

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**JULIANO NAZARI**

**PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS NA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS: UMA GESTÃO  
FOCADA NAS EXIGÊNCIAS DA PRODUTIVIDADE**

**Uberlândia – MG**

**2012**

**JULIANO NAZARI**

**PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS NA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS: UMA GESTÃO  
FOCADA NAS EXIGÊNCIAS DA PRODUTIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sarita Medina da Silva.

**Uberlândia – MG**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

N335p Nazari, Juliano, 1980-  
2012 Programa de aceleração de estudos na rede estadual de ensino de  
Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências da  
produtividade / Juliano Nazari. -- 2012.  
179 p.

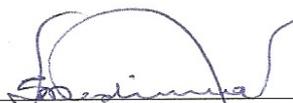
Orientador: Sarita Medina da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Métodos acelerados do ensino - Uberlândia -  
Teses. I. Silva, Sarita Medina da. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

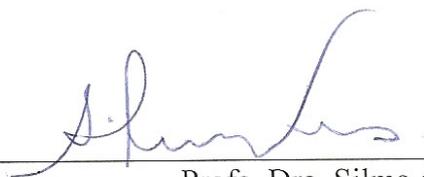
CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Sarita Medina da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



---

Profa. Dra. Silma do Carmo Nunes  
Sociedade Católica de Educação de Uberlândia - SOCEUB



---

Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre.*

**(Cecília Meireles)**

Apropriando-se das palavras de Cecília Meireles no sentido de que existem pessoas que marcam para sempre nossa vida, é que dedico este trabalho à aqueles que são a exclusiva razão da minha vida, o impulso do meu caminhar, e marcaram e continuam marcando minha vida: **DEUS, MINHA ESPOSA, FAMILIARES E AMIGOS.**

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desse trabalho foi possível graças ao acompanhamento e as contribuições de pessoas próximas, às quais, registro meus sinceros agradecimentos. Pessoas importantes que me incentivaram e me animaram para não desistir, pois trabalhando em duas escolas a caminhada para conclusão deste trabalho não foi nada fácil. Ser professor e pesquisador não é tarefa fácil, deveríamos ter mais incentivo governamental para todos que cursassem o mestrado e doutorado automaticamente estivessem liberados para se qualificarem, mas enquanto isso não se faz realidade, apesar das adversidades, poucos professores da escola pública ainda se animam em tentar, eu sou um deles.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por sempre me mostrar os caminhos certos, sempre conduzindo meus passos e proporcionando a concretização deste trabalho.

À minha querida orientadora Sarita Medina da Silva, por ter me guiado na realização desta pesquisa e sem dúvida, por ter confiado em mim. Minha gratidão pela amizade, carinho, respeito, confiança e sensibilidade na orientação desta pesquisa.

Aos meus pais Selvino e Izabel meus intermináveis agradecimentos. Sempre me incentivando nos estudos, na busca de um futuro melhor. Agradeço meu pai pelo exemplo de caráter, de hombridade, de perseverança, senso de justiça, força e fé, sempre me ensinando que tudo é possível para aqueles que se dedicam. Agradeço também a minha mãe, pelo carinho fraterno, por acreditar em mim e incentivar meus estudos.

A minha querida e amada esposa Ana Clara. Agradeço por ter aparecido em minha vida, me mostrar o que é felicidade, amor, amizade e companheirismo. Cúmplice incansável, de minhas angústias, sempre com uma palavra de incentivo, um gesto de carinho, obrigado pela sua compreensão, escuta e cobranças, por dividir o peso e o fardo nas horas difíceis para que eu pudesse vencer mais essa etapa. TE AMO MUITO!

À minhas irmãs Nayara e Larissa que sempre confiaram em minha competência e persistência na gana por vencer. Obrigada pelo carinho e apoio.

Às minhas lindinhas sobrinhas e afilhadas, Izadora e Lana, pelo sorriso e carinho sincero, por alegrar minha vida, sendo força inspiradora a me motivar na caminhada.

Aos meus segundos pais, minha sogra e meu sogro. Aldair obrigado pelas conversas e troca de experiências, assim como pelo exemplo de vida e superação. José Cristóvão obrigado pelo apoio sincero.

Aos meus demais familiares. Minha querida avó, tias, tios, primas, primos, cunhados, cunhada. E aos familiares que ganhei, da parte de minha esposa, após o casamento, avó, tias, tios, primas, primos, e agregados. Assim como aos queridos compadres e comadres, padrinhos e madrinhas de nossa união. Agradeço a vocês o carinho, o incentivo e a compreensão. Peço desculpas pelos momentos que não pude me fazer presente ao longo dos meus estudos. Sacrifícios foram necessários, mas hoje eu posso dizer que tudo foi válido e essa vitória eu dedico à todos vocês!

Aos eternos amigos e amigas. Emerson, Ricardo, Diogo, Fausto, Cristiane, Naiara, Janaína, Thaís Manzi, Thaís Cristina, Suélen e Fabiana. Mesmo as vezes distante a amizade de vocês foi essencial para me dar forças durante esta caminhada.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFU. Obrigado pelos momentos de debate e descontração. Em especial agradeço a dois companheiros Josemir e Jeovandir por compartilharmos angústias e alegrias no processo. E as amigas que adquiri durante este percurso, Sorandra e Fernanda.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Agradeço os ensinamentos! Em especial aos professores Carlos Lucena e Bosco, pela contribuições e debates em suas disciplinas ministradas.

Aos Professores Gercina e Bosco, agradeço o apoio e contribuições na banca de qualificação.

Aos Professores. Silma e Bosco. Tê-los em minha banca de defesa de Mestrado é uma honra!

Aos meus ex-alunos da Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes, agradeço a oportunidade de vivenciarmos juntos uma experiência de aceleração de estudos, o PAV. Vocês foram a inspiração para a escolha do tema assim como suas angustias e alegrias.

Às duas direções das escolas públicas, nas quais trabalho, pela compreensão e cumplicidade em minha sobrecarga de trabalho e estudo.

Ao diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental, por ter aberto as portas da escola para que esta pesquisa fosse realizada. À todos os profissionais e alunos da escola por permitirem e colaborarem com a realização de minha pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia por fazer parte de minha trajetória acadêmica. Em especial agradeço a Jeane e James, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação. Agradeço a atenção e profissionalismo demonstrado.

E, enfim, a todos aqueles que acreditam na educação como caminho para formar pessoas melhores.

***Os pensamentos são livres***  
*Die Gedanken sind frei*

*Os pensamentos são livres!*  
*Quem pode adivinhá-los?*  
*Eles passam voando*  
*Como sombras da noite.*  
*Ninguém pode sabê-los,*  
*Ninguém pode atingi-los,*  
*Não há como mudar:*  
*Os pensamentos são livres!*

*Eu penso o que eu quero,*  
*E tudo o que me agrada,*  
*Mas tudo em silêncio*  
*Sem chamar a atenção.*  
*Meu desejo e meu anseio*  
*Ninguém pode impedir.*  
*Não há como mudar:*  
*Os pensamentos são livres!*

*E se eu for aprisionado*  
*No mais sinistro calabouço,*  
*Tudo isto será obra*  
*Inútil e também vã;*  
*Pois os meus pensamentos*  
*Partem os grilhões*  
*E os muros em dois:*  
*Os pensamentos são livres!*

*Por isto para sempre*  
*Deixarei de lado preocupações*  
*Deixarei de lado para sempre*  
*Os meus temores*  
*Pois no coração sempre*  
*Será possível rir e ser alegre*  
*E ao mesmo tempo pensar:*  
*Os pensamentos são livres.*

**(Karl Marx)**

## RESUMO

NAZARI, J. **Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual Ensino de Uberlândia, Minas Gerais:** uma gestão focada nas exigências da produtividade. 2012, 178p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

Esta pesquisa situa-se na área da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PROPG/UFU), na linha de Pesquisa em Estado, Políticas e Gestão da Educação. A inquietação que norteia este trabalho é se: as reformas educacionais estariam suprindo as demandas do ensino, ou seja, as propostas como o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV implementado na cidade de Uberlândia – Minas Gerais são eficazes ao submetermos a uma gestão educacional gerencial focada nas exigências da produtividade? Nossa hipótese é que o PAV deixa a desejar em termos da almejada produtividade, limita-se de uma ação paliativa a não atingir o foco do problema, a reprovação. Estabelecemos como objetivo geral: analisar se o PAV, enquanto programa de aceleração da aprendizagem de Minas Gerais no contexto socioeconômico, cultural e político da sociedade contemporânea, verificando sua efetivação enquanto política educacional e combate a defasagem idade/ano escolar frente às exigências da produtividade na gestão educacional. Mais especificamente almejamos: identificar como se dá a influência das instituições financeiras multilaterais, por meio de seus acordos e agendas para os países devedores, na educação brasileira; verificar o surgimento, o percurso histórico e base legal para a aceleração de estudos no Brasil e em Minas Gerais; e por fim analisar o PAV em sua implementação as vistas da busca de produtividade, prerrogativa da gestão educacional gerencial. Para tal, utilizamos de uma pesquisa bibliográfica, análise de documentos legais e oficiais, e empiricamente análise dos documentos escolares, aliadas aos debates realizados nos meandros das aulas do Mestrado em Educação da UFU. Esta metodologia tem uma abordagem qualitativa, buscando articular o objeto investigado e sua relação com à totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere. Também buscou-se fontes documentais para coleta de dados, possibilitando um aparato legal – normativo que trata a temática em questão, bem como os documentos que direcionam as diretrizes políticas para a área da educação. Optamos assim por uma breve contextualização histórico-social no sentido de nortear o leitor no espaço-tempo e conjuntura social, objetivando uma melhor compreensão dos fatos. Ainda no campo da reflexão teórica, foi abordada a aceleração de estudos como política educacional. Em seguida são apresentados alguns apontamentos acerca do tema. Por fim são apresentadas as considerações cuja finalidade foi, compreender e fundamentar as bases das Políticas Públicas Educacionais da Educação Básica sobre a aceleração da aprendizagem numa perspectiva crítica, transformadora de Educação e sociedade. Identificamos com a pesquisa que a maioria dos alunos aprovados no PAV obteve aproveitamento próximo a 60%, com pouca reprovação, mas quando observamos os alunos egressos do PAV no Ensino Médio verificamos que de 128 alunos matriculados no projeto somente 2,4% conseguiram ir para o 3º Ano do Ensino Médio sem reprovação, comprovando que a produtividade preterida pelo PAV permanece somente no discurso. Em meio a essas contradições surge à necessidade de se repensar o real sentido/significado dessas políticas correção de fluxo que vem sendo implementadas.

Palavras-chave: Produtividade, Aceleração de Estudos, Projeto de aceleração da aprendizagem - Acelerar para Vencer.

## RESUMEN

NAZARI, J. **Programa de Aceleración de Estudios en la Red de Educación del Estado de Uberlândia, Minas Gerais:** una gestión que se centra en las demandas de productividad. 2012, 178p. Tesis (MA) – Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, 2012.

Esta investigación se encuentra en Área de Educación de Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PROPG / UFU), en línea con la Investigación del Estado, Políticas de Educación y Gestión. La inquietud que impulsa este trabajo es: las reformas educativas que se suministra a las demandas de la enseñanza, es decir, las propuestas como el Proyecto de Aprendizaje Acelerado - Acelerar para Ganar - PAV a cabo en la ciudad de Uberlândia - Minas Gerais son eficaces para someter a una gestión educativa centrada en las necesidades de gestión de la productividad? Nuestra hipótesis es que el PAV es débil en términos de la productividad deseada, es una acción temporal, pero que no resuelve el problema de enfoque desaprobación. Objetivo establecido en general es el de examinar si la PAV, como un programa de aprendizaje acelerado de Minas Gerais, en el contexto socioeconómico, cultural y político de la sociedad contemporánea, la verificación de su eficacia como la política educativa y la lucha contra la discrepancia edad / año escolar a las exigencias de la productividad en la gestión educativa. Más específicamente se pretende identificar las formas en que la influencia de las instituciones financieras multilaterales, a través de sus acuerdos y programas para los países deudores, en la educación brasileña, comprobar la apariencia, la base histórica y legal para la aceleración de los estudios en Brasil y Minas Gerais, y, finalmente, analizar la PAV en su punto de vista de implementación de la búsqueda de la productividad, la prerrogativa de gestión educativa empresarial. Por lo tanto, se utilizó una revisión de la literatura, el análisis de los documentos legales y oficiales, y el análisis empírico de los documentos de la escuela, junto con las discusiones sobre las complejidades de las lecciones de la Maestría en Educación de la UFU. Esta metodología es un enfoque cualitativo, buscando articular el objeto investigado y su relación con la totalidad socio-cultural, político y económico en el que opera. Además, se solicitó para documentar las fuentes de recopilación de datos, lo que permite un marco jurídico - normativo que trata el tema en cuestión y los documentos que impulsan los lineamientos de política para el área de la educación. Así que elegimos un breve contexto histórico y social con el fin de guiar al lector en el espacio-tiempo y las circunstancias sociales, con miras a una mejor comprensión de los hechos. También en el campo de la reflexión teórica, se dirigió a la aceleración de los estudios de política educativa. Las siguientes son algunas notas sobre el tema. Finalmente se presentan las consideraciones cuya finalidad era comprender y justificar la base de Políticas de Educación Pública Educación Básica en el aprendizaje acelerado en una perspectiva crítica, la transformación de la educación y la sociedad. Identificado con la investigación que la mayoría de los estudiantes aprueban el PAV obtenido cerrar el rendimiento a 60% con la repetición pequeño, pero cuando nos fijamos en los alumnos de la PAV en la escuela secundaria encontró que de 128 estudiantes inscritos en el proyecto sólo el 2,4% podría ir a la 3 ° año de la escuela secundaria sin reprobación, demostrando que la productividad deseada por el PAV sólo queda en el discurso. En medio de estas contradicciones surge la necesidad de repensar el verdadero significado / importancia de estas políticas de corrección de flujo que se ha implementado.

Palabras clave: Productividad, Aceleración de Estudios, Proyecto de Aprendizaje Acelerado - Acelerar para Ganar.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Taxa de Abandono (2010) .....	73
Tabela 02	Taxa de Reprovação (2010) .....	74
Tabela 03	Taxa de distorção idade/ano (2010).....	80
Tabela 04	IDEB – Resultados e Metas por Dependência Administrativa – Brasil – 2007 e 2009.....	109
Tabela 05	Total de alunos matriculados no PAV – Minas Gerais – 2008.....	115
Tabela 06	População demográfica censitária de 2000 e 2010 e estimativa para 2011.....	137
Tabela 07	Taxa de distorção idade/ano do Brasil, Região Sudeste, Minas Gerais e Uberlândia.....	141
Tabela 08	Evolução cronológica da produtividade dos alunos do PAV pelo Ensino Médio – 2009-2011.....	155

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Demanda atendida pelo Projeto Acelerar para Vencer em 2008 e 2009..	115
Imagem 02	Média e metas para o IDEB para o município de Uberlândia-MG 2005-2009.....	138
Imagem 03	Fluxo X Proficiência = IDEB de Uberlândia-MG 2005-2009.....	139
Imagem 04	Taxa de aprovação em Uberlândia-MG 2005-2009.....	139
Imagem 05	Taxa de Proficiência e notas de Matemática e Português em Uberlândia-MG 2005-2009.....	140

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Taxa de Distorção Idade/Ano do Ensino Fundamental Regular Brasil e Estados com maior e menor valor – 2005-2009.....	79
Gráfico 02	Taxa de Distorção Idade/ano do Ensino Médio Regular Brasil e Estados com maior e menor valor – 2005-2009.....	79
Gráfico 03	Comportamento esperado para a trajetória do IDEB ao longo dos anos.....	104
Gráfico 04	trajetória do IDEB para o Brasil e estados: 2005 – 2095.....	106
Gráfico 05	Alunos com distorção idade/escolaridade matrícula 2008 SER do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce.....	119
Gráfico 06	Alunos com distorção idade/escolaridade matrícula 2008 SER da Região Metropolitana de BH.....	120
Gráfico 07	Distribuição da idade dos participantes do PAV – Etapa de Aceleração 1, Minas Gerais, 2008.....	121
Gráfico 08	Distribuição da idade dos participantes do PAV – Etapa de Aceleração 2, 1º período, Minas Gerais, 2008.....	121
Gráfico 09	Distribuição da idade dos participantes do PAV – Etapa de Aceleração 2, 1º período, Minas Gerais, 2008.....	122
Gráfico 10	Alunos atendidos pelo programa na rede Estadual e Municipal de Uberlândia-MG 2009-2010.....	142
Gráfico 11	Desempenho das turmas de Aceleração II – 1º período (PAV-1 – Tarde) – 2009.....	147
Gráfico 12	Desempenho das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 – Noturno) – 2009.....	147

Gráfico 13	Desempenho das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 – Manhã) – 2010.....	148
Gráfico 14	Aproveitamento em Português e Matemática das turmas de Aceleração II – 1º período (PAV-1 – tarde) – 2009.....	149
Gráfico 15	Aproveitamento em Português e Matemática das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 – noite) – 2009.....	149
Gráfico 16	Aproveitamento em Português e Matemática das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 – manhã) – 2010.....	150
Gráfico 17	Desempenho dos egressos do PAV nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio regular (Noturno) – 2010.....	152
Gráfico 18	Desempenho dos egressos do PAV nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio EJA (Noturno) - 2010.....	152
Gráfico 19	Aproveitamento em Português e Matemática dos alunos egressos do PAV aprovados no 1º Ano do Ensino Médio (noturno) – 2010.....	153
Gráfico 20	Desempenho dos egressos do PAV nas turmas de 2º Ano do Ensino Médio regular (Noturno) – 2011.....	154
Gráfico 21	Aproveitamento em Português e Matemática dos alunos egressos do PAV aprovados no 2º Ano do Ensino Médio (noturno) – 2011	154

## LISTA DE SIGLAS

Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio	GATT
Acordo Geral de Comércio e Serviços	GATS
Acordo sobre Direitos de Propriedade Intelectual, relacionados ao Comércio	TRIPs
Agência de Desenvolvimento Internacional	AID
Agência para Garantia de Investimentos Internacionais	AGIM
Área de livre comércio das Américas	ALCA
Banco Interamericano de Desenvolvimento	BID
Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento	BIRD
Banco Mundial	BM
Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social	BNDES
Centro de Pesquisa para a Educação e Cultura	CENPEC
Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos	CIRDI
Centro Tecnológico de Brasília	CETEB
Classes de alfabetização	CA
Comissão Econômica para América Latina	CEPAL
Corporação Financeira Internacional	CFI
Diretório Central dos Estudantes	DCE
Distrito Federal	DF
Documento de Estratégia de Assistência ao País	CAS
Documento de País	CP
Education For All (Educação para todos)	EFA
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Ensino Fundamental	EF

Estados Unidos da América	EUA
Faculdade de Educação Física	FAEFI
Fernando Henrique Cardoso	FHC
Fundação Carlos Chagas	FCC
Fundação para o Desenvolvimento da Educação	FDE
Fundo Monetário Internacional	FMI
Fundo das Nações Unidas para a Infância	UNICEF
Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação	FNDE
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana	IIRSA
Instituições Financeiras Multilaterais	IFMs
Instituto Ayrton Senna	IAS
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Medidas de Investimentos Relacionadas ao Comércio	TRIMs
Mercado Comum do Sul (América do Sul)	MERCOSUL
Minas Gerais	MG
Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado	MARE
Ministério da Educação e Cultura	MEC
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Programme for International Student Assessment	PISA
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Planos de Trabalho Anual	PTA
Plano Nacional de Educação	PNE
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	PNUD

Programa de Avaliação da Alfabetização	PROALFA
Programa de Aceleração da Aprendizagem	PAA
Prefeitura Municipal de Uberlândia	PMU
Produto Interno Bruto	PIB
Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe	PROMEDLAC
Projeto Acelerar para Vencer	PAV
Programa de Pós-Graduação em Educação	PROPG
Secretaria de Ensino Fundamental	SEF
Secretaria Estadual de Educação	SEE-MG
Sistema de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE
Superintendência Regional de Ensino	SRE
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura	UNESCO
Organização das Nações Unidas	ONU
Organização Mundial do Comércio	OMC
Organizações Não Governamentais	ONGs
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico	OCDE
Universidade Federal de Uberlândia	UFU
União Estadual dos Estudantes	UEE
União Nacional dos Estudantes	UNE
União Europeia	UE

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Os 13 itens acordados na Declaração de Cochabamba UNESCO (2001)..	173
ANEXO 2	Matriz Curricular do Projeto Acelerar para Vencer - PAV – Diurno.....	176
ANEXO 3	Matriz Curricular do Projeto Acelerar para Vencer - PAV – Noturno.....	177
ANEXO 4	Exemplo de uma “Ata de Resultado Final de Aproveitamento” de uma turma do 2º Ano do Ensino Médio.....	178

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	33
1 - Contextualização e trajetória das Políticas Públicas Educacionais.....	34
2 - Influências externas na política educacional interna: as Instituições Financeiras Multilaterais .....	42
2.1 - Fundo Monetário Internacional.....	43
2.2 - Outras Instituições Financeiras Multilaterais (Bancos, corporações e organizações).....	49
2.2.1 Banco Mundial – BM.....	50
2.2.2 Corporação Financeira Internacional – CFI.....	51
2.2.3 Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.....	52
2.2.4 A Organização Mundial do Comércio: Projeto global.....	53
3. As Instituições Financeiras Multilaterais e sua intervenção no desenvolvimento: Política de Harmonização.....	55
4. Instituições Financeiras Internacionais e seus impactos na educação.....	60
5. Perspectivas nacionais para a educação básica frente às influências externas.....	63

<b>CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: Em foco os programas de aceleração de estudos.....</b>	<b>70</b>
1. Políticas nacionais de combate a evasão e reprovação: em foco a correção de fluxo escolar.....	71
2. Histórico da aceleração de estudos no Brasil e em Minas Gerais.....	87
3. Base legal para a aceleração de estudos – A aceleração de estudos nos dispositivos legais.....	96
4. IDEB: entre o fluxo e a aprendizagem escolar.....	101
<b>CAPÍTULO III – IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.....</b>	<b>112</b>
1. Caracterização do Projeto Acelerar para vencer – PAV, do Governo Mineiro.....	113
2. Realidade da cidade de Uberlândia frente à necessidade da aceleração de estudos.....	137
3. Pesquisa de campo – O PAV em uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG.....	143
3.1. Sobre o Cotidiano da Escola Universo Empírico do Estudo.....	144
4. A Escola Estadual e a Produtividade no PAV - Análise dos resultados.....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>172</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se na área da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PROPG/UFU), na linha de Pesquisa em Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Nesse sentido, no que diz respeito ao meu interesse pela linha de pesquisa, destaca-se a trajetória percorrida até o presente momento. Desde as primeiras incursões no meio acadêmico na Faculdade de Educação Física (FAEFI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2000, envolvi-me com situações de militância estudantil permeadas pelas questões relacionadas à política, atuando por dois mandatos, como presidente do Diretório Acadêmico da FAEFI-UFU, no período de 2002-2003, em comunicação e ação conjunta com o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFU, e nesse aspecto participando das discussões políticas em âmbito local, estadual (congressos da União Estadual de Estudantes / UEE-MG) e nacional (União Nacional dos Estudantes / UNE).

Ao concluir minha formação em Educação Física passei a atuar como professor nas redes públicas de ensino (Municipal e Estadual), persistindo meu envolvimento nos questionamentos políticos que permeiam a profissão, sejam elas por melhores condições de trabalho, salários, historicamente sempre muito defasados, margeados por tantas injustiças impostas pelos governos para nós profissionais da educação. Embora meu interesse seja o campo das políticas, nunca filiei-me a nenhum partido político, com interesse particular de manter uma linha de raciocínio livre e crítica, desprovida de idealismos e sujeições, muitas vezes dogmáticos e doutrinários.

Dentre as ações e/ou políticas desenvolvidas pelos governos durante minha vida acadêmica e profissional, desde o período de 2005/2006 destaco as políticas educacionais como foco de meu interesse e norteador de meus estudos e pesquisas, pois sempre tive uma postura de resistência contra decisões injustas à população menos favorecida e de questões trabalhistas de exploração, além de, injustiças políticas, sociais e educacionais. Sendo assim, uma de minhas últimas inquietações direcionaram ao interesse ainda maior para a concretização e efetivação deste trabalho, no intuito de compreender e identificar os limites e possibilidades das políticas de aceleração de estudos, implementadas na educação básica.

Cabe lembrar que o interesse pelo referido tema no bojo das políticas educacionais de aceleração da aprendizagem foi despertado a partir do meu envolvimento profissional direto como professor no Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV em uma escola da rede municipal da cidade de Uberlândia – Minas Gerais. Fomos instigados, a contrapor a realidade das salas de aula ao discurso hegemônico defendido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), no sentido, de buscar identificar o que esse projeto iria transformar realmente.

Com base nos pressupostos e problematização definidos para este estudo, no que concerne as influências das Instituições Financeiras Multilaterais nas ações educacionais brasileiras, a fim de criarem programas paliativos no intento de solucionar um problema histórico e social de falta de oportunidades, que ao longo do tempo vem sendo disseminado sem realmente ir a base do problema de cunho amplamente social, que não desaparecerá com a implantação de um programa de correção de fluxo a visar uma produtividade imediata, temos como objetivo analisar os programas de aceleração da aprendizagem de Minas Gerais, com destaque para o Ensino Fundamental na rede pública estadual de Uberlândia-MG, no sentido de verificar sua efetivação enquanto política educacional de ensino e combate a defasagem idade/ano<sup>1</sup> escolar, frente às exigências externas almejadas no intuito de alcançar os índices educacionais na busca de uma maior produtividade.

Produtividade esta, que a cada dia fica mais em voga, estimulada por uma gestão gerencial imbricada goela a baixo em nossas escolas, coisificando as relações humanas e se preocupando somente com os resultados acima de tudo. Trata-se de uma produtividade elitista, que permeia nossas escolas e ganha cada vez mais espaço em nossas vidas, essa produtividade é em prol dos detentores do capital, de forma a viabilizar ainda mais tal exploração da mão de obra, com formação aligeirada e com compromissos quantitativos firmados numa ótica neoliberal.

Para tal, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática aceleração de estudos, explorando aspectos políticos, históricos e conceituais referente ao tema, assim como, os temas abandono/evasão e repetência, adjacentes ao assunto colocando-se como fatores fundamentais para a ocorrência da distorção idade/ano escolar. Também utilizamos

---

<sup>1</sup> Optamos aqui por usar a nomenclatura idade/ano escolar no lugar da idade/série escolar, no sentido de realizarmos uma adequação a realidade mineira, apresentada pela Secretaria Estadual de Educação para discriminação e organização da Educação Básica em Minas Gerais.

da pesquisa documental, no que diz respeito à pesquisa empírica nos documentos escolares relacionados com o tema e as turmas aceleração de estudos.

Não podemos desconsiderar que muitas escolas tomam a repetência como um resultado do compromisso de qualidade, no sentido de afirmar que trata-se de uma escola forte, comprometida com uma educação de qualidade, e esta se torna a justificativa para sua taxa de repetência escolar. Criando uma relação positiva entre a repetência e a qualidade de ensino, pode-se dizer que isso acontece, mas, é quantitativamente irrisório em detrimento as escolas são marcadas por um ensino de baixa qualidade, assim como, condições sociais desfavoráveis à sobrevivência.

