

CLASSES ACELERADAS: AS VOLTAS E VOLTAS DE UMA CORRIDA SEM VOLTA

ACCELERATED CLASSES: THE RETURN OF A RACE WITH NO RETURN

**Eliana ROMÃO¹
Telma ROMÃO²**

"Na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional. Desta forma, algumas reformas se seguem às outras como se fossem convulsões periódicas" (Sacristán).

Mais uma reforma, mais um programa da Secretaria de Educação Fundamental do MEC é criado, em nome de uma nova proposta de ensino e uma outra aprendizagem, justificada na medida em que existem, na atualidade, "68,7% de alunos com alguma distorção idade/série". No momento em que o sistema educacional parece abandonado a si mesmo, exigindo medidas vindas reiteradas de impacto, o que aparece, em geral, em nome da mudança no campo da educação, é recebido de maneira jubilosa.

Afinal, a mais recente LDBEN/96 tem permitido medidas que venham pretensamente ao encontro de uma nova realidade educacional do país. O Governo Federal determinou, com efeito, que "não quer repetência, não quer sala cheia". É oportuno esclarecer que as salas referidas continuam cheias, no entanto, não mais com crianças, repetentes. Estarão elas aprendendo na passagem "automática" de uma série para outra? Estarão elas, a partir de programas de "aceleração", avançando em direção a uma aprendizagem significativa?

As medidas pela reforma educacional, em geral, suscitam diferentes questionamentos, cujas voltas giram em torno de sua

⁽¹⁾ Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas.

⁽²⁾ Professora do nível Básico. Mossoró, Rio Grande do Norte.



**Ponto
de
Vista**

relevância para determinada escola ou política educativa desse ou daquele município. Até que ponto, a Política Educacional e as medidas dela decorrentes, têm superado a “iniquidade” praticada no interior das escolas e combatido, numa perspectiva verdadeiramente democrática, a crise educacional?³

De início, convém salientar, o programa de Classes de Aceleração da Aprendizagem surge, conforme Cláudia Davis, em atenção ao perverso (desde a década de 40) índice de repetência, 40%, nas escolas. “Da 1ª à 4ª série, este índice está em torno de 30%. Esse índice aumenta substancialmente da 5ª à 8ª série, passando de 40% a 50%” (1998:16).

A literatura sobre o assunto assinala que o tempo médio de permanência dos alunos na escola, no estado de São Paulo, “é de 6 anos e 4 meses”. Aquelas crianças que se evadem “o fazem com três anos de escolarização”. A situação, em geral, desconfortável dos sistemas educacionais, mesmo na virada de um novo século, tem sido agravada com os mecanismos de evasão, repetência, analfabetismo funcional e, mais tarde manifestado, o analfabetismo político.

A propósito, alguns dados recentes de encaminhamento dos alunos, das classes de aceleração no estado de São Paulo demonstram que 37% dos alunos passaram para a 4ª série e 11% para a 5ª série, isto é, “a evasão continua em alta, em torno de 10% no total” (DAVIS, 1998).

Causa-nos estranheza, o fato de a autora afirmar que o projeto “está indo bem na maior parte das vezes”. É mais estranho, ainda, atribuir esse “sucesso” ao Diretor e Supervisor da escola. “Quando o diretor e o supervisor estão por perto, a coisa vai muito bem. Quando o diretor é ausente...” (Ibidem).

Continuamos perplexas diante de um depoimento em favor de um programa, cujo bom funcionamento só ocorre quando há

autoridades por perto, isto é, mediante fiscalização. Pasmem-se!

Imaginemos se a organização do pensamento de nossos alunos só fosse possível com a presença do professor! Justamente pela presença de um profissional que necessita “morrer” todos os dias para que seus alunos vivam!

Viver de forma digna passa também pela possibilidade de ser o aluno orientado e encorajado para descobrir e acreditar nas suas capacidades e, igualmente, não ser reprovado, especialmente, quando se fala naquele aluno que está, em geral, dizendo ao professor, pelo olhar, pelos gestos, pelas várias manifestações de presença, que está ali para aprender.

Na experiência do município, por exemplo, de Campinas, “contendo a reprovação, o índice de evasão também diminuirá” bem como, a “queima de vagas”. De 28 mil alunos matriculados no ensino fundamental, surpreendentemente, 500 deles deixaram de frequentar a escola.

Com a criação de classes aceleradas, na administração última passada, esperava-se deste município, que as crianças com dificuldades de aprendizagem fossem mais adequadas e, paradoxalmente aceleradamente, atendidas com “seis horas-aula por dia e o conteúdo programático aprofundado”, sem, no entanto, corresponder às condições reais de aprendizagem daquelas crianças.

