

PROGRAMA TRAVESSIA: PROPOSIÇÕES DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO

Antonio Agostinho da Silva Filho
Universidade Federal de Pernambuco
antonioorobo@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o Programa Travessia, desenvolvido no Estado de Pernambuco em parceria com a Fundação Roberto Marinho, a partir da política de aceleração dos estudos e correção de fluxo escolar destinada especialmente ao ensino médio e que está fundamentada em bases legais e documentos constitucionais que definem como deve ser organizada esta forma de ensino, atendendo aos interesses da aprendizagem. Para o estudo utilizamos uma metodologia baseada na revisão de literatura, articulada com os resultados de pesquisas bibliográficas e de campo realizadas em outros momentos. O estudo mostra como essas propostas estão imersas nos discursos políticos de desenvolvimento.

Palavras chaves: Ensino Médio; Programa Travessia; Aceleração dos Estudos.

INTRODUÇÃO

O Programa Travessia, implantado como política pública de aceleração dos estudos em Pernambuco foi adotado pelo Governo do Estado em 2007 por intermédio da Secretaria Estadual de Educação. Integra uma parceria com a Fundação Roberto Marinho, que utiliza a metodologia Telecurso por meio de Telessalas e material didático de estudos disponibilizados aos professores e alunos. O programa tem por objetivo reduzir a distorção idade-série no ensino fundamental atendendo aos jovens de 15 anos de idade ou mais, e no ensino médio atendendo aos jovens acima de 17 anos.

A Secretaria Estadual de Educação, articuladora do programa, têm viabilizado as ações em conjunto com mais de 256 escolas estaduais onde se concentram grande parte dos alunos que se enquadram no perfil. Dados estatísticos apresentados pela Fundação Roberto Marinho, afirmam que cerca de 90 mil alunos de Pernambuco em 2010 utilizaram a metodologia do Programa Travessia como recurso didático-metodológico no processo de

aprendizagem. Ainda no mesmo ano, o programa formou trinta mil estudantes no ensino médio. Em 2012, a Secretaria Estadual de Educação certificou nove mil concluintes do ensino médio e sete mil concluintes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que utilizaram a metodologia do Programa durante estas etapas finais de ensino.

A justificativa para a implantação do Programa de aceleração dos estudos no Estado é fundamentada na observância dos altos índices de distorção idade-série apresentado especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nas últimas séries do ensino médio, visto que estas etapas de ensino em sua grande maioria são organizadas de forma seriada.

Os gastos com reprovação e abandono escolar, tem mobilizado o surgimento de políticas públicas educacionais específicas que desacelerem de maneira eficaz o ritmo de distorção idade-série e melhore os indicadores de rendimento escolar. Dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, referentes ao ano 2010, apontam uma taxa de distorção idade-série no ensino médio brasileiro que chega aos 34,5%, no Nordeste este número chega aos 46,6% e em Pernambuco o número atinge os 49,1%, acentuando sua posição acima dos índices do país e da região.

Diante do exposto, faz-se necessário um olhar sensível para com os processos que tem marcado a trajetória das políticas educativas, se tratando dos programas de aceleração e correção de fluxo escolar com enfoque no ensino médio. Nessa perspectiva este estudo vem contextualizar, a partir das conjecturas que tem marcado as propostas de aceleração, como tem ocorrido a operacionalização destes programas em Pernambuco, voltadas à educação básica.

Conforme a Instrução Normativa nº 07/2008, que fixa as diretrizes e orientações do programa no Estado, o Travessia incorpora dentro de uma abordagem geral as normativas constitucionais que regulamentam o ensino médio no Brasil. Embora resguardando essas peculiaridades, o programa possui uma organização diferenciada por se tratar de uma nova forma de organização das classes do ensino médio de acordo com as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Busca-se encontrar nas diretrizes do programa uma resposta aos desafios de tornar eficaz esta metodologia direcionada aos alunos do ensino médio. A proposta apresenta algumas lacunas que precisam ser analisadas do ponto de vista teórico-metodológico, no sentido de conceber uma prática educativa que valorize a inclusão e a diversidade nos diversos contextos políticos-pedagógicos das escolas, constituindo um elemento voltado para

a construção de competências e habilidades não atingidas, dado o caráter do direito à aprendizagem como garantia fundamental.