Nesse aspecto, a taxa de distorção idade/ano, explicitado no Capítulo II deste trabalho, desconsidera o principal fator causal eminente ao processo, de cunho social, são os consequentes infortúnios causados por uma sociedade extremamente desigual, com grande parcela da população sem condições de usufruir seus direitos. As diferenças sociais são eminentes no cenário nacional, constantemente deparamos com situações deploráveis em que os seres humanos se encontram.

Como fatores secundários, consideramos crucial e que contribui para ocasionar a distorção idade/ano, a entrada tardia dos alunos no ensino; a não sequência de estudos (alunos que param de estudar e depois de um tempo voltam); desistências, e evasões, mesmo entendendo que o principal ainda seja a repetência.

Marx, em seus escritos já nos alertava sobre as mazelas do capitalismo, e suas consequências para nossas vidas, a respeito de que seríamos uma classe de explorados e outra de exploradores, no entanto alertava que deveríamos lutar para garantir a vida. Assim ao analisarmos o que Marx nos apontava, verificamos historicamente que poucos detêm o controle da economia nas esferas nacional e internacional. Embora ambas permeiem pela lógica do controle e regulação, destacamos que os organismos internacionais procuram de maneira ideológica nos subjugar em defesa de seus interesses advindo de uma consequente manutenção do seu *status quo* em vista da estratificação das relações de poder, no que diz respeito à predominância da lógica do mercado.

Acreditamos ter indícios de atualmente vivenciar um período de social democracia no Brasil, ou pelo menos algo próximo disso, num esforço governamental de tentar realizar obras sociais tão preteridas e ao mesmo tempo agradar a uma oligarquia empresarial causando o mínimo de conflito possível para o governo federal. Nessa perspectiva, o Brasil desenvolve sua meta “O Brasil para todos” (Governo Lula, 2003-2010, sequenciado pelo

governo Dilma, 2011-2014), tentando agradar tanto as classes menos abastadas e carentes, quanto a classe dominante, embora sejam em menor número populacional, esta última é detentora de uma parte significativa do capital econômico, ávida por um mercado lucrativo. Neste contexto, ao menos no discurso indica-nos a educação como uma “bandeira de salvaguarda”, que por muitas vezes, passa a ser a única possibilidade de acessão social, a funcionar como um “filtro”, para alguns conseguirem ascender a uma elite intelectual e social, no intento de resolver os problemas sócio-educacionais da população pobre, e ao mesmo tempo romper com os ditames de uma política maior, a resolver as disparidades sociais.

Neste sentido, sabemos que as políticas educacionais e sociais não resolvem por si só os problemas da sociedade, mas sim atenuam, para diminuir as tensões entre os grupos/classes sociais. Acreditamos, então, vivenciarmos uma pseudodemocracia, pois podemos considerar que o “espectro” que rondava na época de Marx, continua a agir como forma de resistência, talvez não com tanta força quanto outrora, mas influenciado cada vez mais pela “mão invisível” do mercado globalizado.

Entendemos que historicamente tratam-se de ações paliativas<sup>2</sup> que intentam minimizar os problemas sociais e educacionais, mas sem resolvê-los. Pois suas ações pouco contribuem com a solução dessas diferenças e desigualdades aferindo mínimas políticas para essa enorme parcela da sociedade.

No intuito de melhor compreender como se configura uma dessas políticas públicas educacionais, destacamos as de aceleração de estudos/aprendizagem, em especial o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV instituído nas escolas do Estado de Minas Gerais, no município de Uberlândia. Pretendemos assim, verificar o que acontece na escola, suas consequências para a educação e os envolvidos no processo frente à produtividade, eficiência e eficácia defendidas pelo modelo neoliberal.

Dessa maneira, o contexto sócio-político (Sistema Capitalista, neoliberalismo) no qual se insere o objeto deste estudo é norteado pelos seguintes eixos: políticas educacionais de aceleração da aprendizagem para o Ensino Fundamental implementadas no âmbito nacional e pelo governo de Minas Gerais; influências dos organismos internacionais nas

---

<sup>2</sup> Ações que não resolvem o problema no seu foco, se restringindo a ação a periferia do problema, analogamente seria como uma “operação tapa buraco” quando que o necessário seria um recapeamento, pois o tapa buraco vai resolver temporariamente e não definitivamente.

agendas educacionais brasileiras e os impactos das propostas contidas nos projetos educacionais mineiros no aproveitamento/rendimento escolar, ou seja, na produtividade.

A inquietação/problema que norteia este trabalho é se: **as reformas educacionais estariam suprindo as demandas do ensino, ou seja, as propostas como o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV implementado na cidade de Uberlândia – Minas Gerais são eficazes ao submetermos a uma gestão educacional gerencial focada nas exigências da produtividade?**

Em harmonia a essa perspectiva cria e implementa-se, em 2008, no Estado de Minas Gerais o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV. Alicerçada no compromisso com os mais de 90% dos alunos matriculados na escola pública e nas metas estabelecidas pelo governo, a Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), implementou inicialmente o PAV no Norte de Minas e nos vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce, por serem regiões a concentrarem as maiores taxas de distorção idade/ano de escolaridade no Estado e, historicamente, apresentarem baixa qualidade dos seus indicadores sócio-econômicos. O PAV também foi implementado na região metropolitana de Belo Horizonte, por decisão da SEE-MG e, em 2009, expandido às demais cidades do Estado, incluindo a cidade de Uberlândia.

A proposta, segundo a SEE-MG trata-se de uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar, ou seja, seu objetivo geral é aumentar a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/ano de escolaridade. Como consequência destas ações, a SEE-MG espera corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que para ela tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos da escola.

De acordo com a SEE-MG não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso dar o salto de qualidade necessário e comprometer a escola com o processo de inclusão social, diminuindo as desigualdades sociais<sup>3</sup>. Para tanto, de acordo com a SEE-MG, é fundamental garantir que toda criança aprenda a ler e escrever até aos oito anos de idade, com intuito de estancar a defasagem de aprendizagem e a distorção

---

<sup>3</sup>Inicialmente, parece que a SEE-MG incorpora em seu discurso aspectos da Escola Redentora (1930), mesmo entendendo que suas ações são voltadas para os aspectos da Escola Certificadora, concernente com a lógica neoliberal.

idade/ano de escolaridade. Para atingir esse objetivo, a escola teria que fazer uma transformação em suas ações, garantindo a todos os alunos que ingressarem, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos. A SEE-MG defende que os passos para alcançar o objetivo passam pela renovação, na Escola, de variáveis como gestão democrática, elaboração de Projeto Pedagógico, relações com o meio social, econômico e cultural, metodologia de ensino, rotinas de trabalho, frequência dos alunos e professores, avaliação de desempenho dos alunos e profissionais e a formação continuada dos educadores. Desafio este, que de acordo com a mesma, pressupõem a soma de esforços, competências e habilidades dos educadores do Órgão Central, dos Órgãos Regionais, e da Direção das Escolas.

Porém identificamos que a única coisa verdadeiramente nova que acontece nessas ações ditas como renovadoras pela SEE-MG, é a avaliação de desempenho, concernente com a lógica gerencial de gestão educacional e neoliberal.

Desse modo, procuramos mais especificamente, identificar a magnitude das influências externas nas políticas internas e sua relação com aceleração de estudos no âmbito nacional; assim como, mapear historicamente as políticas educacionais de aceleração da aprendizagem em âmbito nacional e mineiro, no intuito de verificar se os projetos de aceleração da aprendizagem, enquanto reformas educacionais em Minas Gerais são políticas públicas que visam eliminar/reduzir as desigualdades ou são propostas para uma gestão educacional focada nas exigências da produtividade; da mesma forma que paralelamente analisamos definições, conceitos bases legais inerentes e relacionadas à aceleração de estudos; intentamos analisar os limites e possibilidades entre o ideal e o real.

Questionamos, até que ponto a política de aceleração em nível dos projetos educacionais públicos, é capaz de sugerir à população a noção de direitos a ponto de propor a educação como um benefício concedido e não mais como um direito garantido. Em meio a essas contradições surge à necessidade de se repensar o sentido/significado dessas políticas de aceleração de aprendizagem que vem sendo implementada em um número cada vez maior de escolas.

Propomos também neste estudo, analisar o PAV, programa de aceleração da aprendizagem em Minas Gerais no contexto socioeconômico, cultural e político da sociedade contemporânea, verificando sua efetivação enquanto política educacional e combate a defasagem idade/ano escolar frente às exigências da produtividade na gestão educacional.

A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa é permeada por uma investigação com abordagem qualitativa, a qual nos permitirá construir uma visão específica e articulada do objeto de investigação na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere. Para tanto, consideramos os aspectos descritos por Gonzáles Rey (2005) os quais, por meio da pesquisa qualitativa, nos possibilita avaliar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, não pela apropriação linear da realidade, mas a partir do saber adquirido que possa legitimar-se na produção de novos conhecimentos, ainda que considerando-se a especificidade dos dados, com uma articulação/integração com o aspecto quantitativo.

Os estudos de Chizzotti (1991) também demonstram que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para o autor,

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991p. 79).

Em perspectiva similar Gonzalez Rey (2002) confirma a opinião de Chizzotti (1991) ao afirmar que os dados não são coletados, mas sim, construídos a partir das aproximações e dos distanciamentos inter-relacionados. Assim temos clareza de que este estudo se construirá mediante a interpretação dos diálogos estabelecidos nas realidades que o envolvem.

Entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados estão: a análise documental e bibliográfica, nas quais, pretendemos com eles atingir aspectos de interesse ligados aos objetivos da pesquisa, tais como, analisar se os projetos de aceleração da aprendizagem, enquanto reformas educacionais em Minas Gerais são políticas públicas visam eliminar/reduzir as desigualdades a permearem o sistema educacional brasileiro, ou são propostas para uma gestão educacional focada nas exigências da produtividade.

Em relação a análise documental, Lüdke e André (1986) destacam que esta pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Conforme as autoras, nos documentos podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Julgamos importante a análise de

documentos selecionados, pois nos permitirá relacionar o objeto de pesquisa com o contexto histórico, sócio-econômico, político e educacional no qual ele se insere.

A respeito da pesquisa documental, Bogdan e Biklen (1994) destacam a efetividade de poder lidar com uma versão oficial das instituições sobre determinado tema.

O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180).

Nesse aspecto Gil (1999) destaca que,

As fontes de “papel” muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos. (GIL, 1999, p. 160).

Gil (1999), enfatiza na pesquisa documental como principais fontes de documentação os registros estatísticos, os documentos escritos e a comunicação de massa. O autor também evidencia as vantagens de se realizar uma pesquisa documental, pois possibilita o conhecimento do passado; a investigação dos processos de mudança social e cultural; permite a obtenção de dados com menor custo; e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos.

No que diz respeito aos sujeitos e a escola pesquisada, ambos tiveram seus nomes sem divulgação, de maneira a preservá-los no que concerne à integridade pessoal, sem quaisquer danos morais que por ventura pudessem aparecer, quanto a escola entendemos que a divulgação de sua identidade não acrescentaria em nada na pesquisa, e pelo número pequeno de salas do PAV, seus dados poderiam incidir nos egressos de alguma forma positivamente ou negativamente, evitando situações que por ventura pudessem aparecer a incomodar todos os envolvidos no referido projeto de aceleração de estudos.

O procedimento metodológico envolve também o levantamento bibliográfico com a finalidade de analisar como o fenômeno das políticas públicas de aceleração da aprendizagem tem sido abordado e discutido na comunidade científica. Em conformidade com a fundamentação teórica, Triviños (2009) destaca serem os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis de importância do que se estuda. Para tanto,

consultamos o acervo bibliográfico, base de dados de periódicos e artigos científicos, dissertações e teses. Realizamos levantamento e análise da legislação sobre as políticas educacionais de aceleração da aprendizagem. Consultamos documentos oficiais, como pareceres, resoluções e atos normativos de órgãos, como: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); Ministério da Educação e Cultura (MEC); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial; UNESCO, entre outros, com o intuito de verificar a influência dos mesmos nas políticas de aceleração da aprendizagem.

Posteriormente, selecionamos e analisamos os documentos utilizados no processo de discussão, implementação e desenvolvimento do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV no Estado de Minas Gerais, bem como a diretrizes, resoluções e artigos publicados em jornais sobre o tema.

Segundo Lüdke e André (1986), outro fator importante na estruturação de uma pesquisa e/ou investigação documental é a elaboração de categorias de análise. Neste aspecto, as autoras ressaltam que:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Nessa perspectiva de análise bibliográfica e de documentos oficiais foi possível tecer sobre as influências das instituições financeiras multilaterais e suas agendas para os países detentores de empréstimos e sua relação com a educação e elaborar um percurso histórico dos projetos de correção de fluxo escolar no Brasil e em Minas Gerais assim como suas características elementares.

No sentido de verificar a produtividade do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV nas escolas estaduais da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, por meio da análise dos documentos escolares (resoluções, relatórios, diários, atas, entre outros) fornecidos por uma escola estadual que optou por desenvolver o referido projeto. Por esse motivo entendemos que se trata de uma pesquisa do tipo “estudo de caso”, por se restringir a análise de documentos oficiais de uma escola, e em se falando de pesquisa qualitativa Triviños (2009) enfatiza o estudo de caso como um dos mais relevantes constituindo-se numa expressão importante da investigação qualitativa, e ainda

que o estudo de caso seja uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundadamente.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso é o estudo de um evento, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno, em nosso caso abordaremos as classes de aceleração de estudos de uma escola da rede estadual de ensino.

A escolha dessa escola deu-se pela facilidade encontrada ao acesso de documentos sem quaisquer restrições, por ser nas proximidades de minha residência e pelo fato de trabalhar na referida escola, embora não com o PAV.

Optamos por escolher uma escola pública estadual por entender que, embora sejam evidenciados os problemas enfrentados pelo ensino público os dados empíricos da análise documental possibilitam não só verificar a realidade, mas permitem estabelecer novas relações no processo de reflexão.

Nesse aspecto, foram analisados documentos da escola referentes ao PAV, dentre eles, podemos destacar na verificação do aproveitamento desses alunos, ou seja, sua produtividade, pelos “Diários de classe” e pelas “Atas de resultado final de aproveitamento” tanto do PAV quanto das salas que continham alunos egressos das turmas de aceleração.

Por fim, a partir da sistematização, da análise e de uma leitura crítica dos dados construídos sistematizamos e elaboramos considerações no sentido de contribuir para uma discussão mais ampla sobre o tema Políticas de Aceleração da Aprendizagem. Desse modo, a pesquisa está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **“Políticas Públicas Educacionais e as influências externas na Educação Básica”**, optamos por tecer apontamentos sobre as influências externas/internacionais no bojo político interno/nacional, mais especificamente, no que diz respeito às políticas educacionais e sociais, e dessa forma evidenciar a postura de nosso governo perante as exigências internacionais para a educação. Como eixo norteador da análise, delimitamos as relações de mediações entre as Instituições Financeiras Multilaterais e seus países membros, assim como suas influências no contexto das reformas educacionais brasileiras formuladas na agenda das reuniões e conferências desses organismos tendo como marco a década de 1990.

No segundo capítulo, **“Políticas Públicas Educacionais para a Educação Básica: Em foco os programas de aceleração de estudos”**, apresentamos os desdobramentos das tendências teóricas e políticas no delineamento das políticas públicas educacionais para a educação básica, sobretudo o caminho percorrido historicamente pelos programas de aceleração de estudos no Brasil e em Minas Gerais. Abordamos o processo e o movimento do contexto que envolveu a produção e a normalização dos documentos oficiais de regulamentação das políticas de aceleração da aprendizagem. Focalizamos, ainda, o processo de distorção idade/ano escolar que possivelmente teriam inspirado a criação desses programas de correção de fluxo. Consideramos os acordos externos, como um instrumento da política neoliberal. Assim, temos como eixo da análise desse capítulo, o combate a repetência e erradicação do analfabetismo, mais especificamente os projetos de correção de fluxo escolar/aceleração da aprendizagem.

No terceiro capítulo, **“Implementação das Políticas de Aceleração de Estudos na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia”**, apresentamos a pesquisa empírica, na qual, apoiados nos documentos escolares, analisamos a produtividade intentada na implementação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV nas escolas estaduais da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, assim como, seus limites e possibilidades no cotidiano dessas escolas, a fim de melhor compreender como essas políticas se configuram de forma concreta, permeadas por uma ótica neoliberal.

Por fim, destacamos nossas considerações finais no sentido de evidenciar a síntese da discussão empreendida ao longo deste estudo.

## CAPÍTULO I

### POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Quando nascemos fomos programados  
A receber o que vocês  
Nos empurraram com os enlatados  
Dos U.S.A., de nove as seis.*

*Desde pequenos nós comemos lixo  
Comercial e industrial  
Mas agora chegou nossa vez  
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês  
**Renato Russo***

Neste capítulo, abordaremos pressupostos e ações que têm sustentado o planejamento e a implementação de políticas educacionais, de modo a situar o papel dos organismos internacionais na definição das políticas de reformas educacionais destinadas a países periféricos, assim como, o percurso histórico e atuação de algumas Instituições Financeiras Multilaterais e seus condicionantes econômicos e políticos para os empréstimos. Como eixo norteador da análise, delimitamos as relações de mediações entre os organismos financeiros internacionais e seus países membros, assim como suas influências no contexto das reformas educacionais brasileiras formuladas na agenda das reuniões e conferências desses organismos tendo como marco os anos 1990. Destacamos ainda, o papel fundamental desse processo na abertura dos mercados internos dos países que realizam os empréstimos, ou seja, da liberalização da economia, tornando muitos países reféns desse sistema inescrupuloso e muitas vezes desumano, ao qual, nos submete o neoliberalismo.

## 1. Contextualização e trajetória das Políticas Públicas Educacionais

As transformações políticas, econômicas e em curso no Brasil, sobretudo nas últimas décadas exigiram alterações em todas as áreas de atividades, tornando-as cada vez mais complexas e diversificadas. A educação e, particularmente, os sistemas educacionais são desafiados constantemente a responderem às demandas decorrentes deste processo de mudança. Para atender a esta nova realidade,

[...] o governo brasileiro define políticas e implementa programas, em articulação com organismos internacionais, voltados a enfrentar os graves problemas dos sistemas dos sistemas de ensino no País, configurados dentre outros aspectos, pelos altos índices de repetência e abandono escolar; pela precária qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; pela fragilidade da formação do corpo docente e de suas condições de trabalho e pelo inadequado gerenciamento de unidades escolares (NETO, NASCIMENTO e LIMA, 2006, p. 7).

As discussões, análises e questionamentos sobre a política educacional em desenvolvimento no país, põem em evidência a sua fragilidade para enfrentar a complexidade dos problemas educacionais que ainda persistem atualmente na realidade brasileira. Desse modo, faz-se necessário analisarmos o conceito de Estado e Políticas Públicas.

Neste aspecto, sem a pretensão de uma análise minuciosa do arcabouço teórico que envolve o tema, partimos então de uma visão sucinta e objetiva dos principais aspectos sobre o conceito de Estado. Nesta perspectiva, desde Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau até Marx, tal conceito por ser histórico teve diversos significados. De acordo com os pressupostos de Marx, o Estado perde sua superioridade entre os homens. No entanto, não podemos desconsiderar que em Hobbes, o poderoso Leviatã, no qual todas as experiências históricas totalitárias podem ser nele retratadas, e em Locke o Estado liberal, protetor da propriedade privada; todos de alguma maneira contribuíram acerca das discussões desse “ente” que representa a passagem da humanidade do estado natural para o estado de vida em sociedade. Em Marx, notamos que o Estado foi desmistificado, sua existência foi relacionada às contradições das classes sociais, apresentando-se como um mero instrumento da classe dominante, ou seja, o Estado consiste na divisão da sociedade em classes, e tem como função conservar e reproduzir esta divisão, garantindo os interesses da classe que domina. (RÊGO, 1991).

Este postulado de Marx alterou significativamente as relações sociais, em decorrência das diversas inferências que a classe trabalhadora pôde daí extrair quanto às forças necessárias no sentido de lutar pela superação das contradições internas da sociedade, assumindo uma posição de nova classe dominante, almejando extinguir assim a sociedade de classes.

Segundo Rêgo (1991), a partir desta visão, Gramsci desenvolve sua visão sobre a sociedade e o Estado. Para ele, o Estado é força e consenso, ou seja, apesar de estar a serviço de uma classe dominante ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal; sua dominação é bem mais sutil e eficaz. Assim, Gramsci amplia a visão marxiana do Estado, interpretando-o como um ser que a tudo envolve, o qual é composto pela sociedade política (que compreende os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar) e a sociedade civil (que é o conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias e compreende o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, etc.). Desse modo, por meio de diversos meios e sistemas, inclusive e principalmente, através de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, é que para Gramsci o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade. No sentido dessa classe manter sua hegemonia no controle do Estado, ou seja, do controle político, mesmo sofrendo resistência de outras classes com menor parcela do capital.

Em relação ao conceito de Políticas<sup>4</sup> Públicas, Ahlert (2004), enfatiza que as políticas públicas são, as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as restrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito Federal, Estadual e Municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, etc.

Assim, ao abordar a educação como uma política social precisamos compreendê-la de maneira ampla, ou seja, no espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado. Isso significa considerar a

---

<sup>4</sup> O significado clássico e moderno de política. — Derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954).

existência das estruturas de poder<sup>5</sup> e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o meio social no âmbito do Estado. Para Azevedo (1997) em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

De acordo com Cunha e Cunha (2002) as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo. Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidos. No entanto, para os autores supracitados, numa sociedade de conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são o resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos produzidas pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes são os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis.

Desse modo, é possível considerar que as políticas públicas representam a intervenção do Estado. De acordo com Höfling (2001), as políticas públicas podem ser definidas como o “Estado em Ação”, ou seja, é o Estado implementando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, o que não significa necessariamente que as políticas públicas possam ser reduzidas a políticas estatais. Pois consideramos que tais políticas além de minimização dos conflitos decorrentes das demandas sociais são uma maneira da elite governamental gerir, os problemas sociais, de modo a amenizá-los, mantendo a *massa sob controle*, estratégia historicamente muito utilizada desde *o pão e o circo*<sup>6</sup> da Roma Antiga. De forma similar a que era utilizada na Roma antiga na *Política do pão e o circo*, hoje temos ações como o benefício *bolsa família*, e no caso de Uberlândia o Pró-pão e o carnaval, qualquer semelhança não é mera coincidência, são artimanhas utilizadas para apaziguar a população

---

<sup>5</sup> Em seu significado mais geral, a palavra *Poder* designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais (como na expressão Poder calorífico, Poder de absorção). Se o entendermos em sentido especificamente social, ou seja, na sua relação com a vida do homem em sociedade, o Poder torna-se mais preciso, e seu espaço conceptual pode ir desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: Poder do homem sobre o homem. O homem é não só o sujeito mas também o objeto do Poder social. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 933).

<sup>6</sup> Segundo Soares Filho (2010), em Roma, havia a denominada política do pão e circo, onde migalhas (pão e trigo) eram fornecidas gratuitamente à população e haviam espetáculos públicos em arenas (circo), os gladiadores, para entreter a população, fazendo com que não ficassem revoltados com o seu desemprego e demais problemas sociais.

menos favorecida perante a falta de compromisso políticos quanto à bens essenciais, como: saúde, saneamento básico, educação, segurança, entre outros.

Assim, consideramos que em se tratando de sociedade de classe, as políticas públicas se constituem mais amplamente ao refletirem o conjunto de embates ocorridos no interior dessa sociedade.

Para Ahlert (2004), no Brasil, as políticas públicas hegemônicas pelas elites levaram historicamente para a exclusão social, pois sempre impuseram, em cada período, com elementos próprios, as regras do jogo. Segundo este autor, da década de 1930 até a década de 1970 foi hegemônica a linha de um Estado nacional forte, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), comprometido com um sistema econômico nacional. Desse modo, foi abortado o projeto nacionalista que se articulava ao redor do Presidente João Goulart (1961-1964), e as elites deram um golpe de classe utilizando para isso o braço armado, em conciliação com a burguesia realizaram um golpe militar. Assim, mergulharam o Brasil na lógica do capitalismo transnacionalizado, altamente excludente.

Vale a pena ressaltar que o modelo de capitalismo transnacionalizado, também denominado eufemisticamente de "mercado emergente" ou de "industrialização orientada para a exportação", tem sido apresentado em termos de "Reforma do Estado", destinada a reinserir ou inserir mais amplamente o Brasil na economia globalizada, a caminho de uma abertura do mercado interno.

A partir da década de 1970, com a inovação tecnológica (informatização e comunicação), tomou corpo na América Latina um Estado liberal que transformou os sistemas tradicionais de produção, pregou a diminuição do Estado o que, segundo sua doutrina, levaria a uma distribuição do bem estar social através das relações capitalistas do mercado, de salários, e de consumo. (AHLERT, 2004).

No Brasil podemos destacar, o chamado "Milagre" Econômico Brasileiro, implantado pelo governo do presidente Médici (1969-1974), para o crescimento econômico, o principal idealizador dessa medida foi o ministro da fazenda, que atuava desde o governo Costa e Silva (1967-1969), Antonio Delfim Netto. Esse projeto tinha como princípio o crescimento econômico rápido. De acordo com imenso capital estrangeiro investido no país configurou o chamado "milagre" (EARP; PRADO, 2003). Anteriormente a esse fato, o Brasil, durante vários anos, não recebia investimentos estrangeiros, por causa da instabilidade econômica, da inflação, resultados políticos do

Governo de Jânio Quadros (1961), e do tumultuado governo de esquerda de João Goulart (1961-1964).

Dessa maneira, os recursos só voltaram ao Brasil pela estabilidade política e econômica propiciada pelos militares, que também coibia o “esquerdismo”. Estes recursos estrangeiros chegaram ao Brasil em grande volume, com isso, tanto empresas privadas quanto estatais foram beneficiadas, além das multinacionais, lembrando que tais recursos foram usados no seguimento industrial.

Surgiram nesse período empresas privadas brasileiras com base no setor *Labour intensive* (indústrias que apresentam pequena demanda de capital e grande demanda de mão de obra), já as empresas multinacionais tinham suas atividades focalizadas no setor *capital intensive* (forte demanda de capital e pouca demanda de mão de obra), as estatais investiram seus recursos em forças armadas, energia e telecomunicação. Na intenção de um crescimento rápido consolidado foi implantada uma expansão de mercado internamente e externamente, a produção não era absorvida apenas pelos brasileiros e países de terceiro mundo, mas também pelos países industrializados, como os Estados Unidos da América (EUA) e países da Europa. Foram proporcionados às empresas multinacionais que aqui se instalaram benefícios em matéria-prima, e também de mão de obra. O governo mantinha os salários sempre baixos, e quaisquer manifestações em busca de melhoria salarial eram respondidas de forma repressiva e violenta por parte do governo, como consequência tivemos a classe média altamente prejudicada espremida entre a pobreza e a riqueza. (EARP; PRADO, 2003).

Nogueira (2006), destaca a questão neoliberal e suas consequências imediatas na sociedade e na educação.

