

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Ferreira de Souza, Simone

**Éducation compensatoire: une étude, à partir du regard enseignant
sur les cours d'éducation compensatoire dans le contexte néolibéral au Brésil**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
SENHOR DO BONFIM - BA – BRASIL**



**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
CHICOUTIMI, QUEBEC, CANADÁ**

ACELERANDO... PARA ONDE? PARA QUE?

**Um estudo dos cursos de aceleração da aprendizagem no
contexto neoliberal brasileiro, a partir do olhar docente**

POR

Simone Ferreira de Souza Wanderley

Dezembro – 2003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

ACELERANDO... PARA ONDE? PARA QUE?

**Um estudo dos cursos de aceleração da aprendizagem no
contexto neoliberal brasileiro, a partir do olhar docente**

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi – UQAC, como exigência parcial do Mestrado em Educação oferecido pela UQAC em Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, em virtude de convênio estabelecido com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Ph.D, Dr. Paulo Batista Machado.

Por

Simone Ferreira de Souza Wanderley

Dezembro – 2003

A Luiza, por ser quem é... a minha maior e melhor produção.

A minha mãe Lúcia, por estar sempre ao meu lado, incondicionalmente.

Ao meu pai Raimundo (in memoriam), por ter despertado em mim o gosto pelos livros e pela vida.

A Wanderley, meu companheiro que sei poder contar em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Paulo Batista Machado, grande mestre, pela orientação criteriosa e interminável disponibilidade. Exemplo único do saber sem empáfia e de muito bom humor.

A professora Marta Anadon, pela competência e compromisso com a educação.

Aos professores que ao longo do curso se colocaram ao nosso serviço, com brilhantes contribuições.

Aos colegas de turma, em especial a Fani, Gorete, Ritinha, Zana, Celeste, Elizeth e Cecília, pelo compartilhar das angústias e alegrias e por conjugarmos juntos o verbo “mestrar”.

A Zezão, Vanessa e Catarina pela cooperação dispensada e ao incentivo à minha produção

Ao professor Helder Amorim, por acreditar e apoiar o meu trabalho.

MENSAGEM

Não haveria cultura sem história, sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura, nem história. (PAULO FREIRE, *Pedagogia da Indignação*)

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTO	iv
MENSAGEM	v
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
RESUMO	xi
RESUME	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
OS CURSOS DE ACELERAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL	4
1.1 Neoliberalismo / neoliberalismo e política educacional brasileira anos 80/90...4	
1.2 Da Conferência Mundial de Educação para todos – 1990. Jomtien (Tailândia) 1990 ao Brasil 2003	8
1.3 O papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a consolidação do consenso.	12
1.4 Distorção idade / série: o nó górdio da questão	14
1.5 Aceleração da aprendizagem: buscando uma saída	19
1.6 A Educação Compensatória / Programas de aceleração: pedagogia da exclusão?.....	21
1.7 Educação de Jovens e Adultos (EJA): O olho da Serpente.....	25
1.8 E o professor? O discurso econômico versus o discurso pedagógico	27
1.9 A preocupação de pesquisa	29
1.10 Objetivos	29

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 Globalização.....	30
2.1.1 Globalização: o econômico, o político, o cultural	31
2.1.2 Globalização: escolas, metáforas e conceitos	34
2.1.3 Globalização excludente: o caso brasileiro.....	36
2.2 Neoliberalismo.....	39
2.2.1 Neoliberalismo: afirmação e concretude.....	41
2.2.2 Neoliberalismo e educação	43
2.3 Exclusão social: construindo a pedagogia da exclusão.....	47
2.3.1 Exclusão: “flexibilização” / “precarização”.....	49
2.4 Pedagogia da exclusão	52
2.4.1 Pedagogia da exclusão: exclusão da escola ou exclusão na escola?.....	54
2.5 Aceleração da aprendizagem.....	57
2.5.1 De Jomtien à Bahia / concepção, nascimento e “saltos” da aceleração da aprendizagem	57
2.5.2 Aceleração I, II e III: Sec/Bahia (onde a exceção virou regra).....	60
2.5.3 Estrutura e nomenclaturas	61
2.5.4 Os objetivos propostos	62

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS PARA O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES..	64
3.1 O paradigma de pesquisa	64
3.2 Os sujeitos: professores em aceleração.....	67
3.3 O locus: Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves	68
3.4 Os instrumentos de pesquisa.....	69
3.4.1 O questionário fechado	69
3.4.2 A entrevista semi-estruturada.....	70
3.5 Análise dos dados.....	71

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	74
4.1 Os dados do questionário: o perfil dos professores.....	75
4.1.1 Idade, estado civil e gênero.....	75
4.1.2 Formação acadêmica, tempo de magistério e tempo de atuação no curso de aceleração.....	77
4.1.3 Situação sócio-econômica, carga horária semanal, outras atividades além do magistério.....	80
4.1.4 Síntese dos dados relativos aos professores.....	82
4.2 Os dados da entrevista semi-estruturada: o discurso dos professores.....	83
4.2.1 Os motivos: acelerando... por quê?	84
4.2.2 Os sentimentos: acelerando... o que?	88
4.2.3 O pedagógico: acelerando... como?	93
4.2.4 As políticas públicas: acelerando... para quem?	101
4.2.5 A questão neoliberal: acelerando... para onde?.....	107
4.3 Integração dos resultados e alcance dos objetivos	112
4.3.1 Se os professores dos cursos de aceleração percebem o processo de verticalização dos referidos cursos no contexto neoliberal brasileiro.....	112
4.3.2 O que significa para os professores a proposta dos cursos de aceleração no contexto neoliberal brasileiro.....	113
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	
ANEXO A	
QUESTIONÁRIO	130
ANEXO B	
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 – Percentual em relação à idade

Figura 4.2 – Percentual em relação ao estado civil

Figura 4.3 – Percentual em relação ao sexo

Figura 4.4 – Percentual em relação à formação acadêmica

Figura 4.5 – Percentual em relação à pós-graduação

Figura 4.6 – Percentual em relação ao tempo de experiência no magistério

Figura 4.7 – Percentual em relação ao tempo de atuação no CODETAN

Figura 4.8 – Percentual em relação à faixa salarial

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Taxa de distorção idade-série e idade mediana segundo o nível de ensino – Brasil – 2000

Quadro 1.2 – Taxa de distorção idade-série e idade mediana segundo o nível de ensino – Região Nordeste – 2000

Quadro 1.3 – Taxa de distorção idade-série e idade mediana segundo o nível de ensino – Bahia – 2000

Quadro 4.1 - Motivos que levam os docentes a lecionar na aceleração da aprendizagem

RESUMO

O presente trabalho se constitui em um estudo dos Cursos de Aceleração na Educação Básica Brasileira, possibilitado pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) como alternativa à educação de pessoas jovens e adultas que apresentam-se em situação de distorção idade/série.

O nosso estudo preocupou-se com o contexto vertical da implantação dos cursos de aceleração, sem a devida discussão com os envolvidos (professores, alunos, comunidade escolar e educativa) e a ausência de avaliação crítica dos seus desdobramentos. Assim como os significados destes para os professores envolvidos.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam na proposta e seu lócus o Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves, Instituição mantida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pioneira da proposta no Estado.

Abordamos a problemática da aceleração da aprendizagem, entendendo-a como prática das políticas neoliberais aplicadas à educação brasileira, com a interferência dos organismos financiadores internacionais, como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional), que orientam as reformas educacionais do Brasil desde as duas últimas décadas do século XX.

Para a teorização dos conceitos aprofundamos as idéias de: Apple (1995, 2003), Gentili (1995, 2001, 2002), Del Pino (2001), Kuenzer (1995, 1998), Frigotto (2001), Arroyo (1991, 2001), Bobbio (1998), Tomasi (1998), Haddad (2001), Torres (2001), entre outros.

Aqui concluímos que os índices e dados estatísticos oficiais que apresentam a diminuição dos números quando aos problemas crônicos da educação brasileira (evasão, abandono escolar, repetência e dificuldade de acesso à escola) como melhoria na educação das classes populares; ocultam na verdade a falta de qualidade nos programas oferecidos. Apontamos a abordagem de uma educação específica para os excluídos e a construção da problemática da exclusão na escola, ou seja, o aluno tem acesso à escola, sem ter necessariamente acesso a educação de qualidade. E fundamentalmente o pacto de omissão estabelecido entre os professores e pelos professores, que não apresentam uma postura crítica diante dessa política educacional compensatória.

RÉSUMÉ

La présente recherche est une étude des programmes d'Accélération scolaire dans l'enseignement de base du Brésil, une alternative ou prescription de la Loi de Fondements et d'enseignement de Base (Loi 9394/96) dans le but de changer la situation de distorsion d'études par le biais âge/série existante actuellement chez les écoles brésiliennes.

Notre étude est préoccupée du contexte vertical d'implantation des programmes d'accélération, sans le nécessaire approfondissement en mettant en place les sujets pertinents (enseignants, élèves, personnel de la gestion) et l'inexistence d'une évaluation critique de ce processus qui permet le dégagement des significations de cette expérience éducationnelle.

Nous avons choisi comme sujets de la recherche les enseignants engagés dans les programmes referés. Le site de la recherche est l'Ecole Democrática Estadual Tancredo Neves (CODETAN), institution maintenue par le Secrétariat d'éducation de la Province de Bahia, au Brésil, qui a créé ce programme de façon pionnière.

Nous prenons la problématique de l'accélération de l'enseignement, en le regardant comme une pratique des politiques éducationnelles néolibérales imposées à l'éducation brésilienne. On constate l'ingérence des organismes internationaux financiers, à exemple de la Banque Mondiale et du Fond Monétaire International

(FMI), qui guident les réformes de l'éducation du Brésil depuis les deux dernières décennies du siècle XX.

On fait l'approfondissement théorique des concepts avec l'appui dans les idées de Apple (1995, 2003), Gentili (1995, 2001, 2002), Épingle Del (2001), Kuenzer (1995, 1998), Frigotto (2001), Arroyo (1991, 2001), Bobbio (1998), Tomasi (1998), Haddad (2001), Tours (2001), parmi autres.

Nous avons conclu que travers les indicateurs et données statistiques officiels positives sur les problèmes chroniques de l'éducation brésilienne (abandon scolaire, répétition et difficulté de l'accès aux études) cachent en vraie la manque de qualité des programmes offerts réellement. Nous avons aussi touché un grand problème de l'éducation brésilienne: l'étudiant rentre dans l'école mais il n'a pas une éducation de qualité. Il s'agit d'une entente d'omission établie entre les enseignants et pour les enseignants qui ne montrent pas une position critique à propos de la politique educationnelle compensatrice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui em um estudo acerca da proposta da Aceleração da Aprendizagem, alternativa aberta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) para a educação das pessoas jovens e adultas que se encontram em defasagem quanto à distorção idade/série.

A temática é contextualizada à luz do processo de globalização e do neoliberalismo, que nas últimas décadas do século XX expandiram suas práticas promovendo grandes transformações de ordem econômica, política, cultural, social e educacional. Através dos organismos internacionais de financiamento, passam a influenciar as reformas educacionais do período e a propor estratégias que atendam os seus interesses. Estes produziram efeitos desastrosos nos países periféricos, mostrando uma nova face da pobreza, a exclusão.

O Estado, nos países que adotaram o modelo neoliberal, passa a promover políticas compensatórias que visam a escamotear o sistema de desigualdade social que se estabeleceu. São conhecidos os programas de vale-gás, vale-leite, bolsa-alimentação e, direcionada à educação, surge a aceleração da aprendizagem.

Mapeamos, historicamente, a sua origem e apontamos a Conferência Mundial de “Educação para todos”, ocorrida em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, como

marco das corridas das propostas neoliberais aplicadas à educação com relevância de atuação nos países periféricos. As orientações de Jomtien frutificam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil (Lei 9394/96).

O nosso olhar direciona-se neste trabalho, às propostas para educação de jovens e adultos, das camadas populares da população brasileira, particularmente aos de cursos de aceleração da aprendizagem, propagados como alternativas de qualidade para atender a problemática.

Mostramos, aqui, como a proposta foi operacionalizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, nas escolas estaduais, nos níveis do ensino fundamental e ensino médio e seus desdobramentos.

Optamos por fazer a análise pela ótica dos professores que atuam no programa de aceleração da aprendizagem, perceber o significado dado por eles à referida proposta inserida no contexto neoliberal brasileiro.

Os capítulos do trabalho estão assim distribuídos: no Capítulo I, apresentamos a problemática da pesquisa onde contextualizamos a aceleração da aprendizagem no cenário do mundo globalizado e das práticas neoliberais, tendo a Conferência de Jomtien (Tailândia) 1990 como marco de seus direcionamentos à educação. Mostramos ainda o papel da Lei 9394/96 para a abertura das possibilidades da implantação da proposta a fim de atender os jovens e adultos em situação de defasagem idade/série; no Capítulo II, trabalhamos os conceitos chave da argumentação, quais sejam: globalização, neoliberalismo, exclusão social, pedagogia da exclusão; o Capítulo III representa a trajetória metodológica escolhida. Esclarecemos aí a nossa opção paradigmática, os sujeitos da pesquisa, o locus, os instrumentos de coleta de dados e os critérios para análise dos mesmos; no Capítulo

IV, fazemos a análise e interpretação dos dados coletados a fim de confrontarmos os elementos encontrados com as referências teóricas que elegemos, entre os quais: Gentili (1995, 2001, 2002), Apple (1995, 2003), Kuenzer (1995, 1998), Arroyo (1991, 2003), Haddad (2001), Torres (2001), Frigotto (2001), Fonseca (2001)...

Nas considerações finais, apontamos as conclusões a que chegamos, os limites da nossa pesquisa e sugerimos pistas para novas abordagens sobre o tema “Aceleração da Aprendizagem”.

Acreditamos que o nosso estudo contribuirá para alargarmos o olhar sobre as questões da educação dos mais pobres, em tempos de práticas neoliberais de exclusão.

CAPÍTULO I

OS CURSOS DE ACELERAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado, ainda que necessário, contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos produzindo desde baixo. (PABLO GENTILI, Educar na Esperança em Tempos de Desencanto)

A presente pesquisa aborda o estudo contextual da implantação dos Cursos de Aceleração na educação básica brasileira, sob o olhar dos professores envolvidos no processo. O tema é abordado à luz do neoliberalismo, da política educacional brasileira anos 80/90 do século XX, da educação compensatória e da exclusão social.

1.1 Neoliberalismo / neoliberalismo e política educacional brasileira anos 80/90.

O atual cenário brasileiro, em seus aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais vem sendo delineado a partir do final dos anos 80 e apresentou clara inserção do Brasil no ideário neoliberal. Ao assumir a Presidência do Brasil, em 1990, Fernando Collor de Melo iniciava, de forma agressiva e sem disfarces, a consolidação da proposta. Mas foi com o sociólogo Fernando Henrique

Cardoso que, como Ministro da Fazenda, idealizou o plano real e exerceu a presidência de 1994 a 2002, que o modelo neoliberal triunfou.

O panorama descrito acima (característico das duas últimas décadas do século XX), materializa no Brasil as experiências de governos como Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Brian Mulroney, no Canadá, que, capitaneando a proposta neoliberal, lançaram os modelos e regras que a caracterizam: noções de mercados abertos, diminuição do intervencionismo estatal na economia, diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (educação, saúde, pensões, aposentadoria) e sua transferência para o setor privado. Segundo Torres (1995), para os governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo.

No neoliberalismo, o mercado internacionalizado impõe-se aos estados nacionais. Constrói-se um pensamento baseado nas relações mercadológicas. As políticas setoriais passaram a ser ditadas pelas agências do capital internacional tais como: o FMI, o Banco Mundial e similares. As inovações tecnológicas e científicas aumentam a produção de riqueza ao mesmo tempo em que promovem o desemprego. Os efeitos sociais, especificamente para os países periféricos, são desastrosos, sendo o desemprego, a pobreza e a exclusão social os seus resultados mais evidentes. Segundo Azevedo (2000):

a integração do mundo no mercado é o único caminho possível dentro dessa concepção. Para tal, é necessário qualificação e competência para competir no mundo dos clientes (produtores e consumidores). Mas nesse mundo do mercado não há lugar para todos. Os "inaptos", "os desqualificados" são um produto natural do funcionamento da livre concorrência, que premia os "mais capazes", os únicos e verdadeiros sujeitos do desenvolvimento das sociedades. Portanto, o desemprego e a exclusão social são fenômenos "naturais e inevitáveis" numa sociedade "livre", gerida pelas leis "naturais" do mercado. (p. 29)

Neste novo conjunto de negociações, o mercado neoliberal apresenta-se em todos os setores das áreas sociais, inclusive na educação:

Na proposta neoliberal, os objetivos da educação são os mesmos que guiam seus propósitos econômicos e do bem comum. Eles incluem a expansão da ficção eloqüente, o mercado livre, a drástica redução da responsabilidade do governo frente às necessidades sociais, o reforço das estruturas competitivas de modalidade dentro e fora da escola, a diminuição das expectativas do povo em relação à segurança econômica. (APPLE, 1996, p. 88)

Na análise da política educacional brasileira, nos últimos vinte anos do século XX, fica evidente a constatação da sua submissão aos interesses das agências internacionais. A relação entre política econômica e política educacional é evidente e organismos como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da Unesco – CEPAL exemplificam alguns dos organismos que procuram colocar as diretrizes do desenvolvimento social e econômico a serviço do capital internacional.

Segundo Gentili (1998):

As perspectivas neoliberais mantêm a ênfase economicista: a educação serve para o desempenho do mercado, e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimento e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (p. 229)

Vivenciou-se no Brasil um quadro social desastroso: aumento da desigualdade social, da pobreza e da miséria no campo e na cidade, serviços de saúde pública decadentes, universidade pública em desmantelo, deterioração das condições de

pesquisa no país e a educação declaradamente “prostituída” aos interesses do mercado.

Nessa conjuntura educacional fica explícita a rápida e orgânica intervenção do Estado na formação de um novo tipo de trabalhador e de homem, utilizando-se da aparelhagem escolar e dos meios educacionais e atendendo assim ao padrão neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional:

É nessa perspectiva que o primeiro governo de FHC reservou para a educação escolar o papel de mola propulsora do desenvolvimento, na condição de base para o uso eficiente de novas tecnologias e para a adoção de novas formas de orientação do trabalho. (LESBAUPIN, 1999, p.134) .

Acrescentam-se ainda as várias faces de que se reveste essa política educacional, camuflando muitas vezes o seu verdadeiro sentido. Como exemplo, a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso trouxe a princípio dificuldades para grande parte dos educadores e do cidadão comum em efetuar uma avaliação clara de sua prática, pois questões históricas de luta dos envolvidos na problemática educacional brasileira foram rapidamente incorporadas, fazendo parte do discurso do governo: autonomia universitária, autonomia da escola, descentralização de ações, ensino de qualidade, universalização da escolaridade básica. Tudo isso amparado pela propaganda dos meios de comunicação e de figuras como a do “Rei Pelé”, do próprio presidente ou de sua esposa, a socióloga D. Ruth Cardoso.

A literatura internacional partidária, ideológica, neoliberal retoma aspectos da teoria do capital homogêneo para afirmar que o novo paradigma produtivo demanda novos requisitos educacionais para a formação do novo trabalhador. Segundo Shiroma (2.000), “disseminou-se a idéia de que, para “sobreviver” à concorrência do

mercado, para conseguir manter um emprego, para ser cidadão do século XXI seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (p. 216)

Desta forma, atribui-se à educação a responsabilidade na formação da competitividade a partir dos anos 90. Em numerosas publicações nacionais e internacionais, empresários ou intelectuais legitimam a necessidade de reformas, que se concretizam em conferências e criações de comissões, a fim de racionalizar a solução da problemática.

1.2 Da Conferência Mundial de Educação para todos – 1990. Jomtien (Tailândia) 1990 ao Brasil 2003

A conferência, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PND (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, reuniu governos, agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e personalidades do plano educacional em todo o mundo.

Os 155 países presentes assinaram a Declaração e um Marco de Ações, comprometendo-se a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, nos termos neoliberais.

Para o Brasil, alinhado a outros oito países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), o evento iniciou um conjunto de medidas que, articuladas a políticas educacionais locais e coordenadas pela UNESCO, visavam a atender aos objetivos ali definidos.

A conferência de Jomtien foi o momento da difusão do projeto educacional internacional que objetivou criar novos paradigmas educacionais concretizados no controle e na regulação a favor da consolidação da proposta neoliberal.

O evento apontou para a necessidade de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação.

Em 1993, a Conferência Mundial de Educação para Todos dava “frutos” no Brasil com a publicação do plano decenal de Educação para todos, na gestão do Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel, no governo Itamar Franco. Desta forma o Brasil traçava metas locais para o “Acordo Internacional”.

Na década de 90, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) legitimava as orientações de Jomtien e orientava os países da América Latina e Caribe a criar condições educacionais de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que transformasse as estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social:

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimentos eram instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e de competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no Ensino Fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. (SHIROMA, 2000, p 63)

No discurso da CEPAL, a equidade é palavra chave e é entendida como a igualdade de oportunidade de acesso, de tratamento e resultados.

Finalmente, no período de 1993 a 1996, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) compõe, com a participação de

especialistas de todo o mundo, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Coube a essa comissão diagnosticar as tendências e necessidades do cidadão no novo século e o papel que a educação deveria assumir frente a essa realidade.

O documento ressalta que o homem do século XXI, encontrou no mundo globalizado incertezas e desilusões. O desemprego, a pobreza e a exclusão social eram os seus indicadores.

Como desafios para o século XXI o documento assinala: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e adaptação das mentalidades à sociedade da informação; viver democraticamente.

A educação é mais uma vez apontada como a cura milagrosa dos moldes do novo século:

A educação é apresentada como um “trunfo” para a paz, liberdade e justiça social, instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apta a fazer recuar a pobreza e a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. (SHIROMA, 2000, p 68)

O documento aponta ainda que, para os países com problemas como analfabetismo, evasão e repetência, o sistema de ensino deve flexibilizar-se a fim de oferecer uma diversidade de cursos, novas modalidades de ensino e novas formas de certificação.

Toda a proposta gestada em Jomtien, alimentada pela CEPAL, UNESCO e MEC (Ministério da Educação e Cultura), no Brasil, traz alguns pilares básicos, como aponta Torres (2001, p, 73):

- empréstimos e assessoria técnica de organismos financeiros internacionais;
- ênfase na educação básica (e transferência de recursos do Ensino Superior);
- “foco” na pobreza;
- políticas de compensação ou de “discriminação positiva” para os grupos mais desfavorecidos ou “em risco”;
- reforma administrativa como prioridade e papel secundário da reforma curricular e pedagógica;
- promoção da educação à distância e das modalidades e materiais auto-instrutivos;
- congelamento dos salários dos professores e promoção de incentivos vinculados ao desempenho;
- busca de acordos para a validação de políticas com a presença de vários personagens, como, ONGs e o empresariado como novos participantes a política educativa;
- um pacote de medidas voltadas para a melhoria da qualidade educativa nas instituições escolares (acesso ao livro didático, aumento do tamanho da sala de aula, capacitação docente em serviço).