Ao lado desses percursos, nas últimas décadas o ensino médio no Brasil tem passado por profundas mudanças na sua estruturação, com vistas as atuais demandas advindas de novos modelos de economia global e das novas configurações do trabalho, o que coloca como etapa fundamental de ensino na preparação para o mercado, bem como para dar continuidade aos estudos posteriores. Essa etapa de ensino que tem oferta prioritária pelo Estado incorpora diferentes concepções que são fundamentadas em práticas educativas que tem como eixo a profissionalização e a preparação para enfrentar a competitividade presentes nos contextos econômicos.

Desse ponto de vista, as atuais formatações do ensino médio têm seus percursos orientados no princípio do trabalho, e dessa forma, as classes de aceleração e correção de fluxo se apresentam como vias de acesso criadas na perspectiva de possibilidade de novas conquistas por parte dos alunos e da escola, e que precisam ser criteriosamente planejados de forma que os espaços não tomem efeitos contrários ao que se espera dessas propostas.

O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E OS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO E CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: PRERROGATIVAS LEGAIS

Encontra-se disponível no Brasil, uma vasta produção acadêmica que tratam das políticas voltadas ao ensino médio e também uma literatura complexa que trata da correção de fluxo e dos programas de aceleração dos estudos. Estas pesquisas em políticas educacionais enfatizam o caráter e relevância destas propostas, ao mesmo tempo em que trazem como discussões temáticas a vinculação aos processos de trabalho e ao contexto político que são concebidos a partir do lugar de materialização destas. A escola torna-se contexto do ensino lugar de construção de novos conhecimentos, acesso à cultura e à tecnologia como princípios fundamentais que regem o currículo do ensino e em especial, o ensino médio.

Com o processo de industrialização, o Brasil passou por mudanças significativas tanto na conjuntura econômica, quanto na forma de organização do seu sistema de ensino, de forma que pudesse atender às novas demandas de profissionalização por via da formação de uma mão de obra qualificada para atender as exigências do mercado.

Os processos de reestruturação produtiva, marcados a partir da nova lógica de mercado, e do surgimento de novos paradigmas na base industrial, se coloca como forma de superar a crise do capital e faz emergir a partir dessas mudanças, novas formas de gerir os

processos produtivos e de trabalho com a incorporação de tecnologias. Essa prática provém de modelos de produção de base japonês, o *toyotismo*, que tomou dimensões globais. Cabe mencionar nesta perspectiva a não abdicação aos tradicionais modelos de produção baseados no sistema *taylorismo-fordismo* que não foi banido no Brasil, e que como vinha se empregado, apenas tomou novas configurações. Os modelos tradicionais de produção, articulados às atuais formas de trabalho configuram novas realidades no cenário produtivo, como o caso do desemprego e da falta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, colocando em evidência a importância da escolaridade nesse novo cenário.

No que se refere ao novo perfil da força de trabalho, imposto pelo processo de reestruturação produtiva, verifica-se que, ao contrário daquilo a que assistimos quando da utilização do padrão tecnológico fundado no modelo *taylorista-fordista*, os pressupostos do novo paradigma exigem um trabalhador mais qualificado e com nível mais alto de escolaridade. SANTOS (2006, p. 194).

A partir da década de 90, o enfoque maior aos processos educativos, foi tomado por parte dos países como prioritários para o desenvolvimento, uma vez que estavam imbricados nessa dinâmica, o poder econômico e a importância da força do trabalho. Como reflexo, dessa inquietação, os esforços em sanar os problemas educacionais resultantes da baixa escolaridade e dos baixos índices de rendimento escolar, culminou em discussões globais acerca eficiência dos sistemas de ensino que resultaram em eventos de natureza internacional onde se estabeleceram metas para a educação. A este exemplo podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, que mobilizou um grande número de países em se comprometer em buscar soluções aos problemas enfrentados na educação, e que tiveram foco no acesso e na universalização do ensino.

