitação continuada, a gente faz a intervenção, pergunta como é que vai ficar, pergunta como é que está sendo vista a classe de aceleração. Mas eles dão volta e nunca dão a certeza se ela continua, se ela está tendo bons resultados... A gente sabe por estar conversando com as outras professoras. Eu sei de alguns resultados: "a escola X está dando certo, a outra escola não". Então *não tem uma estrutura para estar discutindo com o grupo dos professores das salas de aceleração se está tendo avanço, se está tendo dificuldade.* (Entrevista 3; grifos nossos)

Todo ano muda alguma coisa, então a gente não tem mais essa segurança que vai dar continuidade a um trabalho. Hoje tem aceleração, mas não sei até quando vai dar continuidade a esse trabalho que a gente está fazendo, que tipo de melhoria que vem. (Entrevista 13)

Embora a coordenação do subprojeto de *Aceleração da Aprendizagem*, bem como os profissionais do Centro de Formação afirmem o sucesso do subprojeto, especificamente, quanto ao desempenho das salas de aceleração, não existe na rede qualquer estudo que leve em conta sua especificidade em termos de objetivos, de seu alcance, de proposta de trabalho e, sobretudo, de sua efetividade<sup>80</sup>. É o que afirma o depoimento de uma professora do Centro de Formação:

A gente não tem, até o presente momento, dados assim... "aonde estão os alunos da sala de aceleração?" O Departamento [de Ensino], no decorrer do ano, tinha pedido às Unidades Regionais que fizessem esse levantamento "aonde estariam os alunos da aceleração? Como eles estariam se desenvolvendo? Se realmente eles retornaram, (...) se foram excluídos novamente ou se reintegraram à escola?" Eu não disponho de dados pra falar qual a porcentagem desses alunos que foram avançados. A gente sabe de depoimentos de professores, mas dados quantitativos eu não tenho comigo, agora, para poder informar. (Entrevista 15)

A despeito de tantas opiniões contrárias à coordenação central do projeto, no que se refere à autonomia da escola na construção de sua identidade, na nova proposta pedagógica da rede, e, embora existam tantas informações *desencontradas* em torno do projeto e subprojeto implementados na rede, uma de suas coordenadoras mantém a crença de que o processo já atingiu um patamar de construção da escola considerado satisfatório e tem seguido o curso esperado. Em suas palavras:

---

<sup>80</sup> Segundo o depoimento de uma das professoras do Centro de Formação, um estudo dessa natureza não consta das próximas atividades do Centro, que é responsável também pelo trabalho de pesquisa na rede: "nós até tínhamos uma intenção específica quanto à aceleração, mas o projeto [de pesquisa] vai ser a nível do conhecimento" (Entrevista 15).

O projeto abriu para a participação da escola. Hoje ele não é mais um projeto da Secretaria, *ele chegou exatamente onde a gente imaginava que é a participação cem por cento da escola*, ou seja, um projeto da escola. Porque a Secretaria passa a ser apenas a coordenadora desse processo e intervir na medida em que passar daquilo que ela não pode responsabilizar, ou, difere daquilo que ela enquanto instituição não pode permitir, porque se não, depois ela não dá conta de administrar essa rede toda. (Entrevista 1; grifos nossos)

Em nosso entender, a divergência de pontos de vista entre a coordenação central do projeto e a grande maioria dos profissionais que estão nas escolas, quanto à democratização do processo de implantação do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* na rede, revela sobretudo que a SME ainda não conseguiu estabelecer uma relação com a escola de forma dialógica (princípio presente no projeto para permear a relação professor-aluno). Parece não haver uma relação de parceria entre as duas instâncias, conforme propaga o discurso da SME. Segundo uma professora da rede, "eles [da SME] cobram muito mais da gente do que deles mesmos. Essas cobranças eu acho negativas, eu acho que deveria existir uma troca maior entre Secretaria e escola, para que o aluno pudesse ganhar" (Entrevista 14).



## CAPÍTULO III

### ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANALISANDO AS IMPLICAÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS

*A relação entre cidadania e educação não se esgota nem está devidamente colocada quando se passa a defender simplesmente educação para todos. A questão não está em que mais súditos ou mais excluídos sejam agraciados com a identidade que lhes dê direito a passar para o reino da liberdade e da participação. É necessário ir mais longe e questionar a legitimidade dessa configuração do reino da liberdade e da participação, das cercas em que foi confinado. É necessário questionar por que condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade e a essa racionalidade.*

*Miguel Arroyo*

Pretendemos, neste capítulo, que também constitui parte final deste trabalho, analisar as implicações político-sociais de um subprojeto dessa natureza (aceleração de estudos), que busca intervir no quadro de fracasso escolar presente no ensino básico, inserido no sistema público de ensino que se mantém seletivo e excludente, sobretudo quando se vivencia um momento histórico configurado pela consolidação da ideologia neoliberal, que se expressa, dentre outros aspectos, pela redução dos gastos do Estado (*Estado Mínimo*), respaldando o "progressivo processo de privatização do ensino público" (Gentili, 1998, p. 72) e reforçando um modelo de educação a serviço da exclusão social. Buscamos, especialmente, questionar a efetividade<sup>81</sup> da *Aceleração da Aprendizagem* e sua contribuição para a democratização da educação, para a constituição de processos de escolarização fundamentados em uma lógica contrária à que está posta, ou seja, que possa sinalizar, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o atendimento às necessidades do "pleno desenvolvimento do educando, seu

---

<sup>81</sup> O termo efetividade é utilizado aqui, no sentido proposto por Dourado (1998), como a capacidade de dar respostas às demandas sociais.

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 2º), na perspectiva de "direito subjetivo" (art. 5º).

Em nosso entender, a ação do Estado no campo educacional deve ser compreendida sob o marco das políticas de ajuste estrutural, visando minimizar os efeitos de mais uma das crises cíclicas do capitalismo que abalou a economia mundial na década de 90<sup>82</sup>. Nas palavras de Gentili (1998, p. 73-74),

a privatização da escola pública faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, uma de cujas características fundamentais é o progressivo dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania. A proposta e a defesa neoliberal do *Estado Mínimo* se vincula a este processo. (...) a atual reforma escolar envolve, apesar da retórica tecnocrática dos governos neoliberais, um também amplo e progressivo processo de transferência de responsabilidades públicas em matéria educacional para entidades privadas que começam a invadir espaços que o Estado ocupava ou devia hipoteticamente ocupar (grifos do autor)

No Brasil, surgem constantes apelos do governo federal, para que a sociedade civil, de um modo geral, assuma um compromisso com a escola pública, porém, não para definir os parâmetros de uma educação de qualidade e de gestão democrática, mas sim, para a provisão dos recursos materiais e humanos<sup>83</sup>. Neste contexto, insere-se o programa *Aceleração da Aprendizagem* na pauta das políticas educacionais do governo, com o propósito de corrigir a defasagem idade/série e "reverter a situação de fracasso escolar" (Souza, 1998a, p. 1).

É visível, no discurso do MEC, a ênfase dada pela atual política governamental em promover a implantação de programas de correção de fluxo (promoção automática, regime de ciclos e *Aceleração da Aprendizagem*), com acentuado estímulo ao programa *Aceleração da Aprendizagem*, como uma medida que levaria, quase que inevitavelmente, à melhoria qualitativa do ensino oferecido pelo sistema público, bem como à universalização do ensino fundamental. A Secretária de Educação Fundamental do MEC<sup>84</sup>, depois de enfatizar o progresso dos índices de escolarização da população brasileira nos últimos anos

---

<sup>82</sup> Sobre as crises cíclicas do capitalismo e a crise da década de 90, ver Frigotto (1996a), Frigotto (1996b), Gentili (1998).

<sup>83</sup> É o caso de programas como o *Voluntários na Educação*, que busca incentivar a comunidade a prestar serviço voluntário à escola, trabalhando com a idéia de que, se cada um fizer a sua parte, a educação será de melhor qualidade. Não se refere, no entanto, aos impostos pagos pela população para o provimento do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

<sup>84</sup> Iara Glória de Areias Prado é atual (2000) Secretária do Ensino Fundamental do MEC.

(95,8%), ultrapassando, já em 1998, o índice previsto pelo Plano Decenal de Educação para 2003 (94% da população de sete a 14 anos), afirma que "rumo a universalização do ensino, o atual governo tem dado prioridade às políticas de melhoria da qualidade do ensino, com efetiva ênfase na implantação de programas de correção de fluxo escolar" (Prado, 2000, p. 51). Nesse sentido, acredita-se na possibilidade de que

a adoção de uma política nacional de *Aceleração da Aprendizagem*, por meio da criação do Programa de Aceleração, possa se transformar numa valiosa inovação que poderá apresentar reflexos positivos, em termos de mudança de atitude comportamental, de quebra da cultura da repetência e de efeitos na correção do fluxo escolar, em todo o sistema educacional do País. (*Ibidem*, p. 53)

Compreendemos o programa *Aceleração da Aprendizagem* como uma iniciativa, com o objetivo de pensar concretamente a questão do fracasso escolar, o que lhe confere mérito importante. O sistema educacional brasileiro exige que se pense e se concretize, em caráter de urgência, políticas que venham possibilitar a inclusão, nos processos de escolarização, da população de setores majoritários da sociedade, vítima da rigidez da sua estrutura e organização<sup>85</sup>. Entretanto, é necessário lembrar que a exclusão dessa população não se restringe ao direito a um processo de escolarização que permita o seu desenvolvimento integral, do ponto de vista de uma educação emancipatória e cidadã. Segundo Arroyo (2000, p. 34),

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Valendo-se dessa compreensão, a discussão sobre o fracasso/sucesso<sup>86</sup> escolar ultrapassa a dimensão exclusiva da escola, e se situa em esfera mais ampla, da lógica que estrutura a sociedade capitalista, na qual as relações políticas, sociais e econômicas pautam-se pela necessidade de reprodução do capital. Contudo, a *desescolarização do*

---

<sup>85</sup> Sobre a rigidez da estrutura e organização do sistema educacional brasileiro, ver Arroyo (1992; 2000).