O programa neoliberal iniciou-se, no Brasil, na década de 1980, causando os mesmos efeitos: o empobrecimento, a violência, a distorção de valores sociais. A escola foi duramente atingida, pois passou a ser considerada como valor secundário, que poderia esperar por dias melhores; assim, as crianças foram evadindo-se com o propósito de desenvolverem atividades que pudessem ajudar na manutenção de suas famílias, atividades subalternas e sem necessidade de escolarização e que as tornaram marginalizadas do processo da educação sistemática. (NOGUEIRA, 2006, p. 22).

Nessa perspectiva Mascarello e Lima (2006) evidenciam processo de precarização da escola pública a ser acirrado, pois, contrário ao que foi proposto na década de 1980,

com o processo de inovação da escola pública, se evidenciando naquele momento a crescente precarização da escola.

Nesse período o Brasil, de forma concreta, entrou no processo de industrialização, com a falta de um planejamento social agravando-se mais ainda as desigualdades sociais. Somando-se a isso, cabe ressaltar que a globalização da economia se acentua na década de 1990 com fortes mudanças estruturais na sociedade e na economia. Tais mudanças vão ser reafirmadas pelos governos considerados de cunho neoliberal dessa década, a partir da liberalização do mercado pelo governo Collor. Suas políticas neoliberais alcançaram desde produtos básicos para o consumo varejista, que eram controlados há décadas pelo Estado, às importações. Os governos subsequentes (Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), em toda a década de 1990 prosseguem na liberalização da economia, favorecendo os grandes capitais estrangeiros e eliminando a produção estatal através de um amplo programa de importações.

Ao referenciar o conceito de políticas públicas enunciado por Azevedo (1997), nessas três últimas décadas as formas e funções assumidas pelo Estado encontram-se em eminente processo de transformação, embate, fruto das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos marcados, visando à sua superação. Nesse contexto vem se situando o processo de globalização do planeta, configurando uma outra geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que vem ganhando espaço a partir do fluxo das chamadas novas tecnologias. Isso, entre outras consequências, tem trazido profundas repercussões para o mundo do trabalho e, portanto, vem repercutindo nas características das políticas públicas educacionais.

Com a definição de uma agenda política mundializada, da década de 1990, a educação adquire uma nova função social. Procuram-se incorporar novas reformas educacionais com a faceta gerencial, em vistas de uma rápida e almejada eficiência, os modelos e procedimentos do mercado para o interior do sistema educativo.

As reformas educacionais, nesse período, procuraram redimensionar a polaridade centralização/descentralização; ao mesmo tempo em que se descentraliza<sup>7</sup>, no sentido de desconcentrar, a gestão e o financiamento, centraliza-se o processo de avaliação e controle do sistema educacional. Esse redimensionamento se dá em um contexto de acentuada expansão das oportunidades de escolarização da população em todos os níveis.

---

<sup>7</sup> A descentralização faz parte do discurso porém o que observamos é uma desconcentração do poder, ou seja, os governos continuam centralizando o poder, só que agora delegando funções e as cobrando, fiscalizando-as.

Até então, no Brasil, segundo dados do IBGE, mais de 50 milhões de pessoas viviam abaixo da linha de pobreza. O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 1998 atestava que a posição do Brasil no índice que mede a pobreza havia caído e a distribuição de renda entre a população havia piorado. Enquanto 20% mais pobres ficavam com 2,5% da renda do país, os 20% mais ricos detinham 63,8%.

Além dos milhões de analfabetos absolutos,

[...] mais de 40 milhões de brasileiros continuam analfabetos funcionais, pois não sabem mais do que desenhar o próprio nome o que, numa sociedade tecnológica, refere-se ao analfabetismo. Trata-se de um processo de exclusão resultante do desemprego, da fragmentação das relações humanas, da negação da alteridade e das legislações políticas excludentes. (AHLERT, 2004, p. 49).

Neste contexto, a educação sofre grande influência nas últimas décadas, passa a incorporar o ideário neoliberal nas políticas educacionais empreendidas pelos Estados orientados por esta concepção. A esse respeito, Silva destaca ainda que,

[...] evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis a serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social (SILVA, 2007, p. 13).

Desta maneira, se partirmos do princípio de que a educação é um direito universal e dever do Estado, cabe a ele implementar políticas públicas capazes de garantir sua qualidade social, bem como o acesso e permanência de todas as crianças na escola. É evidente que cabe a ele construir espaços de participação coletiva, nos quais a sociedade possa atuar efetivamente na definição, gestão, execução e avaliação de políticas públicas educacionais, entre outros. No entanto, faz-se necessário que os governos garantam prioridade de recursos financeiros para a educação pública, no intuito de subsidiá-la, pois o compromisso com a qualidade é também compromisso financeiro com a educação.

Assim, compactuamos com Ahlert (2004) a ideia de que é tarefa de todos que acreditam no direito à educação exigir que o Estado efetive políticas públicas para garantir a sua qualidade, concebendo-a não como simples acesso a escola, mas como garantia ao conhecimento historicamente construído e emancipatório.

Para garantir uma educação emancipatória e não apenas de adaptação do indivíduo à sociedade constituída, Ahlert (2004), nos chama atenção para não cair no erro histórico de educar apenas para o trabalho, pois isto significaria que a cidadania se reduziria ao

trabalho. Daí a necessidade de construir políticas públicas em educação que possibilitem formação envolvendo ciência, tecnologias e ética. Neste sentido torna-se imprescindível a criação de políticas públicas educacionais a viabilizar uma educação de qualidade que promova a qualificação e a inclusão social.

Mészáros (2005), ao enfatizar sobre o capitalismo e a educação relata:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Desse modo, percebemos que as reformas educacionais principiadas na década passada e ainda em curso no Brasil e em outros países da América Latina têm sido objeto de constante discussão nos meios acadêmicos. Tal tema tem suscitado uma vasta produção de estudos e pesquisas em toda a América Latina, envolvendo desde análises de caráter macrossociológico até observações cotidianas no chão da escola. Embora possamos afirmar que dentre os estudos muitos são de cunho crítico, e às vezes até denunciativos e contestatórios. É evidente a ausência de perspectiva de mudança nesses trabalhos. Tem-se a impressão da formulação de um falso consenso em torno da defesa da educação pública e gratuita para todos, obscurecendo-se diferenças de concepções de mundo e, conseqüentemente, de projetos educacionais, ou até mesmo intencionalmente negando tais diferenças. O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países, no sentido de reduzir a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, que ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro (MÉSZÁROS, 2005).

Percebemos no contexto das políticas públicas educacionais que os princípios foram sendo introduzidos na educação na década 1990, nas quais se abrangem as diretrizes das agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial. Tais diretrizes estão presentes em vários documentos nacionais como o Plano Decenal de Educação Para Todos

(1993 – 2003), o Plano Nacional de Educação (2001) e principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, aprovada em dezembro de 1996.

Dentre as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina, inclui-se a elevação da qualidade do ensino, a qual se encontra presente no decorrer de todo o texto da lei. Para isso, a legislação aponta mecanismos de reorganização da trajetória escolar como forma de conter o fracasso. Sendo necessário debruçarmos nossos olhares para este fato, para melhor compreender a real magnitude das influências externas no bojo educacional interno e suas influências nas políticas de aceleração de estudos implementadas no cenário nacional.

## **2. As Políticas Educacionais e as Instituições Financeiras Multilaterais**

As ajudas externas para a educação brasileira no decorrer da história diplomática deste país, expressam-se em inúmeros Acordos, Convênios, Financiamentos e Doações, estabelecidas mediante a Acordos Bilaterais e Multilaterais, no plano econômico, político e cultural, definidas tanto pelos países centrais, quanto reivindicadas domesticamente.

Segundo Nogueira (1999), independente das boas ou más relações diplomáticas com os países desenvolvidos, muitos intelectuais de diversas áreas do conhecimento, assim como as instituições acadêmicas e estatais, buscaram e incorporaram, as “ajudas”, do chamado “berço da cultura ocidental”. Segundo o autor essa busca que ocorreu de forma mais sistemática a partir dos anos 1930, mediante à incorporação de conhecimento sistematizado no âmbito das artes, da literatura, da ciência aplicada à indústria, bem como, do conhecimento especificamente pedagógico. No Brasil, os principais defensores dessa nova perspectiva voltada para a Escola Nova foram Anízio Teixeira e Fernando Azevedo, um dos principais documentos que caracterizaram essa mudança foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Num patamar mundial esse arcabouço teórico externo, constituiu-se em diferentes momentos da diplomacia mundial, como: cooperações entres os povos; assistência econômica para o desenvolvimento; cooperação técnica; doações humanitárias; e esforços de guerra. Essa relações internacionais permearam um ideário supostamente universal, mas com as consequentes crises cíclicas do capitalismo acompanhadas de depressões e recessões econômicas profundas, que afetaram os países ricos no período de intervalo entre

guerras, levando-os a uma organização e regulação econômica, financeira e monetária do mundo capitalista como um todo. (NOGUEIRA, 1999).

Após a Segunda Guerra Mundial, algumas das principais nações criaram instituições internacionais para reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. Trata-se das Instituições Financeiras Multilaterais.

Quando falamos em Instituições Financeiras Multilaterais, entendemos que o atual modelo de desenvolvimento capitalista é regido pelas grandes corporações multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Neste aspecto tais organizações são formadas pelos governos de alguns países (número delimitado por meio de cotas), visando atender a objetivos econômicos e contribuir na promoção do desenvolvimento.

Cabe destacar que estas instituições têm maior atuação e reflexo no Brasil, incluído-se a Corporação Financeira Internacional (CFI). A OMC foi criada para atuar sobre o comércio exterior e as demais foram criadas para atuar na área financeira, ou seja, são bancos públicos internacionais a subsidiar economicamente os governos centrais, locais e também a empresas privadas.

Dessa maneira, faz-se necessário entendermos como as Instituições Financeiras Multilaterais atuam influenciando as políticas educacionais vigentes sobre o combate ao fracasso escolar assim como a aceleração da aprendizagem, nosso tema em questão.

## **2.1. Fundo Monetário Internacional - FMI**

O Fundo Monetário Internacional, assim como o Banco Mundial, foram criados em 1944, na Conferência Financeira e Monetária organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizada na cidade de Bretton Woods dos Estados Unidos da América (EUA) com representação de 44 países, presidida pelo Secretário do Tesouro Americano. O principal intuito da conferência foi tentar um esforço de cooperação entre as nações, com definição de um sistema monetário internacional e a constituição de um organismo para monitorar esse sistema.

Segundo Haddad (2008) o Banco Mundial, tinha finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra, e o FMI foi destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial.

Em outras palavras, os países ricos precisavam garantir a segurança dos pagamentos resultantes das relações financeiras e comerciais entre as nações, estabelecendo regras para a liquidação dos contratos assumidos pelos países tomadores de empréstimos. Desta forma a função do FMI era socorrer países em crise financeira, realizando empréstimos emergenciais ou então ajudá-los a manter seu equilíbrio financeiro, afim de obter condições de buscar fundos para sua reconstrução, uma vez que certamente estariam devastados e endividados após a II Guerra Mundial.

Aproximadamente 190 países constituem atualmente o FMI e seu funcionamento se dá por meio de cotas que determinam o poder de voto de cada sócio. Esse poder de voto é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco. Nesse aspecto, a participação dos países tem caráter voluntário. Seu principal acionista são EUA, controlando cerca de 18% do total de votos e sendo o único membro com poder de veto no FMI.

Desse modo, o FMI condiciona seus empréstimos à efetivação de políticas de ajuste estrutural no país devedor e de um modo geral, sujeita os países às seguintes regras: diminuição dos gastos públicos; redução da autonomia do país no que se refere às políticas de desenvolvimento econômico e social, ou seja, a responsabilidade do Estado com relação a políticas públicas universalizantes diminui. De modo a incentivar as privatizações, a liberalização dos preços e a desregulamentação das relações de trabalho; maior apoio ao setor privado; e uma subordinação das políticas públicas àquelas aceitas pelos investidores internacionais. (SAID, 2005). Nesse aspecto, destacamos o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC / 1995-2003), com um número grande de privatizações das indústrias e companhias estatais.

Geralmente, na maioria dos países essas regras têm provocado o agravamento da miséria e da injustiça social. Esse fato pode ser considerado uma consequência do pacote de Ajuste Estrutural de medidas exigidas pelo FMI como condicionante para empréstimos, Segundo Said (2005) destaca-se os seguintes itens: desregulamentação dos mercados - os países deixariam de estabelecer normas para regular as transações econômicas; Abertura comercial e financeira - deveriam ser eliminadas as barreiras (proteções) que impediriam a entrada no país, de produtos e do capital de outros países; Privatização do setor público de

serviços – setores estratégicos do país como: energia, comunicações, água, educação, deveriam ser entregues a empresas privadas, em geral, com capital estrangeiro; Reforma do Estado - o Estado deveria se reestruturar para diminuir o gasto público, para que o país pudesse pagar sua dívida externa; Flexibilização do mercado de trabalho - a legislação trabalhista seria modificada através do estímulo ao contrato temporário com poucas garantias, do fim da estabilidade no emprego e da terceirização para a execução de serviços; o Estado deveria diminuir sua intervenção nos sindicatos; Estabilização da moeda - a luta contra a inflação para atrair investimentos, passaria a ser prioridade. Dessa forma, estas medidas orientam as políticas e projetos do país para um período definido pela Instituição.

Said (2005) também destaca sobre a origem desses ajustes estruturais como políticas condicionantes para empréstimos advêm do Consenso de Washington, realizado pelo FMI e os bancos (BM e BID) em Washington no final de 1989, com a justificativa de que estas políticas seriam a condição necessária para promover o desenvolvimento dos países. No entanto, após mais de 60 anos, vê-se que essas instituições contribuíram muito mais para agravar a situação de pobreza no mundo e aumentar a degradação ambiental.

Segundo Said (2005), o Ajuste Estrutural enquanto meta de longo prazo, passou por três gerações:

A primeira voltou-se para realizar reformas estruturais das economias menos avançadas - aquelas concebidas no primeiro Consenso de Washington - para favorecer o desenvolvimento econômico desses países. Estava centrada em dois aspectos fundamentais: redução da participação direta do Estado na atividade econômica e desregulamentação dos mercados internos e a liberalização dos externos. Mas os indicadores econômicos e sociais mostraram que a estratégia não logrou resultados, tendo garantido apenas o pagamento da dívida dos países. (SAID, 2005. p. 21).

Como podemos perceber a primeira geração de Ajuste Estrutural, pós guerra firmou-se no sentido de favorecer a abertura dos mercados interno e externo, reduzindo cada vez mais a participação do estado na economia.

A segunda teve início em 1980, estendendo seu âmbito de ação para políticas sociais focalizantes - concebidas para dar um rosto humano ao Consenso original - para atingir os mais pobres dentre os pobres. Elas eram dirigidas especialmente a famílias e grupos sociais em extrema pobreza e a grupos afetados diretamente pelos efeitos nocivos gerados a curto prazo pelas políticas de ajuste de primeira geração. Centradas nas pessoas individualmente, as políticas sociais de ajuste estavam desvinculadas das relações que se estabelecem entre os condicionantes

econômicos, políticos e sociais dessas mesmas políticas. (SAID, 2005. p. 21-22).

Já na segunda geração de Ajuste Estrutural tentou-se corrigir/amenizar os efeitos da primeira geração, com um foco mais humanista (ao menos no discurso), vislumbrando uma política voltada para a preocupação social.

A terceira geração refere-se a políticas chamadas de “sustentáveis” que ressaltam: a concessão de serviços públicos a empresas privadas, principalmente serviços básicos como energia, água, transporte e a valorização comercial dos impactos ambientais positivos e negativos, resultantes de determinadas atividades econômicas. A terceira geração de ajuste ressalta também a associação dessas políticas com a Reforma do Estado, entendida não apenas como a redução do papel produtivo do setor público mas como a reconfiguração dos papéis dos governos estaduais e locais frente ao Executivo e do poder judiciário frente à corrupção nos países onde as políticas de Ajuste são aplicadas. (SAID, 2005. p. 22).

Identificamos na terceira geração de Ajuste Estrutural os incentivos às privatizações, reduzindo o papel do estado no setor produtivo.

Ao analisar os processos de privatização, Gentili (1998) chama a atenção para as especificidades dessa lógica no campo educacional, sobretudo no que se refere ao fornecimento e ao financiamento dessas atividades. A dinâmica privatista no campo educacional, segundo Gentili (1998, p. 75), envolve três modalidades institucionais complementares, a saber: “1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)”.

Tais premissas, certamente, consubstanciam a organicidade das políticas educacionais ao ratificar os princípios de diversificação das fontes de financiamento e diferenciação do sistema, balizados por um processo de avaliação e de crescente privatização da educação no país.

Consideramos ser estas ações de cunho gerencial e a exemplo do Brasil, tem-se as propostas de reformas instituídas pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em 1995, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), onde percebemos uma regulação/articulação entre o estado e o mercado. Nesse aspecto podemos enfatizar a relação com foco estabelecida como sinônimo de democracia, a do cidadão como cliente, obedecendo a lógica do mercado, assim o estado tem menor influência sobre o mercado, de maneira a deixar este a caminhar sem barrar

seus possíveis avanços, deixando-o ter vida própria. Nesse processo, o Estado é chamado de mínimo.

Por outro lado, na verdade, os empréstimos de Ajuste intentavam o pagamento dos juros das dívidas dos países ditos “devedores”. Nesse processo, o FMI atualizou métodos e símbolos para ganhar a opinião pública na aceitação à suas políticas, substituindo nomenclaturas, mas continuando com as mesmas ações. Desse modo, o “combate à pobreza” passou a ser usado para substituir “política de ajuste estrutural”; “instituições de desenvolvimento” passou a substituir “bancos”.

Dessa maneira temos como consequência, a dependência dos países aos empréstimos no intuito de saldar as dívidas para, aí sim, conseguir novos empréstimos para a execução de políticas.

Outro ponto destacado por Said (2005), é a questão dos empréstimos serem instrumentos de dominação, por causa da dependência criada na obtenção dos mesmos. Assim destacamos que um movimento contrário se faz necessário no intuito de combater essa dominação, de modo a atender os interesses e as necessidades da maioria da população, os governos democráticos precisam estabelecer limites na intervenção das instituições financeiras.

Haddad (2008) relata sobre a lógica predominante existente nas Instituições Financeiras Multilaterais: as condicionantes cruzadas entre as diversas agências multilaterais, de maneira que as ações de todas estejam comprometidas com a mesma lógica de governança econômica global, em geral, são coordenadas e dominadas pelos interesses dos países mais fortes.

Analisando-se o caso do Brasil, nos anos de 1980, nota-se o governo brasileiro contraindo empréstimos com as instituições financeiras multilaterais. Inicialmente, para programas e projetos de investimento em várias áreas temáticas (agricultura, meio ambiente, educação, saúde, questão agrária e infraestrutura dentre outras); depois para reformas econômicas e ajustes estruturais.

O primeiro empréstimo do governo brasileiro com o FMI, submetido a um Programa de Ajuste Estrutural, deu-se no governo do Fernando Henrique Cardoso, em novembro de 1998, explicitamente para pagamento dos juros da dívida externa, como garantia de segurança aos credores até o final do mandato do FHC. Era vinculado a uma Rede de Proteção Social, ou seja, uma série de condicionalidades que o governo deveria cumprir em áreas determinadas pelo Acordo para ter direito ao empréstimo. Ele foi renovado em 2001 e 2002 e encerrado em dezembro de 2003. Vale salientar que foi o governo federal quem desenhou e

definiu as medidas de que precisava em termos de política fiscal, ou seja, todo o processo de negociação deu-se de modo interativo com o FMI. Aqui se inicia a submissão do governo às metas de superávit primário (dinheiro que é economizado para o pagamento da dívida pública, exceto gastos com juros). (SIAD, 2005. p. 24).

Entendemos assim, um endividamento do estado brasileiro com origem, principalmente, na estatização da dívida externa privada nos primeiros anos da década de 1980 e, mais recentemente, no esforço de acumulação de reservas internacionais, em montante proporcional à fragilidade do nosso modelo econômico.

No primeiro ano do governo Lula (2003-2006), Segundo Said (2005), o governo conseguiu economizar mais do que o necessário para cumprir as metas acertadas com o FMI, com a renovação do Acordo realizado na gestão anterior. Mas isso não foi suficiente para pagar sequer a metade dos juros, na época, incidiam-se sobre a dívida externa. O superávit primário foi de R\$ 66,173 bilhões; os juros da dívida foram de R\$ 145,210 bilhões, mais do que os juros pagos em 2002 (R\$ 114 bilhões). O superávit é obtido através do aumento de impostos ou de cortes de despesas no orçamento (investimentos e outros gastos). O Brasil pagou de juros, em 2003, um valor acima dos orçamentos dos Ministérios da Previdência (R\$ 110 bilhões) e da Saúde (R\$ 30 bilhões). Em 2004, os gastos com a dívida foram de R\$ 139 bilhões, e o valor investido nas áreas sociais do governo foi de apenas R\$ 84 bilhões. Nos primeiros 4 meses de 2005, o pagamento de juros e encargos foi de R\$ 51,2 bilhões. Nesse mesmo período, os gastos sociais foram de apenas R\$ 21,6 bilhões. Até setembro de 2005, os juros chegaram a R\$ 105 bilhões.

Desse modo o país começou a se destacar no cenário internacional, pois o acordo com o FMI se encerrou em dezembro de 2004 e não foi renovado principalmente porque o Fundo deixou de estar temeroso com relação à política econômica do governo, e passou a ter credibilidade. Assim o Ajuste passou a fazer parte da política do governo e não do Fundo; por consequência tivemos perdas de soberania e menor autonomia para definição de políticas públicas.

Ao não renovar o acordo, mas manter as condições do Ajuste, o governo sinaliza para o FMI a reafirmação de que irá manter a política econômica, numa demonstração de abertura incondicional de sua soberania aos investidores nacionais e internacionais e aos seus credores. Assumindo essa posição, o governo restringe, cada vez mais, a capacidade de investimentos no País, o que vai repercutir negativamente sobre programas sociais, a superação das desigualdades e sobre interesses estratégicos nacionais. O irônico disso tudo é que o governo federal, para não se expor abertamente, utiliza o eufemismo da “harmonização”

quando se trata de Ajuste e da “flexibilização” quando se trata de incorporação das condicionalidades. (SAID, 2005. p. 25-26).

Nesse aspecto, temos o Fundo Monetário Internacional atuando com papel fundamental num patamar mundial, gerindo as regras e as impondo de maneira imperativa, embora maquiadas pelo discurso elitista de ajuda desinteressada, mas gerando poder de uma magnitude inimaginável perante os países membros nas mãos de quase que só um país, os Estados Unidos da América, e muitos consideram uma nova fase pós-guerra do imperialismo norte-americano.

## **2.2 Outras Instituições Financeiras Multilaterais (Bancos, corporações e organizações)**

Percebemos, em suma, os bancos multilaterais, atuando como colaboradores do modelo de desenvolvimento neoliberal, agindo na definição e elaboração de políticas públicas, no financiamento de políticas e projetos setoriais e no aval a dar aos países tomadores de empréstimos junto ao sistema financeiro internacional. Desse modo, da mesma forma que o FMI, os Bancos Multilaterais são hegemonzados pelo governo americano, ou seja, essas instituições impõem um modelo de desenvolvimento padrão a ser aplicado em qualquer país, há não ter identificação com as diferentes necessidades das populações.

Como percebemos na fala de Borges (2003):

O Banco Mundial passou a reconhecer de forma mais explícita que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento depende de profundas mudanças na engenharia política e social das sociedades em que atua. Enfatizando a melhora das condições sociais e o fortalecimento da sociedade civil, as reformas dos serviços sociais pregadas pelo Banco Mundial, particularmente na educação, têm o propósito de construir um amplo consenso, contribuindo para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal. Nesse sentido, essas reformas implicam uma preferência normativa por atributos específicos de variantes do modelo de democracia dos países desenvolvidos do Ocidente. (BORGES, 2003. p. 126).

De maneira geral, os países com maiores necessidades econômicas, aceitam a ação dos bancos multilaterais a intervir na sua política interna, sem estabelecer limites ao seu endividamento externo, sem impedir que o orçamento nacional seja usado para pagamento

da dívida externa e sem regular e fiscalizar a ação de seus representantes nas instâncias diretivas desses bancos. A interferência consentida chega ao nível do assessoramento técnico e político, por parte desses bancos, seja na produção de análises sobre políticas, na aplicação de diagnósticos para medir a capacidade do país para ter acesso a empréstimo, seja na participação em espaços nacionais onde se discute políticas públicas, a facilitar o direcionamento dos recursos orçamentários dos países.

Pode-se dizer, então, conforme afirma Borges (2003), o fato do “Estado ideal” ser concebido pelo Banco Mundial como um Estado liberal “neutro”, definido puramente em termos procedimentais, na medida em que, ao menos teoricamente, não agrega nenhuma concepção prévia do bem social; ao contrário, o Estado deve funcionar segundo o estabelecimento de regras “neutras” ao permitir a busca legítima de diversas concepções do bem social.

Segundo Said (2005), os bancos esteiam a política econômica do FMI, produzindo estragos do ponto de vista do desenvolvimento em diversas dimensões. Mesmo quando financiam programas de combate à pobreza, no sentido tentar diminuir, no varejo, um problema gerado por eles no atacado, em quantidade muito maior.

Entendemos ser a relação entre financiador e financiado, cruel, porque o BM e o BID são as fontes disponíveis de financiamento externo de longo prazo aos governos, para setores onde os financiamentos privados não alcançam, como, pobreza rural e educação básica. Por outro lado, acabam assumindo um papel importante na vida interna aos países, financiando pesquisa e, portanto, investindo na produção acadêmica para atender seus interesses e formando uma opinião pública sensível a suas políticas e argumentos. Desse modo, essas instituições influenciam e determinam cada vez mais as políticas nos países.

### **2.2.1 Banco Mundial - BM**

De maneira similar ao FMI, o Grupo Banco Mundial nasce na Conferência de Bretton Woods, em 1944 nos Estados Unidos da América - EUA. O Banco Mundial, também denominado de Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, integra o grupo, junto com: Corporação Financeira Internacional - CFI, Agência de Desenvolvimento Internacional - AID, Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos - CIRDI e Agência para Garantia de Investimentos Internacionais - AGIM. No entanto o BIRD é considerado a agência de financiamento mais forte do grupo.

Neste aspecto, o Grupo Banco Mundial foi criado para emprestar dinheiro a países com necessidades de promover um desenvolvimento, mas no entanto, detinham credibilidade nos mercados privados. Assim, além de promover a reconstrução dos países devastados pela II Guerra Mundial, se dispunha a eliminar o atraso econômico dos países reconhecidos como pobres.

Segundo Said (2005), o Banco Mundial é a maior agência de empréstimos de longo prazo, para países em desenvolvimento e o governo brasileiro é seu maior tomador de empréstimos.

É formado por 184 governos de países como coproprietários, através de ações que definem o poder de voto. O Presidente do BM é eleito pelos 24 diretores executivos. Os EUA controlam 16,41% do total de votos do Banco; o Japão 7,87%; a Alemanha 4,49%, a Inglaterra 4,31%, a França 4,31% e o Brasil detém 2,07% dos votos. O Brasil tem acento no Conselho de Diretores do Banco. Os governos dos cinco maiores acionistas do Banco escolhem 5 diretores executivos e o restante é escolhido pelos outros membros. (SAID, 2005. p. 28).