Ao longo dos anos o debate perene em torno da qualidade da educação e sua vinculação com as diversas formas de trabalho foi tomando corpo constitucional, inicialmente a partir da publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que regulamenta a oferta da modalidade da educação profissional, como também atribui ao ensino médio parte das responsabilidades na formação básica para o trabalho. O ensino médio última etapa de escolarização da educação básica é regulamentado por meio do Art. 35, onde afirma que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando

como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Os textos de regulamentação, que tratam desta modalidade de ensino sofreram diversas modificações ao longo do tempo, seja como forma de adequação aos novos discursos econômicos, ou como proposições de alteração na sua estrutura e funcionamento. Tais documentos vêm definir as orientações gerais que devem ser operadas em nível nacional a partir da influência de diversos contextos sobre a política educacional. O parecer CNE/CEB nº 15/98, que define as diretrizes gerais para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, busca explicitar a concepção de trabalho subjacente no texto da LDB, motivo de diversos debates, de modo que torna clara a presença da dualidade do ensino médio, desta forma assegura que:

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (p.11)

Depois da publicação do texto oficial do Parecer, que fundamenta a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é publicada a resolução CNE/CEB nº 03/98, que defini as orientações gerais para o ensino médio no Brasil com base neste documento. Nele é ratificada a menção aos princípios que tratam desta etapa de ensino, definidos na LDB como legítimos, além de estabelecer a autonomia para criação de formas próprias de organização dessa etapa de ensino.

O último parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica nº 05/2011, define os critérios para instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, modifica a concepção de trabalho presente no parecer nº 15/98 e atribui novas concepções ao ensino a partir de um texto que traz uma linguagem mais complexa e atual. Sobre esta concepção, o texto constitucional apresenta a temática do trabalho como princípio educativo e base para a organização e desenvolvimento curricular do ensino em seus objetivos, conteúdos e métodos como também se articulam às práticas econômicas. Afirma que como princípio educativo, coloca o ser humano como produtor de sua realidade, ao mesmo tempo em que se apropria dela e a transforma, e como prática econômica refere-se às

diversas formas de produção das riquezas, no sentido de satisfazer as necessidades dos indivíduos. O parecer completa que:

É princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (p.21)

Numa abordagem sobre os programas de aceleração dos estudos, pensados a partir da intervenção no processo de ensino destinado à educação básica, especificamente se tratando da oferta ao ensino médio, a partir do princípio da autonomia dos entes federados e da ampliação dos processos de descentralização, o respaldo legal a partir da LDB em seu art. 24, inciso V, alíneas b e c, define a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, bem como a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. Essa abertura e descentralização podem variar à medida buscam nesses programas novas configurações para o enfrentamento dos problemas decorrentes da defasagem idade-série e do abandono escolar.

Estas propostas ganham espaço também na resolução CNE/CEB nº 02/2012, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Entre os indicativos legais, a proposta que regulamenta a criação de outras formas de organização do ensino médio pode ser visualizada no art. 14 e inciso I no que se trata:

O ensino médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O discurso político educacional sobre a qualidade da educação com enfoque no combate ao fracasso escolar tem permitido ampliar o debate sobre a eficácia dos programas de correção de fluxo e introduzido na sociedade a prática do exercício da reflexão sobre a inclusão e a construção de uma escola democrática, no que tange especificamente à oferta da modalidade ensino médio brasileiro. A ideia de classes de aceleração e correção de fluxo idade-série não é recente, a origem dessas metodologias no Brasil teve início em 1967 com a criação de uma proposta pedagógica desafiadora, num momento de tensões políticas onde

imperava o regime militar. O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) tinha por objetivo estender a escolaridade e proporcionar educação aos grupos sociais de quaisquer faixas de idades, a partir do uso da tecnologia midiática. O programa, com sua proposta pioneira, traziam em seu cerne, novas diretrizes para o uso de aulas radiofônicas e televisionadas.