<sup>86</sup> A antinomia fracasso/sucesso é discutida por Spozati (2000), em análise que questiona a compreensão de sucesso escolar como, simplesmente, a conclusão das oito séries do ensino fundamental. Nesse sentido, a autora propõe "pensar a antinomia fracasso/sucesso escolar tendo por horizonte o não-fracasso, o que não significa, necessariamente, o sucesso, mas sim um indicador de inclusão social" (*Ibidem*, p. 22).

*fracasso*, conforme aponta Arroyo (2000), não significa ignorar os processos seletivos presentes na sua forma de organização e estruturação (a gestão escolar, a organização curricular, as grades, os processos de aprovação/reprovação). Significa, segundo o autor, a compreensão da escola "enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares" (*Ibidem*, p. 34).

Entendemos que o fracasso/sucesso escolar não constitui um problema isolado, que se possa resolver com intervenções pontuais, e sim um problema estrutural, concernente à própria lógica estruturante da sociedade capitalista. De modo singular, considerando as especificidades do capitalismo brasileiro, constata-se que a aceleração da aprendizagem, bem como outras tentativas de corrigir o fluxo escolar, se não estão inseridas em um contexto de questionamento e reestruturação da lógica que orienta o sistema escolar, não constituem alternativas para a democratização e garantia do direito à educação. Nesse sentido, Arroyo afirma:

Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/série, Aceleração da Aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas a escola. (Arroyo, 2000, p. 34)

Na perspectiva apontada por Arroyo, podemos situar a experiência de Goiânia, no que se refere às classes de *Aceleração da Aprendizagem*, como um passo importante para alterar a estrutura da organização escolar, uma vez que é parte integrante de um projeto maior, *Escola para o Século XXI*, que prevê, dentre outras modificações, a organização do ensino em ciclos de formação e uma perspectiva de avaliação processual.

No entanto, conforme se ressaltou anteriormente, a proposta político-pedagógica da SME apresenta-se de forma isolada, tanto de uma proposta político-social para o município, como no campo especificamente educacional, o que constitui, em nosso entender, limite claro na efetividade da proposta. O próprio projeto político pedagógico, consubstanciado na proposta *Escola para o Século XXI*, não se estende a toda a rede, limitando-se a um quantitativo de cinquenta escolas em um universo de 134, que oferecem o ensino fundamental.

Os problemas de infra-estrutura reclamados pelos profissionais que atuam nas escolas (questão financeira da escola e salarial dos profissionais, falta de material pedagógico e de estudo, inadequação do espaço físico, inexistência de uma política de formação que atenda às necessidades do trabalho pedagógico e outros) evidenciam o isolamento do projeto e subprojeto da SME na proposta político-social do município, uma vez que ultrapassam o âmbito da Secretaria de Educação. Elevar o patamar de qualidade da educação municipal requer, dentre outros esforços, um investimento financeiro nesse setor que evidencie, de forma concreta, o tratamento prioritário que o discurso anuncia. Isso significa, em última instância, o estabelecimento de um projeto político-social para o município, no qual sejam contemplados e priorizados interesses dos setores majoritários da sociedade, e, dessa forma, reforçados, também, em termos de investimentos financeiros, os serviços que atendam a essa população, como é o caso da rede pública de ensino.

Nesse sentido, a proposta do *orçamento participativo*<sup>87</sup>, defendida e implementada por muitos governos de esquerda, apresenta-se, em nosso entendimento, como uma alternativa para efetivar um projeto educacional, construído e legitimado pela maioria da população, no âmbito de um projeto político-social do município. Um dos documentos da Escola Cidadã, de Porto Alegre, afirma que

a experiência com o Orçamento Participativo demonstra ser possível articular, mesmo nos limites da ação de um governo local, a implementação de políticas que atendam às necessidades da maioria da população a partir de um amplo processo de conquista da participação popular. (Porto Alegre. SMED, 1999, p. 2).

A implementação de classes de aceleração em escolas que não aderiram ao projeto de ciclos de formação representa outro ponto que torna evidente o isolamento do subprojeto no próprio projeto pedagógico da rede municipal de ensino de Goiânia. Embora as classes tenham se mantido nessas escolas por um ano apenas (1999), sua existência apresenta indícios da concepção de aceleração de estudos presente na rede, naquele momento, e nas escolas que *solicitaram* a abertura destas classes. Nesse sentido, seria relevante a realização de um estudo, buscando a compreensão da perspectiva de inclusão

---

<sup>87</sup> O orçamento participativo é uma forma de definir a aplicação do recurso público com base na discussão e definição coletiva de prioridades de investimento. Conforme documento da Escola Cidadã de Porto Alegre (Porto Alegre. SMED, 1999, p. 2), proposta implementada por um governo de esquerda (PT), o orçamento participativo é "exemplo nacional e internacionalmente reconhecido como possibilidade de intervenção da população no processo de planejamento e definição de investimentos públicos municipais, bem como na fiscalização de sua execução, constitui-se, sobretudo, num processo educativo permanente".

que estaria permeando a *Aceleração da Aprendizagem* nessas escolas, em termos de orientação da SME, nas quais não existem iniciativas concretas de criar as condições para a superação da cultura da reprovação, do currículo gradeado, da avaliação quantitativa, fortemente presente no sistema seriado.

Outro ponto a ser ressaltado diante da análise do projeto da SME é o fato de que não se muda uma realidade por decreto ou por resolução de gabinete. Esse equívoco, em nosso entender, está presente na condução do processo de elaboração e implantação da proposta político-pedagógica contida no projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*. Estudos têm evidenciado que o envolvimento da comunidade escolar é de fundamental importância na construção de propostas alternativas para os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Diante da análise do programa *Aceleração da Aprendizagem* do MEC e do subprojeto da SME de Goiânia, essa questão, apesar de omissa nos referidos projetos, de acordo com a nossa compreensão, possui importância fundamental na configuração do campo educacional: a forma pela qual se dá a construção e implementação de projetos que se pretendem inovadores e que buscam uma nova direção para o trabalho dos profissionais da educação que atuam nas escolas.

Discutindo as reformas educacionais, e especificamente os programas de *Aceleração da Aprendizagem*, Patto<sup>88</sup> (1998, p. 32) vislumbra perspectivas positivas para a melhoria da escola, e enfatiza existir, de forma sistemática, "o desejo da extinção da reprovação como mecanismo punitivo; a divulgação da crítica às concepções medicalizantes das dificuldades dos alunos e sua substituição por concepções que dão destaque à participação da escola na produção dessas dificuldades", e acrescenta, ainda, a evidência da "participação da própria política educacional nessa produção". Entretanto, a autora ressalta sua preocupação pela

freqüência com que ocorrem, pela diversidade de orientações que se sucedem (muitas vezes, opostas) e pelos problemas de concepção e de implementação que geralmente contém. (...) tudo isso vai formando camadas de resíduos de reformas educacionais sucessivas, restos estes que vão esterilizando o solo da escola e tornando os professores descrentes e avessos à idéia de mudança de seu dia-a-dia institucional (*Ibidem*, p. 31-32).

---

<sup>88</sup> Maria Helena de Sousa Patto é estudiosa do tema do fracasso escolar e tem enfatizado os fatores intra-escolares em suas análises. Ver Patto (1998).

Nesse sentido, entendemos que a formulação de políticas e a implementação de reformas educacionais não podem prescindir do debate que se trava no interior da escola. Pelo contrário, faz-se necessário que a discussão seja incentivada e intensificada, uma vez que a escola é o *locus* no qual, em última instância, ocorrem os processos escolares que se pretendem modificar e/ou reafirmar. Dessa forma, é também o *locus* da mudança ou da resistência a ela.

Considerando a necessidade e a importância de existirem momentos de interação no grupo de profissionais que vive o cotidiano escolar, a questão da organização do trabalho pedagógico, especialmente do corpo docente, ressalta-se como uma das grandes dificuldades que o coletivo de profissionais da rede municipal de ensino de Goiânia, vivencia nas escolas. A dificuldade dos professores na organização do trabalho é, sem dúvida, um entrave na construção de novas perspectivas norteadoras dos processos de escolarização. Embora bastante ressaltada no projeto e no subprojeto da SME, trata-se de uma questão ainda não equacionada devidamente no cotidiano escolar, conforme demonstram os depoimentos da grande maioria dos profissionais entrevistados nas escolas.

Os desafios que se apresentam ao coletivo de professores, na organização coletiva do trabalho pedagógico, são constitutivos do processo que busca redimensionar as práticas, os valores e as concepções que têm orientado o trabalho nas escolas. A prática pedagógica, mediada por essa dimensão conflitiva no contexto escolar, da busca de elementos que venham equacionar os problemas vivenciados pelo grupo, constitui requisito para a concretização de uma prática educativa mais comprometida com os interesses do grupo local. No entanto, a dimensão conflitiva mais evidenciada pela grande maioria dos professores entrevistados nas escolas situa-se na estruturação do trabalho pedagógico: o tempo efetivo de planejamento do trabalho; a escassez de momentos de troca de experiências, no interior da escola, entre os profissionais que atuam na mesma turma; a dificuldade que a inexistência desses momentos gera para a realização do trabalho coletivo e para a avaliação da aprendizagem, de forma a atender aos pressupostos apontados no projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*.