Da análise dos itens acima abordados, chama-se atenção para “foco na pobreza” e “política de compensação” ou de “discriminação positiva” para os grupos

mais desfavorecidos ou “em risco”, como a evidência da necessidade de uma proposta educacional para os mais pobres entre os pobres. Surgem daí, intensamente, na década de 90, no âmbito das políticas sociais e educacionais, programas compensatórios para atender tal clientela.

É notória, no Brasil de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), a preocupação em concretizar as propostas internacionais, principalmente no que concerne ao acesso e permanência na escola, seja por programas como a bolsa-escola¹, seja por programas de aceleração da aprendizagem, onde o estudante é seduzido com a “mágica” do conhecimento em tempo mínimo.

Ainda no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso, fica evidente que as camadas populares da educação são as que mais sofrem os prejuízos dos acordos internacionais, pois as políticas populares de educação enfraquecem-se a cada dia em favor da consolidação do capitalismo dependente.

1.3 O papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a consolidação do consenso.

Caracterizando ainda a atual política educacional brasileira, é impar o processo de construção e implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em dezembro de 1996 (Lei Nº 9394, de 20/12/1996).

Neste momento, passados mais de cinco anos da sua promulgação, fica claro que a LDB envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas como escolas e universidades. Segundo Demo (1997):

¹ Bolsa-escola, auxílio financeiro concedido pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) às famílias com crianças em idade escolar do ensino fundamental e renda mínima. O benefício está condicionado à matrícula e frequência da criança na escola.

... a nova LDB não teria qualquer condição de passar como um texto “avançado”, no sentido de ser a “lei dos sonhos do educador brasileiro”. Como o Congresso Nacional é sobretudo um “pesadelo”, as leis importantes não podem deixar de sair com sua cara e são, pelo menos em parte, também um pesadelo. Lei realmente “boa” só pode provir de um Congresso “bom”. Não é obviamente, nosso caso, pelo menos por enquanto. (p. 219)

Ainda vem sendo regulamentada em vários artigos e, segundo Del Pino (2001)

continua sendo instrumento de disputas entre projetos diferenciados: de um lado, a intenção do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em adequar a educação nacional às exigências dos organismos financeiros internacionais; do outro, os movimentos sociais, sindicais, estudantis e populares que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social. (p. 78)

A educação básica é contemplada, na atual Lei de Diretrizes e Bases, de forma mais ampla, propondo uma nova direção e formação do homem. O aspecto diferencial das leis anteriores trata da oferta de modalidade e meios alternativos de educação continuada para grupos sociais que necessitam da contemplação, aprofundamento e atualização dos conhecimentos.

Vale destacar entre as mudanças ocorridas a eliminação do limite de idade para o direito ao ensino fundamental obrigatório, visto que, na legislação anterior, a obrigação do Estado na oferta do ensino fundamental excluía os alunos que ultrapassavam a faixa de quatorze anos.

Entretanto, a ampliação social no texto, resultado da luta dos educadores brasileiros, não se concretiza com a mesma eficácia na prática. É discutível o conceito de qualidade defendido pela Lei, pois no país onde predominam políticas públicas sustentadas pelo pensamento neoliberal, a democratização, a igualdade no acesso à escola e a justa distribuição dos bens culturais estão longe da verdadeira efetivação.

É também evidente que os problemas crônicos da educação brasileira como evasão e repetência aparecem ainda na ordem do dia. No caso particular da Bahia, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado, o índice de abandono da escola na Educação Básica de 1995 a 2000, é de 17,9% e o de repetência e reprovação, no mesmo período é de 18,1% (Bahia, 2000). As iniciativas, porém, indicadas pela política educacional atual e legitimadas pela Lei 9394/96, correm o risco de “mascarar” o problema e aumentar ainda mais a exclusão social. Ou seja, o estudante pode ter acesso à escola, mas não terá necessariamente acesso ao conhecimento.

É grande a distância entre a melhoria da aprendizagem e a redução da repetência. O aumento nos índices de conclusão do ciclo escolar podem mascarar um processo deficiente e empobrecedor.

1.4 Distorção idade / série: o nó górdio da questão

Um dos maiores desafios lançados à Educação Brasileira no novo milênio é a resolução da problemática distorção idade/série, ou seja, de que forma esses estudantes sairão das estatísticas de evasão e repetência para tornar-se participantes ativos do processo de educação formal.

Embora tenhamos ressalvas quanto a isto, segundo números fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC/INEP, 2000), o acesso à educação já é questão praticamente resolvida no país, mas a repetência e a evasão resistem, revelando a distorção idade / série e, conseqüentemente, a distorção do fluxo escolar como um problema em busca de solução: do total de alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, cerca de 30% apresentam um desvio de pelo menos dois anos em relação à série em que deveriam estar.

QUADRO 1.1
TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E IDADE MEDIANA
SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – BRASIL – 2000

Nível de Ensino / Indicador	Total	Série							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Fundamental									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	41,4	18,4	26,2	34,4	40,2	55,2	54,7	56,3	54,1
Pública	43,7	19,4	27,7	36,1	42,6	57,8	57,7	56,3	54,1
Privada	5,0	2,1	2,3	3,2	3,7	5,7	7,0	7,5	9,2
Idade Mediana									
Total		8	9	10	11	13	13	14	15
Pública		8	9	10	11	13	14	15	16
Privada		7	8	9	10	11	12	13	14
Médio									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	51,9	53,7	50,9	50,4					
Pública	56,3	57,6	55,6	55,4					
Privada	13,8	12,3	12,8	16,1					
Idade Mediana									
Total		17	18	19					
Pública		17	18	19					
Privada		15	17	18					

Fonte: MEC/INEP

Particularizando a questão para a Região Nordeste do Brasil, o quadro agrava-se ainda mais.

A distorção idade / série no Ensino Fundamental (cf. Quadro 1.2), no total, apresenta uma média de 18 pontos percentuais a mais que o nível existente no Brasil. Quanto à escola pública, a média comparativa revela uma distorção a mais em termos de 20 pontos percentuais.

À medida que avançam as séries, dá-se um crescendo, que culmina com um alto índice de distorção idade / série em torno de 74,9%.

QUADRO 1.2
TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E IDADE MEDIANA
SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – REGIÃO NORDESTE – 2000

Nível de Ensino / Indicador	Total	Série							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Fundamental									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	59,8	42,2	53,9	63,6	63,6	71,1	66,8	68,5	68,6
Pública	63,6	44,2	57,0	67,3	68,1	75,3	72,1	74,3	74,9
Privada	15,0	9,9	11,2	12,9	14,7	16,2	17,8	19,1	21,4
Idade Mediana									
Total		8	10	11	12	14	15	16	17
Pública		8	10	12	13	14	15	16	17
Privada		7	8	9	10	11	12	13	15
Médio									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	70,9	73,2	70,3	67,9					
Pública	77,7	79,2	77,3	75,8					
Privada	34,7	32,7	35,0	36,0					
Idade Mediana									
Total		18	19	20					
Pública		19	19	20					
Privada		15	17	18					

Fonte: MEC/INEP

Quanto ao Ensino Médio, o quadro se repete tendo a escola pública no geral uma distorção de 77,7%. Chamamos a atenção para 1ª série do Ensino Médio, com uma distorção de quase 80%.

Quanto à média de idade, a escola privada continua a apresentar alunos com idade em menor distorção que a escola pública, variando em torno de 2 a 3 anos de diferença.

Contextualizando-se a questão a nível de Bahia, a situação do Ensino Fundamental se mostra também crítica.

Como vê-se no quadro I.3 continua alarmante e ainda maior a distorção idade / série da escola pública, perfazendo no total, uma taxa de 67,7%. A 5ª série (80,8%) e a 7ª série (79,8%) se destacam como as séries aglutinadoras do maior nível de distorção.

O Ensino Médio apresenta no geral, a alta taxa de 79,6%, com índices equivalentes na 1ª série a 81,1% e na 2ª série a 79,2%. Já a 3ª série aponta a alta taxa de 77,1% de distorção idade / série.

Enfim, quanto à média de idade, percebe-se que a escola pública se encontra em piores condições que a escola particular, com uma diferença que vai, em grande parte, de 2 a 3 anos.

QUADRO 1.3
TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E IDADE MEDIANA
SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – BAHIA – 2000

Nível de Ensino / Indicador	Total	Série							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Fundamental									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	64,9	48,1	56,3	69,9	69,2	78,2	70,6	76,2	67,4
Pública	67,7	49,6	58,6	72,6	72,8	80,8	74,5	79,8	72,4
Privada	13,1	9,2	9,3	10,5	11,9	15,7	16,4	17,8	18,1
Idade Mediana									
Total		8	10	12	13	15	15	17	17
Pública		8	9	12	13	15	15	17	17
Privada		7	8	9	10	11	12	14	15
Médio									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	75,1	77,3	74,4	71,7					
Pública	79,6	81,1	79,2	77,1					
Privada	32,7	32,5	32,0	33,8					
Idade Mediana									
Total		19	19	20					
Pública		19	19	20					
Privada		16	17	18					

Fonte: MEC/INEP

1.5 Aceleração da aprendizagem: buscando uma saída

O germe dos programas de Aceleração da Aprendizagem, como proposta de correção do fluxo escolar, surgiu em 1994, no Plano Educacional da então candidata ao governo do Maranhão, Roseana Sarney. O Estado do Maranhão aparecia nas estatísticas entre os cinco piores do Brasil no setor educacional. Originalmente, o programa foi denominado de profluxo.

A partir do Maranhão, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ainda em 1994, incluía a proposta em suas prioridades de ação. O então Ministro de Educação, Paulo Renato Souza, toma para si o “legado” de espalhar a proposta por vários estados do Brasil.

Concomitante às iniciativas nos diversos estados brasileiros, no ano de 1995 o Instituto Airton Senna² decide adotar o programa com objetivo diferente do da rede de ensino público. Seu objetivo não era corrigir o fluxo escolar em larga escala, mas, como afirma Oliveira (2000), “o IAS vê no programa de Aceleração da Aprendizagem pontos positivos nos seus instrumentos e estratégias”. Nasce aí o Projeto Acelera Brasil, iniciado em 15 municípios, envolvendo 3.500 alunos. (p. 64)

O IAS usou a figura de Airton Senna como imagem do sucesso aliada à imagem de tenacidade, esforço, garra e vontade de vencer.

A orientação da LDB, Lei 9394/96, resulta na criação dos cursos de Aceleração nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica. Pela nova LDB (art. 23): a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, 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.

² O Instituto Airton Senna é uma entidade não governamental existente desde 1994, que atua em programas educacionais em parceria com instituições públicas e privadas. É mantido pela família do ex-piloto brasileiro Airton Senna, morto em 01 de maio de 1994, através da venda de produtos relacionados a imagem do ex-piloto.

1.6 A Educação Compensatória / Programas de aceleração: pedagogia da exclusão?

Os cursos de Aceleração são uma proposta a que o período de escolarização é drasticamente reduzido através de metodologia especial. Está aí embutido o conceito de **Educação Compensatória**.

Esse conceito não é novo. Essa prática tem início nos trabalhos de Pestalozzi, Montessori, McMillim, Froebel. A sua disseminação, porém, tem marco nos E.U.A., no período pós-guerra civil, na segunda metade do século XIX, momento de crescente urbanização e incremento da industrialização. O Espírito Empresarial contamina a cultura americana.

Naquele contexto, as populações pobres representavam um entrave ao avanço econômico e a educação compensatória surgiu a fim de retirar essa população marginal do seu atraso. Foi inicialmente dirigida às minorias negras que apresentavam insucesso escolar.

É preciso refletir quanto à apropriação de educação compensatória que foi feita na atual política educacional brasileira, pois na nossa realidade, ao contrário da realidade dos E.U.A, dos séculos XVIII e XIX, a educação compensatória não se destina a sanar problemas de uma minoria específica, mas da maioria da população brasileira, que fracassa desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dissemina-se, portanto, a idéia de que os problemas como evasão, baixo desempenho, repetência podem ser resolvidos através da prática da compensação, levando à escola a responsabilidade de resolver problemas individuais e sociais de sua clientela.

Segundo Connell (1994), a proliferação dos programas de Educação Compensatória deve ser analisada como produtora de desigualdades e uma séria questão para repensar a educação de crianças e adolescentes pobres.

Ainda nos E.U.A., os programas de Educação Compensatória foram, a partir de 1960, uma resposta a uma situação histórica, que colocava lado a lado o fracasso da expansão educacional do pós-guerra e a dificuldade do acesso formalmente igualitário para oferecer uma igualdade efetiva. Nesse período, a administração Kennedy / Johnson idealizou o programa “guerra contra a pobreza”. Seus criadores foram economistas ligados à Previdência Social. A educação foi trazida para o contexto da assistência social, através da correlação entre níveis mais baixos de educação, de um lado, e índices de desemprego mais altos e salários mais baixos, de outro. Segundo Gentili (1995), “surgiu a idéia de um “ciclo de pobreza” auto-alimentado, no qual baixas aspirações e carências no cuidado com a criança levaram a um baixo rendimento na escola, que, por sua vez, levava ao fracasso na próxima geração. A Educação Compensatória foi vista, então, como um meio de romper este ciclo e de interromper a herança da pobreza”.

Seguindo esta lógica, o fracasso escolar foi transferido das instituições para as famílias. Então, famílias e crianças foram vistas como portadoras de um déficit para o qual fundos públicos deveriam oferecer uma compensação. Nos anos 60 e 70 do século XX, países como E.U.A, Grã-Bretanha, Países Baixos e Austrália desenvolveram programas de Educação Compensatória.

Quanto ao Brasil, de acordo com as orientações da Lei 9394/96, a operacionalização dos cursos de aceleração já está disseminada desde 1998.

O Governo da Bahia, em Portaria dirigida às Escolas Públicas Estaduais, de janeiro de 1998, fixa as normas para sua implantação, em consonância com a nova

LDB, e objetiva: “Oportunizar ao jovem e adulto em distorção idade/série, o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos através de uma educação voltada para a formação do cidadão consciente e crítico, capaz de participar de forma efetiva do processo de transformação da sociedade”. (Governo da Bahia, 1988).

O documento de implantação dos cursos de Aceleração no estado da Bahia se apropria do discurso de educadores como Kuenzer, Lück, Hoffmann e Franco para justificar a necessidade de implantação de tais cursos com forma de “garantir a melhoria qualitativa da ensino e o fortalecimento da escola pública, visando garantir, ao jovem e ao adulto, o acesso à educação, ao mundo da leitura e da escrita, buscando assegurar o exercício pleno da cidadania”. (Governo da Bahia, 1998).

Percebe-se que, no período que vai do início do pensar da presente pesquisa (2000) até hoje, esses cursos cresceram consideravelmente em todos os níveis de ensino da educação básica brasileira, chegando inclusive à graduação.

As escolas públicas estaduais e municipais do Estado da Bahia recebem anualmente documentos, formulários e cartilhas com receitas prontas que passam desde a orientação dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos até a linha metodológica conveniente. A Secretaria Estadual de Educação da Bahia nunca promoveu tantos “cursos”, treinamentos e orientações a fim de formar o perfil consensual dos envolvidos.

Os cursos de aceleração são iniciativas pedagógicas que objetivam a correção dos fluxos escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas, através de medidas que abreviem o tempo de permanência do estudante na Educação Básica, evitando as altas taxas de evasão e repetência.

Ainda para ancorar este estudo sobre o contexto vertical da implantação dos cursos de aceleração no Brasil, a partir dos anos 90, apresentamos a análise da exclusão social, pois fica claro que programas como os cursos de aceleração contribuem para aumentar o quadro de exclusão.

Segundo Fávero (2000):

nas últimas décadas, sem abandonar a idéia de pobreza, a expressão máxima da iniquidade social vem sendo definida, sobretudo, em termos de exclusão social. Esses programas educacionais de acesso e permanência na escola brasileira, hoje, levam a perceber que crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuam a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças e adolescentes advindos de famílias de classe média ou alta. (P. 22)

Embora à primeira vista, ou na apreciação dos mais otimistas, os cursos de aceleração pareçam ampliar as chances educacionais dos estudantes das classes populares, podem, ao contrário, contribuir para a marginalização escolar, educacional e social dos filhos do povo. É o risco da institucionalização de um modelo de educação intencionalmente dirigida às camadas populares, aos grupos mais desfavorecidos. Seria a normatização da exclusão:

Em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão. Os não excluídos também. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram... ou a têm. De certa forma, devemos ao medo o mérito de lembrarmos diariamente da existência da exclusão. O medo dos efeitos da pobreza, da marginalidade. O medo dos efeitos produzidos pela fome, pelo desespero ou, simplesmente, pelo desencanto. (GENTILI, 2001 : 30)

É visível que o processo de exclusão é percebido pelas classes dominantes, e estas temem que o rebaixamento das atuais condições de vida levem ao aquecimento das lutas de classe, dificultando a governabilidade.

Segundo Del Pino (2000):

... O receio da Instauração de Barbárie tem feito com que o Banco Mundial recomende aos governos dos países da América Latina e do Caribe que prestem atenção a cinco áreas políticas críticas. Entre elas destaca-se a melhoria do desenvolvimento social e humano. Para isso, está concedendo recursos para a área social e educacional em percentuais crescentes. (p. 70)

1.7 Educação de Jovens e Adultos (EJA): O olho da Serpente

A proposta de Aceleração de Aprendizagem tem o seu público alvo nos jovens e adultos, já que estes formam a clientela resultante de anos de repetência, evasão e distorção Idade / Série. Portanto, este trabalho, ao se propor ao estudo dos programas de Aceleração, percebe a necessidade de contextualizá-lo junto ao EJA.

Historicamente, a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil é atendida de forma superficial, exemplificada nas campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50 do século XX, com o MOBRAL³ nos anos 60, o Ensino Supletivo nos Governos Militares (1964 – 1985) ou a Fundação Educar na Nova República (1986 – 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71, elaborada durante a ditadura militar, estabeleceu pela primeira vez na Legislação Brasileira um capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo, embora acordasse que o dever do Estado limitava-se à faixa etária dos sete aos catorze anos. O seu texto reconhecia a educação de adultos como um direito à cidadania.

³ O MOBRAL foi um programa de alfabetização de adultos criado e mantido pelo Ministério da Educação e Cultura durante o período da ditadura militar no Brasil, nas décadas de 60 e 70 do século XX.

A Constituição Brasileira de 1988 ampliou o dever do estado para com todos aqueles sem escolaridade básica, independentemente de idade. Aparece a preocupação com o jovem e o adulto trabalhador e a intenção do Estado em criar condições concretas para que estes pudessem freqüentar a escola em locais, horários e condições específicas. Segundo Haddad (2002), “o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecidos como sujeitos de direitos idênticos aos do restante da população”. (p. 113)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 reflete as intenções contraditórias presentes na sua elaboração, principalmente ao focar a educação de pessoas jovens e adultas. Ainda prioriza a Educação Fundamental das crianças e não dedica especial atenção ao combate ao analfabetismo, fechando os olhos ao grande número de jovens e adultos sem domínio básico da leitura, escrita ou operações aritméticas elementares.

Percebe-se que jovens e adultos são contemplados com programas compensatórios, seja no campo da filantropia ou das políticas de formação das empresas. Desta forma, programas como Alfabetização Solidária (desenvolvido pelo Programa Comunidade Solidária), utilizando a grande exposição da mídia com elevadas doses de caridade, parecem ser suficientes para compensar a lacuna aberta.

Porém, parece-nos mais acertada a visão de Gadotti (2000):

a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso, se não levarem em contas essas premissas. (p. 280)

1.8 E o professor? O discurso econômico versus o discurso pedagógico

A reestruturação neoliberal contribuiu para o agravamento da crise econômico-social que atinge todos os trabalhadores com baixos salários e o aumento do desemprego. Ao mesmo tempo em que diminui as oportunidades faz com que esses trabalhadores aceitem as péssimas condições de trabalho propostas.

A realidade acima descrita não é diferente para os professores brasileiros, que, envolvidos em extensas jornadas de trabalho, diminuem o espaço para debates consistentes sobre as implicações das políticas educacionais no seu fazer pedagógico.

Para muitos, o desconhecimento do mecanismo de construção das atuais políticas educacionais, ou ainda a impossibilidade de reação dificulta-lhes visualizar com objetividade o real papel do professor na operacionalização das propostas dos programas de aceleração da aprendizagem na educação básica brasileira.

Os professores que atuam nos cursos de aceleração são egressos de licenciaturas que, supostamente, discutem as propostas atuais do MEC e todos os desdobramentos na educação brasileira. Mas são estes mesmos professores que operacionalizam e assumem a proposta dos cursos de Aceleração, a se submetem ao esquema de uma educação compensatória. Esse modelo educativo foi formulado por economistas para ser aplicado por educadores. Como afirma de Tomasi (2000): “O discurso econômico versus o discurso pedagógico”. (p 78)

Ainda segundo de Tomasi (2000):

tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou

de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à Pedagogia. (p. 196)

As medidas adotadas pela atual política educacional brasileira vêm o professor da educação básica como o concretizador das mudanças propostas. Este precisa ser “treinado” a fim de adequar-se às novas exigências. Portanto, justifica-se o grande investimento dos governos federais e estaduais, a partir dos anos 90, em cursos de capacitação em serviços, que objetivavam levar ao professor o novo modelo de educação, escola e aluno:

A visão instrumental da aprendizagem, orientada pelo mínimo em vez de pelo essencial, estende-se à oferta educativa para os docentes. Permanece em grande parte inexplorada a pergunta sobre quais são as necessidades básicas de aprendizagem dos docentes para responderem ao “novo papel do docente” esperado deles, às necessidades básicas de seus alunos e às reformas curriculares (supostamente) orientadas pelas necessidades destes últimos. (TORRES, 2001, p. 42).

Então, no bojo dessa problemática é urgente saber como o professor que atua nos cursos de Aceleração percebe a sua ação docente. Como ele se sente? Vê com clareza o contexto em que está inserida a sua prática? Como ele se situa diante de uma proposta que é imposta de maneira verticalizada? Percebe ele as implicações do Ensino de Aceleração em relação ao direito do aluno a uma escola não discriminadora?

1.9 A preocupação de pesquisa

Diante do exposto, delimita-se a preocupação central desta pesquisa: O contexto de implantação vertical das medidas de compensação através dos Cursos de Aceleração e a sua concretização na prática docente.

Questão de pesquisa

De que forma os professores que atuam nos cursos de Aceleração percebem a verticalização que lhes é imposta nos objetivos oficiais dos citados cursos e a sua significação num contexto neoliberal brasileiro

1.10 Objetivos

A presente pesquisa, apoiada na problemática apresentada e a partir das reflexões e estudos feitos, tem como objetivos:

- Analisar de que forma os professores dos cursos de Aceleração percebem o processo de verticalização dos referidos cursos no contexto neoliberal brasileiro.
- Definir o que significa para os professores a proposta dos cursos de aceleração no contexto neoliberal brasileiro.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo
(PAULO FREIRE, *Pedagogia da Indignação*)

O presente estudo, problematizado a partir das questões nacionais e internacionais do contexto da Educação Brasileira no final do século XX e do contexto da implantação dos Programas de Aceleração da Aprendizagem, necessita, para sua maior compreensão, do aprofundamento teórico de conceitos que elucidarão o problema apresentado. Consideramos essenciais abordar como tema de tratamento teórico cinco pilares: globalização, neoliberalismo, exclusão social e pedagógica, pedagogia da exclusão e aceleração da aprendizagem.