Um fator a evidenciar o controle norte-americano é que, desde a sua origem, o Presidente do Banco é um americano imposto pelo governo dos EUA, assim como, os membros do Conselho de Governadores apenas ratificam. Essa imposição, como salienta Said (2005), deve-se a esta definição não figurar nos estatutos do Banco; trata-se de um privilégio, até hoje incontestável, da mesma forma acontece com o direito a veto. A maioria das decisões do Banco é tomada por consenso, mas é notória a influência dos EUA sobre o voto dos demais componentes.

Em toda a história do Banco, é notória a hegemonia dos EUA, pois sempre têm sido o principal acionista com maior influência. Desse modo, o apoio ao Banco, as pressões tem exercido sobre ele as críticas que lhes são dirigidas, com um papel central tanto no crescimento do Banco como na evolução de suas políticas, seus programas e suas práticas. Mas, apesar de submetido a essa forte influência, o Banco tem uma certa autonomia, a partir de uma lógica própria e às vezes, entra em conflito com os interesses imediatos dos EUA.

### **2.2.2 Corporação Financeira Internacional – CFI**

Segundo Said (2005), a Corporação Financeira Internacional (CFI) é o braço privado do Banco Mundial, composta por 178 países membros e o governo participa com

1,65% dos votos. A CFI aprova empréstimos para empresas privadas sem passar pelo Congresso Nacional.

Fato a impossibilitar à sociedade civil exercer monitoramento sobre a finalidade e os termos desses empréstimos, pois são feitos diretamente entre empresas privadas e Banco, beneficiando-as com créditos multilaterais. O contraditório é que isso incide sobre a dívida externa do Brasil, pois, a partir dos anos de 1970, a União passa a assumir a dívida da iniciativa privada. E através da CFI o Banco entra com apoio à Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana - IIRSA.

A CFI tem políticas internas aplicadas às suas operações de crédito para preservar os direitos dos grupos sociais, e ao se referir à informação, direitos sociais, ambientais e de povos indígenas. Conhecidas como “Políticas de Salvaguardas”, elas são referência para várias agências de crédito à exportação e seus princípios têm sido adotados por mais de 20 bancos privados na América Latina, conhecidos como Princípios do Equador. (SAID, 2005).

### **2.2.3 Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID**

O BID foi criado em 1959, com o objetivo de realizar empréstimos para promover o desenvolvimento e combater a pobreza. Segundo Said (2005) é o mais importante banco das Américas e Caribe, e o Brasil é considerado seu maior mutuário. Em 2005 era constituído por 46 países membros: 26 da América Latina e Caribe, 16 da Europa, além de Israel e Japão. O Brasil é o 2º país com maior poder de voto (10,752%) empatado com a Argentina. Os EUA detêm 30,007% dos votos.

Assim como o Banco Mundial, realiza empréstimos para governos e empresas privadas. O Brasil, considerado o maior mutuário, tendo mais poder de voto no Conselho de Direção do BID, e conseqüentemente controlando sobre a atuação desse banco no país, ainda assim se sujeita aceitando e defendendo políticas e projetos que tendem a limitar cada vez mais, a soberania do País.

Percebemos que a lógica neoliberal preconiza a menor intervenção do estado sobre o mercado. Nesse aspecto, Said (2005) destaca:

O BID defende como princípio para o desenvolvimento de um país, a redução da intervenção do Estado e o favorecimento do protagonismo das empresas privadas. Suas prioridades de financiamento são: equidade social e redução da pobreza, modernização, integração e meio ambiente. (SAID, 2005. p. 34).

Da mesma maneira que o Banco Mundial, o BID também está vinculado às políticas de Ajuste Estrutural do FMI. Confirmando a perspectiva da autonomia do mercado, uma das reformas mais intensamente apoiadas pelo BID são as Parcerias Público-Privado, constituídas como alternativa à privatização de serviços públicos, onde são oferecidas a empresas privadas grandes oportunidades de muito lucro e vantagens, com grande segurança oferecida pelo Estado, em distintos campos das políticas públicas, desde a construção e/ou manutenção de rodovias até a gerência de escolas.

São notórias as incoerências entre condicionalidades e metas compactuadas nas agendas firmadas nos encontros internacionais pelo Banco Mundial e o FMI resultantes de uma contradição central entre o discurso a priorizar o combate à pobreza e o alinhamento efetivo às políticas de ajuste estrutural, com caráter essencialmente excludente. Sobre essa incoerência podemos destacar o fato de, por exemplo, o Brasil no governo Lula ter diminuído os índices de miséria, entretanto a concentração de renda não diminuiu. A intenção, ou coerência do governo está em controlar a barbárie, que, em tese, não é bom para um sistema capitalista consensual.

Na perspectiva de uma atuação mais agressiva, técnica e financeiramente no que se refere a uma integração hemisférica, segundo Said (2005), o BID tem investido no Plan Puebla Panamá, em processos de integração no Caribe e no Plano de Integração da Infraestrutura Regional da América do Sul, e na opinião de muitas organizações da sociedade civil. São espaços fomentados no âmbito regional e sub-regional para construção do ambiente necessário à implantação da Área de livre comércio das Américas - ALCA. Para o BID, a integração regional é parte integral das reformas estruturais que os países têm levado a cabo desde os anos oitenta.

#### **2.2.4 A Organização Mundial do Comércio: projeto global**

Identificamos que a Organização Mundial do Comércio - OMC, foi fundada em 1995, tendo como base um Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio – GATT, objetivando regulamentar as atividades das nações envolvidas no comércio mundial, mas a abrangência dos acordos definidos, vão muito além dos temas relacionados ao comércio internacional.

Segundo Said (2005), a OMC é constituída por 133 países membros, a maioria, países em desenvolvimento. As decisões são tomadas, via de regra, por consenso mas, quando não é possível, pode haver votação. Diferente das outras instituições financeiras, na OMC cada país representa um voto mas, na prática, ela é dirigida pelos Estados Unidos, União Europeia - UE, Japão e Canadá. O Brasil faz parte de um grupo de 15 países exportadores agrícolas. As reuniões da OMC acontecem no período bienal por meio de uma reunião Ministerial para tomada de decisões. O surgimento da OMC possibilitou a institucionalização dos seguintes acordos ou códigos de regulação:

- O Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS);
- As Medidas de Investimentos Relacionadas ao Comércio (TRIMs);
- O Acordo sobre Direitos de Propriedade Intelectual, relacionados ao Comércio (TRIPs), fundamental na briga sobre patenteamento de medicamentos.

Percebemos então, a atuação da OMC na administração dos acordos comerciais e a resolver disputas entre países membros, podendo interferir em qualquer política econômica interna, capaz de afetar o livre comércio internacional ou ferir os interesses das grandes multinacionais.

Nesse sentido, a OMC promove o livre comércio independentemente das diferenças entre países ricos e pobres, atuando em harmonia com o FMI, além de utilizar de outros instrumentos de interferência nas políticas internas dos países, caso entenda que irão afetar o comércio exterior. Como exemplo, a OMC pode impedir metas de nacionalização de insumos utilizados por empresas, pode obrigar os países a exportar percentagens mínimas de sua produção, exigir que os chamados “países pobres” adotem normas rígidas de proteção ambiental, deixando-os vulneráveis ao bloqueio de suas exportações.

Conforme Said (2005), atualmente, principalmente em função do insucesso das negociações em torno da ALCA, a OMC ganhou força e maior visibilidade ao serem deslocadas para seu interior as pressões do agronegócio, das grandes empresas nacionais e internacionais e do capital financeiro, pela manutenção do controle dos mercados mundiais.

### **3. As Instituições Financeiras Multilaterais e sua intervenção no desenvolvimento: Política de Harmonização**

Sobre a política de harmonização entre as IFMs, destaca-se desde os anos de 1990, o fato dos empréstimos seguirem a regra para adequar-se às políticas do FMI previstas nos documentos de estratégias. Nesse aspecto, o BM passou a fazer empréstimos de ajuste para fortalecer as reservas internacionais. Assim como, em 2003, o BID já tecia recomendações para completar as reformas já introduzidas pelo Consenso de Washington. Dessa forma, tanto um como outro passaram a atuar como complementares ao FMI.

Nesse momento, a política condicional passa ser cada vez mais escancarada, enquanto as condições para os empréstimos venham sempre atreladas a pacotes de ações governamentais, visando a abertura do capital. Como destacado por Said (2005),

O primeiro efeito direto dessa nova aliança foi o estabelecimento entre o BM e FMI de que um programa de Ajuste Estrutural deveria ser condição para o reinício de novos empréstimos. Daí que empréstimos de Ajuste sempre acompanham um programa do FMI para o país e, quando não há, o Banco consulta o Fundo sobre a adequabilidade daquele empréstimo com as políticas macroeconômicas. (SAID, 2005, p. 39).

Assim, em 2003, com a reunião das três Instituições no intuito de monitorarem os passos dados na cooperação entre suas políticas, foram estabelecidas três áreas onde essa cooperação deveria ocorrer: na análise das políticas públicas dos países em desenvolvimento, para identificação das implicações de políticas locais sobre o comércio; na assistência técnica e capacitação a governos, técnicos, funcionários públicos e consultores; no apoio a “ajustes”, ou seja, apoio financeiro e técnico a países impactados negativamente por acordos comerciais. Já em 2004, acrescenta-se a cooperação em matéria de políticas financeiras e comerciais, como uma forma de consolidar reformas de liberalização comercial nos países em desenvolvimento.

Como mencionado anteriormente, as Instituições Financeiras Multilaterais além de defender a implementação de reformas liberalizantes em políticas comerciais, esse acordo de cooperação, segundo Said (2005), também inclui a adoção de reformas econômicas estruturais nos países em desenvolvimento, abrangendo: políticas a reforçar o investimento privado, políticas macroeconômicas para a estabilidade financeira e políticas para os setores de infraestrutura, educação e saúde. Desse modo o BID vem se juntar a essa

articulação com o papel bastante relevante de promoção da abertura de mercados no âmbito da integração regional, em favor da ALCA.

Como destaca Said (2005), de forma harmônica essas instituições dividem entre si as tarefas para a execução de seu projeto de poder: A OMC cuida do comércio; O FMI cuida do econômico; o Banco Mundial do social e a BID da infraestrutura, assim como a UNESCO também desempenha papel importante na educação e cultura.

Embora as instituições financeiras multilaterais estejam ligadas umas as outras suas ações são específicas, ou seja, de maneira gerencial cada uma fica responsável por um setor, mas todas com um objetivo global quase unificado, para o nosso entendimento meramente refém do capital.

Deste modo, a ação dos bancos multilaterais nos países em desenvolvimento e países pobres ocorre de diferentes configurações: por meio de seus documentos de estratégia para esses países. No caso do Banco Mundial, o “Documento de Estratégia de Assistência ao País” - CAS e no caso do BID, o “Documento de País” - CP; por meio da formulação de políticas, assessoramento técnico-político e participação em espaços de definição de políticas; e por último com os empréstimos. Assim temos os bancos não apenas como meros financiadores, mas sim como instituições a formular e a obrigar a implementação dessas políticas. (SAID, 2005).

Como destaca Said (2005),

A cada 3 anos BM e BID preparam para cada país tomador de empréstimos, um documento de políticas. O CAS e o CP são fruto das negociações e consultas de técnicos desses bancos com o Ministério da Fazenda, do Planejamento e Banco Central. Eles são a base para o estabelecimento de prioridades para a aprovação de projetos para um país. (SAID, 2005, p. 42).

Percebemos, nesses documentos, a descrição das estratégias, dos condicionantes, para a concessão de empréstimos aos países, contendo também, os planos para os dois tipos de operações de empréstimos: reformas econômicas ou ajustes estruturais e projetos de investimento (agricultura, infraestrutura, reforma agrária, meio ambiente, saúde, educação, dentre outros). Segundo Said (2005), nesses documentos identificamos uma análise das políticas dos bancos para cada país, de suas políticas governamentais e suas conjunturas econômicas e sociais. Assim como: limites de crédito, análise e aprovação de projetos. Incidindo nos planejamentos orçamentários de cada país. Os referidos documentos descrevem as estratégias de cada banco para os empréstimos a serem

concedidos aos países em cada área citada anteriormente, contendo também os planos para cada tipo de operação de empréstimo e um aporte técnico de estratégias a implementar (reformas econômicas e ajustes).

Fato que podemos comprovar nas palavras de Vianna Junior (1998),

O Banco Mundial prepara, para cada país tomador de empréstimos, um Documento com a Estratégia de Assistência ao País, conhecido por sua sigla em inglês CAS (Country Assistance Strategy). O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também prepara, parcialmente seguindo a metodologia do Banco Mundial, um Documento com a Assistência ao país tomador de empréstimos, o Documento País (Country Paper). Os documentos descrevem a estratégia de cada Banco para os empréstimos que serão concedidos ao país, contendo também os planos para os dois tipos de operações de empréstimos: reformas econômicas ou ajustes estruturais e projetos de investimentos (Agricultura, infraestrutura, reforma agrária, meio ambiente, educação, saúde). (VIANNA JUNIOR, 1998, p. 9).

Mais uma vez fica evidente a forte influência das Instituições Financeiras multilaterais no bojo das políticas educacionais dos países a usufruírem dos empréstimos, estes ficam condicionados as políticas intentadas pelos bancos, margeadas com uma alocação preocupante com a situação dos países frente a economia e o combate a pobreza, ao menos no discurso, mas a intenção é de se tornar uma agencia reguladora de âmbito mundial, controlando o crescimento dos países de acordo com seus interesses.

Neste aspecto, destacamos a conceituação do Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) sobre as relações internacionais, na qual eles sugerem um “Governo do Mundo”:

A hierarquia entre os Estados e o papel dominante das grandes potências configuram, por outro lado, a presença de uma espécie de Governo no quadro do sistema dos Estados, definido como "Governo do mundo" com referência à fase em que o sistema europeu conseguiu dominar o mundo inteiro, mas, com mais razão, em relação à fase do atual sistema mundial. Trata-se evidentemente de um Governo de tipo qualitativamente diverso do existente no quadro de um Estado, pois lhe falta o requisito da soberania, sendo constituído por um conjunto de potências soberanas que praticam a política de potência entre si e em relação aos demais Estados. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1092).

Quando analisamos o caso do Brasil, identificamos nos programas de empréstimos as influências de alguns aspectos a definirem o perfil dessas instituições tanto no Brasil como nos outros países da América Latina. Pois partimos do pressuposto do governo não fazer somente empréstimos; trata-se de um acionista dos bancos, tem em cada um deles,

um diretor para o País e ocupa posição de destaque tanto no BM (com o maior número de ações no grupo de países acionistas que lidera), como no BID (ocupando o 2º lugar em número de ações).

Em relação aos aspectos enunciados, destacamos o “Risco Brasil”, interesses de grandes corporações, e a política externa comercial e financeira. Assim o país estabelece sua credibilidade econômica internacional, em sua grande parte são de caráter especulativo, e de interesse de uma agiotagem. E, por consequência, atraem empresas interessadas no mercado brasileiro, recebendo incentivos e isenções fiscais para se implantarem. Outro aspecto vem a política externa comercial e financeira, traduzindo-se, segundo Said (2005), dentre outras coisas, na relação do governo brasileiro com os EUA; o posicionamento do Brasil na OMC e na ALCA e a adoção de programas e metas do FMI.

O Brasil vem ganhando espaço nesse cenário mundial, assim como, estreitando laços, ampliando suas fronteiras comerciais, se tornando uma espécie de referência para países em desenvolvimento, pois continua a aplicar as exigências firmadas desde o governo FHC até os dias atuais, e assim como “bom menino” que é, está se destacando e ocupando lugares mais importantes, servindo de exemplo para os demais países a almejar o pleito de lugares mais altos no cenário internacional. É uma questão de cumprir suas tarefas a contento.

Também achamos importante salientar o fato de que os acordos internacionais no âmbito do comércio serem realizados entre os países ricos e os chamados os países pobres, assim como entre os países ricos e entre os países em desenvolvimento. Segundo Said (2005), estes aspectos são fruto da cooperação entre OMC, FMI e BM nas reformas de liberalização comercial que no discurso são sempre benéficas para todas as partes envolvidas, desse modo na prática, não se efetiva, pois não podemos desconsiderar os acordos articuladores no meio econômico, político e o social, cujos impactos nesses campos, assim como seu estado com os impactos ambientais e de gênero. Destacamos então que os principais acordos em negociação são: ALCA, OMC, UE e MERCOSUL.

É evidente a intenção das instituições financeiras multilaterais na busca pela liberalização, com a ampliação do acesso aos mercados<sup>8</sup>, além da eliminação de subsídios a exportação e redução das medidas de apoio doméstico<sup>9</sup>. Conforme Said (2005), por outro lado, encontra-se oculta nesses acordos a questão da ampliação do poderio militar,

---

<sup>8</sup>Incluindo-se aí a redução de tarifas e eliminação de barreiras não tarifárias.

<sup>9</sup>Referentes a programas preferenciais, crédito, subsídios, normas legais.

econômico e político dos países mais ricos; assim como uma maior liberalização do comércio poderá acarretar sérias consequências para as populações dos diferentes países; existe também o fato de que redução de medidas de apoio doméstico é perigosa para o Brasil, pois sem se precaver com uma mínima segurança econômica, o país poderá ficar impossibilitado de adotar uma política massiva de fortalecimento da agricultura familiar.

A intenção por trás dessas ações é a configuração de um sistema internacional de comércio, forjado nas rodadas de negociação da OMC, cujas regras, depois de acordadas, passam ser praticamente obrigatórias para todos os países membros. Infelizmente, o que percebemos é uma extrapolação de suas dimensões, haja vista que essa lógica ultrapassa a esfera do comércio, influenciando praticamente todas as esferas das políticas públicas e do desenvolvimento dos países.

Como se evidenciam nas palavras de Loureiro (2010):

A ascensão do neoliberalismo como resposta à crise estrutural do capital introduz princípios desta corrente de pensamento na estrutura de organizações internacionais. As formulações neoliberais passam a constituir arcabouço ideológico de instituições como o FMI e o BM na busca de reconfigurar os países periféricos de acordo com as exigências da crise. Nesse sentido, a atuação de tais instituições se daria no sentido de estabelecer os parâmetros a serem seguidos pelos países devedores. Na prática, isso significa políticas de ajuste macroeconômico, eliminação do controle financeiro, contenção de gastos sociais e implantação de processos de privatização em setores do Estado. (LOUREIRO, 2010, p. 17).

Configurando-se cada vez mais a subserviência dos países que efetuam os empréstimos aos países, sob a égide de um condicionamento forjado para os empréstimos na exigência de ajustes estruturais nos países devedores.

Como enunciado por Loureiro (2010) sobre essa situação de condicionamento para os empréstimos com intuito neoliberal.

Levados à frente por organismos internacionais, os programas de ajuste estrutural visam tanto a garantir o pagamento da dívida como a eliminar a possibilidade de políticas nacionais incompatíveis com os padrões de desenvolvimento da atual fase do capitalismo global. E é por meio de condicionalidades que o BM concede empréstimos, financia projetos e se insere no processo de elaboração da política interna dos países periféricos, conduzindo-os rumo a um projeto de estruturação neoliberal. (LOUREIRO, 2010, p. 17).

#### **4. A influência das Instituições Financeiras Multilaterais e seus impactos na educação**

Em vista de uma análise das relações entre a economia, o Estado e a escola torna-se importante compreendermos os processos sócio-educacionais que nela ocorrem não são apenas interiores a ela, antes guardam relações de determinação com processos e fenômenos exteriores. Estes se não condicionam de todo as políticas de gestão da escola e o cotidiano das práticas escolares em razão da autonomia, embora mitigada, de seus sujeitos, traçam as direções desses processos, mais especificamente em relação aos impactos dos compromissos acordados nos eventos patrocinados pelas instituições financeiras internacionais.

Nas palavras de Borges (2003), o Banco Mundial sob pressões da UNESCO e ONGs, se viu obrigado a traçar metas a vislumbrarem as camadas mais necessitadas da sociedade.

Após uma década de políticas de ajuste estrutural no Terceiro Mundo, o que resultou, em muitos casos, no aprofundamento dos desequilíbrios econômicos e da instabilidade política, o Banco Mundial vem enfatizando atualmente a necessidade de minimizar os custos sociais do ajuste econômico e reduzir a pobreza. Dessa forma, a reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo declarado de aumentar a eficiência e a equidade, ganhou papel de destaque na agenda do Banco Mundial para a reforma do Estado. (BORGES, 2003, p. 130).

Como revela Borges (2003), as ações para correção do fluxo escolar<sup>10</sup> e analfabetismo tiveram seu ápice no encontro organizado pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com todos os países mutuários do Banco e signatários da ONU: a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Nela foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos (Education For All, EFA) e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, com a composição de dez artigos, os quais enfatizam o direito de todos à educação básica e os deveres das nações quanto ao atendimento dessas necessidades, estabelecendo prazo de dez anos para a solução desses compromissos.

---

<sup>10</sup> O fluxo citado é referente a distorção idade/ano escolar.

Podemos considerar este fato como o pontapé inicial para um olhar mais cuidadoso para com a educação mundial de um grupo de pessoas consideradas marginalizados sociais, excluídos pelo sistema capitalista em vigência. Embora o Banco Mundial tivesse sido acusado de adotar uma visão puramente economicista e instrumental do processo educativo.

Destacamos também a realização da Conferência de Nova Delhi, na Índia, em 1993, quando além de reafirmar as definições de Jomtien, os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil, teriam de redobrar seus esforços para assegurar, até o ano 2000, às crianças, aos jovens e aos adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às suas necessidades elementares de vida. Outros eventos tiveram importância para os rumos das políticas educacionais do Brasil e países da América Latina.

Considerando o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), com várias edições, sendo a IV no Equador em 1991; a V no Chile em 1993; a VI na Jamaica em 1995; a VII na Bolívia em 2001; conforme UNESCO (2001). Este evento constituiu-se em reunião de ministros de Educação com o objetivo de analisar o PROMEDLAC; o Fórum de Dacar; 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL); Seminário Internacional da UNESCO para descentralização e currículos. Além disso, há ainda o documento, intitulado “Educação para Todos. Declaração de Cochabamba” enfatiza ainda a existência de 40 milhões de analfabetos com idade superior a 15 anos, a qual representa uma fatia de 11% da população total da América Latina e Caribe.

No referido evento foram acordados 13 itens (Anexo 01), em sua maioria, direcionados à cooperação internacional no intuito de desenvolver projetos educacionais regionais, no sentido da realização de objetivos e atividades comuns, tendo como principal reivindicação da UNESCO (2001) a real possibilidade de criação e organização de um Projeto Regional com análises periódicas a cada 5 anos e de duração de 15 anos.

Outro evento com importância no cenário educacional mundial foi o Fórum de Dacar realizado em Senegal no ano de 2000. Tendo como principal decisão o adiamento de seus compromissos por um período de 15 anos, até 2015, pelos países-membros, além de definirem metas voltadas para a educação. Essas metas são: 1) expandir e melhorar o cuidado e a educação dirigida à 1ª infância, especialmente as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; 2) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária

obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano 2015; 3) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; 4) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; 5) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 6) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2000).

Nesse aspecto, Haddad (2008) destaca que:

A educação foi reafirmada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos (ocorrida na Tailândia, em Jomtien, em 1990) e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos (ocorrida no Senegal, em Dacar, em 2000), ambas promovidas por UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. As metas de Jomtien e de Dacar são abrangentes, abordando o conjunto da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade. (HADDAD, 2008, p. 22).

Já na 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) realizada em Santiago do Chile (1992), cujos participantes foram os ministros da Economia e das Finanças dos países componentes, teve como tema central o investimento público em educação como fator capaz de alavancar o desenvolvimento.

Destaca-se também, o Seminário Internacional da UNESCO para descentralização e currículos, sediado em Santiago do Chile (1993), promoveu intercâmbio sobre formas de ‘descentralização curricular’, a representação do ‘comum e do diverso no currículo’, bem como a definição de competências gerais (criação de objetivos e regras) e inclusão de ‘conteúdos locais’ dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, nota-se a partir da década de 1990 a criação de uma agenda comum aos países da América Latina visando priorizar a educação nas políticas de desenvolvimento, assim como transformar a gestão educacional pública mediante alianças com a sociedade civil e outros setores, e implantar sistema e procedimentos de gestão dos

resultados no setor com metas específicas firmadas nesses encontros. No que se refere a este fato consideramos os seguintes pontos: os acordos de “Educação para todos” e a atuação apresentada pelos países-membros.

Haddad (2008) enfatiza que, para o Banco Mundial, o custo por aluno na educação primária é bastante menor do que na educação secundária ou superior e por esse motivo recomenda reformas e privatizações nesses níveis mais onerosos como alternativa para alocar mais recursos do governo para a Educação Básica, vislumbrando a ótica neoliberal.

## **5. Perspectivas nacionais para a educação básica frente às influências externas.**

Como percebemos, as influências das instituições financeiras multilaterais no bojo das políticas internas, são demasiadamente condicionantes, deixando os governos a mercê dessas instituições, no que se refere ao gerenciamento econômico global, e nesse caso, nem sempre o preço pago pelos países menos poderosos é justo, tornando-os reféns desse sistema.

Nesse sentido, os acordos propostos nos encontros, em sua maioria, são posto em prática nos países membros. O que difere é a maneira de como a ação se configura, ou seja, esses países tem uma certa autonomia de execução, mesmo que parca, não deixa de ser uma ação particular, mas com um objetivo acordado geral. O que queremos dizer é o fato de nossas políticas internas estarem estritamente ligadas a esses acordos firmados, e como já mencionado, praticamente obrigando os países membros a seguirem esses ditames de cunho econômico, político e social, e nesse contexto a educação, não podemos desconsiderar a forte influência desses órgãos financeiros internacionais no tocante a criação das políticas educacionais brasileiras.

Como afirma Haddad (2008), os investimentos das instituições financeiras multilaterais no Brasil vêm acontecendo há muito tempo e em diversos setores inclusive na educação:

O Brasil é um dos maiores clientes do Banco Mundial, tendo contraído desde 1949 empréstimos que chegam a US\$ 30 bilhões. [...] o montante dos empréstimos vem crescendo, e no período 1999-2002 houve privilégio aos setores de proteção social, finanças e leis, justiça e administração pública. Já o investimento em políticas setoriais, tais como saúde, agricultura e ampliação em relação ao período 1995-1998 meio ambiente, diminuiu, exceto no caso da educação, no qual se verifica ampliação ao período 1995 a 1998.

Existiam, em 2005, 53 projetos em execução no País, totalizando quase US\$ 5 bilhões em recursos provenientes do Banco. Apesar de os investimentos anuais do Banco no país serem de apenas 0,4% do PIB, como parcela dos investimentos públicos eles representam significativos 12%. (HADDAD, 2008, p. 30).

Considerando-se o aspecto educacional e as políticas a eles relacionadas concordamos com Loureiro (2010) quando relata:

O trabalho de analisar o conteúdo e a essência de diretrizes educacionais de uma instituição como o Banco Mundial também permite que as políticas educacionais implementadas no Brasil (e em grande parte dos países periféricos) a partir da década de 1990 possam ser compreendidas dentro de uma totalidade política. Isso porque, no atual contexto do capitalismo neoliberal, o ajuste macroeconômico e social dos países da América Latina, África, Leste europeu e Ásia são realizados, principalmente, a partir do relacionamento entre Estados devedores e as instituições financeiras multilaterais. (LOUREIRO, 2010, p. 15).