Com base nessas dificuldades concretas vividas no cotidiano escolar, os profissionais das escolas criticam a atuação da SME, ao apontar falhas na condução do processo de implantação/implementação do projeto pedagógico e subprojeto de aceleração. Em consequência desse processo, seria razoável supor que o alcance do projeto pedagógico, e todas as iniciativas que ele envolve, como a aceleração da aprendizagem e a

organização de ciclos de formação, limita sua proposição de alterar a prática pedagógica na escola. A organização de ciclos de formação, mediada por práticas inerentes à escola seriada, não avança a democratização dos processos de escolarização; ao contrário, pode conduzir a uma lógica ainda mais perversa, uma vez que os dados da exclusão deixam de aparecer em termos de reprovação e de distorção idade/série.

O estudo do subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* no processo de implantação do projeto *Escola para o Século XXI*, na rede municipal de ensino de Goiânia, tornou evidente, sobretudo pelos depoimentos dos profissionais que estão atuando nas unidades escolares, a distância existente entre o discurso da SME e a prática efetiva na escola. Em nossa compreensão, essa distância existe, não em decorrência de os profissionais das escolas não compartilharem as concepções e fundamentos propostos pela SME, mas, em razão da ausência de diálogo entre estas duas instâncias e, sobretudo, pela inexistência de uma prática democrática na condução dos processos de discussão e de decisões, com o coletivo de profissionais da educação, que integram a rede, para o estabelecimento de uma proposta político-pedagógica alternativa, bem como, pela ausência de uma política direcionada para a criação e garantia das condições de trabalho, historicamente reivindicadas pela categoria.

Essas considerações não pretendem ignorar a existência de um processo de reelaboração, no interior de cada unidade escolar, diante de um projeto de trabalho pensado nas esferas oficiais. Acreditamos, até, que o projeto *Escola para o Século XXI* e o subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, existentes em cada escola hoje, seja fruto da reelaboração dos profissionais e da comunidade escolar, produzida nas interações cotidianas, no espaço de sua efetivação. No entanto, somente quando a construção de um projeto político-pedagógico, com perspectiva inovadora, cria e garante canais para a participação e decisão que contemplem o coletivo de profissionais envolvidos e da comunidade escolar como um todo, está posta a possibilidade histórica de alterar concepções e práticas que determinam as relações no processo de escolarização, portanto, de avançar para além do espaço circunscrito ao âmbito oficial, representado pelos documentos e dados *sobre* a realidade, mas que não constituem a realidade em si.

A democratização do projeto político-pedagógico, proposto pela SME, exige, entretanto, mais que o envolvimento do corpo docente, e da comunidade escolar de uma forma geral, na perspectiva de *participação* em sua elaboração e/ou em sua implantação, o que se dá, quase sempre, nos limites estabelecidos por uma coordenação central que decide



e direciona como e quando essa participação ocorrerá. Considerando a necessidade de democratização, torna-se necessário elevar a participação dos professores ao patamar das decisões que envolvem a construção/reconstrução do projeto, permitindo que a sua identidade seja definida com o trabalho realizado na escola. Essa perspectiva pressupõe, entretanto, uma mudança radical de visão e de postura da SME em relação à escola e aos profissionais que nela atuam, particularmente, aos docentes.

Vários estudos já comprovaram que projetos, os mais bem intencionados possíveis, falham ao entrar em contato com a realidade das escolas, se são pensados, formulados e implantados com base em construções teóricas, descoladas da prática vivenciada no cotidiano das escolas, desconsiderando as contribuições do grupo local<sup>89</sup>. As diversas tentativas de reformas educacionais que se processam, em primeiro lugar, nos gabinetes e nos órgãos oficiais *competentes*, têm demonstrado, ao longo do tempo, sua incapacidade de alteração efetiva da realidade do cotidiano escolar<sup>90</sup>. Sem o envolvimento da comunidade escolar, especialmente dos professores, na perspectiva de construção de propostas alternativas de trabalho e organização escolar, as reformas não sairão dos documentos oficiais. Nas palavras de Patto (1998, p. 34)

as escolas não são lousas vazias, não são *tábula rasa*, nas quais se pode escrever qualquer prescrição com a segurança de vê-la realizada. Nas escolas, a vontade estatal bate de frente com outras vontades. A intenção das reformas geralmente é uma; sua realidade é bem outra. As reformas, portanto, caem num "chão institucional", que é diferente e igual nas várias escolas da rede. (grifos da autora)

Tanto o programa do MEC, quanto o projeto da SME de Goiânia, constituem políticas formuladas *para* a rede de ensino, com base em interpretações que um grupo de profissionais, geralmente técnicos e especialistas, faz do cotidiano das escolas e dos interesses que aí se colocam, portanto, de algum modo alheio à concretude do contexto escolar, e, por isso mesmo, incapaz de interferir, efetivamente, no redimensionamento da prática pedagógica. Nesse sentido, retomamos as palavras de Arelaro (1988), ao analisar o insucesso de projeto semelhante:

---

<sup>89</sup> Cf. Arelaro (1988), Oliveira (1998).

<sup>90</sup> Como exemplo, há a experiência do Ciclo Básico de Alfabetização, que prevê a eliminação da reprovação da primeira para a segunda série. A criação de classes intermediárias no Ciclo Básico e os *remanejamentos de boca*, conforme Patto (1998, p. 34)), faz prevalecer o sistema de reprovação nas séries iniciais, a despeito da resolução oficial.

projetos deste porte e desta natureza, não podem depender da boa-vontade de um governante e da dedicação de alguns técnicos das Secretarias, pois se não forem criados, no período de uma gestão, uma base de sustentação externa aos técnicos, ou por parte do conjunto dos educadores ou pela população ou por ambos, eles não subsistem apesar de deixarem seqüelas nos professores que resistirão à próxima "convocação" de uma nova e interessante proposta educacional. (Arelaro, 1988, p. 255; grifo da autora)

Com base na contribuição da autora, e diante da investigação realizada, podemos inferir que, na SME de Goiânia, o processo de constituição de uma prática efetivamente comprometida com os ideais contidos no projeto político-pedagógico para a rede, encontra-se limitado pelo próprio processo constitutivo da proposta. Não se consolidando na práxis docente e na comunidade escolar como um todo, seguramente, o projeto da SME não constituirá as bases de sustentação que se apresentam como requisitos para a alteração dos processos de escolarização na rede.

Uma outra questão importante, que necessita estar presente na discussão sobre *Aceleração da Aprendizagem*, diz respeito ao fato de que o programa, tal como proposto pelo MEC, e implementado por diversas redes públicas de ensino do país, parece responder a concepções de natureza diversa: ressignifica muitos dos componentes da luta dos educadores brasileiros pela democratização da escola pública de qualidade social para todos, vincula-se às orientações de políticas educativas de organismos internacionais, como a Unesco, bem como atende à perspectiva economicista, adotada pelo Banco Mundial (BM), como agência financeira que atua na esfera educacional.

A defesa da democratização dos processos de escolarização e a busca da constituição de uma escola pública de qualidade, são recorrentes na luta dos educadores, expressa por uma postura crítica em diversos fóruns de debates (Conferência Brasileira de Educação – CBE, Conferência Nacional de Educação – Coned, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd), bem como por produção teórica, nos cursos de formação, e nos momentos de atuação em cargos públicos, os quais, em várias circunstâncias, são ocupados por educadores identificados com o projeto de democratização da escola pública.

A perspectiva de democratização do processo de escolarização, amplamente defendido por esse movimento, possui uma interface com os programas de correção de fluxo escolar, como a *Aceleração da Aprendizagem*, uma vez que, bem ou mal, procuram garantir aos alunos excluídos do processo de escolarização, organizado em séries e

estruturado em torno da aprovação/reprovação, o direito de permanecer e de concluir o ensino fundamental.

Entretanto, essa não é a única face presente nos programas de *Aceleração da Aprendizagem*, nem mesmo a mais evidente, conforme discussão aqui feita a respeito da perspectiva do MEC para o programa. Assim, a aceleração dos estudos apresenta-se conivente com o sistema educacional seletivo e excludente, haja vista a sua funcionalidade para regularizar o fluxo escolar, sem contudo, alterar a lógica do sistema. Quando se presencia a ênfase na correção do fluxo escolar no sistema educacional seriado, seletivo e excludente que está posto, ou ainda, com a proposta de ciclos de formação, sem que se alterem as condições concretas do trabalho pedagógico, a *Aceleração da Aprendizagem* aproxima-se, sobremaneira, da perspectiva economicista presente nas orientações de políticas educativas de organismos financeiros para o campo educacional, a exemplo do Banco Mundial. Utilizando o discurso da garantia do direito à educação básica para todos, oculta uma preocupação utilitarista, que norteia a consolidação dessa perspectiva: a de melhorar os indicadores de escolarização básica em países considerados *em desenvolvimento*.

No âmbito dos governos (federal, estadual e municipal), torna-se nítida a contradição entre a retórica que fundamenta as políticas educacionais, muitas vezes expressão das propostas dos movimentos sociais, e a sua consolidação na realidade. Nesse sentido, Arroyo (2000) discute o desencontro entre o avanço do pensamento democrático e igualitário na sociedade, expresso pelas lutas dos educadores, dos movimentos sociais e da teoria pedagógica e a presença da estrutura e prática escolar ainda seletiva e excludente. Esse desencontro evidencia a convivência entre o horizonte democrático e o horizonte utilitarista e credencialista na consolidação de propostas educacionais. Conforme aponta o autor,

O horizonte democrático tem sido assumido facilmente como discurso nas políticas públicas, no ideário pedagógico como um todo; entretanto, não foi assumido com a mesma facilidade nem com a radicalidade que trazia nos embates pela inclusão social, pela igualdade, pela afirmação de direitos sociais e políticos. Neste final dos anos 90, o horizonte democrático foi desradicalizado, articulando-se com demasiada facilidade ao ideal credencialista. (Arroyo, 2000, p. 38)

Com essa compreensão, indagamos porque o MEC não investe na organização do ensino fundamental em ciclos de formação (tendo em vista uma reestruturação do

processo de escolarização e tudo que isso implica), considerado uma iniciativa política bem mais abrangente, com o objetivo de buscar a qualidade dos processos formativos oferecidos pelo sistema público de ensino, pelo menos na mesma proporção do investimento que realiza, sobretudo em termos de divulgação do programa *Aceleração da Aprendizagem*. Por certo que a medida exigiria do poder público, maiores investimentos do que os percentuais gastos hoje no setor educacional. Em contrapartida, a *Aceleração da Aprendizagem*, ao contrário, proporciona economia ao sistema, uma vez que corrige a distorção idade-série e o fluxo escolar, liberando vagas para o ensino fundamental. Ressaltamos, no entanto, que não é a esse aspecto que se dirigem nossas críticas, porém, ao seu reducionismo, ou seja, ao fato de colocar o problema da exclusão escolar passível de ser solucionado com a aceleração de estudos dos alunos em defasagem escolar, atribuindo ao programa objetivos que, em razão de sua característica de ação pontual, seguramente, não podem ser alcançados.