Voltando ao modelo atual de aceleração dos estudos e correção de fluxo, estudos indicam que sua origem vem da Universidade de Stanford no Estado da Califórnia cujo programa do inglês *Accelerated Schools*, que significa Escolas Aceleradas tinha como objetivo o sucesso de alunos em situação de “risco”, multirrepentes e com históricos de evasão. Henry Levin, um dos criadores desse programa trouxe a ideia para o Brasil que foi incorporada em 1992 como políticas educacionais de combate à repetência e à distorção idade-série. (LEVIN, 1992). Tal proposta foi abraçada no país, pois a realidade da educação configurava-se de forma precária com uma estimativa elevada de alunos egressos e com defasagens idade-série dos quais deveriam ingressar no mundo do trabalho. Em que condições seriam integrado esses alunos para uma participação na vida política e produtiva do país?

A flexibilidade contida nos documentos oficiais norteadores das políticas de aceleração e correção de fluxo escolar, fundamenta os sistemas de ensino dos Estados e Municípios a definirem com base nos princípios legais novas formas de atender às demandas locais de ensino a partir da criação e da implantação de políticas destinadas aos escolares e que modificam a estrutura do trabalho pedagógico realizado no interior dessas instituições. São propostas que prometem reverter o quadro da baixa escolaridade e se fazem presentes praticamente todos os espaços escolares.

Não podemos conceber a educação a partir de etapas e metodologias de ensino estanques, apresentadas de forma verticalizada, uma vez que as especificidades desse processo podem ser concebidas de formas múltiplas, dependendo dos contextos onde se materializam.

Em Pernambuco, a política de aceleração dos estudos e correção de fluxo escolar na educação básica é regulamentada pela Instrução Normativa nº 07/2008, que fixa as diretrizes e procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino médio no âmbito da rede estadual de ensino, e por meio da Instrução Normativa nº 03/2011, que fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental no âmbito da rede estadual. O documento estrutura a forma de organização do programa no Estado, como o ingresso, a organização das turmas, a organização curricular, o calendário escolar, a organização pedagógica, a metodologia do programa, a forma de avaliação, os

critérios de transferência, frequência e escrituração escolar. A proposta busca complementar um quadro de programas e projetos que vem sendo desenvolvidos no Estado a partir da parceria público-privado na educação, no sentido de reverter os indicadores educacionais que se mostram insatisfatórios.

O CONTEXTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO E CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR

É inevitável pensar as políticas educativas sem pensar no viés da qualidade do ensino e na ênfase aos rendimentos escolares que vem se disseminando de forma generalizada nos diversos contextos educativos, nos espaços escolares e extraescolares. A centralidade que a educação assume na sociedade atual a coloca como bem a ser disputado pelos indivíduos que buscam elevar o seu padrão de vida e acessar os bens materiais e culturais disponíveis, se configurando como um elemento de ascensão social.

As desigualdades sociais marcam um conjunto de desafios que se manifestam em torno das políticas sociais pensadas e concebidas com base nos embates e tensões de diversos grupos, que lutam cada um com seus distintos interesses. Essa dinâmica, ao se tratar das políticas educativas, decorre de distintos debates que são travados e torno de iniciativas a que venha perpassar os problemas estruturais presentes nas escolas, como também nas discussões sobre a eficácia de certas escolhas metodológicas que venham combater as mazelas existentes na educação.

A escola como lugar de reconstrução e de possibilidades se apresenta em meio a outros contextos como espaço privilegiado de mobilização de saberes, e como ambiente propício para promoção da vida e do conhecimento do mundo. Esse papel torna-se ainda mais útil na medida em que propõe acolher os indivíduos que carregam uma carga social de injustiças sociais que devem ser reparadas. Tal realidade faz parte dos fatores que influenciam atualmente na identificação do fracasso escolar que tem se mostrado presente de modo que:

[...] As várias combinações de classes sociais, grupos ocupacionais, religiões, modos de acesso a produtos culturais, valores e objetivos educacionais das famílias etc., podem produzir diversas formas de relacionamento entre a cultura da escola e a cultura de seus usuários. A escola representa uma modalidade específica de relação entre sujeito e objeto de conhecimento, resultante de um determinado processo histórico de construção dessa instituição, que pode ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e seus familiares. A falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar. AQUINO (1997, p.46).

Nesse contexto, as reformas educativas tendem a tornar mais visíveis os problemas que circulam a escola, especificamente se tratando do fracasso escolar, como tem buscado implantar por meio de uma política de padronização do ensino, formas de responder passivamente às necessidades do sistema produtivo.