O referido autor afirma que no caso brasileiro, os governos de Fernando Henrique Cardoso, em âmbito nacional, e de Mário Covas, no contexto paulista, iniciaram uma reforma educacional de caráter neoliberal e ainda persistem ganhando consistência nos tempos atuais. Reforma esta influenciada sobremaneira pelas recomendações de organismos como o BM. Tais políticas educacionais geralmente são maquiadas de progressistas, mas escondem um conteúdo de caráter gerencial do custo benefício, gastando o mínimo para obter-se o máximo, em termos de eficiência.

Nesse aspecto, a situação é deliberadamente danosa para a questão social, ao passo que se investe na educação para alcançar determinado objetivo, se investe minimamente, parecendo justificar-se de que a possível não melhoria ou a parca melhoria sem muitos avanços não é culpa dos governantes, pois estão tentando mudanças, e essa busca desenfreada pelo resultado acaba por criar estratégias não convencionais e até certo ponto catastróficas, como pode ser o caso da privatização da educação para um país.

Segundo Loureiro (2010) as atuais políticas educacionais enunciam uma lógica empresarial, o autor estabelece o seguinte raciocínio:

Entendemos, assim, que as atuais políticas educacionais – focadas na rentabilidade e na abertura do campo educacional para o empresariado – também devem ser compreendidas a partir das necessidades de uma conjuntura de crise do capital. Um contexto em que o forte Estado neoliberal busca, via contenção de despesas e ampliação de espaços de exploração, contribuir para a recuperação dos anteriores padrões de acumulação da classe burguesa. A crise estrutural se relaciona com a educação neoliberal na medida em que o Estado capitalista se reorganiza tanto na contenção dos recursos públicos e abertura ao setor privado

quanto na formação do trabalhador para o trabalho flexível e a cidadania pedida para os tempos atuais. (LOUREIRO, 2010, p. 15).

As políticas educacionais influenciadas pela política externa das instituições financeiras multilaterais nos indicam o seguinte pensamento elucidado por Bendrath (2008).

Podemos pensar a Educação concebida como direito universal ou como instrumento de melhoria da qualidade de vida, todavia, o que é importante e necessário compreender é o porquê as ligações da Educação com o mercado, nos dias atuais, se fazem tão presentes na medida em que a necessidade econômica aumenta. Em um primeiro momento, podemos acreditar que a Educação é imprescindível, na mesma proporção com que a qualificação profissional é cada dia mais exigida, na ocupação dos postos de trabalho, porém, de uma forma indireta, é possível verificar que a premência de mão de obra mais qualificada surge da necessidade da ocupação do maior número de postos de trabalho, sejam eles quais forem, para o “aquecimento da economia interna”. (BENDRATH, 2008, p. 50).

Numa ótica global, entendemos que essa necessidade de ligação da educação ao mercado incorpora a lógica do capitalismo, nessa perspectiva a educação deve ajudar a economia qualificando profissionais para o trabalho, o problema é que perde-se em qualidade em detrimento a quantidade, ou mesmo pela busca de resultados rápidos as vezes não tão satisfatórios.

É nesse contexto que as instituições financeiras multilaterais priorizam em suas agendas a educação básica e a educação profissional, assim como a intenção de privatizar o ensino médio e o ensino superior, com o intuito de estabelecer um controle global sobre o desenvolvimento desses governos. Beech (2009) destaca:

As agências multilaterais e os outros atores no campo acadêmico e político estabelecem limites discursivos e definem temas na agenda política que geram certos limites para as reflexões sobre os problemas educativos atuais. (BEECH, 2009, p. 46).

Beech (2009) também ressalta que os organismos multilaterais orientaram as políticas educacionais na América Latina, inclusive no Brasil, para tanto as agências multilaterais não apenas legitimam uma agenda de políticas pré-existente.

Ao mesmo tempo em que as agências multilaterais promovem seu modelo universal abstrato de educação como um modelo ideal para adaptar um sistema atualmente existente à “era da informação”, estão definindo e promovendo uma agenda de política educativa. (BEECH, 2009, p. 46).

No que se refere as instituições financeiras multilaterais, Silva, Azzi e Bock (2008) enfatizam a importância em se ressaltar como papel central das condicionalidades<sup>11</sup> cruzadas como ferramentas para a consecução do ajuste estrutural às economias endividadas do Terceiro Mundo. Tais condicionalidades entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, e podem até mesmo atingir as políticas internas dos países e provocar mudanças na sua legislação. Os autores destacam a fala de Marcus Faro, secretário executivo da Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, no sentido de enfatizar o imenso impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas, ressaltando ser espantoso o desconhecimento de grande parcela da população (opinião pública) Brasileira a esse respeito. Dessa forma o Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”.

Segundo Silva, Azzi e Bock (2008), a partir da segunda metade dos anos 1990 acontece uma segunda etapa de reformas a envolverem o aprofundamento das políticas de abertura comercial, bem como o processo de desregulamentação e privatização iniciado ainda nos anos 1980, ocasionando flexibilização no mercado do trabalho, alteração da legislação trabalhista e previdenciária, como também a reforma do sistema educacional.

Dez anos após a conferência realizada na Tailândia, o Fórum Mundial sobre Educação (2000, em Dakar, Senegal) ratifica e avança nos objetivos educativos em direção

---

<sup>11</sup> São condições e exigências impostas ou requeridas que se estabelecem nos acordos comerciais, financeiros e contratuais específicos gerados entre as instituições multilaterais, particularmente o FMI - Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial/BIRD e BID e os Estados nacionais para atender fundamentalmente aos interesses econômicos. Estão, portanto, as condicionalidades entrelaçadas em duas questões, subdivididas aqui didaticamente: a) as condições econômicas, políticas e ideológicas que são as exigências de corte amplo e atinge o estabelecimento de metas e orientações econômicas e políticas estruturais e setoriais, tais como a reforma econômica (ex.: Plano Real no Brasil), reforma trabalhista, reforma educacional, reforma previdenciária, reforma estatal, privatização de empresas estatais etc.; b) condicionalidades contratuais e financeiras quando da realização de empréstimos para reformas estruturais ou setoriais e estão ancoradas em um conjunto de mecanismos operacionais, exigências institucionais, políticas e financeiras, tais como: taxa de juros cobrada e sempre regulada pelo mercado financeiro internacional e referenciada a partir da decisão apresentada pelo Tesouro dos Estados Unidos da América - EUA; taxa de câmbio, ou seja, os contratos quase que absolutamente todos firmados com base na moeda dólar dos EUA. Desse modo, o país que firmou contrato com a agência multilateral arca com as despesas do câmbio em relação ao dólar, moeda do contrato, e desta no mercado financeiro internacional; multas são taxações que se aplicam em casos de atrasos nos desembolsos da contrapartida nacional (local), estabelecidas de acordo com os termos contratuais. Pagamento do principal refere-se ao pagamento do valor emprestado pela agência financeira multilateral, nos prazos e estabelecidos pelos contratos de empréstimo.

Fonte: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario.html>.

a maior equidade, por meio da expansão, da melhoria de todos os aspectos da qualidade de educação e garantia de resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e nas habilidades essenciais à vida. (SILVA, AZZI E BOCK, 2008).

Depois de sair da recessão econômica ao final dos anos 90 e estabelecer bases para um crescimento sem inflação, o Brasil continua apresentar desequilíbrios na esfera social e educacional, e conforme o Banco Mundial (2000) precisam ser tratados. Os grandes problemas estão focados na repetência crônica nos anos iniciais do ensino fundamental, ocasionando grande evasão e baixo rendimento escolar a afetar, negativamente, indicadores sociais. Nessa perspectiva, a educação infantil apresenta-se como etapa preparatória importante para os estudos posteriores no ensino fundamental com o intuito de buscar uma solução para os problemas de repetência e evasão que persiste a ocorrer nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Zanetti (1998), o Banco estabelece as seguintes ações referentes a educação: a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino; b) melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitando-o em sala e à distância - preveem avaliar a eficácia desta capacitação considerando a mudança do comportamento dos professores em sala de aula; c) elevar a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo os sistemas de avaliação e informação.

Essas três ações são componentes de todos os projetos financiados pelo Banco e aparecem, também, no Planejamento Político-Estratégico do MEC, tais dispositivos nos leva a inferir sobre as respostas que o governo brasileiro dá às políticas estabelecidas pelo Banco Mundial e não as análises e propostas que os profissionais da educação levantam, pautadas nas demandas reais da educação brasileira. Neste sentido, parece-nos claro, o porque do “golpe” implementado pelo governo FHC no projeto de LDB Democrática e Popular, respondendo não às necessidades educacionais brasileiras e sim às determinações do Banco Mundial. (ZANETTI, 1998).

Zanetti (1998), nos chama atenção para como as respostas do governo FHC para o Banco Mundial aparecem no Planejamento Político-Estratégico do MEC: a) Em relação ao ensino fundamental, dentre as ações apresentadas, está a fiscalização da utilização dos recursos através do controle de resultados, os quais se darão, na escola através do aproveitamento dos alunos. Isto nos leva a indagar, até que ponto os resultados escolares, por estarem vinculados a alocação de recursos, não efetivarão uma prática de aprovação

sem critérios pedagógicos? Como aprimorar o sistema de avaliação se o sentido colocado pelo MEC é o de melhoria da qualidade dos testes, criando mecanismos eficazes de disseminação dos resultados? b) Ainda no Ensino Fundamental, outra ação do Ministério é garantir a provisão do livro didático e trabalhar pela melhoria de sua qualidade, elaborando, inclusive, catálogos analíticos dos livros existentes. c) em menção aos professores e diretores pretende-se promover um amplo programa de treinamento, particularmente através do ensino à distância, visando preparar a escola para os novos padrões curriculares, para a escolha e melhor utilização do livro didático, bem como, para os sistemas de avaliação e à gestão escolar. Tanto para o Banco Mundial quanto para o MEC, é notória a prioridade centralizada no ensino fundamental, particularmente nos quatro primeiros anos.

Nesse modelo de atuação, o Banco Mundial tem elaborado uma série de documentos com recomendações para solucionar problemas voltados a temas, como equidade, progresso, desenvolvimento sustentável e pobreza, entre outros. Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos, o que se intensificou sobremaneira nos anos 1980-90. Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços.

Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) com relação ao Estado brasileiro. Busca adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital.

Nesse contexto emergem as políticas educacionais de aceleração de estudos entre outras, vislumbrando o combate a evasão e repetência escolar, de maneira, ao menos no discurso, de possibilitar a democratização do ensino a todos os cidadãos antes marginalizados e até excluídos do sistema educacional promovendo a correção do fluxo escolar referente à distorção idade/ano cursado. Dessa forma precisamos de ações permanentes, que busquem a raiz do problema resolvendo principalmente a falta de oportunidades gerada pela estratificação social.

Faz-se necessário assim, analisar as políticas educativas propostas pelos documentos elaborados pelas Instituições Financeiras Multilaterais para evitar a submissão passiva das ideologias, objetivos e concepções de educação homogeneizadora, em detrimento das condicionalidades impostas para liberação de recursos a servirem como instrumentos cerceadores da liberdade da ação política no campo educacional, cujo objetivo deve ser a produção do conhecimento em prol das necessidades e anseios da sociedade brasileira. Ou seja, precisamos oferecer resistência a essa política imposta para a educação com o intento desta não se tornar mais um mero ajuste estrutural de lógica predominantemente econômica.

## CAPÍTULO II

### **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: EM FOCO OS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS**

*Todo dia o sol da manhã  
Vem e lhes desafia  
Traz do sonho pro mundo  
Quem já não o queria  
Palafitas, trapiches, farrapos  
Filhos da mesma agonia  
E a cidade que tem braços abertos  
Num cartão postal  
Com os punhos fechados na vida real  
Lhe nega oportunidades  
Mostra a face dura do mal*

***Herbert Viana/ Bi Ribeiro***

No bojo da análise deste capítulo encontramos os desdobramentos das tendências teóricas e políticas no delineamento das políticas públicas educacionais para a educação básica, sobretudo o delineamento histórico sobre os programas de aceleração de estudos no Brasil frente às agendas das instituições financeiras multilaterais. De início, recuperamos o processo e o movimento do contexto a envolver a produção e a normalização dos documentos oficiais de regulamentação das políticas de aceleração da aprendizagem. Focalizamos, ainda, o processo de distorção idade/ano escolar causados por diversos motivos, a inspirar a criação desses programas de correção de fluxo. Nessa análise focamos as políticas públicas educacionais no bojo das definições e acordos externos, como instrumento da política neoliberal, mais especificamente os projetos de correção de fluxo escolar/aceleração da aprendizagem a fundamentar o discurso oficial de democratização de ensino.

## **1. Políticas nacionais de combate a evasão e reprovação: em foco a correção de fluxo escolar.**

De acordo com Akkari (2001), a educação no Brasil constitui-se como um produto social desigualmente distribuído, sendo seu acesso articulado não apenas por padrões distintivos como: categoria socioeconômica, gênero, etnia, mas também pelo tipo de rede escolar frequentada (pública ou privada). Para o autor,

[...] O discurso político republicano, que insiste sobre a função homogeneizadora e igualitária da escola que socializa em comum e fabrica cidadãos iguais, foi se esvaziando progressivamente de sua substância. A heterogeneidade provocada pela atual fragmentação do sistema escolar brasileiro em várias redes reproduz, acentuando-as, as desigualdades sociais e compromete de modo durável o desenvolvimento econômico e social desse país. (p. 163).

Nesta perspectiva, Setubal (2000) afirma haver um esforço para reversão da reprodução das desigualdades com a perspectiva de elaborar políticas, como; o combate ao trabalho infantil, garantir uma renda mínima familiar, e a educação de jovens e adultos, no sentido de obter a conclusão do ensino fundamental e médio, alcançar novos patamares, e romper com o ciclo de preservação da desigualdade.

Identificamos nesse esforço uma incorporação do ideário neoliberal, haja vista, que, essas ações não vão ao âmago do problema ficando somente em seu entorno, pois não dão conta da estratificação social e a conseqüente falta de oportunidades iguais para todos os cidadãos, e ainda rezam na cartilha das Instituições Financeiras Multilaterais e seus cruéis ajustes estruturais condicionantes de seus empréstimos.

Neste aspecto, os recursos advindos dos impostos necessitariam ser alocados, no sentido de diminuir as exclusões sociais dos menos favorecidos economicamente, proporcionando condição de vida e participação cidadã, utilizando mais serviços e espaços públicos. Não se trata de uma liberdade democrática de consumo, mas sim, de uma liberdade política e intelectual.

Em perspectiva similar às desigualdades, Paro (1998) destaca que o discurso em volta da educação, sobre qualidade do ensino e produtividade da escola pública, avançou no sentido da quantidade em detrimento da qualidade, no qual, os alunos da Educação

Básica estão inseridos nas escolas, mas a tão almejada qualidade ainda está distante da realidade educacional ideal, pois para o autor:

É preciso perguntar se escola não seria mais do que um local para onde afluem crianças e jovens carentes de saber, que são acomodados em edifícios com condições precárias de funcionamento (com falta de material de toda ordem, com salas numerosas, que agridem um mínimo de bom senso pedagógico) e são atendidos por funcionários e professores com salários cada vez mais aviltados (que mal lhes permitem sobreviver, quanto mais exercer com competência suas funções). Em outras palavras, para entender o que há por trás do discurso oficial, é preciso indagar a respeito do que é que o Estado está oferecendo na quantidade da qual ele tanto se vangloria. (PARO, 1998, p. 301).

Entende-se desta forma que não basta apenas aumentar o número de alunos inclusos nas escolas sem oferecer condições, sejam elas materiais, pedagógicas, e de infraestrutura, de modo a garantir a qualidade do ensino. Nessa perspectiva para resolver os problemas das disparidades educacionais surgem ações a se configurar como soluções para amenizar os atrasos educacionais sofridos por um número significativo de educandos sem conseguir a obtenção do resultado esperado pela sociedade/sistema, tais como as políticas de correção do fluxo escolar de defasagem idade/ano escolar.

Segundo Bahia (2002) o fracasso escolar na rede pública de ensino há muito faz parte das discussões de teóricos e estudiosos da área, no sentido de se preocuparem com este fenômeno perverso, analisam criticamente a repetência, a evasão e a consequente exclusão, na qual, está submetida boa parcela das nossas crianças e jovens da escola pública.

Conforme Bahia (2002), o percurso histórico deste fenômeno mostra que passamos por explicações da área da Psicologia a culpabilizar as crianças e suas famílias por meio da teoria da carência cultural (década de 60: as crianças eram culturalmente deficientes ou diferentes – uma explicação de natureza extraescolar) para um discurso atribuidor de culpa à escola e aos professores (década de 70: com uma explicação de natureza intraescolar). Somam-se a estas questões as influências das teorias crítico-reprodutivistas (década de 80) apresentadas como a possibilidade de se pensar o papel da escola por meio de uma concepção crítica de sociedade entendendo, como as instituições sociais exerciam dominação cultural, as escolas veiculavam conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas

classes dominantes e estariam a favor desta ideologia, reforçando-se mais ainda a ideia de uma escola injusta e excludente.

Chegamos à década de 90, com uma caracterização muito mais pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar, ao invés da busca para sua explicação, sendo aprofundadas as discussões sobre a má qualidade do ensino ligada às reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social, como consequência de uma política neoliberal excludente. Assistimos, assim, à passagem de décadas numa vertente de atenções voltadas para as explicações pontuais em relação ao fracasso escolar, para um período (década de 90) em que se sobressaem as críticas em relação às políticas educacionais e sociais ineficientes, mas tendo, como pano de fundo, a cristalização do pensamento anteriormente determinado sobre as causas do fracasso escolar. (BAHIA, 2002).

A mesma autora, de encontro a discussão suscitada no capítulo anterior sobre as Instituições Financeiras Multilaterais, ressalta a soberania da política desses organismos internacionais na orientação da política interna nacional, via controle, por exemplo, dos projetos de políticas públicas educacionais, financiados pelo Banco Mundial.

Nesse aspecto encontramos no Brasil, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), como pode ser observado nas Tabelas 01 e 02, a reprovação e o abandono atingem aproximadamente 27% dos alunos do ensino fundamental, ou seja, em cada 100, cerca de 27 são reprovados ou deixam a escola. Esse índice é resultado de fatores variados a impedir os alunos de progredir adequadamente na escola, assim como a contundente falta de oportunidades oferecidas a uma grande parcela da população não detentora de capital, vítimas de um sistema as sucumbirem e a não terem alternativas, com uma preocupação na maioria das vezes restrita a sobrevivência.

**Tabela 01: Taxa de Abandono (2010)**

Taxa de Abandono	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos iniciais	Anos finais	
Brasil	1,8	4,7	10,3
Região Sudeste	0,6	2,5	7,1
Minas Gerais	0,6	3,7	8,8

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Quando nos remetemos a Região Sudeste do País, o índice de abandono fica em torno de 3,1% no ensino fundamental e 7,1% no ensino médio. Já a taxa de reprovação fica em torno de 16% no ensino fundamental e 13,4% no ensino médio. Ao analisarmos as Tabelas 01 e 02 percebemos que a referida região se destaca no cenário nacional com uma das menores taxas de abandono e reprovação, as regiões responsáveis por esse índice elevado em âmbito nacional são as regiões Norte e Nordeste.

**Tabela 02: Taxa de Reprovação (2010)**

Taxa de Reprovação	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos iniciais	Anos finais	
Brasil	8,3	12,6	12,5
Região Sudeste	5,5	10,5	13,9
Minas Gerais	4,4	13,2	13,4

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Ao mencionarmos o Estado de Minas Gerais identificamos que os índices indicam estar bem próximos aos da região Sudeste da qual faz parte, embora demonstre um posicionamento acima da média desta região, superando a taxa de reprovação em 1,6% e 1,2% na taxa de abandono, ambas no ensino fundamental, conforme as Tabelas 01 e 02.

Sobre as principais causas responsáveis pela evasão/abandono e reprovação/repetência no contexto escolar, Vianna (1991) já enumerava alguns aspectos importantes em sua época. Segundo o autor, ao longo das pesquisas ficou evidenciado que a saída de uma criança da escola a "evasão" decorria de diferentes razões, as quais, podemos categorizar da seguinte forma: as razões de ordem pessoal; as relacionadas a qualidade; sobre as condições de trabalho; e referentes a infraestrutura e relação com a comunidade.

As de ordem pessoal:

o exercício de subemprego para auxiliar na economia doméstica; as atividades empregatícias, nem sempre regulares, por alunos dos cursos noturnos; as ocupações obrigatórias no próprio lar, exercida por meninas, durante a ausência dos pais; a atuação em atividades agrícolas sazonais, especialmente na zona rural; a migração dos pais, que se deslocam entre bairros, entre municípios e entre cidades; o desemprego na família, com o conseqüente regresso as origens; os constantes problemas de saúde, levando a criança ao afastamento prolongado e à desistência da vida escolar; as matrículas múltiplas,

As relacionadas à qualidade:

para atendimento de interesses pessoais, gerando a falsa idéia de evasão; o deslocamento da escola pública para a particular, à procura de uma suposta melhor qualidade de ensino; a qualidade do ensino, geralmente má, promovendo o desinteresse e o abandono dos estudos;

Sobre as condições de trabalho, a precarização do trabalho docente:

a frequente ausência dos professores às aulas, sem a sua substituição; as deficiências pedagógicas dos professores, que muitas vezes não possuem uma formação técnica adequada; a evasão de professores e de pessoal qualificado, por falta de uma política salarial adequada, provocando o esvaziamento da escola; as greves demasiadamente longas do pessoal docente, gerando desmotivação, especialmente nas crianças dos primeiros Anos; a possibilidade de repetência, o que determinava a transferência para outras escolas ou o abandono dos estudos ao final do ano;

E referentes à infraestrutura e relação com a comunidade:

a ocorrência de problemas pedagógicos, como dificuldades na aprendizagem e/ou na relação professor-aluno, e a falta de interesse da escola e pela escola; ausência de atividades educativas e lúdicas na própria escola, gerando desmotivação; a falta de prontidão para a alfabetização, provocando, desse modo, o desinteresse e o abandono da escola; as deficiências na implementação do programa social da merenda escolar; e, finalmente, a inadequação das acomodações físicas da escola, dificultando a orientação do processo de aprendizagem (VIANNA (1991)

Conforme se vê, a semelhança ocorre com a chamada evasão. Identifica-se diferentes variáveis, na opinião de professores e administradores, também influenciariam na “reprovação escolar”. Estas variáveis podem ser categorizadas da seguinte forma: as razões sobre a precarização do trabalho docente (condições de trabalho); as relacionadas à qualidade; de cunho pessoal; e referentes à infraestrutura e relação com a comunidade.

Referentes à precarização do trabalho docente:

superpopulação das classes, impedindo um atendimento mais personalizado à criança; baixo índice de frequência dos alunos, interrompendo o processo de aprendizagem; reiteradas faltas dos professores, sem a correspondente substituição; rotatividade dos professores e defasagem dos conteúdos em relação à escolaridade; deficiência na formação pedagógica dos professores; aceleração dos programas, para atendimento da "obrigação" de simplesmente cumpri-los;

As relacionadas à qualidade:

ensino eminentemente baseado no apelo à memorização; defasagem entre o currículo e a realidade sócio-cultural do aluno; falta de um ensino básico eficiente, que desenvolva a capacidade de ler, escrever e contar; inadequação de livros e outros materiais didáticos à cultura social do aluno; alterações curriculares constantes e nem sempre ajustadas à realidade do aluno; currículos congestionados e não devidamente trabalhados pelos professores com as crianças; transferência de uma escola para outra com currículos diferentes; interesse tardio do aluno pelas atividades da escola;

As de cunho pessoal:

ausência de assistência pedagógica aos professores e aos alunos; falta de prontidão dos alunos para a aprendizagem nos primeiros anos; marginalização dos alunos menos preparados pelos professores; deficiências no processo de alfabetização, com repercussão ao longo da seriação escolar; dificuldades de apreensão dos conteúdos curriculares, que nem sempre correspondem à realidade do aluno; problemas de nutrição, que a precariedade do programa da merenda escolar não permite eliminar,

E referentes à infraestrutura e relação com a comunidade:

constantes greves de professores, criando soluções de continuidade no processo de aprendizagem; desestímulo e desinteresse dos professores em relação à escola e ao ensino; falta de motivação dos alunos, em decorrência da carência de estímulos da própria escola; ausência da participação da família no acompanhamento das atividades escolares; deficiência do Sistema de avaliação, altamente repressivo e punitivo, que age como fator de desestímulo junto ao aluno e não orienta seu processo formativo (VIANNA, 1991) .

Percebemos, nas palavras do autor, que muito acontecimentos ainda se repetem na atualidade, mas entendemos ser o principal influenciador desse processo a questão da estratificação social, e o controle do capital em poucas mãos, a permanecer no controle, impondo suas vontades em detrimento das necessidades de uma maioria de excluídos de oportunidades.

As pesquisas sobre o rendimento escolar detiveram-se amplamente na análise das estatísticas das provas de Português e Matemática. A aplicação das provas a todas as crianças, longe de obscurecer diferenças individuais e/ou regionais, permitiu o levantamento de defasagens na aprendizagem ao longo da seriação escolar. Os desempenhos excelentes foram raros; prevaleceram, na verdade, resultados medianos ou fracos. (VIANNA, 1991).

Atualmente, a preocupação no tocante ao abandono e a reprovação, são foco dos últimos governos. Percebemos, então, um forte viés capitalista, que se preocupa demasiadamente com os gastos educacionais de alunos a ocuparem vagas e por sua vez onerando o sistema de ensino. Como dar oportunidades iguais a população, se esta mesma população tem suas possibilidades negadas? Trata-se de um problema histórico carente de vontade política, sem priorizar ações de igualdade de oportunidades para bens e serviços essenciais para a sobrevivência.

Nesse aspecto, conforme o documento “As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4”, realizado pela Presidência da República no ano de 2011; as consequências de anos de descaso com grande parcela da população gerou inúmeros problemas estruturais, impedindo o acesso de bens necessários à sobrevivência e dignidade humana. Tenta-se tampar o buraco historicamente deixado, num esforço de justificar ações nesse sentido. O referido documento apresenta:

O acesso à escola com estas características não tem resultado no desejável resgate do “estoque” produzido pela dívida histórica acumulada pela tradição elitista do País. Apesar dos esforços recentes para direcionar as políticas educacionais para reduzir esta dívida com a educação da população, eles têm sido absolutamente insuficientes para tal. Ainda persistem dados alarmantes sobre analfabetismo, tanto o que há em “estoque”, como a população mais idosa, como na produção de analfabetos funcionais entre estudantes que frequentam salas de aula. Alarmante também é a persistência da distorção idade/ano, o que significa 2 ou mais anos de atraso na escolarização em relação à faixa etária adequada. Este fenômeno, produzido pelo ingresso tardio, repetências, evasões e reingressos, significa esforço sobressalente para o sistema educacional e sinal de ineficiência, fator de desmotivação e inadequação do estudante, além de atraso para sua vida e prejuízo para inserção no mundo do trabalho. (BRASIL, 2011, p. 21).