2.1 Globalização

Apresentados comumente como elementos sinônimos e associados, a globalização e o neoliberalismo representam fenômenos que marcam a contemporaneidade e implicam diretamente na construção do conhecimento, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas dos professores. Contudo, é necessário distingui-los e analisá-los nas perspectivas teórica e histórica como elementos constitutivos da nova face do capitalismo e seus desdobramentos nas

relações sociais, políticas, culturais e econômicas, em níveis locais, regionais, nacionais e internacionais.

A reflexão sobre a unificação econômica do mundo já estava presente desde os estudos da economia política clássica dos séculos XVIII e XIX, com Adam Smith em defesa do liberalismo econômico e da ascensão da burguesia como classe hegemônica ou em Karl Marx, com a crítica aos efeitos da Revolução Industrial junto ao proletariado e à construção histórica no interior das relações sociais capitalistas já explicitadas no Manifesto Comunista.

Outros estudiosos apontam que o processo histórico da globalização está presente desde a expansão marítima européia, no início da Idade Moderna:

A globalização se transformou num verdadeiro projeto a partir do século XVI, quando a cultura européia rompeu todas as fronteiras. Criou o Projeto-Mundo. A cultura ocidental conseguiu impor a todos os povos sua forma de organizar a sociedade (a democracia representativa), sua visão de pessoa humana (cidadão com direitos inalienáveis) e a maneira de entender e cultuar Deus (cristianismo como religião hegemônica do mundo). (BOFF, 2000, p. 09)

A análise acima enfoca o processo de violência e violação, de invasores e invadidos, de conquistadores e conquistados. Fica evidente no contexto a situação de desigualdade, criando o dualismo daquele que toma e pouco dá. O conceito de globalização discutido no presente estudo está alicerçado em três pilares: o econômico, o político e o cultural, fortemente imbricados.

2.1.1 Globalização: o econômico, o político, o cultural

Embora tenhamos afirmado anteriormente que o entendimento do fenômeno da globalização abrange processos de ordem social, cultural e política, é no fator

econômico que se encontra o seu mais forte eixo. Por este prisma, a globalização constitui uma nova fase no desenvolvimento do capitalismo, na qual a integração mundial substituiu o sistema de economias nacionais autônomas, enfraquecendo os estados nacionais e substituindo-os por novas estruturas de poder personificadas por empresas que dominam o mercado mundial. Segundo Arruda (2000):

a globalização no final do século XX se expandiu em três linhas complementares de crescimento: a) intensificação da competição entre grandes empresas e bancos, excluindo e submetendo firmas menos poderosas e Estados nacionais; b) enfraquecimento do poder dos Estados de controlar e regular os fluxos de capital e c) o capital, as mercadorias e os mercados, mas não o trabalho e os seres humanos. (p. 160)

No pilar econômico, a globalização concentra-se como uma nova face do desenvolvimento do capitalismo que busca na integração mundial dos mercados sustentar as economias nacionais autônomas. Contribuiu para tanto a aceleração tecnocientífica com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Nos conceitos de “economia-mundo” e “sistema mundo”, estudados, respectivamente, pelo historiador Fernand Braudel e pelo geógrafo Immanuel Wallerstein, no final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, estão presentes fatores indicativos da primazia e transcendência do pilar econômico nos sistemas políticos mundiais. Seus estudos permitiram atentar para o desenvolvimento das atividades econômicas, ascensão e declínio da economia em diferentes espaços no decorrer da modernidade.

Braudel (1980) assim conceitua “economia-mundo”:

por economia mundial entende-se a economia do mundo globalizante, “o mercado de todo o universo”, como já dizia

Sismondi. Por economia-mundo, termo que forjei a partir do alemão *Weltwirtschaft*, entendo a economia de uma porção do nosso planeta somente, desde que forme um todo econômico. Escrevi, já há muito tempo, que o Mediterrâneo do século XVI era, por si só, uma economia-mundo, ou como também se poderia dizer em alemão (...) “um mundo em si e para si”. (apud IANNI, 1999, p 32)

As análises acima confirmam a importância do aspecto econômico na caracterização da globalização. E que a partir dele são estruturados os demais

Santos (1997) indica três traços que caracterizam a globalização da economia, que, segundo o autor, conduziu a desigualdade norte / sul no espaço-tempo mundial:

a) o primeiro traço é a deslocação da produção mundial para a Ásia, consolidando-se esta como uma das grandes regiões do sistema mundial (...); b) o segundo traço da globalização é a primazia total das empresas multinacionais enquanto agentes do “mercado global”; c) o outro traço da globalização da economia é o avanço tecnológico das últimas décadas, quer na agricultura, com a biotécnica, quer na indústria com a robótica, e a automação. (p. 291)

Politicamente, a atual configuração de Estado não consegue mediar os conflitos econômicos porque a idéia de Estado Nacional desapareceu e as redes transnacionais do capital exercem, concomitantemente, os domínios econômicos e políticos. Como argumenta Frigotto (2001), “a mundialização do capital se desenvolve numa “espécie de extraterritorialidade” (p 30), tirando dos Estados Nacionais sua soberania. Estrutura-se então um poder sem sociedade. Para Ianni (1997), “o processo de globalização fez o Estado-Nação ser obrigado a compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder regionais e mundiais. (p. 13)

Finalmente, o processo de globalização é acompanhado por um processo de “mundialização da cultura”, com valores e identidades globais superando os valores e identidades nacionais. Atentamos, porém, para o fato de que a relação entre cultura e poder não é um processo uniforme e estaria na cultura, nas suas adaptações com o mundo a criação de mecanismos de resistência.

2.1.2 Globalização: escolas, metáforas e conceitos

A adoção do termo “globalização” surge nos meios econômicos, políticos e acadêmicos nos anos 60 do século XX, com os representantes da Escola Anglo-saxônica. Inicialmente, com Marshall McLuhan apresentando o termo “Aldeia Global”. Daniel Bell enfocou a “sociedade pós-industrial; Martin Wright e Hedley Bull identificaram a “sociedade internacional”. A partir de 1970, Robert Keohane e Joseph Nye teorizam sobre a interdependência das instituições não-estatais no sistema internacional.

A globalização traz consigo novas linguagens, produzindo metáforas que implicam em significados e leituras originais:

há metáforas, bem como expressões descritivas e interpretativas fundamentadas que circulam combinadamente pela bibliografia sobre a globalização: “economia-mundo”, “sistema-mundo”, “shopping center global”, “Disneylândia global”, “nova visão internacional do trabalho”, “moeda global”, “mundo sem fronteiras”, “tecnosumo”, “desterritorialização”, “hegemonia global”, “FMI da história”, e outros mais. (IANNI, 1999, p 15)

A década de 1980 apresenta a difusão de vasta literatura sobre o tema. Partindo principalmente das escolas de Administração de Empresas e Economia nos E.U.A., destacaram-se autores como M. E. Porter e Kenneth Ohlson, da Harvard

Busines Scohool, onde o enfoque presente é a globalização como sinônimo de avanço, modernização e progresso.

Historicamente, o fim da guerra fria e a desagregação do bloco soviético no final da década de 1980 marcaram a consolidação da globalização enquanto mundialização do capitalismo.

Esta análise, porém, de há muito já encontra críticos, principalmente sobre os efeitos para as sociedades dos países periféricos. Nas análises sobre a forma de concretização, nos últimos vinte anos, evidencia-se que a globalização não é algo negativo. Negativa é a forma que esta assumiu, principalmente na esfera social, em termos de “mundialização do capital”, com uma hegemonia financeira especulativa. Desta forma, um pequeno número de grupos econômicos concentra o conhecimento, as novas tecnologias microelétricas e a informação. Para Castel (1996), “globalização é um processo segundo o qual as atividades decisivas num âmbito de ação determinado (a economia, os meios de comunicação, a tecnologia, a gestão do ambiente e o crime organizado) funcionam como unidade em tempo real no conjunto do planeta”. (apud DEMO, 1998, p 24)

Aponta-se ainda como face negativa da globalização o aparecimento de uma nova ordem, que delimita uma nova geografia mundial entre incluídos e excluídos e os que se encontram a caminho da inclusão. O contexto é contraditório porque mostra que nem tudo é global; se de um lado temos os processos estruturadores da economia, da comunicação, da tecnologia cada vez mais globalizados, temos no outro extremo o desemprego estrutural, que aparece em números sem precedentes, a marginalização de grupos sociais e a exclusão dos que carecem de interesse como produtores ou consumidores:

Mediante a nova base técnica do trabalho, de base eletrônica, produzem-se robots, máquinas informatizadas, que podem aumentar a produtividade e a qualidade, prescindido de milhões de braços e cérebros e ampliam a exploração e a precarização dos trabalhadores empregados. Os dados de hoje são inequívocos: aumenta-se a produtividade da economia sem ampliar, na mesma proporção, a necessidade de empregar trabalhadores. (FRIGOTTO, 2001, p. 29)

É necessário, entretanto, no nosso entendimento, que se perceba que a globalização, embora se propague hegemônica, é, na verdade, seletiva, pois escolhe alguns lugares, determinados setores ou segmentos sociais como efeitos de privilégios da mundialização, enquanto outros ficam cada vez mais excluídos do processo de captação das vantagens. Ou seja, forte concentração de riqueza de um lado e aumento das diferenças sociais, pobreza e exclusão do outro.

2.1.3 Globalização excludente: o caso brasileiro

O eixo central dos questionamentos dos efeitos negativos da globalização para a grande parcela de países e grupos sociais que ficam no pólo de desvantagem da concretização de sua prática, é a afirmação de que a globalização por si mesma não é problemática. O problema é o que Boff (2000) chamou de “Globalização Competitiva”, aquela que se coloca e se pratica de cima para baixo, moldada pelos interesses corporativos das empresas transnacionais dos países ricos e fortes do hemisfério norte. Este modelo de globalização impõe aos países periféricos e, conseqüentemente, às suas populações, um modelo exógeno, que toma como paradigmas elementos das economias internacionais e suas respectivas estruturas políticas. As estratégias cuja motivação principal é a ampliação dos seus ganhos sem o desenvolvimento dos povos dominados.

A análise crítica é feita no sentido de que o desenvolvimento não pode ser mensurado apenas pelo ângulo da economia e das finanças, mas também, e

principalmente, pelas questões sociais, culturais e educacionais. Neste sentido, o Brasil, enquanto país latino-americano, tem sido marcado pelos efeitos negativos da globalização:

o termo “globalização” tem, muitas vezes, sido associado às mudanças sociais, econômicas e políticas no capitalismo do final do século XX. No entanto, outro termo adequado para descrever o capitalismo contemporâneo, paralelo à “globalização”, é “engulção”: os usurpadores hostis; as mega uniões comerciais e as aquisições agressivas das pequenas pelas amplas corporações; corporações de poder, financeiramente e politicamente mais conectadas (MCLAREN e FARAHMANDPUR 2002, p 29)

A partir da década de 60 do século XX, quando da instalação da ditadura militar no Brasil, os militares tiveram como cúmplices as elites nacionais, os governos dos países ricos e as agências financeiras multinacionais. Desta forma foi implantada uma política de desenvolvimento econômico pronta para consumir modelos e produtos dos países industrializados.

No final da década de 1980, com o fim da ditadura militar, através da abertura política “lenta e gradual”, o país já tinha consolidado também a abertura aos investimentos estrangeiros. Segundo Arruda (2000):

vulneralizados, os governos do continente escolheram fazer acordos com os credores, que lhes impunham condições drásticas, entre elas uma política macroeconômica que operasse ajustes para fazer com que os países devedores continuassem pagando a dívida mesmo às custas de desemprego, empobrecimento e da fome de suas populações. (p. 148)

Os acordos com os países credores e os pagamentos de uma dívida impagável são feitos às custas do aprofundamento das necessidades sociais e humanas. Por isso, para alguns a globalização é a mais nova face do imperialismo. Para McLaren e Farahundpor (2002)

a globalização é uma artimanha que camufla as múltiplas operações do imperialismo. Na verdade, o conceito de globalização tem, efetivamente, substituído o termo imperialismo com o objetivo de exagerar o caráter global do capitalismo com um poder circundante e infatigável, a que aparentemente nenhuma nação tem a possibilidade de se opor ou de resistir (p 36).

O governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) consolidou o projeto globalizante no Brasil; a grande burguesia era sinônimo de alavanca do processo de desenvolvimento nacional. O plano real “estacionou” a inflação através do policiamento externo controlando os preços internos. A estabilidade adquirida foi a arma do então governo para a afirmação do perfil conservador. Segundo Oliveira (2002) “a população mais pobre transformou-se em conservadora. Por que? É preciso fazer a pergunta! Porque a experiência de mais de 20 anos de uma inflação avassaladora produziu na subjetividade popular um terror”. (p. 55)

Os últimos tempos, mais precisamente o último ano (2002) trouxe para a América Latina e para o Brasil sinais de que alternativas se revelam. O primeiro marco foi a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva como sinal de uma outra e nova proposta de Estado para o Brasil, a América Latina e o mundo. Certamente o presente trabalho não pode analisar o Governo Lula e suas conseqüências, dado o pouco tempo de ação. O outro momento, é na visão de muitos, como Boaventura de Souza Santos, o Fórum Social Mundial, realizada em Porto Alegre, 2003, momento de análise e ponto de partida para construção de um novo mundo. O referido Fórum defendeu, entre outras idéias, as seguintes:

- 1) Que esta globalização é insustentável; 2) Que está em curso uma globalização alternativa; 3) Que o diálogo entre as duas globalizações é difícil mas inadiável, com vistas à construção de um novo contato social; 4) Que cresce, para Porto Alegre, a responsabilidade em nível de organização, atuação e objetivos. (SANTOS apud STRECK, 2003, p 39)

2.2 Neoliberalismo

Na definição de neoliberalismo é importante a retomada histórica na sua gênese e desenvolvimento, seja pelas escolas teóricas e, conseqüentemente, estudiosos e defensores, seja pela concretização nos governos das grandes potências industrializadas e os desdobramentos nos países periféricos.

As origens do neoliberalismo remontam à década de 40 do século XX, logo após a Segunda Guerra Mundial, como reação teórica ao Estado Intervencionista e de bem-estar social, presentes nas teses Keynesianas⁴, que começam a postular o princípio de que o mercado é a lei social soberana.

Diferentemente do liberalismo⁵, o neoliberalismo apresenta na sua gênese movimentos, escolas e tendências variadas. Inicialmente, enfatiza-se a Escola de Viena, que tem em Friedrich Hayek o seu mais importante representante. Hayek fundou em 1947 a Sociedade Mont-Pelérin, um tipo de franco-maçonaria neoliberal organizada, com ramificações internacionais e reuniões periódicas, cuja finalidade era lutar contra o keynesianismo; buscava uma modalidade de capitalismo mais radical e livre de regras. Outros expoentes dos fundamentos do neoliberalismo são Milton Friedman, representante da Escola de Chicago e Karl Popper, membro da Sociedade Mont-Pelérin. Este último afirmava que:

todos os fenômenos sociais e especialmente o funcionamento das instituições sociais devem ser sempre considerados resultados das decisões, ações e atitudes dos indivíduos humanos e (...) nunca devemos nos conformar com explicações elaboradas em função dos coletivos (POPPER apud BIACHETTI, 1996, p 29).

⁴ Keynes desenvolveu a teoria a favor do modelo de estado benfeitor com papel de grande intervenção do Estado na economia.

⁵ Liberalismo – corrente de pensamento que buscou o rompimento com a origem medieval, concebendo o mundo centrado no indivíduo e preocupado com as origens do poder que fundamentou as relações de produção capitalista.

Nos postulados de Popper está uma das características básicas do modelo neoliberal: os indivíduos constituem as moléculas sociais do sistema econômico, ou seja, o homem possui as capacidades naturais que lhe permitem desenvolver-se contando com certas doses de instinto, razão e livre arbítrio. O indivíduo é o resultado da sorte que, segundo Friedman,

estabelece o tipo de família e o meio cultural em que nascemos e, como resultado, nossas oportunidades de desenvolver a capacidade física e mental. A sorte fixa todos os demais recursos que possamos herdar de nossos pais ou de algum benfeitor (FRIEDMAN apud BIACHETTI, 1996, P 72).

Os críticos da concepção individualista no neoliberalismo apontam para o fato deste modelo tratar os cidadãos como simples consumidores políticos, em que os objetivos individuais devem ser soberanos e o indivíduo o juiz dos seus próprios objetivos.

No entendimento dos fundamentos teóricos do neoliberalismo são relevantes as contribuições da Escola Neoliberal dos Estados Unidos, cujos principais representantes são Irvin Kistol, Daniel Bell, Michel Novak, James Wilson e Daniel Moynihan. Todos os teóricos das diversas Escolas citadas têm em comum a proposta de utilizar categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado e a política, passando a definir os limites e possibilidades para o funcionamento das sociedades a partir da lógica do econômico.

Portanto, no modelo neoliberal a lógica do mercado estrutura as relações sociais e políticas. Dentre as análises críticas feitas ao neoliberalismo a visão do mercado como definidor das relações na sociedade promove-se “o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social” (CORREIA, 2000, P 41)

Este endeusamento do mercado proposto pelo neoliberalismo ainda é ressaltado por Friedman (1997), quando afirma que “o mercado é um mecanismo democrático por excelência, ou seja, a democracia política é uma consequência da democracia econômica estabelecida pelas relações do mercado”. (p. 92)

Embora sejam muitas as características da ideologia neoliberal, alguns aspectos são comuns e facilmente observáveis na sua efetivação:

A ideologia neoliberal pode ser sintetizada em alguns pontos: reforma do Estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional. (IANNI, 1997, p 260)

2.2.1 Neoliberalismo: afirmação e concretude

Embora os pilares neoliberais tenham sido implantados após a Segunda Guerra Mundial, a sua concretização é feita no final da década de 1970 e início da década de 1980, nos governos de Thatcher, na Grã-Bretanha, Reagan, nos EUA, Kohl, na Alemanha e Nakasque, no Japão.

Os acontecimentos da ordem econômica são manifestados num estancamento e agravados pelas crises conjunturais do petróleo e a derrocada do socialismo real. Na prática, o modelo econômico Keynesiano entrava em crise.

Emergem daí novos modelos e poderes econômicos, uma nova ordem internacional capitalista controlando o fluxo e as condições de distribuição do capital. No diagnóstico neoliberal é na figura do estado que se concentram as causas da crise.

A partir das duas últimas décadas do século XX, constatamos que a esfera econômica guia a sociedade por meio de instituições como o Banco Mundial, FMI, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ditando as diretrizes que deverão ser adotadas pelos governos, sob pena de tornarem-se inimigos dos países industrializados e poderosos

Esse novo capitalismo sem pátria exigia uma política internacional que garantisse o livre mercado de capitais. Dessa forma, os países ricos poderiam introduzir em seus territórios a mais-valia que obtinham fora de suas fronteiras. Os benefícios que as grandes empresas multinacionais obtinham nos outros países eram enviados às suas sedes centrais, garantindo, assim, um PIB elevado, o que propiciava um bom nível de vida aos seus cidadãos. (SANTOMÉ 2003 P. 16)

Os principais pressupostos neoliberais delineiam os seus pontos básicos e elaboram conceitos.

Segundo Bobbio (1998)

o neoliberalismo é uma doutrina econômica conseqüente, da qual o liberalismo político é apenas um modelo de realização, nem sempre necessário, ou, em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário. (p. 64)

Neste conceito fica explícito que o neoliberalismo é definido como um conjunto de reformas estruturais, disseminado a partir da idéia de que não havia outra alternativa para deter a inflação dos anos 70. E de que, no livre mercado, todos são iguais e vencem os melhores. Confirma o pensamento acima Anderson (1995) “o neoliberalismo apresenta a sua face determinista e fatalista quando dissemina a idéia de que não há alternativa para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas”. (p. 32)

2.2.2 Neoliberalismo e educação

O modelo neoliberal define a educação na sua lógica, ou seja, a própria educação é transferida da esfera do direito para a esfera do mercado. Portanto, a educação é uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado.

Nesta perspectiva o conceito de educação está intimamente ligado ao sentido de bem de consumo e professores e alunos passam à categoria de usuários:

O modelo neoliberal considera o trabalho escolar e as ofertas de formação do ponto de vista de consumidores e consumidoras, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode produzir esta ou aquela disciplina, especialidade ou título. A instituição escolar só é considerada imprescindível como recurso para obter, no futuro, importantes benefícios privados, para enriquecer individualmente. (SANTOMÉ, 2003, p 32)

O pensamento neoliberal é identificado no setor educacional na teoria do capital humano, que incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado, e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Há uma articulação direta entre o sistema educativo e o produtivo.

Assim o neoliberalismo deixa livres as demandas e as leis de oferta, as características e direcionamentos do sistema educativo. Para Gentili (1998), “a educação pensada como “capital humano” individual deve ser um assunto que compete pura e exclusivamente à esfera das decisões e escolhas privadas que cada um precisa assumir, com o objetivo de melhorar sua posição relativa nos mercados”. (p. 21)

A partir da expansão do neoliberalismo, no final dos anos 80 do século XX, os seus efeitos chegam à educação, e à semelhança de todos os setores da sociedade, os

organismos financiadores internacionais como Banco Mundial e o FMI. No caso específico da América Latina, os documentos da CEPAL / UNESCO (1992) passam a definir como as nações se ajustariam à globalização e ao neoliberalismo. Essas influências chegam em grande impacto pelo volume dos recursos financeiros e as orientações das reformas educativas.

Essas reformas educacionais ditadas pelo Banco Mundial para o Brasil e vários países da América Latina representam uma proposta articulada organicamente, um “pacote” de medidas a partir de uma ideologia neoconservadora e neoliberal, com um viés economicista no enfoque da educação, isto é, tratando a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado (CORREIA, 2000, p 47).

O direcionamento das soluções do mercado neoliberal para os problemas educacionais envolve a redução da responsabilidade do governo quanto às necessidades sociais, a defesa do mercado livre, a diminuição das expectativas em relação à segurança econômica, o distanciamento das questões de justa distribuição de renda, da propriedade (reforma agrária), da geração de empregos e da saúde.

Ao analisar as políticas dos organismos financeiros internacionais, percebe-se que o Banco Mundial recomenda, especialmente para a América Latina, a necessidade de inclusão na nova ordem internacional. Referindo-se à educação, aponta a ênfase na melhoria da educação básica. Segundo Del Pino (2000), “a melhoria na educação básica, orientada pelo Banco Mundial, incidiria de maneira direta na qualidade dos produtos latino-americanos, possibilitando a inserção dos mesmos em mercados internacionais altamente competitivos”. (p. 113)

Por outro lado, a não disponibilização de recursos públicos para a educação tem estimulado o processo de privatização da educação. Empresários leigos do ensino passam a fazer parte de uma nova burguesia de serviços.