A *Aceleração da Aprendizagem* deve ser discutida, também, à luz dos questionamentos sobre o aligeiramento dos processos formativos das crianças e dos jovens dos setores populares: em que medida a *Aceleração da Aprendizagem*, bem como a implantação de ciclos de formação e o fim da reprovação, instituídos na rede de ensino *de cima para baixo* não poderá levar a uma formação aligeirada da clientela proveniente desses setores? A reflexão faz-se necessária, sobretudo, se considerarmos a cultura escolar, enraizada ao longo do tempo, que consolida determinadas concepções de avaliação/aprovação/reprovação, dentre outras, que estão presentes no cotidiano das escolas.

A discussão acompanha a questão da qualidade da educação oferecida a essa população: até que ponto o programa *Aceleração da Aprendizagem* do MEC, colocado à disposição das Secretarias de Educação estaduais e municipais na forma de um *pacote*, desvinculado de uma política ampla para o setor educacional, possibilitará a construção de uma qualidade política e social para o processo de escolarização nessas redes de ensino?

Nesse mesmo sentido, cabe ressaltar, ainda, que o tempo efetivo destinado à escolarização no ensino fundamental não pode ser dissociado do aspecto qualitativo das atividades com as quais o aluno ocupa o tempo. A aceleração da aprendizagem, para ser democrática e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com defasagem idade/série deve pautar-se em uma lógica que valorize o aluno como sujeito cultural, social e político. O programa *Aceleração da Aprendizagem* do MEC, entretanto, prevê currículo,

processo de ensino-aprendizagem e avaliação diferenciados e revela a inconsistência e incompetência do sistema de ensino como um todo, uma vez que os princípios norteadores de todo o sistema educacional, conforme os preceitos legais, deveriam buscar o desenvolvimento integral dos educandos nessa perspectiva. Daí, nossa compreensão de que há pouca sustentabilidade da correção de fluxo, por meio de aceleração dos estudos, como se coloca hoje, no cenário nacional, entendido como meio de reverter a condição de exclusão educacional (por vezes até social) da grande maioria das crianças e jovens provenientes dos setores populares da sociedade.

As possibilidades e os limites de inclusão escolar presentes nos programas de *Aceleração da Aprendizagem* foram analisadas por Sousa (1999), em um estudo realizado com base em relatórios de avaliação do programa implementado pela Secretaria do Estado de São Paulo e do *Acelera Brasil*, desenvolvido em vários estados e municípios do país, sob a coordenação do Instituto Ayrton Senna<sup>91</sup>. Na análise da autora, os programas de aceleração apresentam efetividade para superar a defasagem do percurso escolar, desde que garantidas as condições de apoio técnico-pedagógico necessárias ao desenvolvimento do trabalho dos docentes destas turmas. Segundo a autora, "as avaliações realizadas com alunos participantes ou egressos do programa permitiram identificar um acréscimo significativo de aprendizagem após o período de permanência do aluno na classe de aceleração" (Sousa, 1999, p. 83). Já no que se refere ao resgate da auto-estima, aspecto muito enfatizado nos programas de aceleração de aprendizagem, constatou-se que os

egressos do Programa de Classe de Aceleração apresentaram "índices mais elevados de baixa auto-estima (auto-estima negativa) do que os do ensino regular, isto é, essa auto-estima negativa é mais fortemente evidenciada entre os egressos" (PUCSP, 1998, p. 53) [apesar destes alunos terem recuperado] a capacidade de fazer planos. (*Ibidem*, p. 85)

Para Sousa, "a questão que se impõe é antes evitar a educação pelo fracasso que procurar desenvolver processos de recuperação posteriores" (1999, p. 85). Em nossa análise, sem discordar da autora, defendemos que, se é considerável o fato de que o resultado de fracassos escolares sucessivos influencia, sobremaneira, a constituição da auto-imagem negativa dos alunos excluídos do sistema de ensino, não menos considerável

---

<sup>91</sup> O estudo avaliativo do programa *Classes de Aceleração*, de São Paulo, utilizado pela autora, foi realizado no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PED/PUCSP). O programa *Acelera Brasil* foi avaliado por pesquisadores do Núcleo de Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas (NAE/FCC) (Sousa, 1999, p. 82).

1

é que esse aluno, quase sempre, faz parte de uma população que sofre exclusões de diversas ordens: trata-se da lógica excludente que permeia as organizações sociais sob a égide do capital, sobretudo nos países periféricos, como é o caso do Brasil, onde se soma ainda uma tradição de autoritarismo e de favoritismo. Tendo em vista a complexidade de fatores que interferem, cotidianamente, na formação do sujeito, parece-nos evidente que os programas de *Aceleração da Aprendizagem*, circunscritos ao sistema de ensino (e não na sua totalidade) não poderiam, conforme se propõem, proceder ao resgate da auto-estima dos sujeitos/alunos.

O estudo de Sousa (1999) aponta como limite para a efetividade dos programas de inclusão, como o da *Aceleração da Aprendizagem*, o fato de se encontrarem isolados no interior da escola e a ausência de um processo sistemático de discussão sobre a questão. Nesses termos, os programas evidenciam a impossibilidade de garantir a inclusão desses alunos no sistema de ensino regular, uma vez que

a exclusão escolar é um processo incrustado no interior da escola, pois as representações das práticas pedagógicas estão tão interligadas ou fundamentadas em processos que promovem seleção, hierarquização de alunos e conseqüentemente exclusão, que as ações de reintegração, quando propostas, acabam ocorrendo paralelamente à rotina escolar, sem exigir que a escola realize grandes modificações. (...) ao serem implantados [os programas de aceleração], sem a proposição de mudanças fundamentais [diríamos, estruturais] que conduzam à aceitação da diversidade, de novos valores, de novas práticas pedagógicas os programas restringem-se às fronteiras da mudança da escola como possibilidade real de inclusão dos alunos e assim também reduzem sua atuação. (Sousa, 1999, p. 93-94)

Considerando o caso específico da experiência vivenciada na rede municipal de ensino de Goiânia, a princípio inserida em um projeto político-pedagógico mais amplo para a rede, o projeto *Escola para o Século XXI*, ainda se faz necessário questionar a possibilidade de um projeto político-pedagógico pensado e implantado pela Secretaria de Educação para as escolas, mesmo que contemplando princípios fundamentais para a democratização do processo de escolarização, efetivamente alterar, de forma substantiva, o cotidiano das práticas, crenças, valores e concepções presentes nas escolas. O estudo dessa temática torna-se extremamente relevante para a avaliação da experiência da SME de Goiânia, com o objetivo de contribuir para o entendimento dos processos de constituição de uma proposta consistente para a educação pública municipal.

A implantação do projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* em quarenta escolas da rede municipal de Goiânia, remete, também ao debate a respeito da criação de *redes paralelas* no interior da rede oficial. Ainda que a justificativa se pautar pela dificuldade, ou mesmo pela impossibilidade de acompanhar, com apoio necessário, a implantação de um projeto que propõe alterações na rotina escolar em toda a rede de ensino, a questão é apontada como um fator negativo das iniciativas, cuja implementação prioriza apenas uma parte das escolas, constituindo diferenciações, (projeto educativo, recursos materiais e humanos, capacitação de professores, estrutura física, etc.) na rede. Kramer (1991, p. 464-465), ao discutir o projeto governamental do Centro Integrado de Assistência à Criança (Ciacs), no Rio de Janeiro, afirma que "em nome da tutela, de um lado, e em direção aos frutos eleitorais que se espera colher, de outro, é instaurado um paralelismo nos sistemas educacionais, correndo-se o risco de relegar as redes existentes ao abandono". Em nosso entender, essas considerações mostram-se pertinentes também para a discussão do projeto *Escola para o Século XXI* e do subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*, em Goiânia, e de outras experiências inovadoras que incidem apenas em parte das redes de ensino. Como forma de ilustrar a questão, cabe ressaltar o depoimento de uma professora da rede estadual de São Paulo sobre o trabalho realizado nas salas de aceleração, quando afirma que "se todos os professores [de classes regulares] tivessem essas condições de trabalho, os resultados de todas as classes seriam bem melhores" (Brasil. MEC, 1998b, p. 27). Nesse mesmo sentido, em Goiânia, na opinião das professoras entrevistadas, toda a estrutura organizada para a implantação das classes de aceleração em algumas escolas, se estendida para toda a rede, possibilitaria um avanço na melhoria da qualidade de ensino: "o apoio que a gente recebia nos cursos, a remuneração para fazer estes cursos (...) se isso fosse estendido a toda rede e se fosse uma prática rotineira da Secretaria, acho que seria o ideal para todo o grupo" (Entrevista 3).