Temos assistido profundas mudanças sociais que fazem parte das novas dinâmicas nas relações de trabalho provenientes dos processos de globalização, da racionalidade econômica e da democratização do acesso aos conhecimentos. Os processos produtivos marcados pela valorização dos diferentes saberes coloca a necessidade constante do indivíduo se aperfeiçoar profissionalmente como forma de se adaptar às demandas da competitividade econômica. O atual modelo de economia global se apresenta fortemente relacionado aos padrões de qualidade total que vem se incorporando aos processos educativos.

Esse contexto de mudanças abriu espaços para a inserção de diversos organismos internacionais na definição das políticas públicas em nível local, nacional e global, no sentido de definir em conjunto, uma agenda globalmente estruturada para a educação como para também para outros setores, como a economia, o meio ambiente, a administração, abrangendo temas que se configuram como entraves por parte dos países em desenvolvimento que buscam espaços cada vez mais amplos de inserção. Organismos como o FMI, BIRD, OCDE e UNESCO, têm influenciado diretamente os contextos de produção das políticas públicas. Nesses termos, torna-se indispensável conceber as políticas educacionais sem articula-las com os processo macro e micropolítico presente no campo de disputadas hegemônicas de poderes.

Neste novo contexto, as reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos voltam a ser pensadas à luz das mudanças mais globais no sistema capitalista, não sendo, por isso, de estranhar o retorno à ideologia do capital humano ou, num sentido mais genérico, à apologia de uma conexão mais forte entre o mandato das políticas educativas e as supostas necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade econômica, dirigidas agora para mercados e espaços econômicos que transcendem cada vez mais o âmbito (e a capacidade de regulação) dos Estados nacionais. JANELA (2007, P. 91)

Nessa perspectiva, a educação e o acesso aos conhecimentos se configuram como mecanismo de reversão da produção das desigualdades, de forma que a permanência e conclusão da educação básica venha promover uma ruptura como o ciclo perverso de preservação da desigualdade. SETUBAL (2000, p.16).

A partir das considerações que tecemos até o momento, é que nos questionamos: Como de fato as classes de aceleração podem contribuir com a melhoria da educação? Quais as suas implicações para as escolas?

Trazer esses questionamentos à luz do que entendemos acerca das políticas de correção de fluxo escolar e aceleração dos estudos é um movimento que se faz necessário no sentido de compreender o caráter desses programas e suas concepções. As classes de aceleração têm como pressupostos a ideia de que todo aluno é capaz de aprender, embora reconhecendo que numa situação onde o aluno repetente já viu muitas vezes o mesmo conteúdo, a escola sozinha ainda se sente impotente em inovar na sua didática e na forma com que vem estruturando o ensino.

Diante dessa fragilidade da escola em não promover mudanças na forma de organização dos conteúdos, na forma participativa, por meio de políticas de participação e descentralização de poderes na escola, a tentativa de propor novas práticas deve condizer com a realidade do novo perfil do aluno no que se refere à construção de um novo tipo de escola que atenda a multiplicidade de manifestações e à diversidade cultural expressa na sociedade atual.

A forma com que é concebida as políticas de correção de fluxo, e a forma como estas são recebidas e reinterpretadas pelos profissionais da educação podem tornar mais visíveis os problemas da escola, a partir do entendimento e da prioridade que estas propostas são executadas. Se for implantado um programa visando apenas desobstruir o número de alunos que se encontram nas séries em idade inadequada, como mecanismo de progressão dos alunos, desta forma reduzindo os índices que são indesejáveis, o desenho dessa proposta tende a tomar diferentes caminhos dos quais se valorizam apenas o aspecto do resultado.

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre. (ARROYO 2000, p.125.)

Quando trazemos os questionamentos de ARROYO (2000), podemos compreender que os programas de aceleração dos estudos devem ser concebidos a partir de novas formulações, de novas proposições no campo pedagógico que venham se diferenciar da oferta regular, e possam oferecer condições de inclusão desses alunos que de alguma forma se desviaram durante o percurso regular. É preciso propor a vivência de novas formas de aprendizagem que favoreçam a construção dos conhecimentos que não foram mobilizados. Nessa perspectiva os programas devem se caracterizar não apenas pela flexibilidade dos conteúdos, mas na adoção de novas metodologias que garantam uma efetiva qualidade na forma do ensino a ser ofertada.