O mesmo documento enfatiza haver o atraso na escolarização acompanhada pela Taxa Distorção Idade/Ano, indicador a apontar desafios e prioridades para aumentar o nível de escolarização. O volume de matrículas com distorção idade/ano escolar representa

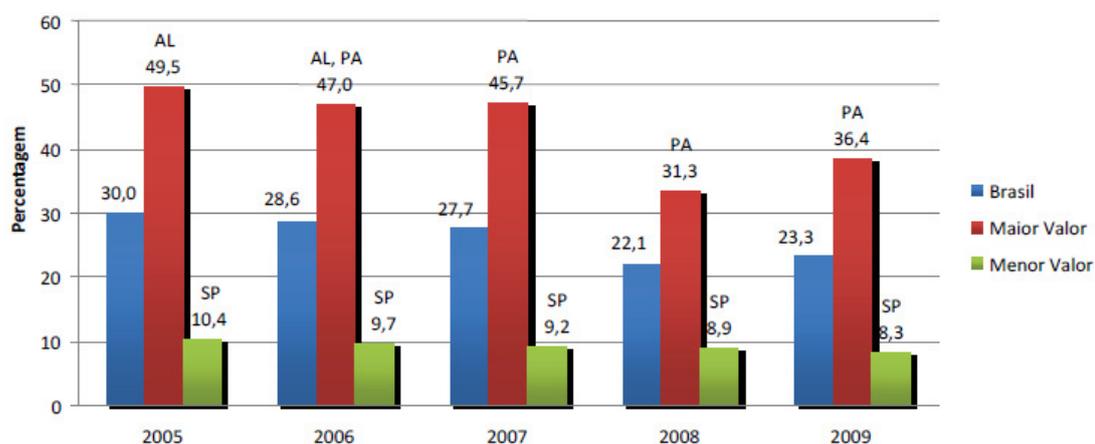
uma medida de ineficiência no processo educacional. A tradicional culpabilização do aluno pelo insucesso deve dar lugar ao sinal de alarme acionado por esta medida e a demandar prioridades e investimentos pedagógicos na busca de melhorar a qualidade do processo e dos resultados educacionais.

Parente e Lück (2004), destacam fatores causadores da distorção idade/ano escolar, entre os quais são enfatizadas a entrada tardia de crianças na escola e a repetência escolar associadas à cultura da repetência praticada nas escolas. Por sua vez, verifica-se entre os principais responsáveis pela cultura da repetência estão a organização e a estrutura do currículo, tal como está posto na escola brasileira: fracionado e distanciado da realidade e das questões objetivas que devem ser conhecidas e enfrentadas pelo aluno como cidadão. Cabe identificar a ingerência nos currículos ao adotarem como foco e ênfase os conceitos em si e não o conhecimento da realidade.

Discordando das autoras, entendemos serem os principais problemas relacionados ao fracasso escolar a estratificação social e na falta de oportunidades iguais a todos os cidadãos, ficando todos a mercê do Sistema Capitalista.

Dessa forma, a distorção começaria a apresentar problemas de fluxo a partir de dois ou mais anos de atraso no ano escolar correspondente à idade do estudante, provocado por repetências e ou evasões às vezes sucessivas. Considerando-se o atraso dos estudantes no processo educacional, este representa insucesso para o mesmo e perda de investimento de recursos e pessoal destinado à educação pelo poder público, e a repercutir ou não nos ganhos de produtividade para o País. Então, é importante considerar o custo de oportunidade para o Estado estando cerca de 17,5 milhões de alunos nesta situação, ou seja, com apenas um ano de atraso, estão 58% dos estudantes, pouco mais de 10 milhões de matrículas e outros 3,6 milhões estão com dois anos de atraso. Estes dois grupos de matrículas com distorção idade/ano poderiam ser mais facilmente recuperados, havendo incentivo à criação e implantação de um maior número de salas de correção de fluxo. (BRASIL, 2011).

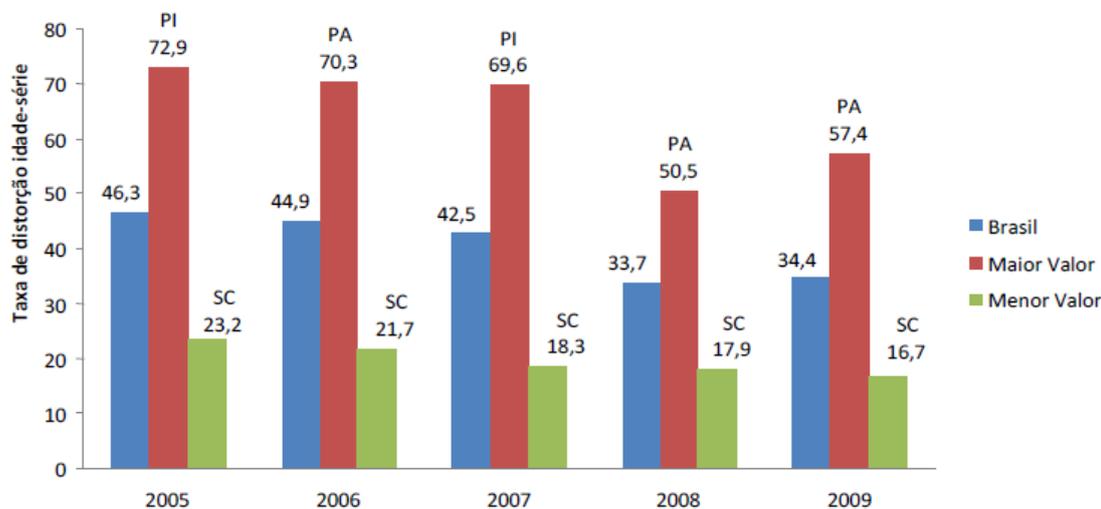
**Gráfico 01: Taxa de Distorção Idade/Ano do Ensino Fundamental Regular  
Brasil e Estados com maior e menor valor – 2005-2009**



Fonte: INEP/MEC.

Os Gráficos 01 e 02 informam a proporção de matrículas com distorção no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mesmo com tendência decrescente entre 2005 e 2009, mesmo com um ligeiro aumento de 2008 para 2009, a taxa de distorção é ainda significativa na média nacional (23%) e a diferença entre os estados é grande. O Pará tem 36% das matrículas com distorção no ensino fundamental enquanto São Paulo tem 8,3%. No ensino médio, no Pará, 57% das matrículas estão com distorção e o estado com a menor taxa de distorção (16,7%) foi Santa Catarina.

**Gráfico 02: Taxa de Distorção Idade/Ano do Ensino Médio Regular  
Brasil e Estados com maior e menor valor – 2005-2009**



Fonte: INEP/MEC.

Ao analisarmos a Taxa de distorção idade/ano escolar do Estado de Minas Gerais (Tabela 03) em comparação com a média nacional e da Região Sudeste, notamos que a média mineira esta situada abaixo da média nacional cerca de -6,5% nos Anos iniciais, -1,6% nos Anos finais do Ensino Fundamental. Já na comparação com a Região Sudeste, notamos a taxa mineira com maior média perfazendo cerca de +1,4% nas Anos iniciais, 7,0% nas Anos finais, média alta se comparada a região sudeste onde nas Anos finais tem 21,0% de taxa de distorção idade/ano enquanto a mineira é de 28,0%.

**Tabela 03: Taxa de distorção idade/ano (2010)**

Distorção idade/Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos iniciais	Anos finais	
Brasil	18,5	29,6	34,5
Região Sudeste	10,6	21,0	26, 2
Minas Gerais	12,0	28,0	31,3

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

De acordo com a professora Elba Siqueira de Sá Barreto, em entrevista publicada na revista Nova Escola, em 2006:

o grande atraso escolar é efetivamente um dos motivos que orientam as experiências brasileiras de medidas de não-repetência - que agora se chamam ciclos, mas já tiveram outros nomes. A reprovação não melhora a qualidade do ensino. Se fosse pelo número de reprovados, o Brasil estaria entre os campeões da boa educação, e nós sabemos que isso não é verdade. Por trás da questão da correção do fluxo, há uma preocupação com a democratização do ensino. Quando não havia escola para todos, a repetência tirava o lugar de novos alunos. Hoje existem vagas para todo mundo, mas o atraso escolar ainda é muito grande. Nós temos mais alunos de 15 a 17 anos frequentando o Ensino Fundamental do que o Ensino Médio, que seria o certo para essa faixa etária. (NOVA ESCOLA, 2006).

Nesse trecho retirado da revista Nova Escola, nos parece claro que para a outrora, “cultura da repetência” passa a dar lugar a uma “cultura da aprovação”, substituindo um caráter de ensino já fragilizado por um ensino ainda mais raso e precário. Se antes tínhamos alunos com 14, 15 anos na antiga segunda série, agora chegamos a ter alunos no

nono ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Discordamos da autora, quando afirma que hoje existem vagas para todos, pois sabemos ser uma falácia, outro ponto a se destacar, é a infâmia de se afirmar que a correção do fluxo escolar seria sinônimo de democratização do ensino, a que se ter cuidado com esta afirmação.

Nesse contexto, faz-se necessário entendermos como é feito o cálculo para chegarmos a um resultado a ser considerado de defasagem idade/ano escolar. Ao analisarmos um sistema educacional seriado, como é o caso da maior parte do sistema educacional nacional, considera-se, teoricamente, a existência de uma idade adequada para cada ano escolar. No caso do Brasil, verificamos haver na grande maioria das escolas, alunos comecem a estudar com seis anos de idade e finalizam o ensino fundamental com 14 anos de idade, totalizando nove anos de estudos. Destacamos aqui, Minas Gerais como primeiro estado brasileiro a implantar o Ensino Fundamental de nove anos.

Soares e Sátyro (2008), destacam o fato de “A taxa de distorção idade/ano é o cálculo de quantas crianças estão acima da idade ideal em uma determinado Ano” (10 p.). Percebe-se, então, a falta de consideração dos fatores sociais, econômicos e culturais, os quais, poderiam contribuir para essa distorção. Toma-se como base uma regularidade, observada nas redes de ensino, no intuito de considerar uma idade ideal para um determinado ano escolar. Esse cálculo é sistematizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>12</sup>, e divulgado em seu site com base na seguinte fórmula para fins de cálculo com base no censo escolar:

**Taxa de Distorção Idade-Ano:** Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre ao Ano e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 9 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada Ano. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada Ano, com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-Ano: considerando o Censo Escolar do ano t e o Ano k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t, completam  $i + 2$  anos ou mais (nascimento antes de  $t - [i + 1]$ ), e a matrícula total no Ano k. A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em  $t - [i + 1]$ , completam  $i + 1$  anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade

---

<sup>12</sup> INEP. *Glossário do Edudatabrasil* – Sistema de Estatísticas Educacionais. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 28/08/2011.

adequada para este Ano. Os que nasceram depois de  $t - [i + 1]$  completam, no ano  $t$ ,  $i$  anos ou menos.

Assim, o conceito de fluxo escolar ajuda a melhor compreender o termo distorção idade/ano escolar, neste caso, segundo o INEP<sup>8</sup>:

**Fluxo Escolar:** Trata-se da análise do comportamento da progressão dos alunos pertencentes a uma coorte, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido. O aluno matriculado em determinado Ano no início do ano letivo  $t$ , encontrar-se-á em somente uma das três condições, no início do ano letivo  $t+1$ : (1) Promovido – se, tendo sido aprovado no Ano anterior, matriculou-se em Ano posterior; (2) Repetente – matriculou-se no mesmo Ano que cursou no ano anterior; e (3) Evadido – não se encontra matriculado em qualquer Ano do nível de ensino em questão.

Sobre o cálculo da distorção idade/ano escolar Parente e Lück (2004) enfatizam:

a taxa de distorção idade/Ano escolar é calculada tendo por base uma adequação teórica entre o Ano e a idade do aluno, em um sistema educacional seriado, considerando a idade de sete anos como a adequada para o ingresso no Ensino Fundamental, cuja duração é de oito anos. No entanto, esse cálculo deve ser considerado sem reservas, pois de Unidade Federada para Unidade Federada pode mudar o critério de ingresso no sistema escolar, como ocorreu, por exemplo, em São Paulo, em que até recentemente não se admitia, no 1º Ano, o aluno que fosse completar seis anos no segundo semestre, enquanto outros estados o permitiam. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 20).

Dessa forma, é possível afirmar que o conceito de defasagem idade/ano escolar é expresso pela porcentagem dos alunos com dois ou mais anos de defasagem. Enquanto maior a distorção de idade/ano escolar, pior o desempenho. Pois existe uma relação marcante entre a taxa de distorção idade/ano e a taxa de repetência, ou seja a repetência na maioria das vezes produz a defasagem idade/ano escolar.

As políticas de aceleração da aprendizagem, segundo Ribeiro (2008), tratam-se de diretrizes governamentais, a objetivar a regularização do fluxo de alunos que cursam os Ensinos Fundamental e Médio e que, por inúmeras repetências e/ou evasões, atribuídas a fatores diversos, permanecem ocupando as vagas e onerando o sistema educacional público. Para a autora, a implantação e implementação destes programas/projetos ocorrem no Ensino Fundamental e Médio e apontam para:

[...] o fato de que os sistemas de ensino, em suas várias instâncias (municipal, estadual e federal) estão se voltando para o combate ao fracasso escolar e conseqüentemente para a melhoria da qualidade da educação, elegendo um de seus aspectos: a distorção idade-Ano, ou seja, uma significativa parcela de alunos que, por entrada tardia na escola ou

sucessivas repetências, se distancia do seu grupo etário e não cursa os Anos correspondentes à sua idade. (p. 25).

Tais políticas visam o combate à defasagem idade/ano escolar, e assim corrigir o fluxo escolar, objetivam regularização, em tempo determinado, das disparidades existentes de faixa etária no sistema educacional, e nesse intuito a maioria dos alunos sejam matriculados nos Anos correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série/ano seguinte (RIBEIRO, 2008).

O Ministério de Educação, a partir de 1997, incentivou o estabelecimento de políticas estaduais e municipais para combater o problema da distorção e adotou a nomenclatura Aceleração da Aprendizagem para o seu programa. Tal denominação é também adotada pelo Centro de Pesquisa para a Educação e Cultura (CENPEC). Reconhece haver uma diferença conceitual muito grande entre as denominações e/ou os conceitos de correção de fluxo e aceleração de aprendizagem. Na primeira, o foco seria de gestão e de caráter quantitativo, uma vez que sua avaliação remete à identificação de Anos avançadas pelo aluno para adequar o Ano cursado à sua idade. Na segunda, o foco seria pedagógico e voltado para o desenvolvimento do aluno e para o quanto ele aprendeu. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Também, sobre o conceito e entendimento das classes de aceleração Sampaio (2000) nos chama a atenção sobre alguns equívocos dessa denominação:

Só explicitando o que se entende por classes de aceleração será possível delimitar as dimensões da intervenção pedagógica que se faz necessária. Essa denominação pode trazer equívocos ou diferentes entendimentos. Se, na origem, na intenção de algumas das políticas implantadas, o pretendido foi simplesmente acelerar para descongestionar o fluxo dos alunos por Ano, atingindo assim redução dos índices de fracasso e economia de recursos, em seu desdobramento esse projeto revelou muito maior complexidade. O problema não se soluciona por aceleração de escolaridade compactando ou reduzindo conteúdos de ensino em um ano letivo, assim como o projeto não se identifica com a oferta usual de recuperação, pela repetição dos assuntos não assimilados em Anos anteriores. Tampouco se trata de tentar simplesmente estimular os alunos para que assimilem rapidamente os conteúdos perdidos, como se assim ficassem sanadas dificuldades acumuladas. (SAMPAIO, 2000, p. 61).

Segundo Vidal, Costa e Vieira (2007), o estudo do fenômeno da distorção idade/ano parece ser fundamental para a política educacional no país, visto que a mesma possui impactos sobre a eficiência e a eficácia do sistema educacional e se relaciona com um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas da educação, como as taxas de

reprovação e de repetência e as condições de infraestrutura, a comprovar, influenciar o desempenho dos alunos.

Com base nos estudos dos autores citados até então, percebemos a existência de estratificação social como mazela da sociedade, pois segrega uma grande parcela da população dos direitos garantidos por lei, e dentre estes o direito a educação gratuita e de qualidade. Assim a repetência, a desistência, a entrada tardia na escola, e evasão escolar, poderiam vir a ser considerados motivos para a ocorrência da distorção idade/ano.

Nesse sentido, Mansutti (2011) destaca em relação aos jovens brasileiros, a frequentarem a escola e a sofrerem discriminação por parte dela, sobretudo, aqueles alunos a permanecerem no Ensino Fundamental, após sofrerem sucessivas retenções e acumularem alta distorção de idade em relação aos anos cursados. Via de regra, eles integram o grupo dos com dificuldade para aprender, os indisciplinados, os com problemas de relacionamento com professores e dos quais é difícil conviver na escola. Diante deles a escola não sabe bem o que fazer e, mesmo não sendo uma atitude intencional, acaba colocando-os numa situação de ignorados, para os quais se espera que o acaso traga a solução.

Nessa perspectiva, Sampaio (2000) ressalta:

É preciso enfrentar o fato de que na escola esse trabalho emperra diante de muitos obstáculos, entre os quais a presença forte de preconceitos e mecanismos de seletividade e exclusão, que levam a rotular os alunos multirrepetentes de incapazes, imaturos, incompetentes, deficientes, sem que se consiga reverter sua situação, fruto de problemas que se originam na organização social e na própria escola. Alunos com atraso são pessoas que apresentam algum distanciamento da cultura escolar e não necessariamente outros impedimentos, que só poderiam ser aventados como fruto de intenso trabalho de acompanhamento e apoio pedagógico. (SAMPAIO, 2000, p. 61).

As fortes marcas a caracterizar esse público, tão distinto das crianças e dos adolescentes que transitam de modo “regular” e “adequado” pelo Ensino Fundamental, são também prenúncio de uma cruel realidade: esses alunos, historicamente numerosos no Brasil, e estão a um passo de abandonar a escola.

Segundo Parente e Lück (2004), a distorção idade/ano acarreta múltiplas e graves perdas a promover impacto em diferentes dimensões: i) no desenvolvimento econômico e social do país, porque o induz a um grande atraso; ii) no sistema educacional, porque a repetição de um Ano por um aluno implica perdas de recursos financeiros e de esforços técnicos; iii) para o professor também a questão do atraso na aprendizagem representa

perda, porque frustra as suas expectativas de promoção da aprendizagem dos alunos e enfraquece a sua identidade profissional; iv) para a escola, porque a sua imagem na comunidade perde credibilidade; e v) por fim, para os alunos e as famílias os prejuízos são inúmeros, envolvendo dificuldade de aproveitamento dos bens culturais, rebaixamento da autoestima, impossibilidade de melhoria de condições socioculturais e baixos níveis salariais, entre outros. Nesse sentido, as autoras destacam como problema da distorção idade/ano escolar, constituindo-se um obstáculo para a formação da cidadania e do desenvolvimento econômico e social do país e é uma resultante da má qualidade da educação associada às precárias condições socioeconômicas dos alunos da escola pública. Desse modo, o modelo vigente reforça a exclusão social.

No ideário liberal percebemos que o nível de gravidade é dividido e compartilhado pelas várias dimensões citadas pelas autoras, mas sabemos que, por exemplo, em sua primeira dimensão enunciada “no desenvolvimento econômico e social do país, porque o induz a um grande atraso”, estaria condizente com nossa realidade se fosse elaborada da seguinte forma: o desenvolvimento econômico e social do país induz a um grande atraso, inclusive na distorção idade/ano. O que vemos é uma clara inversão dos valores influenciada pelo neoliberalismo.

Segundo RIBEIRO (2008), a correlação entre a idade e ao Ano escolar trata-se de uma convenção adotada pela maioria dos sistemas escolares, pois a socialização no intuito de agrupar as crianças em idades semelhantes pode refletir nos níveis de maturidade psicossocial relativamente mais homogêneos. Nesse sentido a idade é tomada como critério de homogeneidade. Sendo assim, os currículos seriam elaborados de acordo com a maturidade e desenvolvimento intelectual, em conformidade, supostamente, com suas idades.

Nesta perspectiva Setubal (2000) confirma a opinião de Ribeiro (2008) ao criticar a aceleração de estudos afirmando:

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si só não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino. (SETUBAL, 2000, p. 17).

Identificamos que o autor não menciona os problemas de estratificação social e de falta de oportunidades característicos das classes menos abastadas economicamente, e que se simplesmente nos preocupássemos com questões curriculares resolveríamos o impasse, penso que nesse caso os problemas sociais influenciam sobremaneira no fracasso desses alunos.

Dessa forma, Sampaio (2000) nos remete a questão do fracasso escolar e a possibilidade de aceleração de estudos, defendendo a aceleração de estudos, embora não concordando como ela é realizada.

Olhando de frente o fracasso escolar, que incide maciçamente sobre os alunos mais pobres e faz parte do quadro maior de fatores de exclusão social, fica evidente que ele não será dissolvido num passe de mágica ou por medidas curativas tópicas e ocasionais. Na defesa da escola pública, incluindo o combate ao fracasso como frente de luta, a medida de aceleração de estudos - para alunos do ensino fundamental com atraso escolar - poderá ser defendida como uma das providências a ser articulada a muitas outras nessa direção. Essa frente de luta deve se propor a estruturar possibilidades e exemplos de ensino de boa qualidade, entendendo que é preciso e possível propor medidas pedagógicas que auxiliem os alunos já prejudicados por reprovações e afastar alguns emperramentos, buscando alterar sua rota escolar numa direção de acerto, de aprendizagem, de sucesso. (SAMPAIO, 2000, p. 60-61).

Nesse aspecto, Setubal (2000), destaca a influência do capitalismo no mundo moderno como produtor de desigualdades sociais estrutural crescente, no qual, os Estados nacionais veem, dia a dia, seu poder subjugado à lógica econômica do mercado. No caso brasileiro, a questão central da desigualdade reflete-se na distribuição de renda e na má qualidade dos serviços públicos. Viabilizar o espaço público como espaço de todos, tomando como eixo a equidade, significa ajustar a política econômica às necessidades sociais, para construir um novo modelo, com vistas, a produtividade, condição essencial do mundo moderno, seja norteadada por uma ética de maior justiça social e solidariedade.

Em consequência disso, o desenvolvimento social tem sido tema de debate nos diferentes países do mundo a buscar alternativas mais igualitárias. Estudos realizados pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (1998,1999) sobre a evolução dos países na América Latina têm apontado questões importantes para o aprofundamento dessa questão. (SETUBAL, 2000).

Sampaio (2000), enuncia:

muitas possibilidades que se abrem para a escola com as classes de aceleração, mas isso implica considerá-las dentro de certos limites. Pode-se fazer com que esse período seja o início de um processo sério e respeitoso de reorganização da trajetória escolar dos alunos, mas não se

pode esperar das classes de aceleração que resolvam todos os problemas dos alunos, dos professores, das escolas, das desigualdades sociais. (SAMPAIO, 2000, p. 71).

O mesmo autor nos chama a atenção para a maneira de atuação nesses projetos de aceleração de aprendizagem.

Reintegrar e não discriminar se afirma, pois, como lema indiscutível de toda escola em relação a todos os alunos. Não existe um modo especial de trabalhar só com os que não vão bem, mas pode-se buscar, cuidadosamente, estruturar modos mais competentes de trabalhar com todos quando se quer melhorar a qualidade do ensino. Projetos de aceleração de estudos podem contribuir para descortinar caminhos nessa direção. (SAMPAIO, 2000, p. 72).

Entendemos a qualidade de ensino numa perspectiva de se evitar o aparecimento da distorção idade/ano escolar, não necessitando assim de programa e projetos de aceleração de aprendizagem, mas sim de reais oportunidades de aprendizagem vislumbrando uma formação completa e integral.

## **2. A aceleração de estudos no Brasil e em Minas Gerais**

No Brasil, as políticas educacionais na intenção de solucionar ou, talvez, minimizar a problemática do fracasso escolar, fazem parte de uma busca constante, ao menos no discurso, sendo possível identificar os aspectos históricos de políticas de aceleração de estudos no Brasil. Dentre as ações, podemos citar o Programa de Correção de Fluxo Escolar que apresentava como proposta, uma intervenção destinada aos alunos defasados, com histórico de repetências sucessivas, fracassos acumulados e autoconceito fragilizado.

Nesse sentido, as redes estaduais e municipais de ensino brasileiro criaram programas de aceleração da aprendizagem, no qual o aluno podia cursar até três Anos em um só ano. O objetivo da política educacional da Classe de Aceleração era proporcionar melhores condições para a recuperação do aluno em situação de defasagem na aprendizagem e em relação a idade/Ano, possibilitando-lhe um real avanço escolar.

Segundo Sampaio (2000, p. 61):

as classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores.

Esse aspecto deve ter uma atenção especial, o fato de “acelerarmos” os alunos garante a qualidade de ensino? e nos remete a uma questão preocupante: com qual base esses indivíduos estarão no ensino médio? Terão condições de estudar/acompanhar os demais estudantes, sem distorção? Essas salas, no ensino médio, serão niveladas por baixo? ou teremos salas de egressos das salas de aceleração de estudos? Acreditamos que cada escola se organiza de uma maneira, levando-se em consideração sua realidade, mas entendemos que essas questões são mais concretas do que imaginamos.

Pensamos que a atual conjuntura social e econômica não nos proporciona a garantia dessa qualidade de ensino, muito menos uma base sólida para esses alunos para o seguimento de seus estudos, e desta maneira estamos somente presenciando um adiamento das contingências.

De acordo com Duarte (2005), a ideia de se acelerar os estudos iniciou-se na França logo após a Segunda Guerra Mundial, onde o país modificou o sistema educacional e a aceleração estava presente nesse novo momento. Mais tarde, em 1986, a Universidade Americana de Stanford desenvolveu um programa semelhante. A correção de fluxos não é considerada uma ideia nova para a Educação Pública.

Nesse aspecto, Prado (2000) destaca o Programa Accelerated Schools, concebido na Universidade de Stanford e iniciado em 1986, no Estado da Califórnia, responsável por influenciar o pensamento de alguns educadores brasileiros. Este Programa das Escolas Aceleradas objetivava o sucesso escolar dos alunos “em risco”. Em visita ao Brasil, em 1992, Henry Levin, um dos principais criadores do programa, possibilitou a disseminação da ideia das escolas aceleradas, por meio de um estudo divulgado sobre o tema. Neste sentido, a ideia de classes de aceleração não seria nova, e nem uma inovação nacional.

Prado (2000) menciona que no Brasil, há cerca de 38 anos atrás já se falava em programas de aceleração dos estudos. Nesta vertente, a autora destaca a concepção do educador Lauro de Oliveira Lima:

Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de aceleração, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima ‘revolução pedagógica’ será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a cadeira de ‘aceleração da aprendizagem’, de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nesta especialidade. (1969 apud PRADO, 2000, p. 53).