Na rede municipal de ensino de Goiânia, embora o relato da coordenação geral afirme a condição de *projeto de rede* da proposta pedagógica consubstanciada no projeto *Escola para o Século XXI*, há evidências de que sua existência seja paralela à atuação regular da rede, até a outros projetos em andamento na própria rede, a exemplo do AJA, conforme discussão anterior. O processo de seleção das escolas para sediar o projeto, a organização do coletivo de professores para o ensino em ciclos de formação (sobretudo no

ciclo II), a formação continuada oferecida aos professores e na graduação em Pedagogia<sup>92</sup>, a abertura de classes de *Aceleração da Aprendizagem*, a viabilização de condições materiais (embora nesse aspecto tenha ocorrido pouca diferenciação, conforme os relatos dos profissionais das escolas), são indícios da constituição de uma rede de ensino paralela, funcionando em condições inexistentes nas demais escolas.

Muitas questões envolvem a implementação de programas que pretendem inovar, em busca do equacionamento dos problemas inerentes ao fracasso/sucesso escolar, como é o caso da *Aceleração da Aprendizagem*. Essas questões devem ser amplamente discutidas por toda a comunidade escolar, rompendo com a perspectiva de escola como instância meramente executora, em função de uma outra, que considere também sua dimensão produtora de conhecimento, construído com a prática, a vivência e a busca inquietante dos profissionais que nela atuam. Torna-se necessário, ainda, que a escola, como instituição social, mediada pela concretude das relações que se estabelecem, seja compreendida, sobretudo pela própria comunidade escolar, como expressão da correlação de forças que interagem na definição e na implementação das políticas que configuram o campo educacional.

O rompimento dessa visão de escola constitui requisito importante para se construir a efetiva democratização da sociedade e, especificamente, das relações que se travam na elaboração e na implementação das políticas educativas. Conforme Clímaco (1997), a construção de uma sociedade democrática não se dá, simplesmente, mediante o estabelecimento dos instrumentos formais da democracia, como ausência de uma ditadura governamental. Em uma perspectiva de construção histórica, faz-se necessário, portanto, criar a tradição democrática "incentivando e defendendo a democracia em todos os níveis das relações sociais" (Clímaco, 1997, p. 9), buscando garantir, assim, a todos os segmentos sociais o direito de vivenciar um processo de escolarização que se constitua como mediação para a cidadania.

Esse pressuposto funda-se na idéia de que "a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso, é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações" (Paro, 1999, p. 116). Nesse sentido, a educação escolar assume importância singular por atuar diretamente com as novas

---

<sup>92</sup> Conforme apontamos em momento anterior, os professores das escolas do projeto, que não são formados em curso superior, tiveram prioridade nas primeiras turmas do curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da UFG, em convênio com a Prefeitura Municipal, o qual busca cumprir os preceitos legais, estabelecidos pela LDB (Lei nº 9.394/96), que prevê a formação superior para todos os professores, dentro de dez anos, a partir da sua publicação.



gerações, na constituição de uma outra concepção de mundo, capaz de se contrapor à ideologia neoliberal, lógica excludente que orienta as relações políticas, sociais, econômicas e culturais na sociedade contemporânea e, de modo particular, a brasileira.

Entendemos que a questão da exclusão e do fracasso escolar não será devidamente equacionada, sem que se processem mudanças estruturais profundas nos padrões societais, que se configuram nas relações estabelecidas no sistema capitalista, com base na lógica economicista da produção da existência humana. Assim, constitui requisito imprescindível, na construção de uma perspectiva democrática dos processos de escolarização, a objetivação de processos e práticas mediados por um compromisso político e social com a transformação da sociedade.

Em termos efetivos, trata-se de considerar que a construção de uma perspectiva democrática dos processos de escolarização exige ações concretas voltadas para esse fim. Entretanto, nessa perspectiva, é preciso que essas ações, ao serem encaminhadas pelos órgãos oficiais, estejam norteadas por uma outra lógica, que possa resultar em um movimento contrário na formulação/implementação das políticas no campo educacional, ou seja, que tenham origem no estabelecimento de prioridades da comunidade escolar, nas experiências concretas construídas no tempo e no espaço efetivos da escola e da sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria H. M. *Estado e oposição no Brasil (1964/1984)*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. *O novo sindicalismo*. São Paulo: Brasil Urgente, 1991.
- ARELARO, Lisete R. G. *A (ex)ensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático. Uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos (1962-87)*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1988. (Tese de Doutorado)
- ARROYO, Miguel G. *et alii. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*. Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- \_\_\_\_\_. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999, p. 131-164.
- \_\_\_\_\_. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, p. 33-40, jan. 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. de. *Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo. Um estudo sobre a política educacional no Brasil*. São Paulo: Universidade de Campinas (Unicamp), 1994. (Tese de Doutorado)
- \_\_\_\_\_. *Educação como política pública*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). *Turmas Aceleradas: retratos de uma realidade plural*. Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural 2. Belo Horizonte: SMED, 1996a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: SMED, 1996b. (Coleção Cadernos Escola Plural, 1)
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: SMED, 1996c. (Coleção Cadernos Escola Plural, 2)
- BIANCHETTI, Roberto, G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997. (Coleção Questões da nossa época, 56)
- BITTAR, Mona. *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983/1986: caminhos e descaminhos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 1993. (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Programa "Toda Criança na Escola"*. Brasília: MEC, set. 1997a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. FHC garante que nenhuma obra é mais importante que a educacional. *Jornal do MEC*. Brasília-DF, mar. 1997b, p. 3.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. MEC lança programa de *Aceleração da Aprendizagem*. *Jornal do MEC*. Brasília-DF, mar. 1997c, p. 14-15.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Programa de Aceleração da Aprendizagem*. <http://www.mec.gov.br>. Consultado em 9 de março, 1998a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria do Ensino Fundamental (SEF). *Ensinando e aprendendo pra valer: Relatório de acompanhamento do trabalho nas classes de aceleração*. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Programas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, p. 1-172, jan. 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. <http://www.inep.gov.br>. Consultado em 26 de outubro de 1999.

CANESIN, M. T. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, na conjuntura 1979/1989*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 1993. (Tese de Doutorado)

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)*. Goiânia: CEGRAF/Universidade Federal de Goiás (UFG), 1991.

\_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e o desafio da democratização. I Encontro de Política e Administração de Educação da Região Centro-Oeste e III Encontro Estadual de Licenciaturas*. Goiânia, 1997.

\_\_\_\_\_. Democracia e sindicalismo no Brasil. *Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 19, p. 84-88, 1999.

COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, M. A. A. *Preconceito no cotidiano escolar – ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COLÓQUIO sobre programas de classes de aceleração. São Paulo: Cortez, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Ação Educativa, 1998. (Série Debates, 7)

CORAGGIO, José Luiz. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.

- CURY, C. R. J. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. J., HORTA, J. S. B. , BRITO, V. L.A. de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997, p. 91-135.
- CURY, C. R. J., HORTA, J. S. B. , BRITO, V. L.A. de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- DAMASCENO, Alberto. *Educação e partido político: elementos para uma reconstrução histórica das propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1990. (Dissertação de Mestrado)
- DELORS, Jacques et alii. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1998.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação (SE). Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). *Turmas de reintegração: para não perder mais tempo*. Brasília, 1997.
- DOIMO, Ana Maria. *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós 1970*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas Ciências Sociais (ANPOCS), 1995.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?* Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1990. (Dissertação de Mestrado)
- \_\_\_\_\_. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Garapeto (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p.77-95.
- FÁVERO, Osmar (org.) *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERRETI, Celso J. A inovação na perspectiva pedagógica In: GARCIA, Walter (org.) *Inovação Educacional no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRETI, Celso J. et alii (org.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMASI, L. D., WARDE, M. J., HADDAD, S. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996a.

FRIGOTO, Gaudêncio. Prefácio (1996b). In: BIANCHETTI, Roberto, G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997. (Coleção Questões da nossa época, 56)

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Proposta pedagógica preliminar para as classes de Aceleração da Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia: SME, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Escola para o Século XXI*. Goiânia: SME, 1998a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano de ação 1998-2000*. Goiânia: SME, 1998b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório anual de avaliação do 1º ano de execução do projeto Escola para o Século XXI*. Goiânia: SME, 1998c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diretrizes para organização do ano letivo de 1999*. Goiânia: SME, 1999a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório de atividades da Secretaria Municipal de Educação – janeiro a junho de 1999*. Goiânia: SME, 1999b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório – 1998/1999 Programa Escola para o Século XXI*. Goiânia: SME, 1999c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Currículo do ensino fundamental*. Goiânia: SME, 1999d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório de Movimento Escolar da RME*, Goiânia: SME, 1999e.

GOIÁS. Assembléia Legislativa. Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. *Diário da Assembléia Legislativa*. Goiânia, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). Resolução nº 266, de 24 de maio de 1998, Goiânia: CEE, 1988.