Como confirma Camini (2001):

É por esta razão que saíram os pedagogos e entraram em cena os economistas e planejadores na área educacional. Em sintonia fina com as diretrizes do ajuste estrutural, o fundamental na educação passou a ser a gestão financeira e a transformação institucional do sistema. Expressões típicas da indústria como: qualidade total, flexibilização, terceirização, descentralização passaram a dominar os debates educacionais. (p. 31)

Portanto, o projeto neoliberal de educação, incentivado por interesses próprios, alargou na base o sistema educacional brasileiro, especificamente o Ensino Fundamental, aumentando, por conseguinte, o grau de escolarização da força de trabalho.

A leitura do fato exposto é entretanto quantitativa, ou seja, nas reformas educacionais em tempo de globalização e neoliberalismo os indicadores oficiais devem indicar a diminuição nos números trágicos de evasão e repetência e aumentar o número de alfabetizados ou concluintes nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, sem contudo se preocupar com uma educação emancipatória. Como analisa Oliveira (1997):

eis aí o modernizado: grandes unidades de produção do conhecimento. Tudo segundo a ciência norte-americana pragmática e sistêmica: a escola é a grande caixa-preta industrial, seu input são os alunos diplomados, ou melhor, alguns como produtos, com o selo do controle de qualidade, outros destinados ao submercado ou simplesmente refugados. (p. 22)

Evidencia-se ainda na proposta neoliberal para a educação a orientação evidente pela visão de um Estado fraco, onde dissemina-se a noção de que, como argumenta Apple (2003), “nesse caso, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim” (p. 4

Ainda Apple (2003) nos traz instigante reflexão sobre a relação neoliberal e a educação no tocante à visão dos alunos como capital humano, que, em sua condição de futuros trabalhadores, devem receber qualificações específicas para competir eficientemente. Esta análise denuncia que para os neoliberais todo investimento feito nas escolas deve estar diretamente relacionado com objetivos econômicos.

Portanto, para os neoliberais, as escolas públicas, além de estarem fracassando com nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, como quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade. (APPLE, 2003, p. 45)

A visão de “consumidor” dada ao aluno coloca ao mesmo tempo a educação vista como mais um produto a ser comprado, consumido. Nessa linha de planejamento neoliberal a liberdade de escolha do consumidor é a garantia da democracia. Portanto a democracia é transformada em práticas de consumo.

Como argumenta Apple (2003):

As conseqüências ideológicas dessa posição são graves. Em vez de democracia ser um conceito político é transformado em um conceito inteiramente econômico. A melhor forma de batizar a mensagem dessas políticas é o que poderia ser chamado de “particularismo aritmético”, onde o indivíduo isolado – enquanto consumidor – é destituído de raça, de classe e de gênero. (p. 46)

2.3 Exclusão social: construindo a pedagogia da exclusão

O segundo elemento de discussão neste capítulo é a exclusão social, ponto chave para elucidação do problema de pesquisa. Os seus desdobramentos, especificamente a criação de formas compensatórias de educação e os programas de aceleração da aprendizagem, levando em última instância à escolas e aos alunos a situação de exclusão pedagógica.

A exclusão social é discutida com frequência cada vez maior, nos tempos atuais, principalmente nos estudos e análises das questões de política social e educacional. O termo já se distancia da clássica análise da pobreza para designar algo mais grave, diretamente relacionado ao processo de mundialização do capital e do neoliberalismo. Adquire também diferentes conceitos em diferentes espaços. Portanto, a questão no Brasil ou em outros países da América Latina tem conotação diversa da Europa e América do Norte.

Exclusão social seria noção familiar, nos últimos anos, destinada a retratar a angústia de numerosos segmentos da população, inquietos diante do risco de se ver um dia presos na espiral da precariedade, acompanhando o sentimento quase generalizado de uma degradação da coesão social. (PAUGAN apud DEMO, 1998, p 17)

O conceito de exclusão social é inicialmente tratado neste estudo a partir do contraste com a desigualdade social e a pobreza. Sob o prisma do bem-estar social, desigualdade se traduz por pobreza. Para Demo (1994), “pobreza é o processo de repressão do acesso às vantagens sociais. Relaciona-se, portanto, ao contexto das vantagens desigualmente distribuídas”. (p. 19)

Ainda na perspectiva do afastamento dos conceitos de pobreza e exclusão, Antunes (2001) argumenta: “se todos passam fome, ninguém é pobre. A carência em si não gera necessariamente uma situação de pobreza social. O que faz pobre é ser obrigado a passar fome, enquanto alguns comem bem à custa da fome da maioria”. (p. 36)

O contexto onde está inserida a pobreza é o de uma sociedade universal, vertical e de classes. Na sociedade da exclusão social há o momento de ruptura deste modelo, avançando para uma outra sociedade, horizontal e fragmentada. Os excluídos surgem a partir da ruptura do contexto social moderno, da cisão dos vínculos sociais.

Para Donzelot (1996), o termo exclusão apareceu na década de 1970, “que denuncia os esquecidos do progresso: prisioneiros, doentes mentais, incapacitados, velhos...” (DONZELOT apud DEMO, 1998, p 22). Já para Castel (1996), um dos teóricos mais reconhecidos da exclusão social, o conceito de excluídos socialmente surge para designar “a população marcada pela vagabundagem, mendicância, criminalidade e atividades infames” (CASTEL apud DEMO, 1998, p 24).

Ao se tratar do tema da exclusão social, faz-se necessário a contextualização no tempo e espaço ao qual o fenômeno se refere. Assim, por exemplo, ao analisarmos os excluídos do Brasil no início do século XXI estamos dando uma conotação única e particular.

Neste universo conceitual da exclusão emergem diferentes eixos de análises. Tomando os autores franceses Paugan e Castel temos, respectivamente, os conceitos de “desqualificação” e “desfiliação”:

Para Paugan, a exclusão está relacionada ao conceito de “desqualificação”, “processo relacionado a fracassos e sucessos da integração do indivíduo que passa essencialmente pelo emprego” (PAUGAN apud WANDERLEY in SAWAIA: 2002:21). Nesta perspectiva o Estado é convocado a criar políticas para garantir a coesão social.

Castel (1996) indica o conceito de “desfiliação” como ruptura de pertencimento societal. Consideram-se como desfiliações as populações com insuficiência de recursos materiais.

2.3.1 Exclusão: “flexibilização” / “precarização”

Em qualquer das tentativas de conceituar a exclusão social, ligada à solidão ou à desagregação social, a sua análise a partir do emprego é preponderante para definir a condição social do indivíduo na modernidade ou o desemprego na contemporaneidade. Essa estrutura advém da ruptura no contrato social moderno, organizado a partir do emprego regido pelo contrato social (salarial).

Na nova sociedade, evidenciada nos últimos vinte anos do século XX, há o fato concreto do crescimento do desemprego estrutural, provocado pelas novas relações econômicas e políticas, pelo desaparecimento do Estado do bem-estar social, que se afastou do papel de gestor de políticas sociais dos sistemas de seguridade social. O desemprego estrutural consiste no alijamento de massas da população por longos períodos, distinguindo-se do desemprego conjuntural, provocado este por fases de recessão do ciclo econômico.

Nos anos 90, temos diante de nós elevadas taxas de desemprego (de exclusão do mercado formal e, conseqüentemente, dos benefícios sociais associados ao emprego e à contribuição). Paralelamente, assiste-se ao desmonte do Estado como prestador de serviços sociais, bem como da legislação conquistada pelo movimento dos trabalhadores (PAIVA, 2001, p 52).

A partir de 1980, na América do Norte, Europa ou América Latina a exclusão emerge como o principal problema social. Em 1984, Kern e Schumann afirmavam que a grande divisão do final do século XX seria entre os incluídos e os excluídos do mercado formal de trabalho.

As elevadas taxas de desemprego representaram a exclusão do mercado formal e o fim gradativo dos benefícios sociais associados ao emprego. Paralelamente, desestrutura-se o Estado do bem-estar e, com ele, a legislação

conquistada pelo movimento dos trabalhadores. Segundo Paiva (2001): “flexibilização e precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores e que tendem a se consolidar na medida em que o trabalho perde força política ante o capital”. (p. 62)

Embora o desemprego seja um fenômeno mundial, até mesmo os países ricos sofrem as suas conseqüências. Entretanto, nos países dependentes o quadro de precariedade é bem mais grave. Surgem com mais freqüência condições e relações de trabalho deterioradas, com trabalhos e, conseqüentemente, salários descontínuos e de curta duração. Nesse contexto cresce o trabalho informal. Segundo Mattoso (1999), “no final da década de 90 mais de 50% dos trabalhadores brasileiros da cidade exerciam suas funções em algum tipo de informalidade. Grande parte sem registro em carteiras profissionais ou outras garantias sociais”. (p. 58)

Desta forma, a intensificação do processo de precarização do emprego contribuiu para ampliar as condições de exclusão. E como resultado, as ações do capitalismo monopolista produzem efeitos catastróficos para as classes populares. Ferraro (2000) indica dois tipos de trabalhadores desempregados: os de curto e os de longo prazo. Os de curto prazo ainda dispõem de qualificações, mesmo que precárias, para o mercado de trabalho. Formam o exército de reserva de emprego e como aumentam a oferta promovem a diminuição dos salários. Os desempregados a longo prazo só conseguem voltar a encontrar trabalho em condições sem estabilidade e sem seguridade social

Embora o tema da exclusão seja constante nos debates da contemporaneidade, existe uma clara dificuldade em conceituá-la, devido inclusive à ausência de padrão de medidas estatísticas que a apreenda como fenômeno. Segundo Fávero (2000): “o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), órgão do governo federal, após ter chegado à conclusão de que não dispunha de sistema estatístico para medir o

fenômeno da exclusão, decidiu desenvolver pela primeira vez no Brasil um sistema de classificação dos que ele denomina “pobres invisíveis”, que constituem uma população de mais de vinte milhões de pessoas” (p. 9).

O processo de “inviabilização” da pobreza é uma nova categoria de desigualdade. Surgem termos para designar os que se incluem neste modelo de exclusão. São os sobrantes, os desafiados, os pobres invisíveis.

Para melhor situar este modelo de exclusão social, tomamos o estudo de Castel (1997). Ele reconhece três formas qualitativas de exclusão. A primeira consiste na **supressão completa de uma comunidade** mediante práticas de expulsão ou extermínio. São exemplificados neste modelo de exclusão as populações indígenas da América, quando da colonização européia, ou ainda as vítimas do holocausto promovido pelos nazistas nas décadas de 30 e 40 do século XX. O segundo modelo de exclusão é definido como **mecanismo de confinamento ou reclusão**. É caracterizado pelo afastamento de indivíduos ou grupos sociais do convívio da maioria por motivos de saúde física, de questões morais ou até legais. É o caso dos leprosos na História Antiga ou dos meninos delinquentes, dos loucos confinados em asilos ou dos criminosos confinados em prisões. A terceira modalidade de prática de exclusão consiste no que Castel (1997) denominou de **segregar incluindo**, ou seja, nesse modelo os excluídos não são exterminados fisicamente nem enclausurados em instituições especiais. São indivíduos dotados de condições necessárias para conviver com os incluídos, só que o fazem em condição de inferioridade. É o caso dos “inempregáveis”, dos sem-teto, dos que perambulam pelas cidades.

Gentili (2001), ao analisar esse modelo de exclusão argumenta que: “é óbvio que em nossas sociedades fragmentadas esta se tornou a forma “normal” de excluir. E sendo “normal”, é a forma transparente, invisível de excluir” (p. 72).

É assustadoramente crescente o processo de “invisibilização” da exclusão, resultado de uma construção histórica, ideológica, moral e econômica. Calcada na expansão das reformas neoliberais, que, aliadas ao processo de globalização, submetem as questões sociais da maioria aos ganhos econômicos de uma minoria.

2.4 Pedagogia da exclusão

Para elucidar as questões que motivaram o presente estudo é indispensável a análise do fenômeno da exclusão da escola e, particularmente, o contexto educacional formado a partir do processo de globalização e do neoliberalismo nos países dependentes.

O fenômeno da exclusão no processo de escolarização é tema constante e histórico de estudo, no sentido de analisar as suas causas, significados e interpretações. O tema assume diferentes sentidos a partir do contexto sócio-político de análise ou do paradigma educacional adotado.

“A exclusão escolar” pode ser compreendida como a impossibilidade de acesso ao sistema de ensino ou de permanência nesse mesmo sistema ou, ainda, como processo de segregação interna ao sistema escolar. Tomando-se por base o estudo de Ferraro (1999), “efetua-se o desdobramento da noção de exclusão em duas categorias: “exclusão da escola” e “exclusão na escola”. Elas podem fornecer unidades teóricas a uma série de fenômenos comumente conhecidos como não acesso à escola, evasão e repetência”. (p.12)

Os estudos sobre as causas do fracasso escolar das camadas populares já estão na pauta de muitos teóricos das questões educacionais. Arroyo (1991) já perguntava: “afinal, é ou não possível tornar realidade a escolarização para os filhos do povo deste país, neste país?” (p. 11)

As questões clássicas da análise do fracasso escolar dos elementos das camadas populares estavam relacionadas ao acesso, à não permanência e à repetência.

Desde o final da década de 60 e início da década de 70 do século XX a questão do acesso do aluno das camadas populares à escola vem sendo defendida tanto por intelectuais progressistas quanto pelos representantes das classes dominantes. A questão é a diferente motivação dos dois grupos. Enquanto o primeiro lutava pelo acesso cada vez maior das classes populares à escola, como reivindicação democrática, os representantes do capital percebiam a escolarização das camadas populares como investimento. Era necessária a formação de mão-de-obra para o mercado que se estabelecia.

A repetência também foi um tema debatido nos últimos trinta anos. No Brasil, a repetência chegou à categoria de endêmica, ou seja, passou a caracterizar a escola pública brasileira, transformando-se em norma cultural. As causas e, conseqüentemente, as culpas iam do professor, na sua falta de capacidade, de preparo, de motivação até o aluno, caracterizado como carente de inteligência e de capacidade de aprender.

Finalmente a evasão, outro referencial para o fracasso escolar, classicamente era tratada como problema do aluno. A idéia sugeria que o aluno se evade. Arroyo (1991) comenta: “falar em evasão sugere que o aluno é o responsável pela sua evasão da escola. Ele, o aluno, deixa um espaço e uma oportunidade que lhe era oferecida por motivos pessoais ou familiares” (p. 21).

Atualmente a problemática da exclusão escolar é analisada num contexto mais amplo, condizente com as questões atuais do neoliberalismo e da globalização.

2.4.1 Pedagogia da exclusão: exclusão da escola ou exclusão na escola?

É tema constante de argumentação neste estudo o panorama excludente criado pela mundialização do capital e pela expansão das políticas neoliberais e como os governos dos países dependentes, inclusive o Brasil, apostaram em soluções da lógica da globalização e do neoliberalismo para resolver questões sociais e educacionais.

A política educacional dos países dependentes vem também estabelecendo relações diretas com suas políticas econômicas. Organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial definem as orientações que desembocarão em medidas para guiar a educação nesses países.

Uma das conquistas mais divulgadas pelos governos neoliberais na década de 1990 foi o avanço nos processos de universalização da escolaridade básica, que, estatisticamente, reduz os índices de exclusão educacional.

É claro que algumas medidas adotadas nos últimos dez anos mostraram o aumento da taxa de escolarização, diminuição do índice de analfabetismo absoluto, da evasão escolar e da repetência. Mas embora uma análise simplista possa dar a impressão de que tudo vai bem, uma maior investigação demonstra que a situação da educação escolar nos países dependentes, especificamente na América Latina e no Brasil, vem formando um novo e original quadro de exclusão educacional, gerado nos tempos de globalização e neoliberalismo.

Este enfoque caracteriza o atual quadro de exclusão educacional como “Pedagogia da Exclusão” e tem em Gentili (1995), Tadeu da Silva (1995), Frigotto (1995), Torres (1995), Apple (1995), Fonseca (1995), entre outros, os seus principais estudiosos.

O primeiro pilar de análise da “Pedagogia da Exclusão” é situar o atual panorama da exclusão educacional no contexto de “**exclusão na escola**”, ou seja, as reformas neoliberais em educação permitiram o surgimento significativo de vagas nas escolas. Desta forma os pobres podem ter acesso ao sistema escolar. O questionamento que se levanta é, segundo Gentili (2001). “que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escola”. (p. 37)

Portanto, a exclusão educacional tem hoje um novo e complexo enfoque. A questão agora não é mais a problemática do aluno não chegar à escola, pois os sistemas escolares nacionais alcançaram níveis importantes de universalização em matéria de acesso e permanência. É pois, qual a escola? Qual o seu sentido? O que espera este aluno na escola?

Uma segunda categoria para análise desse conceito é o entendimento do mecanismo da “**exclusão includente**”. Parte-se do princípio de que os pobres podem ter acesso ao sistema escolar desde que não levantem a questão na que: “escola e que tipo de escolarização”. O projeto neoliberal abriu o acesso à escola, mas deslocou as barreiras discriminatórias para dela.. Segundo Gentili (2002), “a exclusão educacional não cessou. Simplesmente deslocou-se”. (p. 38)

Gentili (2002) ainda aponta para o “**apartheid educacional**” presente na Pedagogia da Exclusão, em que as noções de igualdade, direitos e justiça são simples artifícios discursivos de uma sociedade desigual. “Escola para todos, sim. Mas direito à educação para poucos” (p 41)

Um outro ponto referencial para o conhecimento das práticas contemporâneas de exclusão educacional é o discurso sobre a necessidade da equidade a partir de ações pessoais e voluntárias. Nascem programas sociais de todos os tipos para atender pessoas em situação de desvantagem. Multiplicam-se ações compensatórias, sistemas

de adoção de escolas e até de pessoas (adote um analfabeto). No Brasil, a campanha “Amigo da Escola⁶” foi exemplo ímpar de programa de voluntariado e ganhando destaque em horários nobres na mídia.

É preciso atentar, porém, para o fato de que tais práticas tiram dos órgãos oficiais do governo a responsabilidade de garantir o bem-estar dessa camada da população, transferindo para a sociedade este ônus.

Outro ponto de análise é que, como argumentou Gentili (2002), a exclusão é um estado, uma condição. Essa condição, por sua vez, é o resultado de um processo de produção social de múltiplos fatores. Portanto, a exclusão não desaparece quando se atacam seus efeitos, mas sim suas causas. “A consolidação de uma sociedade democrática depende não apenas da existência de programas para “atender” aos pobres, mas de políticas orientadas a acabar com os processos que criam, multiplicam e produzem socialmente a pobreza”. (p 40)

Finalmente, percebe-se que embora os discursos oficiais propaguem a idéia da democratização e da inclusão no âmbito escolar como conquista dos últimos anos do século XX, surge na verdade um outro contexto muito mais explorador e excludente, gestado na globalização e nas práticas neoliberais.

O mais gritante, entretanto, não é a existência da Pedagogia da Exclusão. É muito mais grave que ela pareça inevitável, que aos pobres e aos filhos dos pobres sejam dirigidas apenas políticas assistenciais de distribuição de cestas básicas, litros de leite, vales gás, que para excluídos se legitime a educação da exclusão, com

⁶ A campanha “Amigo da Escola” foi uma proposta do Ministério de Educação e CULTURA no governo Fernando Henrique Cardoso 1994-1998 / 1998-2002, que incentivou o voluntariado a participar

práticas compensatórias, com cursos acelerados, que numa última instância, acelerarão suas vidas para a invisibilidade.

2.5 Aceleração da aprendizagem

Fechando o ciclo de argumentação teórica do presente estudo, faz-se necessário elucidar o conceito de aceleração da aprendizagem, contextualizando-o no sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96).

2.5.1 De Jomtien à Bahia / concepção, nascimento e “saltos” da aceleração da aprendizagem

Embora reconheçamos a Lei 9394/96 como o marco da mudança na educação de pessoas jovens e adultas, no sentido de que alargou a sua concepção, especialmente quando incorpora uma mudança conceitual da EJA, passando da visão de “ensino supletivo” para a de “educação de jovens e adultos” e ampliando também a compreensão dos processos de formação. Também entendemos que a orientação dessa Lei foi fortemente influenciada pela Conferencia Mundial de “Educação para todos”, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, da qual participaram agências internacionais, organismos não governamentais e governos de 155 países.

Dos documentos de Jomtien, fortemente influenciados pelo Banco Mundial, um dos patrocinadores do evento⁷, nasciam as diretrizes para a educação básica destinada a crianças, jovens e adultos.

Segundo Torres (2001)

⁷ Além do Banco Mundial convocaram e participaram do evento a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura) UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

A educação para todos veio dinamizar um processo de expansão e reforma educativa iniciado em muitos países em desenvolvimento muito antes de 1990. O caminho percorrido nessa década não é homogêneo nem linear: enquanto em algumas frentes registram-se importantes avanços, em outras há paralisação e até uma significativa deterioração (p. 10).

Nos seus estudos, Torres (2001) revela que os conceitos principais presentes nas necessidades básicas para a educação de jovens e adultos foram traduzidos de forma empobrecida nas reformas educacionais da década de 1990 é o caso da nossa LDB, e dos projetos que a ela se seguiram.

É preocupação inequívoca deste trabalho é ressaltar a interpretação que os programas oficiais, especialmente os da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, fazem do conceito de aceleração da aprendizagem impondo um enfoque particular à sua operacionalização nas escolas destinadas às camadas populares da sociedade.

Entre as causas da defasagem que propiciaram o aparecimento das propostas dos cursos de aceleração são comumente apontadas quatro: a repetência, o abandono, a entrada tardia na escola e a evasão. Estes fatores forçaram o governo neoliberal brasileiro, no final da década de 80 do século XX, a tomar atitudes emergenciais para sanar o problema: a gênese da aceleração.

Conceitualmente, a proposta de aceleração da aprendizagem destina-se a solucionar distorções, visando a atender alunos que se encontram em defasagem idade / série, seja por sucessivas reprovações ou por terem iniciado tardiamente sua escolarização. Para Pergigotti (1999), “entende-se por aceleração não uma prática rotineira, mas uma busca de soluções a curto prazo para as distorções existentes no processo de escolarização desses alunos” (p 42), Ou seja, o conceito de aceleração da aprendizagem aparece como intervenção emergencial e oferece uma nova prática

pedagógica para alunos que não tenham conseguido se beneficiar com a escolarização regular.

Uma das propostas de sucesso de aceleração foi desenvolvida no Estado do Rio Grande do Sul, pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em algumas escolas da rede estadual, no período de 1998 a 2003. Segundo uma das idealizadoras do referido projeto (Pernigotti, 1999) “a aceleração da aprendizagem, na nossa concepção, é um projeto de caráter temporário que tem como objetivo, além de atender a um contingente de alunos na situação de distorção idade / série, introduzir um novo olhar sobre as propostas teórico-metodológicas em desenvolvimento” (p 42). Entretanto, nem todas as experiências com o curso de aceleração aparecem com o mesmo êxito, pois perderam o caráter emergencial de intervenção para se tornar prática corriqueira da educação básica. Particularizamos o nosso objeto de estudo como foco privilegiado de análise.

2.5.2 Aceleração I, II e III: Sec/Bahia (onde a exceção virou regra)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) oportunizou a criação de cursos de aceleração. Em alguns artigos da referida Lei aparecem os dispositivos para sua implantação, como nos aponta o Artigo 4º, Incisos I e VII:

“Art. 4º – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria...