Na década de 1980, na opinião de Duarte (2005), uma das experiências mais conhecidas foi o Ciclo Básico de Alfabetização, ideia parecida com a aceleração da aprendizagem. Porém, o Ciclo Básico de Alfabetização se antecipava à aceleração da aprendizagem, onde o aluno que era matriculado nessas classes tinha a idade adequada para o Ano correspondente, não apresentando assim a distorção idade/ano. Em simples palavras, o Ciclo Básico de Alfabetização era uma medida preventiva para evitar, assim, a reprovação. O Ciclo tinha uma proposta de currículo que organizava num período contínuo os 1ª e 2ª Anos do ensino de Ensino Fundamental, visando à eliminação da avaliação como meio de promoção ou de retenção no final do 1º Ano, procurando assegurar a flexibilidade no tratamento dos conteúdos curriculares. Mais tarde, no Brasil, a ideia teve algumas mudanças e, em 1997, o Ministério da Educação divulga o Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Porém ao analisarmos a fala de Anísio Teixeira (1956) percebemos que essa ideia de acelerar/diminuir o tempo de estudos não é nova.

Quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, forçados pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação de que não lhes era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta: - reduzir os anos para atingir maior número de alunos. E foi exatamente aqui, em São Paulo, em 1920, que houve a tentativa da escola primária de dois anos (!) que, embora combatida e, felizmente, malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação brasileira. (TEIXEIRA, 1956, s/p.).

O fato da intenção de passar a escola primária de cinco anos para dois anos, vislumbrando atender maior número de alunos, trata-se de um exemplo radical de acelerar/diminuir o tempo de estudos, que como o autor menciona passou a inspirar outras ideias nesse sentido.

A melhoria da qualidade da educação constituiu o principal discurso do setor público sobre as políticas educacionais durante a década de 1990. Passados os anos, apesar dos esforços empreendidos, o principal tema da agenda social brasileira no campo educacional continua a versar sobre a questão da qualidade da educação.

Tal agenda demanda, aos setores sociais governamentais, estabelecer e eleger como fundamental a concentração de investimentos em ações e programas destinados a garantir a qualidade da educação e dos serviços educacionais ofertados. Entretanto, a baixa efetividade da ação pública no setor educacional vem provocando pouca mudança na qualidade do ensino público. O alcance de uma política efetiva para a melhoria da qualidade da educação implica definir o pleno atendimento e a consequente alocação de recursos em ações destinadas à melhoria do

atendimento/qualidade das políticas sociais básicas para a educação. Somente pela adoção de ações consequentes que promovam resultados efetivos, geradores de mudanças significativas no quadro educacional, poder-se-ão alcançar resultados mais efetivos. Definir prioridade em política social requer a adequada alocação de recursos financeiros para o atendimento das ações eleitas como prioridades pelo poder público, assim como a vontade política de efetivamente alterar o quadro atual dos resultados do ensino, comprometido pelo baixo rendimento escolar e pela baixa aprendizagem do aluno. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 8).

No sentido de possibilitar um conjunto de ações a visar à melhoria da qualidade da educação, enunciada pelas autoras, foram definidas ações (programas, projetos, etc.) designados a corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental, os quais se constituem na busca da solução para o baixo rendimento escolar dos alunos das escolas públicas, fato responsável por prejudica-lo, durante décadas, impossibilitando seguir regularmente o seu processo de escolarização e, principalmente, concluir o Ensino Fundamental, obrigatório por lei nacional. Esse fato caracteriza um sistema de ensino público incapaz de promover a inclusão da criança no sistema educacional, garantindo sua entrada e sua permanência até o fim de sua escolarização básica. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Ribeiro (2008) enuncia as propostas de aceleração da aprendizagem, no intuito da melhoria da qualidade do ensino, partindo da correção do fluxo escolar, tiveram sua organização por intermédio de Cláudio de Moura Castro e João Batista de Araújo e Oliveira no plano educacional da candidata Roseane Sarney, em 1994, para o governo do Maranhão, a partir da constatação de altos índices de repetência, distorção idade/ano e seus elevados custos. Segundo os índices de avaliação dos alunos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Estado do Maranhão estava entre os cinco com piores resultados do país. A partir desta constatação, foi formulada uma proposta político-pedagógica para a correção do fluxo escolar da educação básica, por meio de um programa de aprendizagem acelerada, com o nome original de Profluxo.

No mesmo ano essa proposta se fez presente no plano de governo de Mário Covas. A autora desta proposta de correção do fluxo escolar do governo Mario Covas foi Roserley Neubauer da Silva que, posteriormente, tornou-se Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Em seguida, João Batista Araújo e Oliveira propôs uma colaboração na viabilização dos planos a serem implementados no Maranhão e em São Paulo. (RIBEIRO, 2008).

Para a autora supracitada, em 1994 João Batista Araújo e Oliveira, a convite do Ministro Paulo Renato, passou a integrar a equipe do Ministério da Educação e Cultura

(MEC). Os programas de correção do fluxo escolar se transformaram em prioridade do MEC, tendo o apoio de outros estados, como Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso.

Tais estratégias desenvolveram-se em escala nacional a partir de 1995, sob a coordenação do MEC. Em resposta às iniciativas de indução adotadas por esse ministério, houve expansão das ações de correção de fluxo escolar em estados brasileiros e, também, em vários municípios.

Ribeiro (2008), destaca que em 1995 estabeleceu-se um convênio com o Centro Tecnológico de Brasília (CETEB) para a instrumentalização de material didático para o programa. Foram obtidos recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a produção deste material. A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) foi um facilitador da intermediação desse repasse. O material foi testado em 160 escolas nos Estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Maranhão, sendo que, neste último, em 1995, teve início na rede pública estadual o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA); depois instituído em outros estados.

Já no ano de 1996, foram estabelecidas parcerias com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que apoiou a efetivação do programa com o objetivo de concretizar e documentar os resultados a fim de promover sua ampliação em todo território nacional. O projeto foi patrocinado pelo IAS e denominado “Acelera Brasil”. Conforme Ribeiro (2008), o projeto teve a adesão de 15 municípios, abarcando cerca de 3.500 alunos que apresentaram o problema da distorção idade/ano escolar, com o propósito de corrigir esta defasagem no prazo máximo de quatro anos. O IAS desenvolveu um programa de avaliação externa e a Fundação Carlos Chagas (FCC) prestou este serviço para assegurar a integridade dos resultados e para o aprimoramento do programa. Atualmente, o Projeto “Acelera Brasil”<sup>13</sup> é adotado como política pública nas redes de ensino do Espírito Santo, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, de Roraima, do Rio Grande do Sul, de Sergipe e do Distrito Federal. Está presente em 727 municípios de 25 estados e Distrito Federal-DF, atendendo um total de 63.944 crianças e totalizando 3.554 professores/educadores participando de seus cursos de formação.

Este fato nos remete a uma demanda cada vez maior de crianças com a responsabilidade educacional delegada a instituições não governamentais e/ou privadas,

---

<sup>13</sup> Dados retirados do portal do Instituto Ayrton Senna referentes ao Projeto Acelera Brasil no ano de 2010. Fonte: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_acelerabrasil.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp).

vislumbrando um processo de diminuição da responsabilidade com a educação pública e seu conseqüentemente rumo à privatização da educação.

Nessa mesma perspectiva, Parente e Lück (2004) destacam a ação do MEC com respeito a defasagem idade/ano escolar:

Em 1997, com o foco na solução desse problema crônico, o MEC criou o Programa de Aceleração de Aprendizagem, implementado em diferentes localidades brasileiras. O programa contou com o apoio e a parceria do Instituto Ayrton Senna, da Petrobras e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), além do apoio técnico de organizações não-governamentais, como, por exemplo, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). No período 1997-1999, foram alocados recursos para investimentos em ações destinadas à capacitação de professores e à produção e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração criadas por esse programa do MEC. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 9).

Nesse aspecto, Ribeiro (2008) descreve sobre o programa de correção do fluxo escolar como uma proposta de Política Educacional, a proporem a organização de uma classe especial com os alunos repetentes, do segundo ao quinto ano, na qual são realizados estudos em regime de aceleração, no intuito de promovê-los para o sexto ano do Ensino Fundamental<sup>14</sup>. A proposta é romper com a convencional relação tempo/conteúdo, dando espaço a uma organização flexível, temática, cíclica, permitindo a integração dos diversos conteúdos.

A proposta do MEC consistiu em financiar, para todos os estados e os municípios interessados em desenvolver ações específicas para reduzir a distorção idade/ano e corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental. Além de se tratar de uma programa com caráter opcional e voluntário, para todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental regular com dois anos ou mais de defasagem idade/ano escolar.

Sampaio (2000) ressalta o fato de as classes de aceleração serem decodificadas como alternativas provisórias para promover o processo de aprendizagem e permitir a reinserção dos alunos no percurso regular. Ribeiro (2008) adverte como destaque do Programa de Aceleração da Aprendizagem a proposição de substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. Segundo ela, o problema da repetência é político e

---

<sup>14</sup> Lembramos que o Ensino Fundamental de nove anos foi instituído em Minas Gerais no ano de 2006 e posteriormente no Brasil. Portanto a descrição histórica presente no texto remete ao Ensino Fundamental de oito anos.

sua solução requer a alteração da Política Educacional. Neste sentido, a repetência passaria a ser inaceitável.

Segundo Parente e Lück (2004), um dos problemas enfrentados para a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem pelo MEC foi a enorme dificuldade em lidar com o material didático, por ser demasiado infantilizado para alunos, sendo estes, em sua maioria pré-adolescentes, embora ainda estivessem no 1º Ano do Ensino Fundamental. Era difícil trabalhar com tais alunos se não houvesse material adequado à idade deles. O MEC, então, financiou, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a elaboração de um material didático com esse fim. Alguns Estados participaram do projeto: Maranhão, São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Goiás. O MEC abriu, dentro dos Planos de Trabalho Anual (PTA) do FNDE, uma linha de financiamento para o Projeto Aceleração de Aprendizagem, o qual deveria ser desenvolvido pelos Estados e pelos municípios interessados.

A Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) analisou e recomendou o total de 1.174 projetos de prefeituras municipais e secretarias estaduais de Educação, entre os anos de 1999-2000. Com esses projetos, foram atendidos 537.367 alunos do 1º ao 5º Ano, com distorção de dois ou mais anos, e capacitados 32.894 professores, para atuarem nas classes de aceleração. Ainda, no mesmo período, o MEC realizou a primeira avaliação do programa, sendo verificados alguns resultados significativos. O número de escolas com classes de aceleração em âmbito nacional passou de 1.993, em 1997, para 8.044, em 1999 correspondendo-se, na época, a um incremento de 300% de escolas envolvidas nesse programa, em dois anos. No mesmo período, triplicou o número de alunos beneficiados: de 158 mil, em 1997, passou a 443 mil, em 1999. Em relação à capacitação profissional, o número de professores treinados para tais ações saltou de 13.318, em 1997, para 29.343, em 1999. (PARENTE; LÜCK, 2004).

As autoras ainda destacam os seguintes resultados para o programa:

Entre 1996 e 2000, as taxas de distorção idade/ano apresentaram expressiva redução nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais taxas eram, nos sistemas estaduais e municipais, de 26% e 40,4%, respectivamente, e caíram para 19,7% nos estaduais e 30,7% nos municipais. Essa melhoria nas taxas de distorção pode ser explicada como resultado, entre outros aspectos, do esforço realizado para a desobstrução do fluxo escolar. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 11).

Conforme Prado (2000) deixou claro, a política do programa nacional estabelecido pelo Ministério da Educação era destinada a:

- a) diminuir os índices de repetência dos alunos no ensino fundamental;
- b) melhorar a qualidade da educação nesse nível de ensino; e
- c) possibilitar o acesso ao ensino médio aos alunos que completaram o ensino fundamental.

Seguindo a política nacional, muitos Estados brasileiros estabeleceram como objetivo de seus programas: i) inculcar nas escolas a cultura do sucesso do aluno e de sua inclusão social; ii) corrigir o fluxo escolar nos estabelecimentos de ensino; iii) eliminar o processo educacional responsável pela geração da defasagem idade/ano; e iv) disseminar o problema da defasagem idade/ano entre os alunos. (LÜCK; PARENTE, 2007).

Vidal, Costa e Vieira (2007) destacam as Políticas públicas de estímulo a programas de aceleração de aprendizagem e o fato de permitirem a diminuição dos indicadores de distorção idade/ano no período 1992-2005, o que continua ocorrendo. No entanto, o fenômeno da distorção no Ensino Fundamental ainda persiste em patamares altos, sendo necessário maior demanda na adoção de políticas emergenciais visando melhorar a eficiência interna do sistema escolar. A resolução deste problema representaria significativa intervenção para otimizar os recursos disponíveis para este nível de ensino, e aplicar mais e melhor naqueles estudantes a cursar o fluxo regular.

Atualmente, segundo Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), 18% dos jovens nessa faixa etária (6 aos 10 anos de idade) não frequentam a escola. E 55% do número total de jovens que a frequentam não terminaram o Ensino Fundamental. Vale lembrar que eles deveriam estar já inseridos no Ensino Médio, caso não houvesse distorção idade/Ano.

Considerando o Estado de Minas Gerais, A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 viabilizou a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) do então governo Azeredo (1995-1999) adota estratégias para correção do fluxo escolar, através de programas de aceleração da aprendizagem com duração de no máximo quatro anos, a fim de eliminar a defasagem idade/ano nas escolas da rede estadual e criar condições para efetivação do processo educativo no intuito de desenvolver de modo satisfatório. A taxa de distorção idade/ano escolar chegou a registrar 58% no ano de 1996. (PEDROSA; SANFELICE, 2005).

Nessa época, o Programa de Aceleração da Aprendizagem (MINAS GERAIS, 1997) foi estendido em mais três projetos: Travessia, Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania, ambos com objetivos de fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima

dos participantes; ensinar os conteúdos básicos do respectivo grau de ensino; e ensinar algumas habilidades básicas., a fim de atender os alunos dos outros níveis de escolaridade. Esses projetos foram destinados principalmente para os alunos do período noturno, onde concentra uma alta taxa de irregularidade idade/ano, na busca de corrigir o fluxo escolar.

Os projetos pipocaram ao longo dessa época. O Programa de Aceleração da Aprendizagem, publicado em 1998 pela SEE/MG, objetivava desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos; ensinar os conteúdos básicos dos quatro primeiros anos e ensinar algumas habilidades básicas, visando superar a ocorrência de altas taxas de distorção idade/ano em todo o Ensino Básico do Estado.

Instituído o projeto Travessia, publicado sob a Resolução 9298/98, a SEE/MG disponibilizou aos alunos fora da faixa etária do Ensino Fundamental, no período noturno, Estudos Suplementares para a obtenção do 1º ciclo. Em seguida, a SEE/MG criou o projeto Acertando o Passo, sob a Resolução 8287/98, a fim de atender os alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Nesse projeto, o 2º ciclo do Ensino Fundamental foi dividido em 4 períodos de 100 dias sob o regime de progressão continuada, reduzindo o currículo para oferecer o curso completo em apenas 2 anos. E na intenção de atender os alunos do Ensino Médio, a SEE/MG inaugurou em meados de 1998 o projeto A Caminho da Cidadania (Resolução 9433), o qual dava sequencia ao projeto Acertando o Passo, reduzindo o Ensino Médio em apenas um ano e meio (três períodos letivos). Essa proposta determinou 400 módulos-aula a cada período e utilizou a dinâmica da progressão continuada.

O “enxugamento” dos currículos é um verdadeiro desrespeito à sociedade mineira, visto que compromete a formação da aprendizagem de seus jovens e atinge a classe pobre a qual representa o público alvo desses projetos. Estes instrumentos de “desobrigação” do Estado são desenvolvidos com facilidade em função da apatia social, que monitorados pela mídia, seguem os passos de onde “Minas aponta o caminho”. (PEDROSA; SANFELICE, 2005, p. 10).

Com o passar dos anos o problema persiste e, de maneira quase que cíclica, os projetos na expectativa de corrigir a distorção idade/ano vão sendo elaborados sempre com um discurso democrático e inclusivo.

Em consonância a essa perspectiva cíclica é implantado, no Governo Aécio Neves (2003-2010), mais especificamente, no ano de 2008, no Estado de Minas Gerais o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer (PAV).

De acordo a SEE-MG, a criação do referido projeto vem alicerçada no compromisso com os mais de 90% dos alunos matriculados na escola pública e nas metas estabelecidas pelo governo. Foi, inicialmente, implementado nas regiões que concentram as maiores taxas de distorção idade/ano de escolaridade do Estado e que, historicamente, apresentam baixa qualidade dos seus indicadores socioeconômicos e também na região metropolitana da capital, Belo Horizonte. E, em 2009, foi estendido às demais cidades do Estado.

### **3. Base legal para a aceleração de estudos – A aceleração de estudos nos dispositivos legais**

A repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, sempre presentes na história da educação escolar brasileira. Tais problemas podem ser responsabilizados pela origem do complexo problema da defasagem idade/ano escolar; o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levando-o à perda da autoestima, como para o sistema educacional como um todo, gerando gastos desnecessários na educação pública.

Desde que se faz pesquisa educacional no País, o fenômeno da repetência tem sido objeto de estudos e análises realizados por diversos especialistas da área, representantes das mais variadas tendências. Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação têm chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão. (PRADO, 2000, p. 49).

Não podemos aqui considerar, que o gasto com a educação é grande. Pelo contrário, gasta-se pouco com a educação se levarmos em consideração a enorme demanda social da qual dispomos, temos problemas, sim, mas não por excesso de investimentos, a lógica neoliberal inverte a situação para se abdicar da responsabilidade.

Conforme Nazari e Silva (2011), temos a necessidade de dobrarmos a percentagem do PIB investido na educação, aí teríamos recursos satisfatórios no sentido de tratarmos a educação com seriedade, não somente nos discursos, mas nas ações inerentes ao sistema educacional, condizente com a magnitude do território brasileiro, de sua população e de sua economia. Nesse aspecto, proporcionarmos condições suficientes para estruturar nossas escolas, formar professores com qualidade, com salários de acordo com a sua

importância social. Propiciando assim ambientes estimulantes em nossas escolas, com jornada em tempo integral para as crianças, onde não terão como fracassar, nem como não aprender. Ou seja, com um sucesso baseado num sério trabalho pedagógico, com profissionais preparados, que acreditam no grande valor de seu papel na sociedade, sendo remunerados à altura de tal responsabilidade social.

Segundo Prado (2000), apesar da longa data do problema da repetência e das suas desastrosas consequências sobre o desempenho do aluno e da eficácia do sistema como um todo, pouco ou quase nada se conseguiu, até os anos 80, em termos de impacto dos resultados desses diagnósticos sobre a formulação de políticas públicas.

Para uma análise mais elucidativa acerca dos principais avanços observados nessa última década, em termos de melhoria da produtividade e da eficiência do sistema educacional, vale lembrar que em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>15</sup>, em Jomtien, Tailândia, cujos principais resultados e posições consensuais foram sintetizados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A partir dos compromissos assumidos na mencionada Conferência, bem como na Cúpula de Nova Delhi, Índia, realizada em 1993, que teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, o Ministério da Educação (MEC) tem apresentado vários esforços no sentido de colocar em prática as obrigações e promessas assumidas durante as referidas conferências internacionais. (PRADO, 2000, p. 50).

Estas políticas respondem a compromissos firmados pelo Brasil com organismos internacionais a exemplo da UNESCO, Banco Mundial, e outros. Tais compromissos políticos-internacionais se instituíram como marco na década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, com o objetivo de democratizar o acesso e a permanência de todos na escola e minimizar o alarmante quadro de fracasso escolar. Para o alcance deste objetivo, uma das metas a serem perseguidas e alcançadas pelos países signatários é a de reduzir as altas taxas de repetência, evasão escolar, analfabetismo e defasagem idade/ano.

No cenário da Política Educacional mundial, o Estado brasileiro, iniciou um amplo movimento de reforma educacional no país e apresenta, dentre várias outras propostas, ações concretas para a regularização do fluxo de matrículas na Educação Básica sob o discurso da democratização e economia de recursos, implantando, em várias partes do

---

<sup>15</sup> A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pelos chefes executivos do Unicef, do PNUD, da UNESCO e do Banco Mundial.

território nacional, programas que visam a aceleração de estudos. Assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 (LDB) viabiliza a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Segundo Prado (2000), tendo em vista tais possibilidades, ou aberturas oferecidas pela LDB, os sistemas de ensino têm procurado adotar diferentes alternativas político-pedagógicas como medidas para a correção do fluxo escolar. Dentre essas, caberia destacar: *Promoção automática*: talvez a mais controvertida e mais radical das políticas de correção de fluxo, esta tem sido objeto de muita polêmica. Sintetizando e simplificando muito, poderíamos afirmar que a "promoção automática" e a "cultura da repetência" são dois enfoques extremos, que parecem distanciados do esforço pela melhoria da qualidade do ensino. *O regime de ciclos*: a organização do sistema educacional em ciclos pode ser vista como medida intermediária, isto é, não apresenta os riscos da promoção automática e não abandona as unidades de ensino ao *laissez-faire*. Nesse regime, a aprovação ou reprovação não é anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries, oferecendo, portanto, maiores chances de recuperação para o aluno do que a situação atual predominante. *Classes de aceleração da aprendizagem*: como se trata da estratégia de correção de fluxo escolar estimulada pela atual política governamental, é dedicada toda uma seção, adiante, ao Programa de Aceleração da Aprendizagem, como tentativa de sintetizar a proposta do MEC para o combate à repetência com ênfase na qualidade do ensino.

Nesse sentido, Oliveira (1999) afirma ser uma das diretrizes do governo a correção destas distorções, com medidas efetivas para barrar a reprovação. A reprovação, além dos desperdícios de recursos públicos, se configura como um sério comprometimento à autoestima e desenvolvimento dos alunos. Vários estudos vinham mostrando que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é a metade da de um aluno novo no Ano escolar. Segundo o mesmo autor, as classes de aceleração, a Recuperação em Férias e o Regime de Progressão Continuada foram as medidas implementadas pelo governo a partir de 1995 com objetivo de intervir no fluxo de alunos, barrando as altas taxas de reprovação.

Buscando como referência o aparato legal normativo os programas de aceleração da aprendizagem estão amparados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96. A referida Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e as formas de organização dos sistemas escolares possibilitando a inserção de novos elementos no

trabalho pedagógico da escola para o combate ou amenização do fracasso escolar. Um desses elementos é a aceleração dos estudos, foco de análise desta pesquisa.

Nesse contexto, determinou-se, dentre as incumbências dos sistemas públicos, que estes devem definir as normas da gestão democrática do ensino básico com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Determinou-se, também, que os referidos sistemas devem assegurar às suas unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, deliberações que expressaram modos concebidos para que se viabilizasse o princípio da gestão democrática da educação básica (BRASIL, 1996).

Prado (2000) ao se referir a aceleração da aprendizagem enfatiza o fato da LDB abrir o espaço para iniciativas dessa natureza no sentido de serem legitimadas. Dessa forma, para a autonomia e flexibilidade da organização dos sistemas de ensino e suas propostas pedagógicas a LDB em seu Artigo 23 aponta que:

A educação básica poderá organizar-se em Anos anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2002, p. 9).

Ainda dentro destas possibilidades, pode-se verificar no Artigo 24, inciso V, alínea b, que corresponde à verificação do rendimento escolar, o respaldo para a aceleração de estudos de alunos com atraso escolar: [...] possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar. (BRASIL, 2002, p. 10).

Segundo Hanff, Barbosa e Koch (2002), em 1997, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, através do programa semanal “Palavra do Presidente”, já incentiva as escolas a adotar o “Programa de Aceleração de Aprendizagem” em pronunciamento dirigido aos pais:

Hoje eu vou falar diretamente aos pais que têm crianças que, ano após ano, repetem o mesmo Ano na escola. Para você, que enfrenta o problema da repetência, fique tranquilo. Esqueça aquela ideia de que seu filho é lento para aprender. Já existe um programa no MEC voltado para essas crianças: é o programa de Aceleração de Aprendizagem. (CARDOSO,1997).

Conforme Hanff, Barbosa e Koch (2002), ao expor índices estatísticos, o presidente enfatiza que a escola pública tem sérios problemas, ao afirmar que o “problema da

repetência é muito grave em todo o país. Hoje, de cada 100 crianças que cursam o primeiro grau, 40 repetem algum ano” e indica a necessidade da adoção de uma política que elimine o problema, como uma endemia, uma doença, cujo remédio é de acesso fácil. Identificamos aqui, trata-se de uma visão paliativa que não resolve o problema como um todo, ou seja, em sua raiz, pois a aceleração de estudos não impede que os alunos saiam do índice de repetência, somente tenta corrigir o fluxo escolar.

Com o Programa isso acaba. Os alunos mais velhos ganham um ensino especial. Passam a estudar, por exemplo, português e matemática, numa sala de aceleração e as outras matérias com crianças da sua idade. Recuperam o tempo perdido com aquelas matérias responsáveis pela sua repetência e, ao mesmo tempo, frequentam as aulas no Ano correspondente a sua idade. Num período curto de tempo, passam do segundo para o quarto Ano, ou do primeiro para o terceiro (CARDOSO, 1997).

Em seu pronunciamento, o presidente termina sugerindo que os professores da rede pública tem certa responsabilidade pela continuidade do problema e que as experiências bem sucedidas encontram-se na iniciativa privada. Com isso, o presidente dá indícios de uma possível responsabilidade dos professores pelo fracasso dos alunos. Tenta eximir-se da responsabilidade de proporcionar melhores oportunidades a população brasileira, o que expressa típico discurso neoliberal agravado pela valorização da iniciativa privada, dando indícios as privatizações que estariam por vir em seu governo.

Muitos professores ainda tem preconceito contra essa ideia de aceleração, eles acreditam que a criança tem que ficar naquele Ano até aprender e só pode passar de ano se estiver frequentando as aulas no mesmo e tiver conseguido boas notas. O programa já foi testado, e com sucesso, por dois estados: S. Paulo e Maranhão. Entidades privadas começam a adotar esse programa. E aqui eu faço questão de citar o exemplo da Fundação Ayrton Senna, que sob o comando da psicóloga Viviane Senna criou o programa Acelera, Brasil. No momento atua em 20 municípios. (CARDOSO, 1997).

Nesse aspecto, os Programas de Aceleração da Aprendizagem fazem parte de projetos governamentais de Classes de Aceleração, e se enquadram num conjunto de esforços para o enfrentamento do fracasso escolar no ensino fundamental. “A SEF (Secretaria de Educação Fundamental) do MEC elaborou um programa de aceleração da aprendizagem com base no espaço proporcionado pela LDB, o qual oportuniza o acesso das prefeituras e dos governos estaduais a recursos que serão alocados em projetos de aceleração de aprendizagem e expansão de matrícula” (Colóquio sobre programas de classes de aceleração, 1998, p. 13).

Tais programas são decorrências de estudos na área de educação que apontam índices críticos de cerca de 40% de repetência nas escolas. Da 1<sup>o</sup>. à 4<sup>o</sup>. Ano escolar, este índice está em torno de 30%. Ele aumenta substancialmente da 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. , passando de 40% a 50%. Em relação ao programa estes estudos mostraram a existência em 1.998, de 68,7% de alunos com alguma distorção idade/ano; em 1.991, esse dado era de 64,1%, em relação aos alunos do ensino fundamental (op. cit., p. 16).

Estes programas são desenvolvidos essencialmente por secretarias estaduais de educação e que, ao menos no discurso, apresenta uma proposta metodológica curricular própria e inovadora com vistas à melhoria da aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental em defasagem idade/ano. O Programa trabalha com outra dinâmica: os conteúdos básicos dos Anos em defasagem e é voltado para alunos a figurar dois anos ou mais no mesmo Ano, para depois, ao final de um período letivo de intenso trabalho, posicioná-los nos Anos adequados às suas idades.