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para por em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. El algum ponto eles tropeçam e tem o direito de retornar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão do mundo, ao convívio com seus pares de idade (...) SAMPAIO (2000. p.61-62)

Um primeiro instrumento a ser pensado no contexto dos programas de aceleração dos estudos e correção de fluxo escolar é a proposta pedagógica. Alguns processos como a avaliação e as práticas de ensino devem ser elaboradas e ajustadas ao perfil destes programas e seus objetivos devem evidenciar a necessidade de reajuste nas formas de organização da escola com seus conteúdos, metodologias e dinâmicas que favoreçam um processo de ensino-aprendizagem prazeroso. Superar certos estigmas presentes no cotidiano escolar é fundamental ao se pensar novas formas de organização do ensino, olhando o aluno não a partir das limitações, mas das capacidades.

Nessa trajetória, exige-se conceber as etapas e os percursos que os alunos passam até alcançar outros níveis de compreensão dos fenômenos que já foram apresentados a eles e que não foram organizados. Dessa forma, as classes de aceleração exigem organização do tempo pedagógico e organização didática, como propõe novas formas de reagrupamento dos alunos, novas dinâmicas de avaliação, e outros aspectos que se fazem presentes na operacionalização dos programas. SAMPAIO (2000).

As peculiaridades dos processos pedagógicos na dimensão da correção de fluxo têm implicações diretas na aprendizagem uma vez que deve ser pensada à luz dos conhecimentos que precisam ser mobilizados por parte dos alunos e que são indispensáveis, por isso, a dimensão da avaliação diagnóstica, contínua e processual, estabelece uma relação lógica com os propósitos a serem alcançados, considerando as especificidades individuais dos indivíduos, identificando suas dificuldades e suas limitações, no sentido de mobilizar os saberes já construídos, de maneira a possibilitar que as capacidades possam ser estimuladas numa dinâmica onde o conhecimento seja visto e compreendido a partir das relações sociais estabelecidas com o mundo e entre seus pares de idade.

O outro instrumento que tem influenciado da definição didático-metodológica dos programas de aceleração e correção de fluxo escolar é o currículo e sua forma de organização. É necessário pensar um currículo que promova a aprendizagem dos alunos de modo a dar continuidade aos percursos escolares e reintegra-los, considerando que suas experiências escolares continuam fazendo parte do percurso.

A concepção de currículo presente nas propostas de aceleração está muitas vezes aquém, das concepções que historicamente são concebidas, mesmo na diversidade de atribuições as ideias de currículo se complementam na articulação com os processos que fazem parte da dinâmica escolar. Alguns autores que tratam do currículo expressam em suas pesquisas que há diferentes formas de pensar o currículo, alguns profissionais o pensam a partir do papel que a educação assume na sociedade, essas expressões são frutos de tendências teóricas e contextos políticos, sociais e econômicos que se vinculam à ideia de currículo.

Os currículos na maioria das pesquisas realizadas o concebem como conteúdos a serem ensinados e aprendidos, aos planos e projetos, às experiências escolares vividas pelos alunos e professores, e ainda aos processos de avaliação que influenciam nos conteúdos e nos procedimentos nos diferentes graus de escolarização. MOREIRA e CANDAU (2008, p. 18). Essas concepções de currículo estão subjacentes nas escolas, e nas intenções pedagógicas que “... atravessam a realidade escolar e todo seu contexto interno que permitem entender o desdobramento do currículo oficial no currículo real que lá se realiza, pois, na verdade, na escola as coisas não se separam em compartimentos estanques”. SAMPAIO (2000, p.64).

A organicidade da escola em pensar um currículo inclusivo que compreenda sua abrangência para além dos conteúdos e do currículo oficial contido nos planos e nos documentos, tem concebido os conhecimentos que são transmitidos por meio das interações sociais, o que chamamos de currículo oculto, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos de como se organizar esses tempos e espaços, turmas, materiais didáticos e mensagens implícitas nas falas dos professores, até a forma com que arrumamos a sala de aula, e as práticas culturais que são incentivadas. MOREIRA e CANDAU (2008, p. 18).