GONÇALVES, Ana Maria. *Democratização da educação: uma leitura das CBEs 1980/1991*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1998. (Dissertação de Mestrado)

- GONH, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, 5)
- GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- KRAMER, Sônia. Ciacs: falácias, equívocos e tentações. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 40, 1991.
- LEVIN, Henry M., SOLER, Pilar. *Escolas aceleradas: podem elas ser bem sucedidas no Brasil?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1992. (Série Documental. Estudos de Políticas Governamentais, 1).
- LOPES, Eliane Marta T. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LOUREIRO, Marcos C. da S. *Magistério como função pública e compromisso do professor*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1997. (Tese de Doutorado)
- LOUREIRO, Walderês N. O projeto de diretrizes e bases do sistema educativo do estado de Goiás. *Educação em Revista*. Goiânia, v. 3, n. 3, p. 19 - 21, dez.1998.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.
- MACHADO, Lucília R de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Goiânia*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1997. (Dissertação de Mestrado)
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar.1997.
- O'DONNELL, Guilherme. Hiatos, instituições e perspectivas democráticas. In: REIS, Fábio W. e O'Donnel, G. (org.) *A democracia no Brasil. Dilemas e perspectivas*. São Paulo: Editora Vértice, 1988.
- OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- OLIVEIRA, Romualdo P. de (org.) *Política educacional: impasses e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

- PARO, Vítor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J. et alii. (org.) *Trabalho formação e currículo: Para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.
- PATTO, M. Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queirós, 1990.
- \_\_\_\_\_. In: COLÓQUIO sobre programas de classes de aceleração. São Paulo: Cortez, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Ação Educativa, 1998. (Série Debates, 7)
- PERNIGOTTI, Joyce M. et alii. *Aceleração da Aprendizagem: ensaios para transformar a escola*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.
- PERSONA, Rosa Maria J. Caminhos e (des)caminhos da aceleração de aprendizagem. I Encontro Nacional Sobre Estudos de Aceleração no Ensino Fundamental. Brasília-DF, s. n. t., 1997.
- PLACCO, Vera M. N. de Souza et alii. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, p. 49-79, nov. 1999.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). *Projeto Constituinte Escolar: a vivência da "reinvenção da escola" na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Consultado em 10 de setembro de 1999.
- PRADO, Iara Glória de A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, p. 49-56, jan. 2000.
- RABELO, Francisco C. E. *Governo Mauro Borges: tradicionalismo, planejamento e mobilização social em Goiás*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 1975. (Dissertação de Mestrado)
- ROCHA, Silvío e NERY Beatriz D. (org.) *Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, p. 57-73, jan. 2000.
- SANTOS, Wanderley G. *Ordem burguesa e liberalismo político*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, p. 9-19, jan. 2000.

- SILVA, Luiz Heron da (org.) *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S., (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOUSA, Clarilza P. de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, p. 81-99, nov. 1999.
- SOUZA, Paulo Renato. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto (MEC) *Programa de Aceleração da Aprendizagem*. <http://www.mec.gov.br/>. Consultado em 9 de março, 1998.
- SPOSATI Aldaiza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, p. 21-32, jan. 2000.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.
- TANCREDI, R. M. S. P., REALI, A. M. M. R.I. A relação fracasso-sucesso escolar: retomando a problemática e indicando focos de investigação. *VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Florianópolis, 1996.
- TOMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.



## ANEXOS

## ANEXO I

### RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

#### **Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)**

Entrevista 1 – responsável pelo apoio pedagógico

Entrevista 2 – responsável pelo apoio pedagógico

#### **Escola "A":**

Entrevista 3 – professora da classe de aceleração

Entrevista 4 – coordenadora pedagógica do ciclo II

Entrevista 5 – diretor da escola

#### **Escola "B":**

Entrevista 6 – professora da classe de aceleração

Entrevista 7 – diretora da escola

#### **Escola "C":**

Entrevista 8 – diretora da escola

Entrevista 9 – professora da classe de aceleração

Entrevista 10 – coordenador pedagógico do ciclo II

#### **Escola "D":**

Entrevista 11 – diretora da escola

Entrevista 12 – professora da classe de aceleração

Entrevista 13 – professora da classe de aceleração

Entrevista 14 – coordenadora do ciclo II

#### **Centro de Formação dos Profissionais da Educação/SME (CEFPE)**

Entrevista 15 – membro da equipe pedagógica

Entrevista 16 – membro da equipe pedagógica

## ANEXO II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (SME)/MEMBRO DA COORDENAÇÃO DO PROJETO *ESCOLA PARA O SÉCULO XXI* E SUBPROJETO *ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM*

- 1) Há quanto tempo você está na rede municipal de ensino? E, especificamente, na SME?
- 2) Como a idéia de aceleração da Aprendizagem chegou até a SME?
- 3) Como se deu a constituição da equipe multidisciplinar para montar/elaborar o projeto?
- 4) Como esse projeto chegou às escolas? Qual a receptividade por parte de professores, coordenadores, diretores, funcionários, pais, alunos?
- 5) As discussões com todos os segmentos da rede, que deram origem ao projeto *Escola para o Século XXI*, estão sistematizadas em algum documento oficial?
- 6) Existe uma avaliação específica (quanto à efetividade) do projeto *Aceleração da Aprendizagem* da rede municipal de ensino?
- 7) Existem indicações para se alterar ou não a direção deste projeto na SME? Se há, Quais seriam e colhidas a partir de qual instrumento?
- 8) Quais os critérios que mais influenciaram na escolha das escolas para implantação do projeto em 1998 e 1999? Nas escolas do projeto *Escola para o Século XXI*, que não têm classe de aceleração o problema da defasagem já está resolvido?
- 9) O subprojeto *Aceleração da Aprendizagem* está para ser extinto já no próximo ano? Por quê?
- 10) Quais critérios mais influenciaram na escolha dos professores para atuar nestas classes?
- 11) Já se pode afirmar se estes critérios foram acertados ou não? Se é possível, através de quais instrumentos?
- 12) Há algum tipo de adicional no salário dos professores de classes de aceleração ?
- 13) Das 40 escolas, no início de 98, uma desistiu do projeto *Escola para o Século XXI*. Por quais motivos? Manteve a classe de aceleração? Por quê?

- 14) A SME contou ou conta com algum tipo de recurso além do habitual para execução deste projeto? Por que não houve a liberação dos recursos do MEC, conforme o convênio de 1997? Há algum recurso de fonte externa ao Tesouro Municipal financiando algum projeto na SME?
- 15) Como é tratado o caso de alunos acima de 14 anos, que freqüentam classes de aceleração, portanto cursa o ensino fundamental, em termos dos recursos do FUNDEF?
- 16) Todas as escolas da rede municipal de ensino, já organizam as séries iniciais (alfabetização, primeira e segunda séries) em ciclo (ciclo I)?
- 17) Na rede municipal de ensino houve algum projeto que se assemelha a este, no sentido de buscar interferir diretamente na distorção idade-série?
- 18) Você conhece alguma fonte que revela a possível origem da aceleração de estudos no período pós-guerra?
- 19) Nesses dois anos de implantação do projeto, quais os pontos positivos e negativos que você destacaria em relação à proposta (de aceleração da aprendizagem)?
- 20) Sobre as escolas-modelo da rede municipal de ensino, há alguma avaliação que evidencie um nível de desempenho diferenciado das demais? Se há, a que você atribui esse desempenho diferenciado?
- 21) As Unidades Regionais de ensino (URE), na sua opinião, têm conseguido atingir o objetivo de descentralização e desburocratização do atendimento da SME às unidades escolares?

## ANEXO III

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE CLASSES DE ACELERAÇÃO

- 1) Por que você assumiu uma classe de aceleração?
- 2) Você tem as condições necessárias (estrutura física, material didático-pedagógico, assistência da SME) para o desenvolvimento de seu trabalho?
- 3) Os cursos oferecidos pela SME aos professores das classes de aceleração correspondem às necessidades que emergem de seu trabalho diário?
- 4) Como tem sido desenvolvido o seu trabalho (planejamento, aulas ministradas, etc.)?
- 5) Como as classes de aceleração (os alunos) são vistos na escola?
- 6) A direção, a coordenação pedagógica e a SME têm criado as condições necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho?
- 7) Quantos alunos existem em sua turma?
- 8) Você participa de algum processo avaliativo deste projeto? Como? Já pôde observar alguma alteração no projeto em função desse processo avaliativo? Há retorno dos resultados?
- 9) Nesses dois anos de implantação do projeto quais os pontos positivos que você destacaria? E os negativos?
- 10) Como você vê o subprojeto de aceleração de estudos, diante dos problemas do ensino público no Brasil?

## ANEXO IV

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES E COORDENADORES DE ESCOLAS DO PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI

- 1) Como foi o processo de implantação das classes de aceleração (e do projeto Escola para o Século XXI) nesta escola? Qual foi a participação da comunidade escolar?
- 2) Quais foram os critérios de matrícula dos alunos das classes de aceleração nesta escola?
- 3) As instalações físicas da escola são adequadas para oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de um bom trabalho por parte dos professores das classes de aceleração?
- 4) Houve recurso suplementar para a escola, quando adotou o projeto?
- 5) O que a direção desta escola tem feito para facilitar o trabalho de professores das classes de aceleração?
- 6) O número de alunos previsto para essas classes tem sido observado por ocasião da matrícula?
- 7) Como tem sido a atuação da SME no que diz respeito à assistência aos professores das classes de aceleração?
- 8) Há participação da escola no processo avaliativo desse projeto? Em que nível? Quando? Há retorno dos resultados?
- 9) Nesses dois anos de implantação do projeto quais os pontos positivos e negativos que você destacaria com relação à proposta?
- 10) Como você vê o subprojeto de aceleração da aprendizagem diante dos problemas do ensino público no Brasil?

## ANEXO V

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA SME DE GOIÂNIA

1. Qual foi a participação da equipe multidisciplinar, que hoje constitui o Centro de Formação da SME, no processo de implantação da projeto *Escola para o Século XXI* e subprojeto *Aceleração da Aprendizagem*?
2. Qual foi a sua percepção, como membro da equipe que estava trabalhando diretamente com os professores das classes de aceleração e do projeto como um todo, do processo de implantação desses projetos nas escolas?
3. Qual é a função do Centro de Formação? Qual é a proposta de trabalho com os professores da rede? (é possível ter acesso a esta proposta?). Há um trabalho direcionado para as escolas do projeto ou é o mesmo trabalho para toda a rede?
4. Quais as principais dificuldades que os profissionais do Centro de Formação encontram no desenvolvimento desta proposta de trabalho?
5. Qual a localização do Centro de Formação no organograma da SME? Como é o trabalho desse Centro em relação às Unidades Regionais de Ensino (URE)?
6. Há uma equipe específica para trabalhar com os professores das classes de aceleração? Como foi/é composta? Qual tem sido o trabalho desenvolvido especificamente com esses professores?
7. Na avaliação da equipe, esse trabalho tem atingido os objetivos com os professores?