VII – Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Percebe-se no texto da Lei a tentativa de superar a idéia de Educação Supletiva⁸, característica do período da ditadura militar no país (anos 70 e 80 do século XX), que se mostrou incapaz de solucionar as questões relativas às aspirações educacionais dos jovens e adultos, promovendo apenas um processo maior de exclusão.

Favorecendo-se da possibilidade apontada pela nova LDB, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da Portaria Nº 66/98, publicada no Diário Oficial de 08/01/98, institui o Curso de Aceleração da Aprendizagem no ensino fundamental – Aceleração I e II, e o Curso de Aceleração da Aprendizagem no ensino médio – Aceleração III.

A partir desse momento, o programa de aceleração da aprendizagem é instituído como proposta na rede estadual de ensino da Bahia.

No texto de apresentação do documento de sua implantação temos:

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Departamento de Ensino, apresenta esta proposta de curso de Educação Básica para jovens e adultos, que deverá se constituir em uma alternativa viável e significativa para um grande contingente de jovens e adultos já incorporados ao sistema educacional, bem como àqueles que não tiveram acesso a uma educação que respeite

⁸ A Educação Supletiva foi criada pela LDB Nº 5692/71 como opção para os jovens e adultos com defasagem idade / série, onde a frequência à escola não é relevante. A ênfase da proposta estava nos exames. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.

a sua identidade cultural e a sua realidade de vida de forma crítica e produtiva. (GOVERNO DA BAHIA, 1998, p. 04)

2.5.3 Estrutura e nomenclaturas

A estrutura administrativa e didática do curso estabeleceu nomenclatura própria para designar a nova proposta, a saber:

a) Aceleração I – abrange 02 (dois) estágios, que correspondem às séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), sendo a Aceleração I, estágio 1 equivalente às 1ª e 2ª séries e Aceleração I, estágio 2 equivalente às 3ª e 4ª séries.

b) Aceleração II – abrange 02 (dois) estágio que correspondem às séries iniciais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), sendo a Aceleração II, estágio 1 equivalente às 5ª e 6ª séries e Aceleração II, estágio 2 equivalentes às 7ª e 8ª séries.

c) Aceleração III – abrange 01 (um) estágio que, corresponde às 1ª e 2ª séries do ensino médio.

Cada estágio corresponde a um ano letivo.

2.5.4 Os objetivos propostos

Quanto aos objetivos indicados, fica clara a preocupação em trabalhar na respectiva revisão dos índices de repetência, evasão e abandono escolar, procurando sanar as distorções idade / série.

Na análise dos objetivos, nota-se ainda a tentativa de inserção dos princípios de trabalho, cidadania e democratização do saber:

Objetivos gerais:

a) oportunizar ao jovem e ao adulto em distorção idade / série o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos através de uma educação voltada para a formação de cidadão consciente e crítico, capaz de participar de forma efetiva do processo de transformação da sociedade.

b) Desenvolver uma ação pedagógica baseada na relação educação X trabalho, através de um processo de discussão permanente dos direitos e deveres do cidadão” (GOVERNO DA BAHIA, 1998, p. 12).

O texto acima parece-nos tímido e limitado no sentido de que não propõe um aprofundamento nas questões do conhecimento científico nem aponta objetivos que atendam as demandas da sociedade atual, caracterizada pela velocidade, transformações e diversidades, levando-nos a refletir se nessa proposta de aceleração da aprendizagem já se espera do aluno resultados simplórios que não o permitirão alcançar a autonomia. Segundo Haddad (2002):

A nova LDB, com a atual proposta de aceleração da aprendizagem, corre o risco de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe.

Evidentemente, isso não se expressa aos olhos de um leitor desavisado, que não vem acompanhando a conjuntura em que a lei foi produzida, podendo ser enganado em pelo menos dois fatores: o fato de a lei considerar uma seção para a educação de jovens e adultos e sua aparente flexibilidade (p. 117).

Portanto, o desafio estava lançado e nos anos subseqüentes à implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem indagamos se os grupos pobres, historicamente excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências escolares anteriores, conseguirão através dessa proposta, condições de elevação da

escolaridade e melhoria das condições sócio-econômicas, enfim, de melhor qualidade de vida.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS PARA O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “imersão do hoje”, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. (PAULO FREIRE, Pedagogia da Indignação)

3.1 O paradigma de pesquisa

A natureza do problema de pesquisa e os objetivos propostos permitiram uma opção metodológica de paradigma qualitativo. Acredita-se que esta abordagem possibilitará a percepção do fenômeno pesquisado na sua complexidade e dinamismo.

É interessante abarcar o fenômeno em suas nuances, desvelando e revelando o seu caráter particular e único. O paradigma qualitativo, dá espaço para o mergulho de maneira singular no problema de pesquisa, identificando sentidos plurais das

proposições levantadas. Para Lüdke e André (1995), “na perspectiva qualitativa de pesquisa o foco da investigação centra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (P. 18).

Ressalta-se que a pesquisa qualitativa supera a visão positivista da concepção de homem (objeto /reator) para assumi-lo como sujeito e ator. Entende a verdade como relativa e subjetiva, distancia-se dos modelos absolutos e estáticos. Aceita o conflito.

Ora, este problema de pesquisa tem caráter dinâmico, polifônico, quer dizer, foi contextualizado em pilares políticos, econômicos, sociais e culturais. Portanto, a opção metodológica deve atentar para a explicação e compreensão aprofundada dos fenômenos humanos sob os mais diferentes ângulos.

Acredita-se que esta perspectiva metodológica permitirá ainda o contato direto com o lócus e seus sujeitos, a fim de desvendar o que não é óbvio e superficial e, essencialmente, tentar perceber nas falas e nos silêncios respostas para as nossas questões.

Existe, entretanto, um ponto a ser ressaltado na metodologia. Embora esta seja de paradigma qualitativo, utilizou-se um instrumento de natureza quantitativa – a aplicação de questionário. Entende-se que o uso de tal instrumento não descaracteriza o paradigma escolhido, pois, nesta perspectiva, o instrumento por si só não define a natureza da pesquisa, mas sim a análise e direcionamento dos dados coletados a partir do quadro de referência. Segundo André (1995):

o uso do termo “pesquisa qualitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciências parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de

vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas (p 16)

Aponta-se como outra importante característica da abordagem qualitativa da pesquisa o significado que o pesquisador dá aos dados coletados, com uso inclusive da subjetividade. Ressaltamos, porém, a necessidade de uma maior acuidade, evitando o superficialismo e as conclusões simplistas. Para Wilson (1986):

o pesquisador, na perspectiva qualitativa, deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano. (apud LÜDKE e ANDRÉ, p 15)

Neste sentido ainda argumentam Lüdke e André (1986) “o pesquisador há sempre de tentar capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizada”. (p. 12)

Das possibilidades de abordagens qualitativas de pesquisa optou-se pela etnografia, por ser a mais adequada, potencialmente, para o estudo das questões relacionadas à escola. Essa abordagem envolve uma preocupação de pensar as questões da educação dentro de um contexto cultural amplo. No conceito de Spradley (1999), “a etnografia é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p 14)

Justifica-se ainda a opção pela abordagem etnográfica, com a apresentação das características abaixo, apontadas por André (1991):

- A pesquisa do tipo etnográfico implica um contato direto do pesquisador com a situação e os sujeitos pesquisados.

- Utilizando-se da observação, o pesquisador vai acumulando descrições de pessoas, ações, interações, formas de linguagem, em função das quais ele faz suas análises e interpretações.

- A abordagem etnográfica permite a existência de um esquema aberto no trabalho, que permite transitar entre a teoria e a empiria.

- Permite, ainda, a utilização de técnicas de coleta e de fontes variadas de dados, levando a uma descrição densa da realidade.

Finalmente, o caráter do estudo de um grupo específico relaciona-se diretamente com os sujeitos deste trabalho, os professores e suas formas de interpretação do fenômeno em questão.

3.2 Os sujeitos: professores em aceleração

Embora as questões relativas ao contexto dos cursos de aceleração na educação do Estado da Bahia possam ser analisados por diferentes perspectivas e todos os sujeitos envolvidos na sua efetivação sejam relevantes e igualmente dignos de estudo, optou-se pelos professores que atuam no curso de Aceleração do Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves, nos níveis de Aceleração II, Estágio 1 e 2 e Aceleração II (Ensino Médio), que funcionam no turno noturno. Trabalhou-se com todos os professores, perfazendo um universo total de quinze elementos.

Assinala-se que o interesse em analisar a problemática dos cursos de Aceleração sob a ótica do professor pareceu instigante porque ele, o professor, é um elemento chave no contexto sócio-político-econômico do alicerce neoliberal do Projeto Educacional Brasileiro atual.

Nas informações atuais também tomou-se conhecimento da heterogeneidade dos sujeitos quanto ao gênero, formação acadêmica e nível sócio-econômico, que, acredita-se desde o início, daria a possibilidade de análises.

3.3 O locus: Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves

A escolha do espaço para a realização do presente trabalho está diretamente relacionada aos interesses iniciais que fizeram nascer esse Projeto, pois o Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves – CODETAN (o locus) – foi o primeiro da cidade de Senhor do Bonfim¹, a adotar a proposta de Aceleração da Aprendizagem.

O CODETAN é uma escola mantida pelo Governo do Estado da Bahia, criado pela Portaria 0255, Diário Oficial de 17/05/89, e que funciona nos turnos vespertino e noturno com cursos regulares do ensino fundamental e ensino médio e com cursos de aceleração em nível de ensino fundamental e ensino médio. Possui atualmente (dados da matrícula de 2003) 957 alunos, sendo 487 matriculados no ensino fundamental e ensino médio regular e 430 matriculados no curso de aceleração.

Como primeira escola do município de Senhor do Bonfim a adotar o esquema de Aceleração da Aprendizagem, desenvolve há aproximadamente cinco anos a proposta.

Embora ofereça cursos regulares, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, a escola tem hoje cerca de 50% dos seus alunos matriculados nas classes de aceleração.

¹ Senhor do Bonfim é um município, situado no sertão do Estado da Bahia, distante 364 km de Salvador, capital do Estado.

Portanto, pelos motivos acima expostos pareceu ser o espaço mais propício para o desenvolvimento deste trabalho.

3.4 Os instrumentos de pesquisa

Partindo da preocupação da pesquisa, do paradigma escolhido e dos objetivos propostos, optou-se por utilizar como instrumentos o questionário fechado e a entrevista semi-estruturada. Será abordada a seguir a intenção de cada escolha e o direcionamento dado:

3.4.1 O questionário fechado

A opção pelo questionário foi feita pela necessidade de levantar dados que permitissem traçar o perfil dos pesquisados, buscando, posteriormente, delinear os sujeitos em seus aspectos sociais, econômicos e educacionais.

Essa possibilidade oferecida pelo questionário, aliada à obtenção de respostas rápidas e objetivas, além de uniformidade na avaliação das informações foi abordada como uma de suas principais qualidades.

Para Marconi e Lakatos (2000, p. 87), questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Embora o questionário fechado seja comumente entendido como instrumento característico da pesquisa quantitativa, crê-se que o tratamento concedido aos dados obtidos e a utilização de outros instrumentos e transportará ao paradigma pretendido neste trabalho.

Como observa Traviños (1987), “sem dúvida alguma o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. (p. 137)

Na elaboração do questionário, foram abordadas as seguintes variáveis: gênero, idade, formação escolar e/ou acadêmica, tempo de serviço docente, situação sócio-econômica.

3.4.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada foi neste trabalho o principal instrumento utilizado, pois acreditamos permitiria a aquisição de informações e posicionamentos dos sujeitos a cerca do fenômeno pesquisado no âmbito de aspirações e sentimentos.

Embora segundo Marconi e Lakatos (2000) “convencionalmente a entrevista seja considerada um encontro entre duas pessoas, a fim de que um deles obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 195), a nossa intenção na escolha da entrevista foi a de superar o sentido da mesma como uma conversa formal, despretensiosa e neutra, para dar-lhe sentido de interação social, onde as condições psicossociais, que se materializam em emoções, sentimentos, aceitações e até mesmo contradições, sejam relevantes no processo. Nessa perspectiva é necessário que o entrevistador-pesquisador esteja atento não apenas ao conteúdo da entrevista, mas também ao seu contexto.

Optou-se pela modalidade de entrevista semi-estruturada, por entender-se ser esta o instrumento que alia o direcionamento objetivo e lógico nas intenções do pesquisador à liberdade do informante para abordar o tema proposto.

Neste trabalho, o entrevistador foi o próprio pesquisador, o que se constitui num importante dado para a análise da fala dos pesquisados, pois o contato “cara a cara” permitiu a percepção de emoções e sentimentos como negação, cautela, medo e interesse, que só foram captados graças a este contato estreito entre o entrevistador e entrevistado.

Deste ponto de vista, concorda-se com Szymansky (2002), quando considera a entrevista “como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir num momento de construção de um novo conhecimento nos limites da representatividade da fala, que leva em conta a recorrência de significados” (p. 14).

As entrevistas foram realizadas em encontros individuais com cada um dos sujeitos, após estes terem conhecimento do tema da pesquisa e informações gerais sobre a mesma.

Aos entrevistados foi solicitada permissão para a gravação da entrevista e assegurado o anonimato dos mesmos.

Os temas escolhidos pelo entrevistador foram organizados em blocos (como consta em anexo), para posterior análise.

3.5 Análise dos dados

A etapa de análise dos dados coletados com os instrumentos utilizados (questionário e entrevista) permitiu confrontar informações que levaram a elucidar o problema e atender aos objetivos propostos.

Após a conclusão da aplicação dos referidos instrumentos foi feita a análise, que passou pelas seguintes etapas:

1. Análise e síntese de cada instrumento aplicado.
2. Triangulação dos dados e das sínteses de cada instrumento.
3. Interpretação dos dados à luz do quadro teórico, produzindo-se os resultados.

Nessa fase do trabalho optou-se por efetuar concomitantemente a análise e a interpretação dos dados por entender-se que as duas etapas estão contidas na mesma dinâmica de estudo..

Com base em Minayo (1992) pode-se apontar três importantes finalidades para esta etapa: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (p. 69).

Dos instrumentos utilizados, o questionário permitiu traçar o perfil dos sujeitos, categorizando-os quanto ao gênero, idade, condição sócio-econômica, atuação no magistério e ao curso de aceleração. A entrevista, por sua vez, através da análise realizada possibilitou descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos.

Acredita-se que o método de análise de conteúdo permitiu o estudo minucioso das motivações, valores e atitudes dos sujeitos da pesquisa. Para Traviños (1998), “recomendamos o emprego deste método para o desvendar das ideologias que podem

existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (p. 159).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Assim como a história, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano. Melhor do que falar em natureza humana, portanto, é falar em condição humana. Somos filhos do tempo, da cultura e... dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. “Húmus” que pode fecundar ou apodrecer. (CHICO ALENCAR, Educar na esperança em tempos de desencanto)

Este momento do trabalho significa o diálogo entre os dados e a teoria, o que nos permitiu perceber, através da fala dos professores, quão dialético é o movimento do entendimento da proposta dos Cursos de Aceleração e a penetração dos ideários neoliberais do seu projeto na prática pedagógica dos mesmos.

Para melhor elucidação do nosso problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos, foi imprescindível a viagem constante às categorias levantadas, buscando superar as certezas superficiais. Segundo André (1986 p. 48): “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciosos”.

Como forma de organização deste capítulo, apresentamos os seguintes momentos: o perfil dos professores, formado através da análise do questionário e a

análise dos discursos dos professores em aceleração, resultado da triangulação dos dados percebidos nos questionários adicionados à fala dos professores a partir da entrevista.

4.1 Os dados do questionário: o perfil dos professores

Os dados abaixo foram evidenciados após a análise do questionário aplicado aos 15 professores que atuam nas classes de Aceleração II níveis 1 e 2 e Aceleração II, no turno noturno, representando 100% do universo dos entrevistados. (cf. Anexo1).

4.1.1 Idade, estado civil e gênero

Dos 15 professores pesquisados encontramos uma distribuição por faixa etária que vai dos 20 aos 50 anos, sendo que 20% estão na faixa dos 20 aos 29 anos, 60% na de 30 a 39 anos e 20% na de 40 a 50 anos.

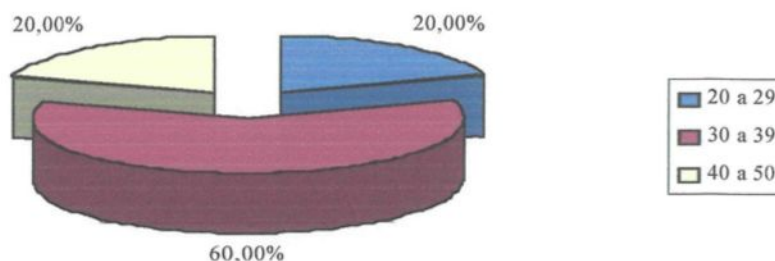


Figura 4.1 – Percentual em relação à idade

Detalhando a análise dos dados acima, percebe-se que 80% dos professores estão em uma faixa etária que vai dos 30 aos 50 anos, o que poderia indicar, inicialmente, indivíduos amadurecidos e experientes.

Quanto ao estado civil, há um relativo equilíbrio entre o número de casados e solteiros, pois 46,7% são casados, 33,3% são solteiros e 20% são divorciados.

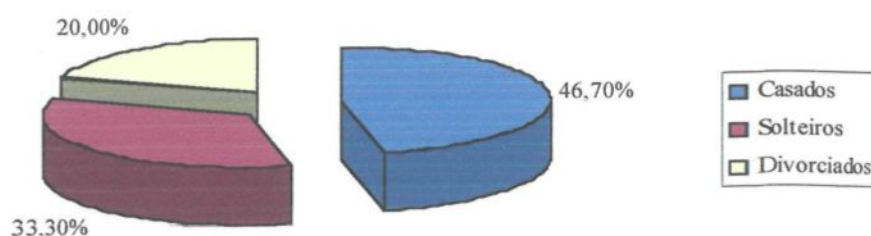


Figura 4.2 – Percentual em relação ao estado civil

Os professores dos cursos de aceleração são, majoritariamente, do sexo feminino, (66,7%) e 33,3% são do sexo masculino. Esta constatação confirma um dado histórico no Brasil: a presença predominante de mulheres no magistério, principalmente na educação básica.

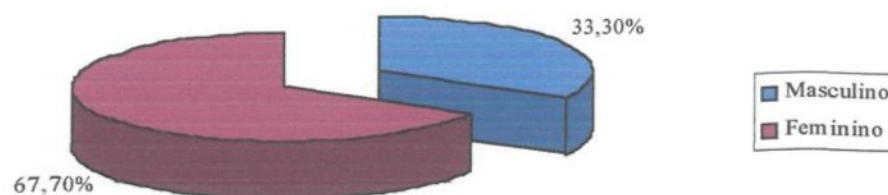


Figura 4.3 – Percentual em relação ao sexo

4.1.2 Formação acadêmica, tempo de magistério e tempo de atuação no curso de aceleração

Dos 15 professores ouvidos, 66,7% possuem formação superior e 33,3% estão com a formação superior em curso. Formam assim um grupo privilegiado na educação básica brasileira e dão teoricamente à escola pública um referencial positivo quanto à preparação dos professores que aí atuam.

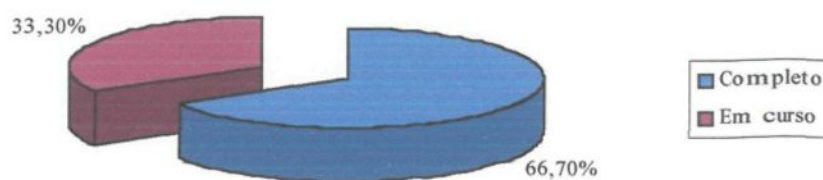


Figura 4.4 – Percentual em relação à formação acadêmica

No que se refere à pós-graduação, 33,3% possuem especialização, 40% estão com cursos de especialização em andamento e 26,7% ainda não fizeram nenhum curso após a conclusão dos estudos superiores.

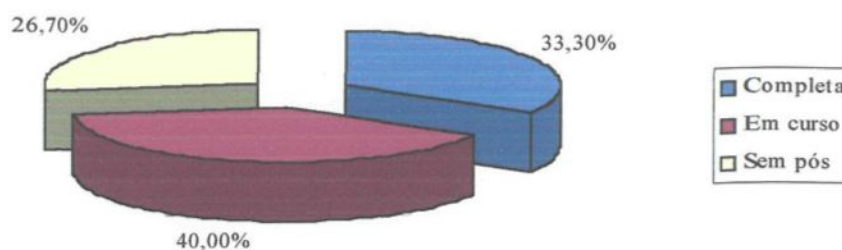


Figura 4.5 – Percentual em relação à pós-graduação

Particularizando no sentido das habilitações foi constatado que a maioria dos professores provém dos cursos de Pedagogia e Matemática. Este fato decorre da presença do Departamento de Educação, Campus VII da Universidade do Estado da Bahia, com os cursos de Pedagogia e Ciências e habilitação em Matemática e Biologia, sendo que o curso de Biologia só formou uma turma até o presente momento. Portanto, a análise dos dados mostra que 40% dos professores são pedagogos, 13,3% possuem habilitação em Letras, 13,3% habilitação em Biologia, 20%, habilitação em Matemática, 6,7%, habilitação em História e 6,7%, habilitação em Geografia.

Considerando aqueles que já concluíram o curso superior, verifica-se, quanto ao ano de conclusão uma variação entre 1980 e 2002, sendo que 30% dos professores finalizaram entre os anos de 1980 e 1989, 50% entre 1990 e 1999 e 20% no período entre 2000 e 2002, predominando docentes com experiência – 80%. Evidencia-se

assim uma flutuação que vai de 01 ano na docência, até 20 anos. De acordo com isto, 6,7% estão na faixa de 20 anos de docência, 40% dos professores estão na faixa de 10 a 19 anos de atuação, 20% de 05 a 09 anos e 33,3% têm de 01 a 04 anos de atuação no magistério.

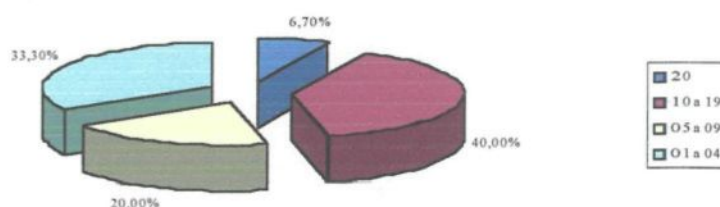


Figura 4.6 – Percentual em relação ao tempo de experiência no magistério

Particularizando mais ainda no sentido do tempo de atuação no Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves, notamos que 53,3% dos professores ministram aulas na escola em torno de 10 a 13 anos, sendo inclusive professores fundadores; 20% atuam por volta de 05 a 09 anos, 13,4%, de 02 a 04 anos e 13,3% estão no seu primeiro ano no Codetan.