Considerando o currículo em suas diferentes dimensões, é necessário reconhecer o indivíduo como sujeito principal da ação, reconhecendo seu tempo e suas experiências, o que contribui para a construção de uma via reintegradora às classes de ensino regular. Nessa perspectiva o trabalho docente deve ser repensado na dimensão das aspirações dos alunos com situações didáticas fundamentadas em conteúdos científicos transpostos por meio de novas leituras de mundo e de práticas sociais que contribuam para uma aprendizagem significativa, num movimento onde os indivíduos se percebam no processo e tenha consciência da dinâmica que está sendo envolvido.

Qualquer ação que se estabeleça no sentido de pensar as classes de aceleração como possibilidade de acesso e continuidade dos estudos deve atentar para a assimilação de padrões culturais novos. Atualmente a escolar ainda encontra grandes limitações em mobilizar ações de caráter inclusivo, visto que a presença de uma ação contrária já coloca a escola em

desarmonia com o campo de significação e das representações sociais e culturais, ocasionando conflitos de natureza interna. Valores implícitos da cultura escolar devem ser redescobertos para que o currículo possa abrigar a diversidade cultural e permita analisar o cotidiano e transcendê-lo em direção a categorias mais abrangentes e universais. SAMPAIO (2000, p.66).

Os percursos na construção de uma proposta de correção de fluxo e aceleração dos estudos implica vislumbrar alguns entraves e riscos na sua forma de compreensão. É necessário que se compreenda a dimensão social destes programas na construção de uma prática democrática e inclusiva, ao mesmo tempo em que reconhecemos que: “Criadas como instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade-série, as classes de aceleração da aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar”. SETUBAL (2000, p.10).

Ao pensar as classes de aceleração, visualizamos outros componentes que cercam as práticas educativas de modo que não podemos deixar de lado como os aspectos cognitivos da aprendizagem. É fundamental dentro das limitações humanas, reconhecer que mesmo os alunos que conseguem obter bons resultados com essas metodologias, estão sujeitos ao fracasso escolar e, portanto, não se encerra. Não podemos garantir que estes alunos estejam aptos a manterem suas competências e habilidades em todas as etapas posteriores de ensino.

É preciso considerar que desde a concepção desses programas a proposta metodológica deve sinalizar a forma como eles devem se materializar no cotidiano das escolas. Há uma grande parcela da população que se beneficia com os estudos acelerados, embora estes não sejam garantia de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos anteriormente, e de estarem preparadas para atuarem no mercado de trabalho e competir nas mesmas condições de um aluno que obteve um aproveitamento superior em idade adequada. Quando se trata de uma formação humana, ética, e de uma autonomia intelectual para um pensamento crítico, o ensino médio, vem se constituir como etapa fundamental no desenvolvimento dessas habilidades.

É preciso atentar nesse contexto para o papel do educador em conduzir uma formação suficiente que atenda a estas especificidades dos seus alunos numa prática que seja coerente com os princípios éticos, estéticos e políticos, e que abranjam a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Um trabalho ético dependerá inicialmente de um perfil de educador comprometido com mudanças sociais.

Para o Estado, a formulação de políticas educacionais compensatórias com resultados em curto prazo de tempo e que de certa forma minimizam os problemas frequentemente

detectados na educação é sempre viável, uma vez que se colocam em pauta a relação com o custo e com o benefício que estas políticas trazem em termos conjunturais na visibilidade de seus planos, o que vem confirmar que a educação continua sendo debatida sob a ótica do aspecto econômico, devido ao papel que exerce na construção de um novo modelo de desenvolvimento que visa a integração do país no cenário mundial, cabendo, portanto, à educação desenvolver novas estratégias de profissionalização para garantir ao país, a capacidade de competir com excelência no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de natureza bibliográfica revelou muitos desafios a serem enfrentados quanto aos procedimentos na elaboração de programas de classes de aceleração e correção de fluxo. As iniciativas das políticas públicas voltadas para o ensino médio, no formato correção de fluxo, e distorção idade-série ainda se encontram muito aquém da garantia do sucesso dos alunos egressos e com defasagens.