8. Há profissionais que não faziam parte da equipe multidisciplinar inicial compondo o quadro de profissionais do Centro de Formação? De onde vieram e por quais motivos estão aqui?
9. Como tem sido a avaliação feita pela SME do desenvolvimento do projeto *Escola para o Século XXI* e do subprojeto *Aceleração da aprendizagem*? Em que nível se dá a participação do Centro de Formação?
10. A SME tem criado as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho das equipes no Centro de Formação?
11. Qual tem sido a avaliação, por parte dos professores, do trabalho realizado pelo Centro de Formação? E da SME? Há um trabalho sistematizado nesse sentido?
12. Como a equipe de trabalho do Centro de Formação tem visto o desenvolvimento destes projetos na rede nesses dois anos de implantação? (citar pontos positivos e negativos).



## ANEXO VI

### MODELO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (FICHA 1)

O diagnóstico da turma poderá ser feito através de: diálogos, rodas de conversa, brincadeiras, desenhos representativos, listagem de filmes, livros, jornais, revistas.

#### ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A HISTÓRIA DA CLASSE DIMENSÕES A SEREM CONSIDERADAS

1. Experiências em instituições educacionais:

– Quais instituições educativas o grupo já frequentou (creche, pré-escola, escolas formais, e outras? Por quanto tempo?

2. Nas atividades econômicas, quais os alunos que:

– Ajudam nas tarefas de casa? De que forma?

– Contribuem na renda familiar trabalhando fora de casa? De que forma?

Fazem compras sozinho? Que tipo de compras?

3. Inserção no meio:

– Como e onde brincam?

– Frequentam casa de vizinho? Para quê?

– Participam de algum grupo na comunidade (de dança, de canto, na igreja, de capoeira)?

– Visitam com frequência: museus, parques, cinema, teatro, zoológico, fliperama?

– Assistem televisão? Que tipo de programa? Quantas horas por dia?

– Têm vídeo em casa? Que tipo de filme assistem com mais frequência?

– Têm jornais, revistas, livros etc., em casa? Que uso fazem? Quais?

– Escutam rádio? Que tipo de programa?

– Circulam dentro e fora do bairro sozinhos?

– Vão à escola sozinhos? Que percurso fazem?

– Para onde viajam?

– Que conhecimentos os alunos têm sobre: o bairro, a cidade, o estado, o país, o mundo?

4. Uso de diferentes formas de linguagem, em casa e na comunidade:

– Que tipo de música os alunos conhecem?

– Conhecem algum tipo de dança?

– Que tipo de linguagem plástica conhecem e utilizam (desenho, pintura, modelagem, escultura etc.)?

– Que tipo de escrita usam com mais frequência?

– Que conhecimento têm da língua escrita? Que tipo de textos os alunos lêem: cartazes, rótulos, listas, narrativas etc.? Que tipo de textos os alunos escrevem: bilhetes, listas, nomes etc.?

– Que conhecimento têm da linguagem matemática? Que usos fazem do sistema de numeração, de medidas, de quantidade e do sistema monetário em sua vida?

FONTE: PREFEITURA DE BELO HORIZONTE – Cadernos da Escola Plural, 1996. v. 4 p. 18.

FONTE: Goiânia. SME. Escola para o Século XXI. Goiânia, SME, 1998a.

## ANEXO VII

### MODELO DE RELATÓRIO MENSAL DO ALUNO (FICHA 2)

Escola Municipal: _____	2. Organização do trabalho pedagógico – nas propostas de trabalho pedagógico, o aluno:
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	a) compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor
Nome: _____	b) participa produtivamente da:
Idade: _____ Ciclo: _____	– construção e organização das propostas coletivas de trabalho da turma
<b>O PROCESSO DE FORMAÇÃO</b>	– realização destas propostas
1. Participação nas interações do grupo – na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:	c) organiza e realiza trabalhos individuais
a) ouve	– com iniciativa
b) respeita as opiniões e colocações	– com organização
c) consegue se posicionar perante o grupo, argumentando seu ponto de vista	– conclui as atividades propostas
d) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo	Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:
Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

<p>3. Atividades de estudo – no processo de construção do conhecimento, o aluno utiliza os procedimentos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) formula questões sobre o objeto de conhecimento a ser investigado</li> <li>b) identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédia, pessoas da comunidade</li> <li>c) sabe consultá-las para atender as necessidades da construção do conhecimento</li> <li>d) estabelece relações entre as informações estudadas</li> <li>e) utiliza as práticas de: observação, descrição, análise e síntese</li> <li>f) utiliza diferentes formas de registro (escrita, desenho, gráfico, imagens)</li> <li>g) constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas</li> <li>h) organiza sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas</li> </ul>	<p>4. Área de conhecimento – para elaborar uma síntese do desempenho dos alunos em cada área do conhecimento – Geografia, História, Ciência, educação Artística, Educação Física, Português e Matemática – a Proposta Curricular de cada Escola, bem como a elaboração de uma listagem mensal dos conteúdos trabalhados com a turma, servirão de referencial de análise.</p>
<p>Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>FONTE: PREFEITURA DE BELO HORIZONTE – Cadernos da Escola Plural, 1996, v. 4, p.24-27</p>

FONTE: Goiânia. SME. Escola para o Século XXI. Goiânia, SME, 1998a.







## ANEXO XI

TABELA 1

**NÚMERO DE SERVIDORES/FUNÇÕES DA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE GOIÂNIA (SETEMBRO 1999)**

FUNÇÕES	QUANTITATIVO DE SERVIDORES			
	PE III	PEI	AAA	TOTAL
AUXILIAR DE ENSINO	75	-	-	75
AUXILIAR DE BIBLIOTECA	9	100	63	172
LABORATORISTAS	18	11	2	31
ACELERAÇÃO	55	37	-	92
APE	28	9	-	37
DINAMIZADOR	13	8	-	21
ENSINO ESPECIAL	65	46	-	111

**LEGENDA:**

PE III – Profissional da Educação com formação superior

PE I – Profissional da Educação com formação em nível médio

AAA – Assistente administrativo

**FONTE:** Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE).  
Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI). Set/1999

ANEXO XII

TABELA 2

QUANTIDADE DE ESCOLAS POR MODALIDADE DE ENSINO E UNIDADES REGIONAIS DE ENSINO (URES) EM GOIÂNIA (SETEMBRO DE 1999)

UNIDADES REGIONAIS DE ENSINO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	TOTAL DE ESCOLAS POR U.R.E.
BRASIL DI RAMOS CAIADO	20	41	01	01	17	58
CENTRAL	20	25	05	-	06	37
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	15	27	-	-	07	30
MARIA THOMÉ NETO	25	41	03	-	07	49
<b>TOTAL POR MODALIDADE</b>	<b>80</b>	<b>134</b>	<b>09</b>	<b>01</b>	<b>37</b>	<b>174</b>

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGII), Set/1999



## ANEXO XIII

TABELA 3

**ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA  
(SETEMBRO 1999)**

MODALIDADE/NÍVEL DE ENSINO	TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO	TURNO NOTURNO	TOTAL ALUNOS	TOTAL TURMAS
EDUCAÇÃO INFANTIL	1.920	3.134	-	5.054	171
CICLO I	9.332	21.396	-	30.728	949
CICLO II	9.158	5.007	-	14.165	377
ACELERAÇÃO	1.480	1.173	-	2.653	101
MULTISSERIADA	72	68	29	169	7
1ª SÉRIE	-	-	771	771	20
2ª SÉRIE	-	-	724	724	34
3ª SÉRIE	3.797	3.278	1.015	8.090	219
4ª SÉRIE	3.997	2.311	1.755	8.063	217
5ª SÉRIE	2.506	419	4.593	7.518	174
6ª SÉRIE	4.245	609	4.252	9.106	216
7ª SÉRIE	3.327	333	3.841	7.501	179
8ª SÉRIE	2.256	182	3.188	5.626	139
3ª SÉRIE	126	-	105	231	4
AJA	173	186	4.780	5.139	165
MOTIVAÇÃO	18	18	43	79	3
ENSINO ESPECIAL	349	947	-	1.296	21
<b>TOTALIZAÇÃO</b>	<b>42.756</b>	<b>39.061</b>	<b>25.096</b>	<b>106.913</b>	<b>2.996</b>

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI), Set/1999.

ANEXO XIV

TABELA 4

NÚMERO DE TURMAS DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE GOIÂNIA (SETEMBRO 1999)

TOTALIZAÇÃO	TURNOS	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		EDUCAÇÃO ESPECIAL		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		TOTAL	
		TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS
	MATUTINO	1.085	35.443	02	76	-	1.412	-	-	1.087	36.931
	VESPERTINO	1.025	31.964	-	-	-	-	-	-	1.025	31.964
	NOTURNO	474	1.8491	02	82	-	-	171	4.332	647	22.905
	TOTAL	2.584	85.898	04	158	-	1.412	171	4.332	2.759	91.800

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI), Set. 1999.

ANEXO XV

TABELA 5  
NÚMERO DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE – SÉRIE POR URE

Nº	NOME DA UNIDADE REGIONAL DE ENSINO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	TOTAL
1	URE. BRASIL DI RAMOS CAIADO	1.096	1.400	1.714	1.850	2.684	1.608	1.298	909	12.559
2	URE. CENTRAL	632	843	998	1.402	1.868	1.471	1.248	1.062	9.524
3	URE. MARIA HELENA BATISTA BRETAS	417	468	742	920	1.231	985	913	647	6.323
4	URE. MARIA THOMÉ NETO	213	268	380	360	361	222	200	172	2.176
	<b>TOTAL</b>	<b>2.358</b>	<b>2.979</b>	<b>3.834</b>	<b>4.532</b>	<b>6.144</b>	<b>4.286</b>	<b>3.659</b>	<b>2.790</b>	<b>30.582</b>

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI), Jun. 1999.