É oportuno notar, diante da importância de uma avaliação do processo do programa assinalado, que as classes referidas estão funcionando há três anos na rede estadual sem, entretanto, acabar e nem mesmo reduzir sensivelmente os sinais mais evidentes da crise do ensino no estado, nem nas localidades centrais, nem, menos ainda, nas regiões periféricas onde a precariedade do atendimento dos direitos à cidadania é mais acentuada.

Em primeiro lugar, a frequência surpreendente com que as reformas educacionais

⁽³⁾ Cf. GENTILLI, 1996, sobre a crise dos sistemas educativos contemporâneos sob a égide da retórica neoliberal.

têm sido realizadas leva-nos a duvidar de sua eficiência. Vão-se formando, conforme Patto, camadas e camadas de resíduos de programas educacionais sucessivos, “*restos estes que vão esterilizando o solo da escola e tornando os professores descrentes e avessos à idéia de mudança de seu dia-a-dia institucional*” (1998:32). Há um certo temor e cepticismo de que o fracasso de programas passados se repitam. Há, mais ainda, um certo desencanto em defender aquilo que não se teve oportunidade de entender. Aliás, com uma ponta de razão - como acreditar naquilo que mal conhecemos?

Em segundo lugar, as medidas são, em geral, impostas sem que os maiores interessados e supostos responsáveis pelo seu sucesso estejam adequadamente informados do significado, da relevância, dos fundamentos e até das “armadilhas” e contradições dessas prescrições ou políticas, ou programas de ação, de uma ação, todavia, eficaz. Os professores freqüentemente são surpreendidos e duramente atingidos e atropelados, muitas vezes, durante o período letivo, “por mudanças de regras administrativas e pedagógicas” que pouco ou até quase nada lhes têm a dizer. Esses professores são submetidos, por vezes, a programas relâmpagos de *treinamento*, cujo fundamento principal é concordarem servilmente com as vozes dominantes que fazem os regulamentos difundidos no interior da escola em nome de uma outra educação, defendida como “unanimidade” apenas no plano da retórica.

Alguns desses programas são criados com nomes sugestivos, associados a figuras heróicas, produzindo um eficiente efeito na mídia, estimulando, em decorrência, fenômenos dos mais efêmeros e contestáveis: a confusão, o engodo, a ilusão.

Com rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, conforme SACRISTÁN, não podemos ignorar que na retórica política as reformas têm outra conotação: “*servem para fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta*

educacional (...) Reformar evoca movimento, e isso agrada a opinião pública, alimenta as expectativas do professor...” (1997:52). Parece, conforme o mesmo autor, promover por si mesmo a mudança, embora quase nunca, ao menos no nosso contexto, se avalie e se preste conta, depois, do que de fato sucedeu.

Ao mesmo tempo que, a luz dessa análise, é desvelada a função das reformas, é apontada a razão do “gosto” e a insistência dos políticos, sobretudo em época de eleição, em apresentarem tantas reformas.

Em terceiro lugar, há um enorme descompasso e vazio entre o legal e o real. As escolas não são, segundo ainda Patto, lousas vazias, nas quais se pode escrever qualquer prescrição com a segurança de vê-la efetivada. Nas instituições escolares, a “*vontade estatal bate de frente com outras vontades*”. A intenção das reformas, em geral, é uma; “*sua realidade é outra*”.

Há necessidade, nesse sentido, de dirigir o olhar para os programas de classes de aceleração sem, no entanto, negligenciar suas relações e avaliações quase sempre suspeitosas. O julgamento da qualidade dos serviços prestados é sustentado, em geral, “*por indicadores burocráticos e numéricos, sempre possíveis de manipulação*”.

Nessa perspectiva, vale destacar, os modelos de avaliação mais dinâmicos pressupõem, conforme Rus Perez, não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral bem como, as relações entre as “*estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, agentes do processo de implementação*” (1998:72). O conjunto desses fatores, à medida que interagem entre si e com a estratégia de implementação, é possível “afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação” (Ibidem).

Posto isso, convém indagar: que realidade é essa? A quantidade conjuga-se em detrimento da qualidade, o privado absorve o público, as

condições de trabalho são avessas a um projeto pedagógico decente, o professor é confundido com o “salvador da pátria”, um sacerdote, um “monge moderno”, ou, no desespero, um suicida. Poucas vezes é reconhecido como um combatente, no entanto, um “combatente solitário”. Quando o é, paga um alto preço. Ao se dispor a formar outros seres, são entretanto, escandalosamente proibidos de ser...

Há, conforme PATTO, “*solidão, há desamparo, há raiva, há ressentimento, há corpo mole e corpo duro, ou seja, formas de resistência passiva e ativa. Há, ainda, corporativismo, defesa de privilégios, disputas por prestígio, há sentimento de impotência e fatalismo, há muito pouca esperança. Mas há também focos e momento de colaboração, de admiração e respeito mútuos e de desejo de melhorar...*” (1997:35).