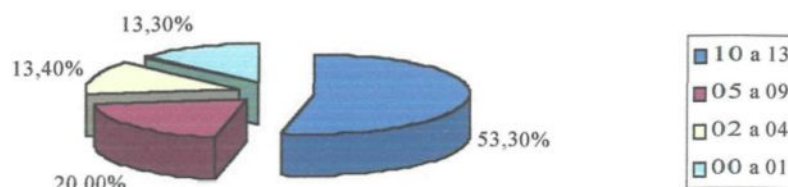


Figura 4.7 – Percentual em relação ao tempo de atuação no CODETAN

Em relação ao tempo de exercício como professores nas classes de aceleração temos 46,7% com mais de 05 anos, ou seja, estão desde a implantação da proposta, 20% situam-se no período de 02 a 04 anos e 33,7% estão no seu primeiro ano junto às classes de aceleração.

Percebe-se que, dos professores pesquisados, o fato de 46,7% atuarem há mais de 05 anos com a proposta de aceleração de aprendizagem demonstra uma experiência que certamente nos possibilitará perceber elementos significativos em suas práticas pedagógicas.

4.1.3 Situação sócio-econômica, carga horária semanal, outras atividades além do magistério

A fim de conhecer a situação sócio-econômica dos pesquisados, solicitamos destes, informações sobre sua renda total, se possuem casa própria e suas atividades além do magistério.

Para o cálculo do salário aproximado dos professores, tomamos como referência o salário mínimo (SM) vigente no Brasil em maio de 2003, que é de R\$ 240,00.

No grupo dos professores pesquisados 33,3% têm rendimento entre 06 a 07 salários mínimos, 53,3% possuem renda total entre 03 e 05 salários mínimos e 13,4% têm renda entre 01 e 02 salários mínimos. Quase 70% dos docentes percebem 05 salários mínimos ou mais, um indicador de que ocupam de modo geral a posição de classe média na pirâmide social.

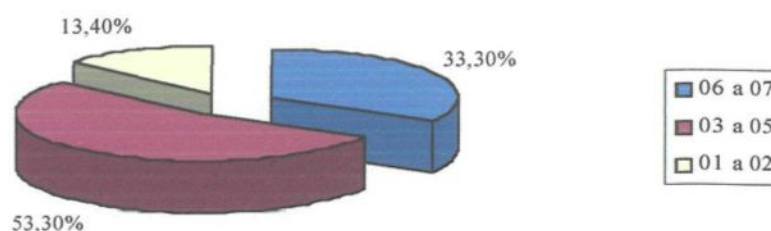


Figura 4.8 – Percentual em relação à faixa salarial

Ainda na análise sócio-econômica constatou-se que 46,7% possuem casa própria enquanto 53,3% não possuem propriedade, residindo em imóveis alugados ou da família.

Verifica-se, pelos dados acima, que os sujeitos da nossa pesquisa demonstram um estado de empobrecimento, característico dos trabalhadores brasileiros, pois a casa própria para muitos ainda é uma utopia.

No grupo dos pesquisados, 80% atuam apenas no magistério, enquanto 20% exercem também outras atividades profissionais.

A análise da carga horária semanal de trabalho no magistério indica que 46,7% deles dedicam 60 horas semanais, ou seja, ocupam-se nos 03 turnos diariamente, em instituições públicas e particulares. Dos pesquisados, 33,3% atuam semanalmente com 40 horas e apenas 20% dedicam 20 horas semanais ao magistério.

A sobrecarga de trabalho é outro dado relevante que aparece na análise da carga horária dos pesquisados, pois, como foi exposto acima, apenas 20% dos professores atuam com carga horária de 20 horas semanais. Os demais deslocam-se entre de instituições, em variados turnos buscando cumprir cargas horárias de 40 e 60 horas semanais. Este fato se reflete diretamente na qualidade de trabalho e nas condições de vida dos profissionais da educação.

4.1.4 Síntese dos dados relativos aos professores

Após a análise dos dados retirados dos questionários é possível o perfil global dos professores entrevistados:

O universo pesquisado envolveu 15 professores, sendo constatada a predominância de mulheres (66,7%), enquanto os homens representam apenas 33,3%. A idade varia entre 20 e 50 anos, observando-se um elevado percentual na faixa que vai dos 30 aos 50 anos (80%), sendo que o grupo mais jovem, entre 20 e 29 anos, corresponde a 20% do total. Quanto ao estado civil, há um relativo equilíbrio: 46,7% são casados, 33,3% solteiros e 20% divorciados. Os dados referentes à formação revelam um grupo expressivo com nível superior completo, ou seja, 66,7% já estão cursando faculdade evidenciando um quadro otimista, uma vez que 100% dos professores já ingressaram no nível superior. Observa-se ainda, que 33,3% desses profissionais já concluíram curso de especialização, enquanto 40% estão em processo de realização. Apenas 26,7% ainda não iniciaram qualquer curso dessa natureza. A habilitação predominante é Pedagogia (40%), vindo em seguida Matemática (20%). Além destes, aparecem as habilidades em Letras (13,3%), Biologia (13,3%), História (6,7%) e Geografia (6,7%). A data de conclusão dos cursos vai de 1980 a 2002, sendo que 30% finalizaram entre 1980 a 1989, 50% entre 1990 e 1999 e 20% no período de 2000 a 2002. Quanto ao tempo de magistério, há uma grande variação, pois existem

aqueles que lecionam há 20 anos (6,7%), outros entre 10 e 19 anos (40%) e ainda os que têm experiência entre 01 a 04 anos – 33,3%. Já dos que lecionam no Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves, lócus dessa pesquisa, há um elevado percentual – 53,3%, que lecionam no período de 10 a 13 anos, período este que corresponde a fundação da Escola; outros 20% têm entre 05 e 09 anos de experiência no magistério no Codetan e 13,3% estão no seu primeiro ano como professores no referido estabelecimento de ensino. Quanto ao tempo de atuação junto às classes de aceleração verificou-se que 45,7% lecionam na proposta desde a sua implantação, ou seja, há 05 anos; já 20% têm entre 02 e 04 anos e 33,7% estão no primeiro ano de atuação. Salienta-se que o índice elevado de professores no primeiro ano de atuação é atribuído à ampliação da matrícula nas turmas de Aceleração da Aprendizagem. Finalmente, ao delinear o perfil sócio-econômico dos professores percebe-se que quase 70% têm renda entre 02 e 05 salários mínimos, indicando que pertencem à classe média média e média baixa. Apenas 30% têm rendimentos entre 06 e 07 salários mínimos. A carga horária semanal de trabalho aponta para uma sobrecarga, fato evidenciado nos percentuais de 46,7% dos que dedicam 60 horas semanais e 33,3% 40 horas, enquanto apenas uma pequena parcela de 20% dedica 20 horas semanais.

4.2 Os dados da entrevista semi-estruturada: o discurso dos professores

A opção metodológica deste trabalho selecionou instrumentos de coleta de dados que permitissem ouvir os professores acerca dos cursos de aceleração enquanto proposta da política educacional alinhada aos princípios neoliberais. Portanto, a entrevista semi-estruturada possibilitou desvelar opções, intenções e possibilidades ocultas.

Foram selecionados como roteiro e tema da entrevista semi-estruturada cinco grandes categorias: os motivos, os sentimentos, o pedagógico, as políticas públicas e a questão neoliberal.

4.2.1 Os motivos: acelerando... por quê?

Foi interessante, inicialmente saber o que motivou os professores pesquisados a atuar nos cursos de aceleração do Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves, visto que na mesma instituição também é oferecido o curso regular.

Na análise e interpretação da fala dos professores pesquisados percebeu-se desde a visão determinista sobre suas opções, ou até a falta delas. No que se refere a estar atuando na aceleração da aprendizagem, há até alguns que viram em tal proposta uma forma de facilitar a ação dado ao caráter compacto e reduzido dos conteúdos ministrados, como mostra o quadro abaixo.

QUADRO 4.1

Motivos que levam os docentes a lecionar na aceleração da aprendizagem

MOTIVOS	FREQÜÊNCIA	%
Falta de opção	06	40
Imposição da Escola	03	20
Facilidade em ministrar os conteúdos	03	20
Crença no bom relacionamento com os alunos	03	20

Atentando para o primeiro perfil dos pesquisados, sinaliza-se para os professores entrevistados com formação em Pedagogia (40% dos sujeitos da pesquisa), curso que nos últimos anos vem enfrentando uma crise identitária, levando aos pedagogos dificuldades nos campos de atuação na educação básica. Como foi

focalizado anteriormente, o Departamento de Educação, Campus VII da Universidade do Estado da Bahia forma desde 1995, turmas anuais de habilitados em Pedagogia, sendo que os mesmos atualmente “disputam” vagas para lecionar no Ensino Público Estadual na microrregião de Senhor do Bonfim.

Com a palavra os pedagogos:

Fui ensinar no curso de aceleração pela necessidade de programação, pois a minha formação em Pedagogia só me permite hoje atuar nos cursos de Magistério e estes quase não existem mais. Então, como o que se ensina na aceleração é mais fácil, fiquei lá mesmo (P 4)¹⁰

Nas escolas não tem mais matéria para pedagogos, então eu fui para a aceleração (P 6)

Como sou pedagoga, praticamente não temos mais matérias na educação básica para lecionar, então como não tinha condição de ensinar no ensino médio do curso regular, fiquei na aceleração. É mais fácil. (P 7)

Nas falas acima, afloram questões diretamente relacionadas à acomodação dos profissionais da educação frente às possibilidades concretas de desemprego e, desta forma, aceitam atuar em cursos e lecionar disciplinas para as quais não possuem formação, temendo perder a vaga, o posto. Colocam assim como prioridade o emprego, estando as condições a ele relacionadas em planos secundários.

Como argumenta Gentili (2001): “na sociedade da exclusão, a grande maioria dos que trabalham enfrentam penúrias. Todavia, os que não trabalham estão ainda pior. O desemprego se transformou em um atributo estrutural do capitalismo contemporâneo”. (p. 13)

¹⁰ Em vista de manutenção do anonimato dos entrevistados atribuímo-lhes um código (P) acrescido de algarismos arábicos (1, 2, 3...)

Extraí-se ainda da fala de um professor que o ensino, na aceleração da aprendizagem, é considerado por ele como mais fácil de ser ministrado e retiramos desse dado leituras instigantes, quais sejam: o próprio professor desvalorizando os seus saberes e conhecimentos, ao mesmo tempo em que desqualifica o ensino desenvolvido no curso de aceleração.

... então, como o que se ensina na aceleração é mais fácil, fiquei lá mesmo. (P 4)

Ainda sobre os motivos que levaram os pesquisados a atuar no curso de aceleração, foram identificados aqueles que vêem a proposta como positiva, apontando alguns elementos interessantes para análise e interpretação:

Eu escolhi porque, como sou um dos profissionais mais antigos da escola, tive prioridade na hora da programação. Escolhi porque acho que no curso de aceleração podemos das aulas melhores, o aluno quer aprender. (P 7)

Eu achei interessante e motivador trabalhar com pessoas que estão ali com vontade de aprender. Eu acho que o aluno da aceleração é melhor de lidar. (P 2)

Parece claro que, para os professores acima, o aluno, a sua satisfação, o seu bem-estar são fatores importantes nas suas práticas educativas. Estes vêem no público alvo da aceleração da aprendizagem pessoas mais predispostas ou disponíveis para a escola e, deste modo, facilitadores das relações interpessoais na escola.

A preocupação é desvendar o que significa na verdade esta “vontade de aprender” (P 1) e “o aluno que é melhor de lidar” (P 2). Apesar de não ser esta a ótica do presente trabalho os cursos de aceleração a partir da visão do aluno foi interessante refletir porque para alguns professores, é motivador esse posicionamento dos alunos.

embora ele possa perguntar se o desejo dos alunos é real ou se não se está diante de uma crença na representação social¹¹.

Ao colocar-se a proposta de aceleração da aprendizagem como iniciativa das políticas educacionais neoliberais, onde o avanço nos processos de universalização da escolaridade básica indicaria a diminuição dos índices de exclusão educacional, teme-se que os alunos dos cursos de aceleração, produto dos processos de repetência, evasão e abandono escolar sejam, a priori, aqueles fadados aos ensinamentos mínimos, aos conteúdos esvaziados de criticidade, ao exercício da docilidade óbvia.

Como último bloco de motivos para a atuação no curso de aceleração foram encontrados aqueles que até o presente momento não aprofundaram as suas reflexões, não questionando os seus motivos:

Foi o diretor que me deu a turma, nunca questionei muito não. Era o que tinha e eu fui ficando. (P 8)

Estou atuando no curso de aceleração para completar a carga horária. Pra mim é indiferente, contanto que eu ensine a disciplina para a qual estou habilitado. (P 15)

Evidencia-se nas falas acima a questão do silêncio e do conformismo dos professores, beirando a indiferença. Partindo do pensamento popular “quem cala consente”, imagina-se que tipo de escola, que tipo de educação, que tipo de sociedade teremos se aqueles que teoricamente podem e devem questionar aceitam as normas, as regras do jogo.

Segundo Gentili (2001)

¹¹Entendemos representação social como crenças, idéias, valores construídos socialmente por um determinado grupo social (ANADON e MACHADO, 2002)

Não há como evitar a barbárie se não lutamos para transformar, limitar e destruir as condições sociais que a produzem. O silêncio, a atenuação, a ocultação edulcorada da exclusão fazem com que esta se torne mais poderosa, mais intensa, menos dramática, mais efetiva. (p. 42)

Finalmente percebe-se que os professores sujeitos deste trabalho motivam-se e desmotivam-se diante das dificuldades cotidianas, como numa corda bamba, equilibrando-se na deterioração salarial e nas precárias condições de trabalho docente e decente.

4.2.2 Os sentimentos: acelerando... o que?

Embora a orientação deste trabalho esteja alinhada às questões econômicas e de políticas públicas pareceu importante identificar os sentimentos que os professores externam ao se reportarem às suas práticas nos cursos de aceleração, quais os seus momentos de prazer e desprazer, o que os motivam a atuar, enfim o que os faz felizes ou infelizes.

Neste momento tomou-se como referências, além da fala dos depoentes, o que se percebeu nas suas expressões corporais, no tom da voz, constituindo-se também em elementos significativos à compreensão do tema.

O contato com os professores suscitou as mais diversas reações variando desde a cooperação imediata de alguns até a desconfiança de outros.

Inicialmente foi perguntado aos entrevistados se gostam de ensinar no curso de aceleração e por quê? As respostas foram divididas. Aqueles que afirmam que gostam formam um percentual de 30%; os que não gostam atingem 40%; 20% dizem

que são indiferentes e, finalmente, 10% oscilam entre momentos que gostam e momentos que não gostam.

Quando apontam os principais fatores que os fazem gostar de atuar na aceleração da aprendizagem, os professores indicam o bom relacionamento com os alunos e o pouco esforço que despendem para ministrar os conteúdos com os quais trabalham como os principais fatores de incentivo ao trabalho.

Eu gosto de ensinar no curso de aceleração porque os meus alunos valorizam o que eu ensino. Geralmente são pessoas mais velhas, que não fazem bagunça... Então é muito bom de lidar (P 1)

Sim, eu gosto, é bem menos complicado do que no curso normal. Eu me sinto muito valorizada pelos alunos. Embora eles não sejam muito bons na aprendizagem, compensa na valorização que eles dão ao professor. (P 3)

Observa-se nas respostas acima que a valorização do professor pelo aluno é muito importante. Nas falas de P1 e P3 ressalta-se o tom afetivo presente nos depoimentos.

Salienta-se que os alunos de idade mais avançada são vistos como mais disciplinados e, portanto, facilitadores da prática do professor.

Esse perfil traçado pelo professor sobre os alunos do curso de aceleração é ao que parece, superficial e remete às características geralmente atribuídas aos jovens e adultos, que embora tratados de forma homogênea são sujeitos únicos, com realidades específicas e, portanto, devem ter acesso a um tratamento pedagógico que atenda de forma satisfatória às suas necessidades.

Haddad (2001, p. 202) assinala que “a EJA é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”, entretanto, pelo que se percebe, alguns professores ainda não atentaram para esta perspectiva.

Assinala-se que, nas falas dos entrevistados, ainda que impregnadas de subjetividade, falta o tom de comprometimento político do professor com a sua prática e, conseqüentemente, na sua interação com os alunos.

Quando apontam como positiva a passividade, a ausência de conflitos, percebe-se que a situação de pseudotranquilidade pode, na verdade, estar encobrindo o descompromisso, a falta de coragem para a luta, o ficar em cima do muro.

Nessa perspectiva de análise aponta-se ainda a influência do pensamento neoliberal, presente quando os professores percebem a educação como a prática de transmissão de um conhecimento neutro aos alunos, num clima de “paz” e “tranquilidade”, para ao sair dos muros da escola, estes alunos enfrentarem um mundo para o qual não possuem as ferramentas de emancipação.

É lamentável, mas é verdade que a maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. (APPLE, 2003, p. 7)

Na exposição dos sentimentos, 40% dos professores afirmam não gostar de atuar no curso de aceleração. Quando fazem esta revelação apontam a deficiência na estrutura do curso, o despreparado aluno e a falta de desafios para a aprendizagem como os principais fatores.

Eu às vezes me sinto até mal em ensinar em um programa que é tão limitado, não traz desafio para você professor e, conseqüentemente, não traz desafio para o aluno, acho uma tapeação. (P 5)

Eu gosto porque lido com alunos que apesar de disciplinados, de quererem aprender, já vêm com déficit muito grande para a aprendizagem; é desmotivador. (P 8)

Não gosto mesmo, eu estudei para colocar os meus conhecimentos a serviço de quem quer aprender e na aceleração sinto que estou jogando conhecimento fora. (P 10)

A percepção de que a proposta de aceleração da aprendizagem concretizada na educação estadual da Bahia e particularmente no Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves não atende aos parâmetros ideais para a formação de alunos capacitados à emancipação no mundo atual está presente nas argumentações acima, como afirma P 5 “às vezes me sinto até mal em ensinar em um programa que é tão limitado”.

O discurso acima conduz a atentar para as formas atuais de exclusão escolar, pauta de extenuante argumentação deste trabalho (Capítulo II), quando analisa como as políticas neoliberais aplicadas à educação no Brasil conseguiram aumentar a taxa de escolarização, diminuir o número de analfabetos e reduzir os indicadores de evasão e repetência, dando a falsa impressão de que tudo ia bem. Mas como pano de fundo do nosso trabalho analisou-se a distância entre a “exclusão da escola”, que atendia aos fatores relatados anteriormente, para “exclusão na escola” como o fato de estar nela não significar necessariamente ter uma escola e uma educação de qualidade. Gentili (2001) argumenta “que todos tenham acesso à escola não significa necessariamente que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escola”. (p. 37)

Os professores revelam o nível deficiente de educação que é colocado aos alunos do curso de aceleração, denunciando, ainda, que, de maneira superficial, algo

não funciona harmonicamente entre o que é ensinado e aquilo que é aprendido pelos alunos.

Salienta-se que a atual proposta para educação de pessoas jovens e adultas, expressa na Lei 9394/96, e sua adaptação aos problemas de aceleração da aprendizagem não conseguiram atingir a especificidade desses sujeitos, historicamente excluídos da escolarização regular, como argumenta Torres (2001)

As propostas educacionais a partir de 1990 foram traduzidas de forma muito empobrecida nas políticas educativas dos países de terceiro mundo, em grande medida sob orientação dos próprios organismos internacionais que capitalizam a declaração. Ela mostra que a idéia de educação para todos foi interpretada pelos reformadores como educação somente para crianças e adolescentes. Perdeu-se assim o princípio de uma educação que se realiza do nascimento à morte, continuamente. (p. 197)

Dessa forma, verifica-se que as reais necessidades de aprendizagem dessa parcela de alunos não são atendidas pelo professor porque talvez nem eles mesmos as conheçam e, se conhecem, não estão preparados para atendê-las. Assim, a argumentação do pp (P 10) “na aceleração, sinto que estou jogando conhecimento fora”, mostra uma ausência de adequação entre o que pretende o professor, a proposta que defende o aluno a quem atende.

No último grupo de análise quanto aos sentimentos, estão os indiferentes, ou seja, aqueles que afirmam não sentir nada, ou que ainda não perceberam que tipo de reação ou emoção desperta a sua atuação na leitura da aprendizagem.

Nunca pensei em sentimento relacionado a minha prática, acho que não sinto nada; se realmente tiver que sentir alguma coisa é relativo ao pouco salário que recebo no final do mês. (P 12)

Sentimento, não vejo isto em relação ao curso de aceleração. Eu confesso que estou meio que no piloto automático. Ligo quando chego na escola e só desligo no fim. (P 15)

A análise e interpretação dos indiferentes, leva a situá-los categoria dos desencantados, aqueles que foram vencidos pela apatia e pelo desânimo, os que preferem ficar à margem do processo como meros espectadores. Constitui, portanto, uma ameaça à mudança, porque não se colocam como resistência em favor da maioria dos excluídos.

Esperança versus desencanto, eis o duelo deste início do século XXI. Duelo que é travado de várias formas, em todo o planeta. Duelo colocado na ordem do dia pela forma como se constitui, hoje, aquilo que Hardt e Negri (2001) conceituam como “império”. Um poder sem fronteiras, sem limites, que se pretende fora da história ou no fim da história, que funciona “em todos os registros da ordem social”, até nas suas profundezas. Mas é no seio deste poder que se gesta a nova sociedade, as formas capazes de construir um contra-império. (GENTILI, 2001, p. 45)

Portanto, renegamos os indiferentes porque estragam o processo, não dando o sentido necessário às suas práticas, não provocam transformações e não abrem brechas para conflitos imprescindíveis àqueles que querem uma escola melhor em um mundo mais justo.

4.2.3 O pedagógico: acelerando... como?

Na estruturação do aporte teórico desde trabalho, percebeu-se que a sociedade atual tem a exclusão como regra e que, neste contexto, especialmente nos países periféricos como o Brasil, a democracia muitas vezes resume-se à eleição de representantes que elaboram e executam as políticas públicas sem necessariamente ouvir as bases. Além do mais, nas políticas educacionais os projetos são

constantemente formulados em gabinetes e repassados às escolas através de pacotes, com fórmulas e manuais pedagógicos para serem executados.

Nos depoimentos colhidos dos professores acerca da proposta pedagógica da aceleração da aprendizagem aparecem como fatos relevantes a falta de conhecimento dos objetivos e finalidades da proposta, o que certamente refletirá em última instância nas suas posições como sujeitos acríticos e indiferentes.

É necessário um retorno aos dados anteriores que apontam 66,7% dos pesquisados como possuidores de graduação em nível superior e 33,3% em processo de formação para que se possa delinear o perfil destes como teoricamente possuidores de referenciais que os colocam como sujeitos capazes de perceber e discutir o contexto sócio-econômico-educacional em que atuam.