## ANEXO XVI

### TABELA 6

ESCOLAS QUE POSSUEM CLASSES DE ACELERAÇÃO POR TURMAS E NÚMERO DE ALUNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA DENTRO DO PROGRAMA ESCOLA PARA O SÉCULO XXI

Nº	NOMES DAS ESCOLAS	TURMAS		ALUNOS	
		JUNHO	SET.	JUNHO	SET.
1	EM. ABRÃO RASSI	2	2	66	70
2	EM. ANTÔNIO FIDÉLIS	1	2	31	54
3	EM. BARGRA DE SOUZA MORAIS	1	1	27	29
4	EM. BOM JESUS	2	2	35	41
5	EM. CÉSAR DA CUNHA BASTOS	1	1	27	29
6	EM. DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS	1	1	27	29
7	EM. DONA BELINHA	1	1	22	23
8	EM. DOUTOR NICANOR DE ASSIS ALBERNAZ	1	1	23	24
9	EM. ENGº. ROBINHO MARTINS AZEVEDO	1	1/2*	30	69
10	EM. ERNESTINA LINA MARRA	2	2	50	52
11	EM. FRANCISCO BIBIANO CORDEIRO	2	2	37	39
12	EM. FREI DEMÉTRIO ZANQUETA	3	3	79	86
13	EM. FREI NAZARENO CONFALONI	1	1	26	28
14	EM. IAIÁ CÂMARA	2	2	51	47
15	EM. IZABEL ESPIRIDIANO JORGE	2	2	52	55
16	EM. JAIME CÂMARA	2	2	48	50
17	EM. JARDIM NOVA ESPERANÇA	3	3	75	83
18	EM. JESUÍNA DE ABREU	1	1	25	21
19	EM. JÃO VAZ	3	3	76	75
20	EM. JOEL MARCELINO	2	2	53	50
21	EM. JOSÉ ALVES VILA NOVA	1	2	24	49
22	EM. LAURÍCIO PEDRO RASMUSSEM	2	2	39	46
23	EM. LAURINO SOBREIRA DO AMARAL	2	2	45	55
24	EM. MADRE FRANCISCA	3	3	59	61
25	EM. MARCOS ANTÔNIO DIAS BATISTA	2	2	50	59
26	EM. MARIA DA TERRA	2	2	54	53
27	EM. MARIA HELENA BATISTA BRETAS	1	1	23	22
28	EM. PAULO TEIXEIRA MENDONÇA	1	1	28	30
29	EM. PEDRO CIRÍACO DE OLIVEIRA	2	2	38	40
30	EM. PEDRO COSTA DE MEDEIROS	2	2	47	59
31	EM. PERCIVAL XAVIER REBELO	2	2	51	57
32	EM. PRESIDENTE VARGAS	2	2	43	49
33	EM. PROF. NADAL SFREDO	2	2	58	47
34	EM. PROFª DEUSHAYDES RODRIGUES DE OLIVEIRA	1	1	24	24
35	EM. PROFª ANTÔNIA MARANHÃO DO AMARAL	1	1	32	33
36	EM. PROFESSOR PAULO FREIRE	1	1	29	37
37	EM. PROFESSOR TRAJANO DE SÁ GUIMARÃES	2	2	38	49
38	EM. PROFESSORA AMÉLIA FERNANDES MARTINS	1	1	26	31
39	EM. PROFESSORA LEONÍSIA NAVES DE ALMEIDA	3	3	88	99
40	EM. SANTA HELENA	1	1	17	19
41	EM. STEPHANE ALVES BISPO	2	2	51	51
42	EM. TARGINO DE AGUIAR	1	1	25	25
43	EM. VICENTE RODRIGUES DO PRADO	2	2	54	54
TOTALIZAÇÃO (PARCIAL)		73	73/76**	1.803	2.003

\*Pela quantidade de alunos matriculados em setembro, deduzimos que são 2 turmas e não apenas uma, conforme aparece no quadro original.

\*\* A soma das turmas de aceleração, no mês de setembro, não resulta 73, conforme mostra o quadro da SME, e sim, 76.

TABELA 7

ESCOLAS QUE POSSUEM CLASSES DE ACELERAÇÃO POR TURMA E NÚMERO DE ALUNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA FORA DO PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI

Nº	NOME DAS ESCOLAS	TURMAS		ALUNOS	
		JUNHO	SET.	JUNHO	SET.
1.	EM. AMÂNCIO SEIXO DE BRITO	1	1	26	29
2.	EM. LUIZA DA SILVA DE MIRANDA	1	1	27	24
3.	EM. BERNADO ELIS	2	2	40	47
4.	EM. BRASIL DI RAMOS CAIADO	1	1	26	26
5.	EM. DEPUTADO JAMEL CECÍLIO	1	1	25	27
6.	EM. ENG. ANTÔNIO FÉLIX DA SILVA	1	1	31	34
7.	EM. FRANCISCO MATIAS	1	1	25	26
8.	EM. HONESTINO MONTEIRO GUIMARÃES	2	2	49	48
9.	EM. JALLES MACHADO DE SIQUEIRA	1	1	23	24
10.	EM. MOISÉS SANTANA	1	1	34	39
11.	EM. MONTEIRO LOBATO	2	2	48	44
12.	EM. PROF. MOACIR MONCLAR BRANDÃO	1	1	21	23
13.	EM. PROF. LOURENÇO FERREIRA CAMPOS	1	1	24	26
14.	EM. PROFª CLEONICE MONTEIRO VOLNEY	1	1	24	27
15.	EM. RESIDENCIAL ITAIPÚ	1	1	26	29
16.	EM. RESIDENCIAL MONTE CARLO	2	2	54	54
17.	EM. SENADOR DARCY RIBEIRO	1	1	27	21
18.	EM. SENADOR DÁRIO CARDOSO	1	1	29	33
19.	EM. WATERLOO PRUDENTE	1	1	25	26
20.	ESCOLA LIONS CLUB GOIÂNIA TOCANTINS	2	2	38	43
TOTALIZAÇÃO (PARCIAL)		25	25	622	650
TOTALIZAÇÃO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO NA REDE MUNICIPAL		98	101	2.425	2.653

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI), Set/1999.

## ANEXO XVII

### TABELA 8

**MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR – ACELERAÇÃO POR UNIDADE REGIONAL DE ENSINO (UREs)**

URE	MOVIMENTO ESCOLAR	TURNO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL	
		MATUTINO		VESPERTINO			
		ALUNOS	%	ALUNOS	%	ALUNOS	%
BRASIL DI RAMOS CAIADO	MATRÍCULADOS	292	-	320	-	612	-
	FREQÜENTES	237	81,2	287	89,7	524	85,6
	NÃO FREQÜENTES	28	9,6	7	2,2	35	5,7
	TRANSFERIDOS	27	9,2	26	8,1	53	8,7
CENTRAL	MATRÍCULADOS	152	-	298	-	450	-
	FREQÜENTES	131	86,2	248	83,2	379	84,2
	NÃO FREQÜENTES	10	6,6	25	8,4	35	7,8
	TRANSFERIDOS	11	7,2	25	8,4	36	8,0
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	MATRÍCULADOS	601	-	109	-	710	-
	FREQÜENTES	515	85,7	100	91,7	615	86,6
	NÃO FREQÜENTES	39	6,5	4	3,7	43	6,0
	TRANSFERIDOS	47	7,8	5	4,6	52	7,4
MARIA THOMÉ NETO	MATRÍCULADOS	435	-	446	-	881	-
	FREQÜENTES	353	81,1	390	87,4	743	84,3
	NÃO FREQÜENTES	43	9,9	32	7,2	75	8,5
	TRANSFERIDOS	39	9,0	24	5,4	63	7,2
TOTALIAZÇÃO	MATRÍCULADOS	1.480	-	1.173	-	2.653	-
	FREQÜENTES	1.236	83,5	1.025	87,4	2.261	85,2
	NÃO FREQÜENTES	120	8,1	68	5,6	188	7,1
	TRANSFERIDOS	124	8,4	80	7,0	204	7,7

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI), Set, 1999.

ANEXO XVIII

TABELA 9

NÚMERO DE ALUNOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO COM A FAIXA ETÁRIA - SETEMBRO/1999

Nº	URÊs	NÚMERO DE TURMAS	TOTAL DE ALUNOS	8 E 9 ANOS			10 E 11 ANOS		12 A 15 ANOS		ACIMA DE 15 ANOS
				8 E 9 ANOS	9 ANOS	10 ANOS	11 ANOS	12 A 15 ANOS			
13	MARIA HELENA BATISTA BRETAS	26	566	9	235	269	53				
14	CENTRAL	17	363	5	96	228	34				
15	BRASIL DI RAMOS CAIADO	22	502	4	162	289	47				
15	MARIA THOMÉ NETO	32	760	45	345	314	56				
<b>TOTALIZAÇÃO</b>		<b>97</b>	<b>2.191</b>	<b>63</b>	<b>838</b>	<b>1.100</b>	<b>190</b>				

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI), Set. 1999.

ANEXO XIX

TABELA 10  
NÚMERO DE PROFESSORES POR NÍVEL DE FORMAÇÃO/MODALIDADE DE ATUAÇÃO

TOTALIZAÇÃO	NÍVEL DE FORMAÇÃO DOCENTE	CRECHES	PRÉ-ESCOLA	CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
FUNDAMENTAL		-	-	-	01	-	-	-	01
MÉDIO		07	97	01	1.074	42	59	-	1.280
SUPERIOR		02	137	02	2.277	65	120	14	2.617
TOTAL		09	234	03	3.352	107	179	14	3.898

FONTE: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Administração Escolar (DAE). Divisão de Gerenciamento de Informações (DGI), Set/1999