Imbuídos no desejo de mudança, sugere-se fazer paradas reflexivas. Paradas coletivizadas, para além de interesses particularizados, na busca de respostas práticas e, portanto, pertinentes aos apelos dos sistemas educativos e superação de suas necessidades postas. Paradas para escutar outro e expressar aquilo que se há de saber, dizer e escrever.

Classes de aceleração, entre tantas inquições, vem acelerar o quê? A aprendizagem do aluno como se propõe? Afinal, como fica o “respeito pelo ritmo” do aluno sugerido pela própria medida? A expressão classes de aceleração leva a pensar em quê, em quem? Na mudança da escola, na superação das dificuldades do aluno? Ou nos gastos que um aluno repetente traz para o município, o estado, o governo?

No âmbito desses questionamentos fica patente o peso da *variável econômica*, isto é, resolveu-se acabar com a repetência, conforme Luciola Santos “*não porque a escola precisa ser interessante, mas porque chegaram à conclusão de que está muito cara*” (1998:10).

Outra relação de destaque a qual as CAA parecem recuperar, diz respeito às conhecidas “classes de reforço”. Classes que reforçavam,

paradoxalmente a nosso ver, com relação às crianças supostamente com dificuldades, o pior dos estigmas: a incapacidade de aprender. “*Eu sei que sou fraco mesmo e vou repetir de ano... nem preciso estudar, por isso é que estou aqui*” (ex-aluno do 1º ano do ensino fundamental). Hoje, amparados por uma pedagogia da (de)formação para (com)formação, um número expressivo de alunos combatem ironicamente a desnecessidade de estudar, pois sabem que serão promovidos “*eu sei que vou passar de ano mesmo sabendo que não aprendi... nem preciso estudar*”. Mediante uma compreensão equivocada da avaliação, observada nas várias instâncias e personalidades ligadas à educabilidade, a autoridade e trabalho docente são colocados em dúvida.

Diante das raízes desses depoimentos, entre outros, o professor do próprio sistema, suspeita, desanima, confunde-se, se indigna, se “descabela”... Diante da complexidade da função a que se destina, da qual não foi nem sondado, nem, menos ainda, preparado.

Professores contrariados, por vezes, conscientes de que a relação entre fracasso escolar e repetência está mal colocada. A literatura sobre o assunto, mesmo recente, tem desmascarado o suposto vínculo assinalado. “*Hoje, grande parte do fracasso escolar não é mais repetência. Trata-se daquele menino que é aprovado e, na realidade, não está aprendendo muita coisa na sala de aula*” (BUENO, 1998:7). Certamente essa voz não está isolada da maioria das vozes provocadas pelos desdobramentos das classes aceleradas.

Depoimentos de professores com experiência nesse programa estão, insistentemente, a negarem a suposta relação antes mencionada. No processo de implementação da medida em questão observa-se que se trata, segundo depoimentos tirados do cotidiano da aula, daquele aluno *tranqueira* que perdeu o respeito pelo professor, em que pese sua verdadeira função, porque não o reprova mais.

Trata-se daquele professor que só sabia ensinar relacionando a importância do conteúdo com uma avaliação pontual, ameaçando seu aluno com a verificação, a nota de uma prova mal acabada, nota baixa que só servia para obrigá-lo a assumir o fracasso a que chegou, quando não, a fazer *trapaças* e aplicar a prática do engano da “caça e do caçador”.

Trata-se de uma relação pedagógica às avessas, introjetada nos seus atores por anos a fio, sem contendas, sem retoques, sem imaginação.

Trata-se de uma escola que não cria condições para que o professor perceba e, em especial, assuma seus erros, suas incompetências, suas dificuldades e descubra os recursos que são capazes de utilizar.

Trata-se de uma Secretaria de Educação muitas vezes acanhada que não toma medidas ousadas, sob a égide de um comando marcado pela miopia e surdez acentuadas.

Trata-se de uma escola que defende novas reformas, novas tecnologias, nova pedagogia sem, no entanto, lutar contra as relações arcaicas que vêm sendo espantosamente mantidas.

Trata-se, entre outros, de uma política educacional minimalista, autoritária que não valoriza na realidade concreta a profissão e profissionalização do professor e não vem orientando concretamente, até então, o cotidiano administrativo-pedagógico dos sistemas educativos do país em favor de uma escola respeitadamente democrática.

Concluindo, não há discordância sobre o fato de que os pressupostos do programa merecem destaque, sobretudo no que diz respeito à crítica à compreensão do sentido atribuído à prática da avaliação. Não é mais possível olhar para a avaliação como um instrumento punitivo, de terror, de horror. Essa indignação encontra amparo entre os estudiosos sobre o assunto nos mais diferentes encontros acadêmicos e publicações. Citem-se, por exemplo, Perrenoud (1999), Zabala (1988), Freitas (1995), Sacristán

(1996), Alzira Camargo (1997), entre outros. Não é mais possível avaliar para reprovar, para minar a auto-estima daquilo que “temos de melhor”. Para situações tão agudas não cabe qualquer solução implementada de qualquer maneira.