Acrescente-se que, mesmo com 53,3% dos professores atuando há mais de cinco anos junto aos cursos de aceleração, contraditoriamente é revelado pouco aprofundamento no conhecimento da proposta, como nos evidenciam os depoimentos abaixo:

Aceleração é um tipo de curso em que o tempo de duração é reduzido e, conseqüentemente, a quantidade de conteúdo também. Mas, sinceramente, eu não sei bem por que o governo resolveu fazer isto. Deve ser para diminuir o número de alunos fora da escola. (P 12)

Acho que é uma maneira de permitir àquelas pessoas que não terminaram seus estudos retornarem, pois sabendo que terminarão mais rápido já é um estímulo. (P 14)

Na teoria, eu acho que esta proposta surgiu para possibilitar a aprendizagem de conteúdos que são indispensáveis ao dia-a-dia do educando que está com a idade acima do aceitável, mas, na prática, o aluno que já vem deficiente fica pior. (P 15)

Feita a interpretação das falas acima percebe-se a ausência dos professores como sujeitos e construtores de sua própria prática. Sem dúvida, o fato de não conhecer as engrenagens do projeto no qual estão envolvidos os coloca na posição de meros executores do que foi elaborado por outros. Confirma-se, assim, a tendência contemporânea em que os atores sociais da escola são figurantes no processo, como nos alerta Camini (2001):

A exclusão dos principais sujeitos que fazem a escola no cotidiano é uma das marcas dos sistemas formais do ensino. Na escola dos “novos tempos”, a exclusão transferiu-se das estruturas em si para o gerenciamento interno à escola. Fala-se em gestão democrática, eleição, mas a realidade é a de que aos sujeitos da escola apenas é dado o direito de executar políticas definidas e formuladas por especialistas e repassadas através de manuais. (p. 52)

Assim, constata-se que a forma verticalizada, sem debates entre os pares como a proposta de aceleração da aprendizagem chegou aos professores no Estado da Bahia não levou os conduziu ao envolvimento consciente com a mesma. Além disso é preocupante o fato de que até para os mais experientes quanto ao tempo de atuação não aparecem tentativas contundentes de questionar, melhorar ou até de rejeitar a citada proposta.

Afunilando ainda a questão no enfoque pedagógico, perguntou-se aos pesquisados se percebem diferenças entre o ensino de aceleração e o ensino regular. Segundo um professor, “as principais diferenças estão no tempo de duração do curso, nas características dos alunos, que são mais fracos, e no tipo de curso mesmo, que é mais fácil”. (P 10)

O depoimento acima remete à análise da proposta de aceleração da aprendizagem como projeto neoliberal na educação brasileira. Já abordado anteriormente nesse estudo (Capítulos I e II) que são muitas as determinações de

organismos internacionais como FMI, e Banco do Mundial para o alinhamento das políticas educacionais às suas propostas. Ressaltem-se a título de melhor situar a problemática apresentada por um professor (P 10) quanto ao caráter deficiente dos cursos de aceleração, que as determinações tomadas na Conferência Internacional sobre a “Educação para Todos”, em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, como marco para o delineamento e execução das propostas neoliberais para educação.

Embora não tenham percorrido um caminho homogêneo e linear, as estratégias de Jomtien levantaram alternativas para solucionar os problemas crônicos da educação dos países pobres. Essas soluções, entretanto, foram passíveis de muitas leituras, levando muitas vezes a formar um quadro desastroso. Assim, por exemplo, quando se fala de “Educação para Todos”, vê-se na nossa realidade o inflar artificial das estatísticas com o aumento de vagas, que não leva necessariamente à universalização da aprendizagem, ou, ainda, que não atende às necessidades básicas de jovens e adultos dentro e fora da escola.

Nas palavras de outro professor (P 4), “na aceleração a preocupação do professor com o conteúdo é bem menor. Os alunos já sabem que nesses cursos se aprende menos”. Evidencia-se uma distorção quanto às necessidades básicas dos alunos, que são tratados como um compromisso menor, destituindo-os de ferramentas básicas para penetrar no mundo competitivo.

Então finalmente, quando se proclama a necessidade de “universalizar o acesso à educação básica”, passa-se a entender isto como ato de colocar alunos na escola sem, contudo, observar os parâmetros de qualidade e principalmente sem garantir a quem aprende as condições objetivas e subjetivas básicas de que necessitam.

No último bloco do tema, referente às questões pedagógicas do professor no trabalho nas classes de aceleração, instigou-se os nossos pesquisados a revelar o alcance dos objetivos pedagógicos, a adequação ou não dos conteúdos selecionados à aprendizagem e as metodologias adotadas nas suas práticas.

O que eu proponho como metas para os meus alunos sempre ficam aquém... E até decepcionante, pois tenho a impressão de que vai chegar o dia que no curso de aceleração no ensino médio o meu papel vai ser de alfabetizar. (P 7)

Parece até piada, mas eu preparo a minha aula para o curso de aceleração nível III, que corresponde ao ensino médio regular com livros e outros materiais da 5ª série do ensino fundamental. (P 14)

Entende-se que os sentimentos da desesperança e do fracasso permeiam as falas de professores (P 7) e (P 14) quando declaram que o processo de aprendizagem é tão deficiente. Para estes, descrever o cotidiano pedagógico escolar significou enumerar uma seqüência de impossibilidades e que, não havendo solução, a única opção, é o conformismo e a aceitação dos resultados, mesmo que estes sejam decepcionantes..

Parece que há uma assimilação coletiva da indiferença, como se realmente fosse normal planejar para não se cumprir ou aceitar o processo educativo artificial.

Certamente a fala dos professores conduzirá a uma constatação inequívoca de que, em última instância, os alunos do curso de aceleração, nessa proposta, dificilmente terão possibilidades concretas de ter na escola uma portadora de esperanças de um presente e, conseqüentemente, um futuro melhor.

Vale lembrar então o caráter compensatório da proposta de aceleração da aprendizagem quando se reflete sobre a abordagem feita por Camini (2002) sobre o aspecto pedagógico da mesma:

O caráter compensatório não é característica do passado, pois os módulos de disciplinas condensam e infantilizam o dito conteúdo escolar, ensinando aos jovens e adultos o mesmo que é ensinado às crianças, porém em dosagens menores, em conta-gotas (p. 80).

Embora a aceleração da aprendizagem seja apontada na nova LDB (Lei 9394/96) como um avanço para a educação de pessoas jovens e adultas, contando como pontos revolucionários o seu caráter inclusivo e universal, parece que a sua efetivação em alguns casos, e no nosso em particular, não vem atendendo aos objetivos propostos. Segundo Haddad (2002): “a nova LDB, na proposta renovadora para a educação de pessoas jovens e adultas, vem transformar esta iniciativa em uma educação de segunda classe” (p 111).

Sobre a questão metodológica, chamou atenção o fato de que os professores evidenciaram a presença de variados recursos didáticos na escola. Percebe-se que estes vêem como positivo o investimento da Secretaria Estadual de Educação na compra de material para apoio ao trabalho docente.

Por outro lado, paradoxalmente, esta realidade não aparece como modificadora nos resultados da aprendizagem, ou seja, os depoimentos apontam que a principal linha metodológica adotada é aquela centrada na figura do professor, com o predomínio da aula expositiva e auxílio do quadro de giz.

Respondendo quanto à metodologia adotada para o curso de aceleração, um professor comenta:

A metodologia que eu adoto é muito variada. Gosto de fazer trabalho de equipe, mas o que os alunos gostam é da explicação do professor... Então o que predomina mesmo é a aula expositiva. (P 6)

Seu depoimento é reforçado por outro docente:

A metodologia é a tradicional. Não tem outro jeito a ser feito... Até que na escola tem um material bom, só que é difícil de utilizar por causa do tempo, dos conteúdos. (P 14)

Uma das características retiradas das falas dos professores é de que os mesmos não atentam para a diversificação das modalidades e meios de ensinar e aprender. Desta forma, constróem um modelo único e homogêneo de aluno e de aprendizagem. O investimento no aparelhamento das escolas, este não chega a refletir concretamente na qualidade do ensino.

Para Torres (2001), tentativas de melhoria da aprendizagem das políticas educativas brasileiras, a partir da última década do século XX, estão profundamente contaminadas com ideário neoliberal e se manifestam no seguinte modelo:

As reformas educativas pós-Jomtien concebem como “melhorar a aprendizagem” como uma ação instrumentalizada por um conjunto de medidas estanques (aumento do número de textos escolares, capacitação docente em serviço, merenda, foco nos pobres, medidas de compensação, etc.), em geral contraditas por outras medidas (aumentar o número de alunos na sala de aula, estabelecer vários turnos, congelar o salário dos professores, etc.). Estas últimas vêm minimizar e até mesmo anular o impacto positivo que poderiam, eventualmente, ter as primeiras. (p. 48)

Percebe-se ainda que no enfoque dado pelos professores pesquisados que as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos na aceleração são interpretadas e concretizadas na prática como necessidades mínimas.

Em referência ao critério de seleção dos conteúdos, os depoimentos mais constantes podem ser sintetizados nos dos professores abaixo:

Como já trabalho com aceleração há alguns anos, já sei que não adianta a gente colocar muita coisa porque os alunos não acompanham. Então eu coloco o básico mesmo, aquilo que eles vão precisar para a vida, o dia-a-dia (P 10).

O aluno do curso de aceleração não é aquele que vai fazer vestibular. Então é melhor dar o mínimo, mas que eles aprendam mesmo. (P 11)

Novamente aparece a noção de padrões mínimos quando se referem aos conteúdos destinados ao público dos cursos de aceleração. Nota-se também, a partir das falas, que a visão instrumental e minimalista da aprendizagem coincide com uma preocupação distorcida do sentido de “relevância” dos conteúdos. Quando (P 10) diz que “eu coloco o básico mesmo, aquilo que eles vão precisar para a vida, o dia-a-dia”, questiona-se então, se esse professor, ao tomar noção de “básico”, não estaria transpondo-a para a noção de “mínimo, acreditando estar dando o sentido de “essencial”. Ou ainda, quando o mesmo professor propaga ser capaz de discernir o que o aluno precisa ou não “aprender”, se não estaria presente na sua fala uma auto-suficiência exagerada.

Atribuir a deficiência da aprendizagem sempre aos alunos, sem lançar alternativas de superação, parece uma forma de exclusão.

Nas falas, aparece ainda a proposta de uma escola dual, em que aquela instituída para os pobres se normatiza e se basta com o trivial, o básico, e uma outra para os ricos, para os que terão acesso às categorias superiores do conhecimento, do econômico e da vida, que deverá ter mais, seja de professor, de conteúdos, de tudo.

É inquietante o tom de normalidade dado a essa forma de exclusão. Para Gentili (2001):

A anormalidade torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desfalece (insensível, indiferente) como produto de sua tendencial naturalização (p. 29)

Alerta-se ainda, para o perigo da visão de certos professores que defendem para os alunos pobres, público alvo das escolas públicas, os conhecimentos que consideram “relevantes”, ou seja, aqueles vinculados à realidade ou ao meio local, utilizáveis na vida cotidiana. Isso pode levar a crer que o acesso a formas superiores de pensamento, ao conhecimento científico ou às modernas tecnologias façam parte da aprendizagem destinada às classes privilegiadas social e economicamente.

4.2.4 As políticas públicas: acelerando... para quem?

A fim de atender aos objetivos deste trabalho, analisando o contexto dos cursos de aceleração da aprendizagem como proposta neoliberal para a educação a partir da ótica dos professores, parece indispensável levantar uma categoria relativa às políticas públicas no Brasil, gestadas nos últimos vinte anos do século XX, panorama da globalização e de como suas ações chegaram a criação da proposta de aceleração da aprendizagem como alternativa a educação de pessoas jovens e adultas.

O tema suscitou nos professores ouvidos as mais variadas respostas, formando um quadro que incluiu desde aqueles que afirmavam conhecê-lo (30%), outros que confessaram entender superficialmente as questões propostas (40%), até os que declararam não ter subsídios que os permitissem aprofundar a discussão sobre o tema.

Iniciando com o questionamento sobre as razões que levaram as políticas públicas brasileiras à adoção dos cursos de aceleração extraiu-se o depoimento dos professores que afirmam conhecer a questão, exemplificada nas falas abaixo.

Segundo a nova LDB, 9394/96, os cursos de aceleração foram criados com o objetivo de oportunizar aos alunos jovens e adultos alternativas educacionais, levando em conta seus saberes e experiências de vida. Quer dizer que para os alunos mais pobres é dado um saber de suplente, para as classes populares. (P 3)

Entendo que as políticas educacionais já estão dentro das políticas públicas e a criação dos cursos de aceleração vem, como determinação de instituições como FMI e Banco Mundial, para melhorar o perfil do aluno brasileiro. (P1)

Os professores revelam nas suas falas, ainda que superficialmente, perceber a relação entre as políticas públicas e seus alinhamentos às políticas educacionais e as práticas ligadas aos organismos internacionais de financiamento, objetivando adentrar as instituições educacionais. Mas as causas, o como e os porquês não estão explícitos no quadro traçado pelos mesmos.

Concorda-se que dentro das políticas públicas o papel da política educacional é singular e que, assumindo posição estratégica, pode estar vinculado ao projeto de desenvolvimento que a sociedade propõe. Segundo Demo (1994):

Em política pública, a coerência entre teoria e prática é algo essencial, embora não exista nenhuma vantagem em submeter um termo ao outro de modo mecânico. Mas leva a adiantar que não faz sentido imaginar políticas públicas ou ainda educacionais extremamente avançadas dentro de práticas concretas modestas. A teoria só pode ter o tamanho da prática, ainda que deva ultrapassar esta no sentido da utopia (p. 13).

Observa-se que um professor (P 3) aponta a Lei 9394/96 dentro de um contexto macro, fruto das políticas públicas e educacionais que permeavam o contexto no período de sua elaboração.

Sabe-se que, nos últimos vinte anos do século passado, as políticas públicas no Brasil foram orientadas pelo pensamento neoliberal e este define o papel da educação, a sua lógica como um bem de consumo, onde professores e alunos passam à categoria de usuários ou consumidores.

As orientações neoliberais promovidas por organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial e o FMI colocam as elites políticas e econômicas locais na direção das estratégias para alcançar os seus objetivos. A partir daí, um conjunto de reformas institucionais é proposto e efetivado, estando neste bojo as reformas educacionais. Estas devem atender às demandas do “mercado” com “medidas” que afastam o Estado do dever de atender às áreas sociais. Mas deve-se atentar para a ilusória idéia de democratas de que todos os sujeitos são chamados a participar.

Como as medidas neoliberais aplicadas às políticas públicas nos países periféricos não conseguem dar conta dos inúmeros problemas sociais, são ofertadas às camadas mais pobres da educação medidas compensatórias, a fim de, estatisticamente, melhorar o quadro de exclusão. Situa-se aí a oferta dos cursos de aceleração da aprendizagem.

Para Kuenzer (2000) na adoção de pressupostos neoliberais pelas políticas educacionais brasileiras, destacam-se:

A redução do papel do Estado no financiamento, a busca internacional e sistemática de mecanismos de diversificação das

fontes de financiamento por meio de várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia que privilegia e exclui cada vez mais os excluídos. (p. 73)

Sem esgotar o tema, foram ouvidas dos professores as seguintes colocações:

O governo percebeu que algo não ia bem na educação dos jovens e adultos e então, como forma de incentivar o ingresso na escola, destas pessoas criou o curso de aceleração da aprendizagem, então acredito que a política foi direcionada neste sentido (P 7).

As políticas públicas criaram o curso de aceleração porque era um anseio do povo pobre brasileiro ter acesso à escola (P 8).

Dos pensamentos externados acima retirou-se inicialmente, a visão ingênua de que as políticas públicas nos tempos de neoliberalismo nascem da vontade da maioria pobre e são para elas gestadas. Se assim fosse talvez não seria necessário fazer este estudo porque é provável que não existiria o quadro atual de exclusão social e educacional. Ou ainda que as políticas públicas ajam por si mesmas como autônomo conjunto de práticas a serviço de alguém. Sabe-se, entretanto, que são elaboradas, defendidas e implantadas a partir de um duelo de forças entre grupos, vencendo aquele que melhor se organiza, articula e executa.

Na conjuntura dos anos 90, as políticas públicas nos países da América Latina, apontaram para reformas educacionais nos sistemas de ensino como imperativas nas agendas discursivas de políticos e administradores públicos. É importante destacar que a reforma nas políticas sociais voltadas para as áreas sociais. E desde logo assinalamos um grande problema: as reformas nos serviços públicos têm sido “copiadas” dos modelos de reformas das empresas privadas. (DEL PINO, 2001, p. 98)

Portanto, acredita-se que o Estado tem importante papel na condução das políticas públicas, mas a sua orientação e eficácia serão mensuradas a partir daqueles a quem serve.

No bloco que nomeamos de políticas públicas incluímos o item acerca de “globalização mundial e suas implicações sobre a implantação da proposta de aceleração da aprendizagem”.

A visão dos professores ouvidos é expressa abaixo:

Vejo o curso de aceleração e outras questões que são implantadas nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (como alguns classificam) uma máscara, uma força. Você pensa que sabe mas não sabe. (P 3)

Um dos objetivos do curso de aceleração é fornecer ao educando as condições necessárias para se formar um profissional, portanto, preparar a mão-de-obra para o mundo globalizado. (P 1)

Há uma ligação entre os cursos de aceleração e a globalização mundial, porque o governo tem interesse em mostrar números, devidos a política do momento, cobrança das instituições internacionais. (P 7)

Da análise feita, foi extraída da fala dos professores a relação entre o processo de globalização e as políticas educacionais que levaram à criação de cursos dirigidos aos mais pobres dos países do terceiro mundo.

Notou-se também que como coloca um professor, cursos dessa natureza estão a serviço de preparar mão-de-obra para atender as demandas da globalização, às políticas públicas e à cobrança das instituições internacionais.

Interpretando as idéias focalizadas, levantamos inicialmente as reflexões de McLaren, (2002):

A educação sob a perspectiva da globalização é vista como um veículo que ajuda a crescente economia de mercado. Para muitos países em desenvolvimento, uma força de trabalho educada e habilitada significa níveis mais altos de produtividade e desenvolvimento econômico. (p. 59)

Assim, na perspectiva da globalização econômica a educação se constitui em ferramenta para resolver problemas a ela associados como o desemprego e a pobreza. Atenta-se, porém, que não se fala de qualquer modelo educacional. Os fatos mostram que para o panorama de crescimento dos índices de desemprego e de decréscimo nos rendimentos da minoria, o modelo de globalização excludente que se institui nos países periféricos, inclusive no Brasil é aquele que dá ao aluno / trabalhador / excluído a “falsa” condição de sujeito participante do processo, seja com práticas compensatórias, seja com programas de certificação escolar.

Todos devem contribuir. Todos são consumidores, pois existem produtos para todos. O que causa indignação, entretanto, é a posição da maioria dos brasileiros nesse processo. Somos sócios dependentes, heterônomos, sem condições, até hoje, de negociarmos a nossa inserção entre os negociadores das regras do jogo.

Para Kuenzer (2000),

a adoção do pressuposto da globalização excludente e das políticas neoliberais na educação brasileira são bastante claras, sendo desnecessários maiores comentários. Destaca-se, contudo, como recurso de reforma, a redução do Estado no financiamento, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar a seletividade e a contenção do acesso. (p. 73)

O processo de globalização se constitui num panorama cada vez mais dual, onde a lógica metodológica, inclusive presente na educação, privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, fortalecendo a lógica e hegemonia do capital.

4.2.5 A questão neoliberal: acelerando... para onde?

A quinta e última categoria levantada em nosso estudo, fruto das intenções colocadas como objetivos norteadores da pesquisa, articula-se neste bloco de argumentação com a visão dos professores ouvidos acerca das noções de neoliberalismo e seus desdobramentos na educação brasileira do final do século XX e início do século XXI.

Despertou interesse também análise nível de percepção dos professores quanto às intenções e práticas da proposta neoliberal para os jovens e adultos pobres, público dos cursos de aceleração da aprendizagem.

A partir da narrativa dos professores, tornaram-se evidentes três posições sobre o tema. A primeira envolvendo 30% dos ouvidos, os quais emitem conceitos, fazem contextualização, percebem a relação entre as propostas neoliberais e os cursos de aceleração, fazendo inclusive a crítica da proposta. Já 40% dos entrevistados não atentaram para a relação entre política liberal e efetivação da aceleração da aprendizagem. Os 30% restantes formam um grupo que não consegue opinar com objetividade sobre as questões do neoliberalismo, desconhecendo a análise sobre o tema.

Inicialmente, é apresentada a fala dos professores, seguida de análise e interpretação sobre a proposta neoliberal, as implicações educacionais e suas relações com os cursos de aceleração.

Percebo que na nossa realidade política aparece clara a necessidade de estatísticas positivas no sentido de uma maior escolarização para os países pobres, mesmo que para isso o curso não atenda realmente aos ideais de uma comunidade estudantil e de professores preocupados com o real sentido do curso tem. Aparecem os interesses econômicos, seja na esfera interna, seja na externa. Isto se dá pelas normas neoliberais. (P 1)

Todos nós sabemos que a educação tem um papel relevante na questão das igualdades sociais e em relação às injustiças sociais. Em termos de investimento e de preocupação com educação, vivemos atrasos seculares. A escola se popularizou mas não se qualificou.

As políticas neoliberais, que hoje ditam as regras no Brasil, criaram alternativas, mas continuam sem resolver o problema. O aluno da escola pública é o pobre, enquanto o da particular é o rico... Os cursos de aceleração agravam a questão porque, ao invés de incluir, exclui, pois engana o aluno, lhe dá falsas esperanças. (P 07)

As falas dos dois professores abrem algumas questões pertinentes para reflexão. Primeiro, quando um professor aponta para a necessidade de dados estatísticos positivos sobre os resultados da educação para atender “aos mais ricos”, sem necessariamente refletir a verdadeira realidade existente, permite uma associação imediata que conduz às estatísticas camufladoras do neoliberalismo. Buscando manter-se hegemônico ele deixa a noção de que as suas reformas são as únicas soluções possíveis para os estados pobres e, endividados e ao mesmo tempo, através do seu poder de disseminação, cria no senso comum, e os seus partidários, levando à defesa da tese de que fora do neoliberalismo não há saída.

Atente-se para a análise de Correia (2002):

O discurso neoliberal redesenha o cenário da vida social e política a partir dos seus valores, a nível mundial, mas dentro das particularidades locais e regionais. Para atingir seus objetivos, descola o político em nome do técnico, declara vários fins (das ideológicas, das utopias, da história) (p. 51)

Os professores também percebem a relação entre os interesses econômicos e a educação como estratégia neoliberal atuando através das políticas públicas e superando o velho debate da falta de escolas, da falta de vagas. O discurso neoliberal alardeia a presença de escola para todos, de educação para os pobres. As agências financiadoras internacionais, através de empréstimos, com altíssimos juros, dizem “assessorar” e “ajudar” a melhoria na educação nos países periféricos. Mas uma análise mais apurada da realidade posta nos mostra que o processo de aplicação dessas políticas em países como o Brasil vem produzindo para os mais pobres uma educação ineficiente e de má qualidade.