Além das falhas operacionais nos programas a concepção de currículo e da proposta pedagógica requer ser pensadas à luz de novas formas de organização desta oferta de ensino, contemplando o respeito ao ritmo de cada aluno bem como, o tempo para aprender. Questões como a redução do tempo escolar e simplificação dos conteúdos fragilizam ainda mais as propostas e deixam clara a vinculação das propostas às formas de “promoções” no sentido de desobstruir o fluxo de alunos com defasagem. Estas iniciativas mesmo que animadoras no sentido de reverter o quadro de múltiplas repetências, evasões e distorções, estão revestidas de um discurso político voltado aos interesses do mercado e ao interesse de grupos hegemônicos.

Ao expressar o sentimento dos educadores que estão envolvidos direta ou indiretamente nesses processos, certamente conferimos que não se constrói um plano de nação cidadã para uma educação inclusiva e de qualidade, sem que haja a participação coletiva de todos envolvidos: escola, família, gestores, educadores, orientados por um projeto político que norteie os caminhos a serem seguidos, e que não sejam postos de forma verticalizada.

Tais considerações colocam em suspeita a qualidade de programas “formatados” que julgam ser esse é o caminho para a superação dos graves problemas que vem inquietando a comunidade escolar, bem como se a efetividade destas propostas tem obtido efeitos satisfatórios no que tange à diminuição dos índices de evasões e defasagens.

Não pretendemos aqui apontar soluções mediante os grandes problemas que envolvem o estudo em questão, mas tecer considerações sobre as conclusões desse estudo com base

numa revisão de literatura dos quais nos indicam certas fragilidades quando das iniciativas públicas que se preocupam em estimar apenas resultados em forma de estatísticas.

Um aspecto importante é a necessidade de rupturas e a possibilidade de novos caminhos que dê continuidade aos estudos e à formulação de políticas que venham atender e repetir as necessidades reais do público a quem estas políticas são destinadas. Consideramos que todo processo de construção de uma escola cidadã deverá estar sempre em movimento e não se resume em ações estanques.

Há, portanto de se repensar o papel das políticas públicas no contexto atual que tende a fortalecer os interesses do capital globalizado. Sendo assim, enquanto educadores e cidadãos é necessário que tenhamos o compromisso moral e político de lutar em nosso espaço de atuação para que as ações e programas venha se concretizar sob a perspectiva da universalização e garantia de direitos verdadeiramente efetivos. Concluímos que os desafios se apresentam em um universo complexo, marcado por relações de poder e interesses diversos decorrentes da correlação de forças presentes em nossa sociedade, o que evidencia a necessidade de unir esforços e aprofundar estudos sobre as políticas públicas em nosso país como meio de resposta aos problemas que a educação enfrenta atualmente.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. *Experiências de aceleração: estamos inovando?*. In: OLIVEIRA, Isabel R. (org.) **Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano v, n.8, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>. Acesso em: 01 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20/12/1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CES nº2 de 30 de Janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CES nº3 de 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 05 de agosto de 1998, Seção I – p. 21.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº05/2011 04 de maio de 2011. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de janeiro de 2012. Seção 1, Pág. 10.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº15/1998 01 de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 1998. Seção 1, Pág. 10.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Formação do cidadão Produtivo : a cultura de mercado no ensino médio técnico**. in: SANTOS, Jailson. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 07/2008, de 02 de outubro de 2008**. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino médio. Diário Oficial do Estado, Pernambuco, 15 de outubro de 2008.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 03/2011, de 05 de fevereiro de 2011**. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino fundamental anos finais. Diário Oficial do Estado, Pernambuco, 15 de outubro de 2008.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de e Correção de Fluxo Escolar. **Revista Em Aberto**. Brasília, v.17, p.49 - 56, jan 2000.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Revista Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo). Brasília, v.17, janeiro de 2000, p.57-73.

SETÚBAL, M.A. Os Programas de correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Revista Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo). Brasília, v.17, janeiro de 2000, p.9-19.