O programa de classes de aceleração é polêmico e carece de mais estudos cuidadosos e debates, especialmente, junto de seus atores principais.

Os programas em questão não têm correspondido aos seus fins. A evasão, mesmo menor, continua assustadora e o ensino de qualidade ainda é uma procura, além do que a prática da avaliação continua mal feita e mal vista e a escola, com efeito, continua a ser criticada e criança estigmatizada. Ontem, foi carimbada com a injusta marca de que é incapaz de aprender; hoje se vê diante de um outro carimbo, igualmente dramático, da dúvida, da ilusão, da maquiagem de um suposto fracasso. O programa surge com base no combate às distorções criadas pela forma de avaliar, mas, contraditoriamente, eliminando esse poderoso e indispensável instrumento no processo de ensino.

É importante ressaltar que nenhum programa no seu processo de implementação está compelido a atender a tudo e a todos. Nem seria possível.

Tão vago e questionável quanto a experiência estadual das “escolas aceleradas” é a experiência municipal. O programa de classes aceleradas, no país, “resolve”, (se é que resolve mesmo) o problema, conforme Bueno, de 41 mil crianças dentre 7 milhões. Vale dizer, pouco mais de 0,5% dos alunos é atendido com uma medida defendida supostamente como saída para o “bicho papão” que vem assustando, há décadas, pais, professores, diretores, “governadores” e, em especial, alunos “com o desempenho abaixo da média”.

De qualquer modo, no que tange à avaliação do processo de implementação do programa CAA, é possível afirmar que, quanto à sua

efetividade causa-nos muito mais dúvidas do que certezas, mais desesperança que esperança, mais controvérsias que consensos, mais descrenças que crenças. Inexiste uma linha de coerência de um plano seguro e definido sobre o qual fosse possível ver suas reais possibilidades, ainda que a longo prazo. A exemplo do município exemplificado no presente ensaio de 27.699 alunos matriculados pouco mais de 300 crianças atendidas podem significar nada para o contingente de crianças que ficam desassistidas. Se é que aquelas escolas “beneficiadas” estão, de fato, sendo privilegiadas com medidas significativas para sua realidade.

Defender apenas a idéia de “aumentar as classes de aceleração” no próximo ano, “quando as condições forem favoráveis”, sem que sejam definidas metas seguras de implementação de um programa, torna-se arriscado, sobretudo quando se tem em mira a avaliação da proposta de ensino.

Certamente, a ausência de condições adequadas ou de uma política educacional mais consistente têm servido de desculpas para nos conformar com o mínimo, o menor salário, o aluno mais “fraco”, a escola mais distante, mais desprovida de qualquer recurso didático, o pior horário de trabalho e com a ausência de programas que atendam a maioria e que assegure uma outra educação para uma outra escola e ou outra sociedade.

Enquanto não se focalizam as raízes dos problemas educacionais e se implementam medidas sérias, dispensando o rodízio de programas, a educação continuará andando em círculos como nas corridas de fórmula 1: fazendo voltas e voltas, produzindo um enorme barulho, irritando-se com os que quebram e batem, esquecendo-se dos supostamente mais fracos, abrindo champanhe só para os vencedores, sem que, no entanto, chegue-se a lugar algum. Ao menos em favor da parte majoritária pobremente atendida.

Bibliografia

- BUENO, José Geral Silveira. *Classes de Aceleração*. 7 série debates. PUC-SP: Ação Educativa, Cortez, 1998.
- CAMARGO, Alzira. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. In *Revista da Faculdade de Educação*, USP- São Paulo, v. 23, n.1/2, jan./dez. 1997
- COHEN, Ernesto e Rolando Franco. *Avaliação de Projetos Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão popular e autonomia da escola pública. *Presença Pedagógica*. São Paulo: Dimensão. V. 2, 23 set. out. 1998.
- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- DAVIS, Claudia. Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração. In: *Classes de Aceleração*. 7 série debates. PUC-SP: Ação Educativa, Cortez, 1998.
- DIÁRIO DO POVO. Prefeitura cria programa para conter repetência. 23 de junho de 1998.
- FREITAS, Luís Carlos. A categoria avaliação/ objetivos. In: *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Classes de Aceleração*. 7 série debates. PUC-SP: Ação Educativa, Cortez, 1998.
- PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológica. *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROMÃO, Eliana. *Avaliação: uma via de mão dupla*. Mimeo, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno. A avaliação no ensino. In: *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Reformas educacionais, utopia, retórica e prática. Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Gentili e Silva (org.) CNTE, 1996.