Os que apostam no neoliberalismo sabem muito bem que o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo. Devido às suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para a construção de novas subjetividades para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas, se tanto. (SANTOMÉ, 2003, 9 31)

Surge também no discurso dos professores ouvidos a denúncia da existência de uma escola dual como prática neoliberal da educação. Um modelo de escola para ricos, outro de escola para pobres. As evidências, porém, mostram hoje não dois, mas três modelos de escolas. A primeira, para os que ocuparão o topo do sistema produtivo, com capacidade crítica e criativa de perceber a dinâmica do sistema que dominarão; a segunda, para os pobres, que desenvolverão atividades técnicas e mecânicas e se sujeitarão a contratos de trabalho baratos e finalmente a escola dos excluídos, aquela que dá falsa impressão de inclusão, de fornecer acesso ao mundo do trabalho, mas que, ao contrário, forma os inempregáveis. Gentili (2001) denuncia o que chamou de “Apartheid educacional” na escola dos excluídos:

Reconhecemos explícita ou implicitamente, por ação ou por omissão, que a igualdade, os direitos e a justiça social são meros artifícios discursivos em uma sociedade na qual não há lugar para

todos. Escola para todos, sim, mas direito à educação para poucos. Não se trata de algo novo, é verdade. Novo pareceria ser o fato de que quase ninguém se indigna por que isto acontece. (p. 41)

Observe-se o trecho da fala de um professor ouvido, quando ele, ao se referir à proposta dos cursos de aceleração diz que “os cursos de aceleração, agravam a questão do aluno pobre, porque ao invés de incluir, exclui, pois engana o aluno, lhe dá falsas esperanças”. (P 07)

Uma das formas de lutar contra a exclusão é denunciar a sua existência. Pois, ao se tornar o sentido de “normalidade”, de aceitar como natural aquilo que é escandaloso, as formas de exclusão geradas pelas políticas neoliberais tenderão a se tornar invisíveis e, portanto, aceitas, como diz a fala popular “o que os olhos não vêem, o coração não sente”.

Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa. A exclusão e seus efeitos estão aí. São evidências cruéis e brutais mostradas nas esquinas, comentadas pelos jornais, exibidas nas telas. Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade. Nos “outros” e em “nós outros”. (GENTILI, 2001, p. 29)

Ao analisar o nível de aprofundamento das reflexões dos professores sobre o papel da aceleração da aprendizagem e se os mesmos foram chamados a participar de discursões ou debates sobre o tema, os entrevistados declararam que nunca, em nenhuma etapa do processo, desde a implantação até hoje, participaram de momentos de reflexão acerca da proposta.

Os depoimentos abaixo ilustram a questão:

Nunca tive oportunidade destes encontros nem no caráter instrumental, nem no pedagógico e muito menos no político. (P 4)

Eu mesmo nunca participei, só soube de uma proposta deste tipo promovida pela Prefeitura de Senhor do Bonfim, mas para os professores estaduais, a Secretaria nunca ofereceu nada. (P 11)
O máximo que há são os encontros em Salvador para o pessoal da Secretaria de Educação do Estado ler os manuais. Mas eu nunca fui. (P 15)

A fala dos depoentes indica a ausência de debate acerca do tema. Como relatou um professor, eles nunca foram chamados a participar de reflexões sobre a proposta de aceleração. Pode-se nos perguntar: Se estes professores apontam as mazelas do projeto, porque eles próprios não iniciam o processo de discussão?

Um professor relata ainda que tomou conhecimento de iniciativa da Prefeitura Municipal de Senhor do Bonfim, na promoção de debates sobre a proposta, mas como não faz parte desta categoria de servidores, ficou a margem.

Ao interpretar o conteúdo das falas acima percebe-se que o processo de gestação da proposta de aceleração afastou os sujeitos envolvidos. Não causou surpresa essa constatação, pois é esta a lógica das propostas neoliberais aplicadas à economia, à política, à cultura e também à educação. De um lado aqueles que pensam, articulam e “propõem”, do outro aqueles que executam.

Liderado pelo MEC, um ambicioso e abrangente conjunto de reformas educacionais de cunho neoliberal vem sendo implementado no Brasil sem uma ampla discussão com os professores, entidades de classe e da sociedade civil. Essas reformas estão promovendo um progressivo desmonte do ensino público, desde a escola pública à universidade (CORREIA, 2000, P. 48)

Confirma-se então o sentido de verticalidade que a proposta dos cursos de aceleração apresenta desde a concepção até a execução. Os sujeitos envolvidos

diretamente no processo: alunos, professores e a comunidade não foram convidados ou convocados ao debate. A uniformização da política educativa em tempos de globalização e neoliberalismo é disciplinada, eficiente e efetiva na consolidação dos seus propósitos.

4.3 Integração dos resultados e alcance dos objetivos

Uma vez analisados os dados da pesquisa a partir dos instrumentos utilizados, passou-se, como momento culminante do presente Capítulo, à integração dos resultados, tomando como referencial maior os objetivos por nós estabelecidos:

4.3.1 Se os professores dos cursos de aceleração percebem o processo de verticalização dos referidos cursos no contexto neoliberal brasileiro

O presente estudo confirmou que o processo de efetivação da proposta de aceleração da aprendizagem na educação básica brasileira se deu de forma verticalizada, sem que se esgotasse o debate entre os envolvidos nos seus possíveis desdobramentos. Fruto da proposta neoliberal aplicada à educação, como argumentou Camini (2001), afastou os educadores do cenário de confecção da proposta, substituindo-os pelos economistas e políticos.

Mas a preocupação foi captar dos professores se estes percebem este processo de imposição e o contexto em que estão inseridos.

Após a análise e interpretação dos dados coletados, parece claro que, para a maioria dos professores pesquisados, esta questão passou ao largo de seus olhares. Já alguns afirmaram que desconhecem o processo de elaboração da proposta de aceleração ou que ainda não participaram do debate, é porque não atentaram que são

as peças que movimentam o jogo do qual não conhecem as engrenagens que lhes permitiriam estar no grupo dos vencedores. É preocupante constatar que muitos não possuíam nem o “manual de operacionalização”, ou seja, desconheciam até os princípios metodológicos da proposta.

O sentido de desarticulação apresentado pelos professores induz a refletir sobre o caráter hegemônico e determinista da proposta neoliberal, como argumentam Gentili (2001) e Frigotto (2001) quanto ao caráter de apatia das massas frente à avalanche do discurso neoliberal.

É evidente o afastamento dos professores do debate sobre as questões das políticas públicas e da economia. Embora considerem que a educação vai mal ou que a escola pública não tem a qualidade necessária para atender dignamente a seu público, ouviram-se depoimentos que deslocam a culpa desse contexto para o aluno ou para o governo, como se este fosse autogestado e não uma instituição que deve atender os anseios da maioria. Esta é, também, uma faceta do neoliberalismo, como nos adverte Correia (2000). As práticas neoliberais desconsideram as dimensões estruturais das questões educacionais, tratando-as como meros problemas administrativos, e desarticulando-as dos conflitos econômicos, sociais e políticos.

Portanto, quando não atentam para a verticalidade do processo de implantação dos cursos de aceleração na educação básica brasileira, os professores dão sinais de que o neoliberalismo foi eficiente na penetração do pensar e do agir.

4.3.2 O que significa para os professores a proposta dos cursos de aceleração no contexto neoliberal brasileiro

Os professores denunciaram nas suas falas o caráter diminuído e deficiente constante dos cursos de aceleração da aprendizagem, entendendo-os como uma opção para os mais pobres. Entretanto, alguns ainda os percebem como uma tentativa positiva do Governo para garantir às pessoas jovens e adultas com distorção idade/série uma nova possibilidade de retornarem aos estudos. Legitimam, assim, esses alunos como os mais fracos e sentenciam a proposta de aceleração como aquela destinada à escola pública e a sua clientela. Percebe-se o caráter contraditório presente nesta afirmação que é o mesmo que declarar: uma proposta deficiente serve a um aluno deficiente, ou a de aceitar a visão de uma escola dual: a de qualidade para ricos, e a desqualificada para pobres.

Nos significados da aceleração da aprendizagem, a maioria dos professores não consegue situar com clareza a proposta no contexto neoliberal e das suas práticas para a educação nos países pobres no contexto neoliberal.

Apenas a minoria dos pesquisados aponta a relação entre as atuais políticas econômicas e as orientações de organismos internacionais de financiamento, como o FMI e o Banco Mundial, deixando de perceber a trama de caráter político-econômico em que a educação está inserida.

Este é um dos pontos mais contundentes detectados das falas dos professores, os quais, enquanto integrantes de um grupo social sofrem cotidianamente nos seus espaços de atuação, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, as tensões e contradições geradas pela globalização excludente e pelas políticas neoliberais. Entretanto, apesar de lhes incomodar os sintomas, não estão preparados para combater as causas por não conhecerem a questão na suas diferentes variantes. Em

suas práticas educacionais, aceitam projetos nos quais não acreditam, sem ao menos discuti-los. Não se colocam como sujeitos em suas escolas, seus municípios, estados ou em seu país. Como não ocupam seus espaços, entregam-se a outras forças.

Foram encontrados ainda professores que não percebem o caráter excludente da aceleração da aprendizagem e que acreditam que o oferecimento desta proposta, mesmo que deficiente, é o que pode ser feito pelos marginalizados do sistema escolar.

Os que assim pensam não atentaram que no contexto brasileiro, os excluídos representam a grande maioria da população. Então usou-se uma proposta que metodologicamente deveria existir para os casos de exceção e é aplicada como regra. Tal realidade situa-se no que Gentili (1995) denominou de pedagogia da exclusão, aquela que normatiza o olhar sobre a pobreza e faz parecer correto a existência de programas para atender aos pobres com práticas compensatórias, que atacam timidamente os sintomas, sem contudo atacar as causas.

As duas décadas de ajustes no campo educacional demonstram que camadas populares da sociedade sofrem de maneira mais dramática os efeitos da política neoliberal.

Resumindo, os professores percebem de forma limitada as intenções da proposta de aceleração da aprendizagem. O caráter fragmentado do olhar destes faz com que a referida proposta não seja dissecada no seu âmago e se perca aqui e ali o caráter excludente colocado nas questões das políticas neoliberais presentes na educação, na escola e na sala de aula.

CONCLUSÃO

A seletividade do olhar cotidiano é implacável: dois pés descalços não são dois pés descalços. Um é um pé que perdeu o sapato! O outro é um pé que, simplesmente, não existe. Nunca existiu nem existirá. Um é o pé de uma criança. O outro é o pé de ninguém. (PABLO GENTILI, *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*)

Nas considerações finais desse estudo, sentimos a obrigação metodológica de retornar a ponto de partida: O contexto de implantação vertical das medidas de compensação através dos cursos de aceleração e a sua concretização na prática docente. Afunilando a questão, a pesquisa instigou a saber de que forma os professores que atuam nos cursos de aceleração percebem a verticalização que lhes é imposta nos objetivos oficiais dos citados cursos e sua significação no contexto neoliberal brasileiro.

O fato de ouvir os professores que atuam no curso de aceleração possibilitou trilhar um caminho metodológico de auscultar os seus dizeres, percebendo-os como sujeitos, professores e trabalhadores, seres multifacetados que, inseridos no contexto neoliberal, demonstram preocupações, inseguranças e medos.

Entendemos que a sociedade atual, em tempos globalizados, trouxe para todos uma situação de insegurança nas práticas sociais e aí incluímos as práticas educacionais.

Os professores mostraram que as tramas neoliberais são poderosas e camaleônicas, produzindo situações contraditórias: percebem as suas intenções excludentes, mas não se colocam a postos para a luta. Dizemos que o discurso é forte, mas a prática é vazia. Ou ainda, mesmo enquanto trabalhadores atropelados pelo sistema com sobrecarga de trabalho e sofríveis condições de vida, não se solidarizam com os alunos, não se sentem como iguais.

Para nós, este estudo foi esclarecedor e instigante, pois nos possibilitou ouvir os professores que atuam na educação básica e ao mesmo tempo nos reportou à nossa prática no espaço da Universidade.

Constatamos que algumas questões aqui analisadas estão também presentes na nossa realidade, como, por exemplo, a forma verticalizadora que as políticas educacionais instituem, atravessadas pelos interesses neoliberais, e implantam cursos acelerados em nível superior. E à semelhança dos nossos sujeitos de pesquisa, a Universidade acelera a sua prática e nós, professores, muitas vezes sem a reflexão devida, nos colocamos a seu serviço, na sobrecarga de trabalho em busca de melhores condições financeiras que nos permitam a sobrevivência.

Alertamos ainda os que militam na causa educativa para que tenham uma maior percepção quanto às artimanhas colocadas pelas políticas neoliberais as propostas educacionais. Sinalizamos com preocupação para o caráter normalizador da exclusão, onde um problema passa a ser visto como um mero dado estatístico e os resultados, muitas vezes artificiais, são exaltados, enquanto os processos são esquecidos. Afinal, temos conhecimento de que nos últimos anos houve aumento na taxa de escolarização, diminuição do índice de analfabetismo absoluto, redução nas taxas de abandono e repetição escolar, sem implicar necessariamente na melhoria da qualidade de educação para os mais pobres. Supramos a **exclusão da escola** para construirmos a **exclusão na escola**.

A proposta de aceleração da aprendizagem implantada no ensino estadual da Bahia nos parece exemplificar o modelo de **exclusão na escola**, onde a “pressão” na aprendizagem é traduzida em alunos mal preparados para o mundo competitivo e de poucas oportunidades. Por outro lado, os dados estatísticos indicam melhoria da educação no Estado e a definem como uma educação de qualidade.

Apontamos como outro aspecto conclusivo deste trabalho e que se constitui em um fator de limite do mesmo, a constatação da pouca literatura e trabalhos específicos quanto à análise da proposta de aceleração da aprendizagem. Atribuímos este fato ao tempo limitado de efetivação das propostas após a promulgação da Lei 9394/96, pois como já vimos, no Estado da Bahia, à semelhança de outros, a proposta foi implantada no ano de 1998, mas acreditamos que já temos parâmetros, hoje, para a sua avaliação e reformulação.

Levantamos também como limite da nossa pesquisa a necessidade de maior aprofundamento acerca do tema da globalização e seus desdobramentos nas práticas de vida e trabalho dos nossos sujeitos. Pois percebemos que o amplo contexto do mundo globalizado permeia de forma contundente as suas mãos.

Entendemos, finalmente que, como sujeitos da educação, não podemos nos colocar à margem da História. Sabemos que a globalização é irreversível, mas não é este o seu único modelo, podemos reconstruí-la em um outro paradigma, rejeitando as políticas educacionais de segregação e lutar nos nossos espaços de atuação, pela garantia da educação como direito social do cidadão.

Foi nossa pretensão levantar neste trabalho as inquietações sobre a proposta da aceleração da aprendizagem. Afirmamos que o que aqui foi apresentado não é conclusivo nem fecha o debate. Recomendamos para outros trabalhos a análise dessa

problemática sob a ótica dos alunos, que, acreditamos, nos permitirá alongar as perspectivas de compreensão sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANADÓN, Marta e MACHADO, Paulo Batista. (2003) *Reflexões teórico-metodológica sobre as representações sociais*. Salvador: Editora UNEB

ANDRÉ, Marli. (1995) *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP. Papirus.

ANTUNES, Ricardo. (2001) Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez – p. 35-48

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO. (2001) Salvador: Secretaria da Educação.

APPLE, Michael W. (2003) *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez Editora

APPLE, Michael W. (2000) Mercados padrões e desigualdades na Educação. In AZEVEDO, José Clóvis de (org.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed da Universidade.

ARROYO, Miguel G. (1991) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Edições Loyola.

ARRUDA, Marcos. (2000) A Nova Ordem Global: Crise da Ética e da Racionalidade. In: ARRUDA, Marcos e BOFF, Leonardo. *Globalização: Desafios Socioeconômicos, Éticos e Educativos: Uma Visão a Partir do Sul*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 160-186.

AZEVEDO, José Clóvis de (2000) A Escola Cidadã: Desafios, Diálogos e Travessias. In I AZEVEDO, José Clóvis de, II GENTILI, Palblo. III KRUG, Andréa. IV SIMON, Kátia (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, P. 29

BOFF, Leonardo. (2000) Ed e Desenvolvimento na Perspectiva da Democracia Integral. In: ARRUDA, Marcos e BOFF, Leonardo. *Globalização: Desafios Socioeconômicos, Éticos e Educativos: Uma Visão a Partir do Sul*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 8-24.

BOBBIO, Norberto. (1998) *Liberalismo e Democracia*. São Paulo. Editora Brasiliense.

BIANCHETTI, Roberto J. (2001) *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo. Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. (1996) *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

CAMINI, Lúcia (2001) *Educação Pública de Qualidade Social: Conquistas e Desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes

CARRION, Raul K. M. e VIZENTINI, Paulo Fagundes (orgs).(2000) *A Crise do Capitalismo Globalizado*. Porto Alegre: Ed. Universidade.

CONNELL, R. W. (1995) Pobreza e Educação. In GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-40.

CORRÊA, Vera. (2000) *Globalização e Neoliberalismo: o Que Isso Tem a Ver com Você, Professor?* Rio de Janeiro: Quartet.

DEL PINO, Mauro. (2001) Política Educacional, Emprego e Exclusão. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez, p. 65-88 e 98

DEMO, Pedro. (1999) *A Nova LDB, Ranços e Avanços*. São Paulo: Papirus Editoras.

_____. (1998) *Charme da Exclusão Social*. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (1993) *Desafios Modernos da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

_____. (1994) *Política Social, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Papirus.

FAZENDA, Ivani (1991) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo. Cortez Editora.

FÁVERO, Celso Antônio. (2000) *Divertimento e sofrimento: a exclusão social na era da globalização*. Salvador: UNEB.

FERRARO, A. R. (1999) *Diagnóstico da Escolarização no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, 12 – Set.

_____. (2000) “Neoliberalismo e Políticas Públicas: a propósito do propalado retorno às Fontes”, in FERREIRA, Márcio Ondina & GUGLIANO, Alfredo Alejandro (org). *Fragmento da Globalização na Educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FONSECA, Marília. (1995) O Banco Mundial e a Educação: Reflexões Sobre o Caso Brasileiro. In GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão: o Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 169-194.

FREIRE, Paulo (2000) *Pedagogia da Indignação, Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2001) A Nova e a Velha Faces da Crise do Capital e o Labirinto dos Referenciais Teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maris (org) – *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 21-46.

FRIEDMAN, Miltom. (1997) *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro. Arte Nova

GADOTTI, Moacir. (2000) *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GENTILI, Pablo (org). (1995) *Pedagogia da Exclusão, Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

_____. (1995) Adeus à escola Pública. In GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão: o Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 228-250.

_____. (1998) *A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. Pablo (2001) *Educar na Esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). (2001) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez.

HADDAD, Sérgio (2001) A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa.

IANNI, Octávio. (1997) *A era do globalismo*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

_____. (1999) *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

KUENZER, Acácia Zeneida. (2000) *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez

KUENZER, Acácia Zeneida. (2000) Educação cidadã, trabalho e desemprego. In AZEVEDO, José Clóvis de (org.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed da Universidade.

LESBAUPIN, Ivo (org.). (1999) *O Desmonte da Ação: Balanço do Governo FHC*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

LIBÂNEO, José Carlos. (1995) *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Edição Loyola.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo. E.P.U.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria (2002) *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas

MATTOSO, J. (1999) *Brasil desempregado*. São Paulo. Perseu Abramo.

MCLAREN, Peter e FARAHRMANDPUR, Parum. (2002). *Pedagogia Revolucionaria na Globalização*. Rio de Janeiro: DP & A.

MELLO, Guiomar Namo de. (1996) *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Ed. Loyola.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (1994) Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social, In DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ; Vozes

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2000) *Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes.

OLIVEIRA, Francisco de. (2001) A nova Hegemonia da Burguesia no Brasil dos Anos 90 e os Desafios de uma alternativa Democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maris (org) – *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 47-71.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. (2000) *A Pedagogia do sucesso: Uma Estratégia Política Para Corrigir o Fluxo Escolar e Vencer a Cultura da repetência*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna.

PAIVA, Vanilma. (2001) Qualificação, Crise do Trabalho assalariado e Exclusão Social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez, p. 49-64

ROMÃO, José Eustáquio (org). (1995) *Dívida Externa e Educação Para Todos*. Campinas, SP: Papirus.

SANTOS, Boaventura de Souza. (2000) *A crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez.

_____. (1997) *Pela Mão de Alice: o social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval. (1986) *Ensino Público e Algumas Falas Sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

_____. (1998) *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de educação: por outra política educacional*. Campinas: Autores associados.

SHIROMA, Eneida Oto. (2002) *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

SOARES, Leôncio (2002) *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A

STRECK, Danilo R. (2003) *Educação Para Um Novo Contrato Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

TOMMASI, Livia de, (org.). (1998) *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo:Ed. Cortez.

TORRES, Rosa Maria.(2001) *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora.

_____. (1995) Estado, Privatização e Política Educacional. In GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão: o Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública*. Petrópolis, RJ: Vozes.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore (2000) Refletindo sobre a noção de exclusão. In SOWAIA, Bader (org), (2002) *As artimanhas da exclusão, análise psicosocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes

ANEXOS

ANEXO A
QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Solicitamos a sua colaboração na participação da presente pesquisa, respondendo as questões aqui contidas. Asseguramos o anonimato das declarações dadas.

QUESTIONÁRIO

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Estado civil _____

Nível de escolaridade _____ Curso _____

Formação Superior _____

Pós-graduação _____

Tempo de exercício na profissão _____

Tempo de atuação no Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves _____

Tempo de atuação no Curso de Aceleração _____

Carga horária semanal na escola _____

Atua com a disciplina na mesma área de formação _____

Renda _____

Possui casa própria? _____ Automóvel _____

Exerce outra profissão ou atividade além da docência? _____

No magistério atua em outras instituições? _____

Públicas? Quais? _____

Privadas? Quais? _____

ANEXO B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I – MOTIVOS:

1. Que fatores o(a) levaram a atuar nos Cursos de Aceleração?
2. Na possibilidade de escolher onde atuar, optaria pelo Curso de Aceleração?

II – OS SENTIMENTOS:

1. Gosta de ensinar no Cursos de Aceleração? Por que?
2. Indique momentos que sente satisfação por ensinar nos Cursos de Aceleração.
3. Indique momentos que sente insatisfação por ensinar nos Cursos de Aceleração.
4. O que mais gosta ao atuar no Curso de Aceleração? Porque?
5. O que menos gosta ao atuar no Curso de Aceleração? Porque?

III – O PEDAGÓGICO:

1. O que entende por Aceleração de Aprendizagem?
2. Percebe diferença entre o Ensino da Aceleração o Ensino Regular? Justifique.
3. Acha justo para o aluno o ensino em forma de Aceleração? Por que?
4. Quais as semelhanças dos alunos que estudam em Cursos de Aceleração e os alunos dos Cursos Regulares?

6. Os seus objetivos pedagógicos são atingidos?
7. Os conteúdos selecionados são adequados à aprendizagem efetiva?
8. Quanto as metodologias adotadas, que tem a dizer?

IV – AS POLÍTICAS PÚBLICAS

1. Você acha necessária a oferta de cursos em ritmos de aceleração em nosso Estado? Por que?
2. Que razões levam as políticas públicas brasileiras a adotar os Cursos de Aceleração?
3. O fato de acelerar a aprendizagem, favorece ou prejudica o aluno?
4. Você vê alguma ligação entre a implantação do Curso de Aceleração e a Globalização Mundial?

V – A QUESTÃO NEOLIBERAL:

1. Qual o papel da Educação numa sociedade excludente e discriminadora? Em que medida os Cursos de Aceleração contribuem para a inclusão social, econômica e política dos alunos?
2. Já leu ou participou de reflexões relativas ao papel da Aceleração na Sociedade Neoliberal Brasileira?
3. Percebe alguma relação entre a proposta pedagógica dos Cursos de Aceleração e os interesses econômicos mundiais?