#### **4. IDEB: entre fluxo e aprendizagem escolar**

Para melhor entendermos a relação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a questão referente a correção de fluxo, faz-se necessário compreender como o índice é calculado e quais as influências deste número na política educacional brasileira, assim como a criação de ações no intuito de alcançá-lo.

O IDEB<sup>16</sup> é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> Anos do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Neste aspecto, segundo Fernandes (2007), IDEB trata-se de um indicador educacional que relaciona elementos de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o SAEB, mesmo os estudos e análises sobre qualidade educacional raramente sejam combinados com o rendimento e o desempenho, ainda que a complementaridade entre ambos os indicadores seja evidente.

---

<sup>16</sup> Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 26/01/2012.

Desta maneira, um sistema educacional a reprovar sistematicamente seus estudantes, causando grande número de abandono escolar antes mesmo de completar a educação básica, não figura entre o ideal pretendido. Sabemos da existência de alunos em fase de término das etapas de ensino atingindo elevadas pontuações nos exames padronizados, assim como, concluir o ensino no tempo certo não seria bom se a aprendizagem fosse pouca.

O ideal, para um Sistema Capitalista excludente, seria um sistema de ensino com qualidade na formação escolar da população, no qual, todas as crianças e adolescentes tenham acesso à escola, não desperdicem tempo com repetências, não abandonem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendam. Mas, e a formação para a cidadania e autonomia intelectual, para intervir na realidade, estas ficam fora do ideal capitalista.

Deste modo destacamos como elementos de transformação que, num primeiro momento, a lógica da Educação não pode estar pautada na lógica empresarial, mercadológica, admissível para o planejamento de mercadorias, e não na elaboração e transmissão do conhecimento, objetivo essencial da educação. Num segundo momento, entendemos que a educação carece de universalização e democratização, ou seja, uma relação entre a forma quantitativa e a qualidade. Incluir sim, mas garantir a permanência, buscando a implementação da qualidade social, cuja concepção está vinculada sobremaneira ao combate às desigualdades, assim como, às dominações e às injustiças de qualquer tipo. (NAZARI; SILVA, 2011).

Nesse aspecto, o documento do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social intitulado “As Desigualdades na Escolarização no Brasil” (BRASIL, 2011), considera:

Tendo consolidada uma avaliação com tais indicadores, é possível aos gestores educacionais planejar ações para aperfeiçoar o trabalho escolar e direcionar recursos técnicos e financeiros para o desenvolvimento de redes de ensino e ou escolas em que os alunos apresentam baixo desempenho. (BRASIL, 2011, p. 26-27).

Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à educação não é o maior dos problemas, já que uma grande parte das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos nos exames padronizados. São fatores de cunho social e econômicos a propiciar esses índices e taxas inadequadas.

Segundo o governo, indicadores educacionais como o IDEB são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de

diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:

- a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência;
- b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

Faz-se necessário chamarmos a atenção de que dados estatísticos dificilmente dão conta de todo o contingente que envolve a educação, existem fatores internos e externos de cunho pedagógico, econômico, cultural e social a influenciar de forma contundente esses números.

Nessa perspectiva de quantificação numérica, com base no cálculo do IDEB, a combinação entre fluxo e aprendizagem vai expressar em valores de 0 a 10 sobre o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e nos municípios, calculada por meio da fórmula<sup>17</sup>:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} P_{ji} \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq \text{IDEB}_j \leq 10$$

Em que:

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;  
N<sub>ji</sub> = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da idade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;  
P<sub>ji</sub> = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j.

O IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica para o Brasil é chegar à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com um esforço maior daqueles a partirem de pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

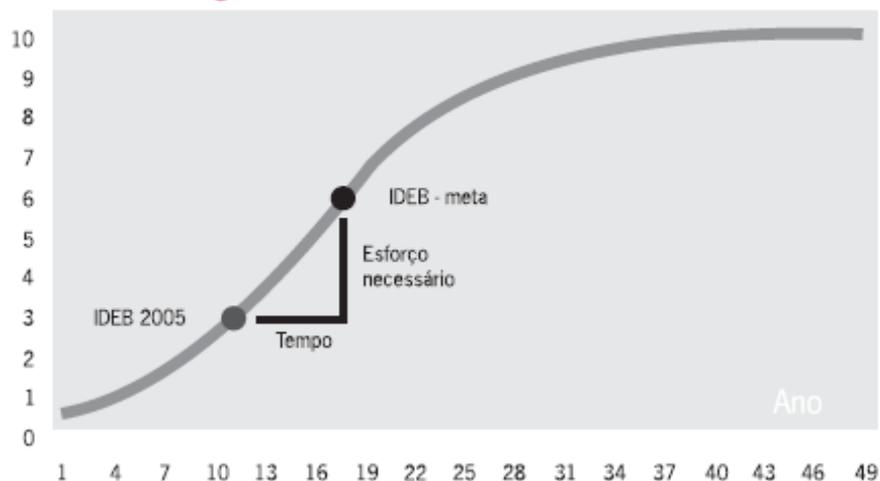
---

<sup>17</sup> Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 26/01/2012.

A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o País deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível graças a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programme for International Student Assessment) e no SAEB. (BRASIL, 2011).

A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do IDEB para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera para o País atingir a média almejada no período definido. Dessa forma, as metas intermediárias do IDEB, com início em 2007, foram calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e para cada escola, no período de dois em dois anos. O que se apresenta a seguir é um breve apanhado técnico dos parâmetros e cálculos nos quais se baseiam as projeções das metas intermediárias do IDEB em cada uma dessas esferas.

**Gráfico 03: Comportamento esperado para a trajetória do IDEB ao longo dos anos**



Fonte: FERNANDES, 2007.

Sobre o cálculo das metas intermediárias do IDEB para o Brasil, percebemos que, tecnicamente, para projetar as trajetórias esperadas para o IDEB ao longo do tempo, tanto para o Brasil como para os demais níveis de abrangência, parte-se do princípio dessas trajetórias terem o comportamento de uma função logística, comportamento ilustrado pelo

Gráfico 03. Dessa forma, para um dado “esforço”, obtém-se ao longo do tempo uma redução gradativa no ritmo e na amplitude do crescimento do indicador.

Outro ponto a se destacar é o fato do Brasil alcançar a meta estipulada no tempo adequado, precisa-se de uma real contribuição em esforço de cada rede de ensino e escola partindo das metas individuais diferenciadas.

Considera-se ainda, o esforço a ser empregado por cada esfera, devendo-se objetivar, além do alcance das metas intermediárias de curto prazo, a convergência dos IDEBs atingidos pelas demais redes a médio e longo prazos, ou seja, os esforços de cada rede devem também contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional.

Segundo Fernandes (2007), para o cálculo da trajetória do índice são necessárias três das quatro informações a seguir: valor do IDEB inicial (observado); valor da meta para o IDEB; tempo para atingir a meta; e “esforço” ou velocidade empregada. Para as projeções do Brasil foram utilizados: (I) o valor do IDEB do período (t = 0) como valor inicial; (II) a meta para o Brasil e (III) o tempo para o seu alcance. Então, calculou-se o “esforço” necessário para se chegar à meta por meio da equação a seguir:

$$IDEB_{it} = \frac{1}{1 + e^{-\left\{ \ln \left( \frac{IDEB_{i0}}{10 - IDEB_{i0}} \right) + y_i \cdot t \right\}}}$$

t = 0,.....,16 para metas da primeira fase do ensino fundamental  
 0,.....,20 para metas da segunda fase do ensino fundamental  
 0,.....,23 para metas do ensino médio

O esforço (y<sub>i</sub>) garante que a meta para que o IDEB do Brasil seja atingida no tempo esperado. Mantendo esse esforço encontrado constante, observou-se em quantos anos o IDEB do Brasil se aproximaria de um valor de convergência definido como 9,9, próximo ao máximo que o IDEB pode atingir por definição, já que 0 = IDEB = 10. Esse número de anos, denominado aqui ‘tempo de convergência’, ou ã, será utilizado para o cálculo das metas intermediárias e finais dos municípios, unidades da Federação e escolas.

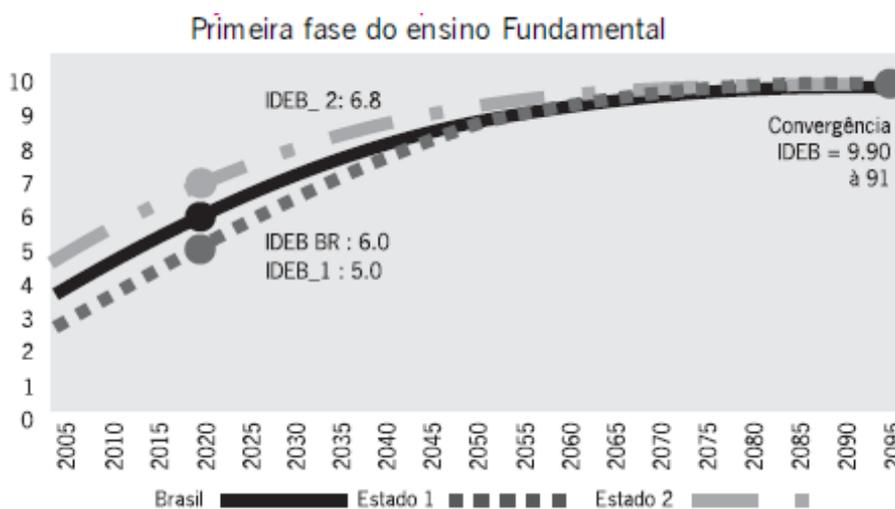
Ao referenciar-mos a respeito do cálculo das metas intermediárias para os estados e municípios. Considera-se que, para cada um dos estados, municípios brasileiros e escolas, é possível definir a trajetória do IDEB que contribuirá para que o Brasil atinja a meta escolhida no prazo definido. Seria uma escala gradativa convergindo para a meta nacional num prazo determinado.

Para o cálculo das metas intermediárias e finais dos estados, municípios e escolas, adota-se um processo semelhante ao descrito para o Brasil. No entanto, no caso do País como um todo, tomam-se para o cálculo os parâmetros (I) IDEB inicial (2005), (II) meta do IDEB (III) e tempo, com base em um objetivo de curto prazo, ao passo que para definir as trajetórias de estados, municípios, e escolas temos os parâmetros (I), (II) e (III), definidos com base em um objetivo de longo prazo: a convergência entre as redes. (FERNANDES, 2007).

É importante esclarecer que o procedimento de cálculo dos esforços e metas intermediárias dos estados, municípios e escolas leva em consideração o IDEB inicial observado, fazendo que cada rede obtenha uma trajetória diferente para o IDEB ao longo dos anos. Entretanto, conforme o proposto por esta metodologia, é garantido que a desigualdade entre eles se reduza até que, em  $\infty$ , todos tenham o mesmo valor de IDEB (9,9).

O Gráfico 04, a seguir, exemplifica a trajetória do IDEB (considerando a 1ª fase do EF) para o Brasil e dois estados diferentes, até que seja alcançada a meta de convergência.

**Gráfico 04: trajetória do IDEB para o Brasil e estados: 2005 - 2095**



É possível observar que em 2021, ano em que o Brasil poderia atingir a meta de 6,0, o Estado 1 apresenta IDEB de 5 e o Estado 2, o IDEB de 6,8. Cada município e estado dependerá um esforço diferente para que em 2096 (após 91 anos) a desigualdade apresentada pelo IDEB desapareça. (FERNANDES, 2007).

O mesmo autor destaca que, para finalizar o cálculo das metas intermediárias bianuais para o Brasil, estados, redes e escolas, alguns procedimentos foram adotados, como o estabelecimento da taxa de aprovação mínima de 65% para a projeção do IDEB e uma técnica de suavização das metas intermediárias para os primeiros anos do Compromisso, dado que a evolução da qualidade está relacionada ao tempo de exposição das gerações ao novo sistema e às mudanças no foco da política educacional.

Por fim, a partir da metodologia utilizada para os cálculos, é possível obter os esforços individuais necessários e as trajetórias a serem percorridas pelas redes de ensino, e até mesmo pelas unidades escolares que tiverem IDEB, para que o País atinja em 2022 o nível de qualidade desejável à educação brasileira.

Ao analisarmos o IDEB como mecanismo de monitoramento do sistema educacional, percebemos que em síntese, ele é um índice que combina desempenho padronizado nas provas nacionais (SAEB e Prova Brasil) com a aprovação. Os dados disponíveis, podem ser aplicados às redes de ensino, conjunto de redes com base geográfica (o Brasil como um todo, um estado, uma rede de ensino, uma cidade etc.) e até mesmo a uma escola ou sala de aula.

Com uma escala que varia de 0 a 10, seria uma expressão de dois resultados desejáveis em um sistema de ensino: aprovação e proficiência, no qual, sua principal utilidade seria contribuir para o monitoramento dos sistemas de ensino, subsidiando, portanto, políticas tanto de financiamento quanto para a avaliação de iniciativas de diversas ordens.

Conforme Oliveira (2007), em termos da discussão brasileira, certamente representa um aporte, uma vez que nossa tradição em desenvolvimento de indicadores educacionais é pequena ou, quando muito, localizada em alguns setores técnicos. A implementação de um indicador de ordem geral por parte do Ministério da Educação representa uma contribuição significativa por tornar o debate em torno dos resultados do processo educativo mais transparente e objetivo e, portanto, passível de verificação. Desse modo, segundo o autor, pode-se concordar que tal desenvolvimento contribui para o monitoramento de resultados, ainda que seja prisioneiro dos limites que os testes de proficiência apresentam.

A preocupação a emergir, sobre os exames de proficiência para cálculo do IDEB, nos remete ao seguinte temor de preparar nossos alunos para a realização dos testes em detrimento de uma educação de qualidade, haja vista, que os testes realizados priorizam os

conteúdos de matemática e leitura. A se configurar em professores organizando seus conteúdos e atividades de maneira a treinar os alunos para a realização dos exames.

Ainda a considerar estas questões, apresentar uma proposta de resultado objetivo do processo educacional é uma contribuição. Até aí, estamos em um processo saudável de construção de indicadores. O problema é quando passamos a tratar esse índice como um indicador de qualidade. (OLIVEIRA, 2007).

Ao ponderarmos sobre os indicadores de qualidade, a primeira consideração é que, se passamos a apreciar como um indicador de qualidade da educação apenas resultados de produto, difundimos uma ideia de que os processos educativos não são tão importantes.

Desse modo, entendemos a ideia de que indicadores de resultados representam apenas uma das dimensões da qualidade da educação que devemos buscar, e assim, o IDEB representa uma contribuição nesse particular. Ela deve ser acompanhada, segundo Oliveira (2007), da dimensão de insumos e da dimensão de processos.

Nesse aspecto autor nos apresenta a dimensão de insumos. Enfatizando ser difícil monitorar o sistema apenas com resultados, desconhecendo as condições em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem. Nessa perspectiva, em um indicador de qualidade é necessária a incorporação de uma dimensão que represente as condições de ocorrência o processo ensino-aprendizagem.

Considerando-se os marcos políticos, a ideia de ponderar a dimensão dos insumos é razoavelmente aceita. Até na proposição do IDEB se apresenta o argumento da possibilidade de utilizar tais resultados para alocar recursos adicionais em regiões/tipos de escolas a apresentarem resultados insatisfatórios a fim de melhorar a equidade do sistema. (OLIVEIRA, 2007).

Como elucidado por Oliveira (2007), outra dimensão tem uma faceta teórica importante. Se o conceito de qualidade com que se trabalha for restrito a uma articulação entre insumos e resultados, não se afasta do modelo típico da economia da educação (input-output) que, no limite, é indiferente ao cotidiano da escola. Mesmo tornando-se uma tarefa mais complexa, a busca de procedimentos analíticos a serem capazes de valorar os processos no interior da escola trata-se de outra dimensão da conceituação de um padrão de qualidade.

No discurso do governo, percebemos,

Apesar de ascendente, o movimento no indicador é muito pequeno entre as três avaliações realizadas. A atual média brasileira do IDEB, considerando as notas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é de 4,6,

indicando que a qualidade do ensino é realmente um desafio a ser enfrentado, principalmente na rede pública. Entre 2005 e 2009, o crescimento no indicador atingiu, no máximo, 1,0 ponto nos anos iniciais do ensino fundamental. No ensino médio, a melhora no desempenho foi pífia, não chegando a 0,5 no período. Os indicadores mostram que o ritmo de melhora na qualidade da escolarização é muito lento e faz-se urgente buscar **formas de acelerar**. (BRASIL, 2011, p. 27). (grifo nosso).

Quando se analisa a nota obtida na rede pública municipal, estadual e federal em comparação com a rede privada de ensino, o que se verifica é uma significativa diferença em desempenho em todas as etapas, chegando a 2,2 pontos nos anos finais do fundamental e no médio. (BRASIL, 2011).

Se considerarmos a lógica neoliberal essa comparação é perigosa, vislumbrando um sucateamento da educação e uma possível privatização futura, então o governo quando faz essas comparações entre a rede pública e a rede privada, nos induz a pensarmos que a educação particular (paga) é melhor, mas quem nos garante que não estão sendo “preparados” para a realização dos testes.

Segundo Brasil (2011), considerando-se o fato da indicação de metas de resultados exercer também o papel de indutor de ações, é interessante observar como é pequeno o incremento nas metas entre uma e outra avaliação, a diferença entre as metas para a rede pública e a privada e entre as etapas de ensino (Tabela 04). As metas decrescem entre os anos iniciais e os finais do ensino fundamental e entre o fundamental e o médio, do qual se espera sempre menor desempenho. O argumento de que os resultados são lentos e em ondas produzem menor expectativa de melhoria nas escolas que oferecem de 5ª a 8ª Anos e o ensino médio, talvez resulte em menor esforço para avançar com maior rapidez no resgate da qualidade de ensino nestas etapas da escolarização.

**Tabela 04: IDEB – Resultados e Metas por Dependência Administrativa – Brasil – 2007 e 2009.**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Calculado		Metas		IDEB Calculado		Metas		IDEB Calculado		Metas	
	2007	2009	2007	2009	2007	2009	2007	2009	2007	2009	2007	2009
Federal	4,0	4,4	3,6	4,0	3,5	3,7	3,3	3,4	3,2	3,4	3,1	3,2
Estadual	4,3	4,9	4,0	4,3	3,6	3,8	3,3	3,5	3,2	3,4	3,1	3,2
Municipal	4,0	4,4	3,5	3,8	3,4	3,6	3,1	3,3	3,2	-	3,0	3,1
Privada	6,0	6,4	6,0	6,3	5,8	5,9	5,8	6,0	5,6	5,6	5,6	5,7

Fonte: MEC/INEP

Não obstante a esta discussão, Ghiraldelli Junior (2011), faz uma crítica a visão sem profundidade com a preocupação voltada para a produtividade, destacando que o Brasil não vai melhorar sua qualidade de ensino produzindo números do tipo do IDEB. Esse tipo de coisa antes obscurece ao invés de ajudar a nossa visão sobre educação. É um número que cria o gostoso autoengano.

O que significa dizer IDEB 6.2? Ninguém sabe. Nem os mais experientes professores conseguem visualizar uma escola, como é o ensino que ali se fornece, se o município no qual ela está tem IDEB 6.2. Caso esse município seja reconhecidamente homogêneo em sua rede escolar, ainda assim, o número 6.2 posto pelo IDEB não dá para ninguém algo concreto sobre a escola. Nem mesmo a população da cidade consegue saber se o que os seus filhos fazem na escola está bom ou não por meio desse número. Quem está distante da cidade em questão, então, não pode aferir nada a partir daí, a não ser dizer que talvez as escolas ali estejam melhores que as da cidade vizinha, a de IDEB 4.2. Mas, a rigor, nem isso é possível de se dizer com segurança. O IDEB é um índice técnico que serve para alguns técnicos. Um índice assim, já de ponto de partida tem eficácia comprometida. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2011).

O próprio MEC, ao divulgar o IDEB, já não sabe o seu significado em termos da educação brasileira diante do mundo. Ghiraldelli Junior (2011) exemplifica o fato dos números não darem conta da realidade educacional.

Podemos assim dizer haver a existência de uma relação muito forte entre os projetos/programas de aceleração de aprendizagem e o IDEB, pois um dos fatores a provocar a distorção idade/ano e a conseqüente implantação da aceleração de estudos é a reprovação/repetência. Ao analisarmos o IDEB identificamos a influência do índice pela taxa de reprovação, estes alunos a repetir ano após ano sem conseguirem um aprendizado significativo, ao realizarem as provas acabam tirando notas baixas, de maneira, a prejudicar a média final do coletivo ao qual faz parte, também ano após ano. Pois, quando acelerados pelos procedimentos e instrumentos do sistema educacional eles deixam de ser um ponto negativo na obtenção do índice aumentando assim a média final.

Dessa forma, os programas de correção de fluxo escolar têm sido desenvolvidos em grande parte dos estados brasileiros ao longo das últimas décadas; no entanto, recentemente voltaram a ser foco de atenção de estados e municípios principalmente a partir da criação do IDEB1 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2007 pelo MEC, que expressa em valores resultados como rendimento escolar e fluxo e se

constitui como um instrumento para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O interesse dos estados e municípios relaciona-se ao fato de que, desde 2005, terem sido estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo país e pelos sistemas de ensino de cada unidade da Federação. Assim sendo, caberia a cada instância evoluir em termos numéricos e contribuir para que, de forma conjunta, o Brasil possa alcançar o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), passando da média de 3,8, registrada em 2005 na primeira etapa do Ensino Fundamental, para um IDEB igual a 6,0 até 2022, ano da comemoração do bicentenário da Independência.

De encontro ao exposto, identificamos que talvez seja essa, a ótica vislumbrada pelo governo para a obtenção da pretendida produtividade, a qual, incorpora o discurso oficial priorizando a obtenção de índices em detrimento de uma melhor qualidade de ensino, sucateando ainda mais o sistema educacional brasileiro. Como já enunciado por Ghiraldelli Junior, trata-se de um número que cria o gostoso autoengano.

### CAPÍTULO III

## IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA-MG

*Professor!*

*PAV quer dizer,*

*Para Alunos Velhos?*

*Aluno não identificado do PAV (2009)*

Neste capítulo, nossa análise converge para o Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer” – PAV, permeando sua implantação, caracterização, e análise da produtividade no município de Uberlândia-MG. Tendo em vista as proposições das reformas delineadas nas políticas educacionais internas e externas, pretendemos assim, apresentarmos a pesquisa empírica, na qual, apoiados nos documentos institucionais escolares, analisamos a produtividade intentada/preterida na implementação do PAV nas escolas estaduais da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, assim como, seus limites e possibilidades no cotidiano dessas escolas, afim de melhor compreender como essas políticas se configuram de forma concreta.

Coerente com os pressupostos e objetivo delineados para a pesquisa, pretendemos aqui analisar, por meio de um estudo de caso, uma pesquisa documental e bibliográfica, apoiada nos pressupostos qualitativos da pesquisa científica.

Primeiramente, abordamos a implantação e caracterização do PAV de acordo com a SEE-MG. Depois, discutimos a realidade da cidade de Uberlândia frente à necessidade da aceleração de estudos. Por fim, apresentaremos e discutiremos sobre os resultados da pesquisa empírica realizada em uma escola estadual de Uberlândia-MG, vistas as exigências de produtividade, eficácia, eficiência, entre outros pressupostos defendidos pela lógica neoliberal de mercado.

## **1. Caracterização do Projeto Acelerar para Vencer – PAV do Governo de Minas Gerais.**

O PAV inicia com investimentos iniciais de R\$ 7,9 milhões, o projeto foi implantado, em 2008, em 212 municípios das 12 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do semiárido (Almenara, Araçuaí, Curvelo, Diamantina, Guanhães, Janaúba, Januária, Governador Valadares, Montes Claros, Paracatu, Pirapora e Teófilo Otoni) e vai beneficiar 105.231 alunos da rede estadual em 2008.

O Governo de Minas tem dedicado atenção especial ao desenvolvimento do Norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce – a chamada região Grande Norte – com objetivo de diminuir as desigualdades entre essas e as demais regiões do Estado. (LOBATO, 2009, p. 14).

Influenciado sobremaneira pela Política Educacional mundial, o Estado brasileiro, inicia um amplo movimento de reforma educacional no país e apresenta, dentre várias outras propostas, ações concretas para a regularização do fluxo de matrículas na Educação Básica sob o discurso da democratização e economia de recursos, vistas a um ideário neoliberal, implantando em várias partes do território nacional, programas que visam a aceleração de estudos. Assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 viabiliza a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Nessa perspectiva, as Secretarias de Educação de vários Estados adotam estratégias para correção do fluxo escolar através de programas de aceleração da aprendizagem a fim de eliminar a defasagem idade/Ano nas escolas da rede pública e criar condições para que o processo educativo se desenvolva de modo satisfatório. Desse modo, a aceleração de estudos é um projeto que se propõe recuperar os alunos considerados “incapazes” de acompanhar o ensino. Na condição de fracassado na sua formação e de marginalizado, assim reconhecido pelo sistema de educação oficial, o aluno é incluído nas classes de aceleração para complementação do ensino, na expectativa de ter a certificação mais rápida.

Em nome da inclusão, lançam-se ações imediatistas, para amenizar as defasagens idades/anos e regularizar o fluxo escolar. As Classes de Aceleração surgem da aplicação de propostas pedagógicas voltadas para o atendimento às diferenças individuais, à adequação do currículo a essas diferenças e às alternativas metodológicas, entre outras práticas, sem alterar velhas estruturas. Os dados sobre as condições estruturais das escolas públicas e do

fracasso escolar no sistema de ensino brasileiro são representativos dos resultados dessa prática. Uma prática que tem ocultado o fenômeno social da exclusão escolar, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos e na pessoa do aluno.

Se, de um lado, as políticas nacionais, como a das Classes de Aceleração, vêm tratando os problemas educacionais como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar “a doença” da evasão e da reprovação, de outro, serviram para desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro.

Nessa perspectiva que a Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) elabora no ano de 2008, no estado de Minas Gerais, o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV, buscando atender uma demanda de 90% dos alunos matriculados na escola pública e nas metas estabelecidas pelo governo o projeto foi implantado em caráter emergencial no Norte de Minas e nos vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce, regiões onde existem as maiores taxas de distorção idade/ano de escolaridade no Estado, assim como, historicamente, apresentam baixa qualidade dos seus indicadores socioeconômicos.

Implantado em 2008, o Projeto Acelerar para Vencer (PAV) atende a 63.091 alunos de escolas estaduais e municipais nas 12 superintendências da Secretaria de Estado de Educação no Grande Norte. O objetivo é reduzir as elevadas médias de distorção idade/ano da região, melhorando a aprendizagem no ensino fundamental. São atendidos principalmente os alunos com dois ou mais anos de distorção idade/ano, com prioridade para os matriculados entre o quarto e ao sétimo Ano. Foram capacitados mais de mil professores, além de coordenadores regionais e supervisores pedagógicos. (LOBATO, 2009, p. 14).

O referido projeto também foi estendido à região metropolitana de Belo Horizonte e, no ano de 2009, ao restante dos municípios do Estado, incluindo a cidade de Uberlândia.

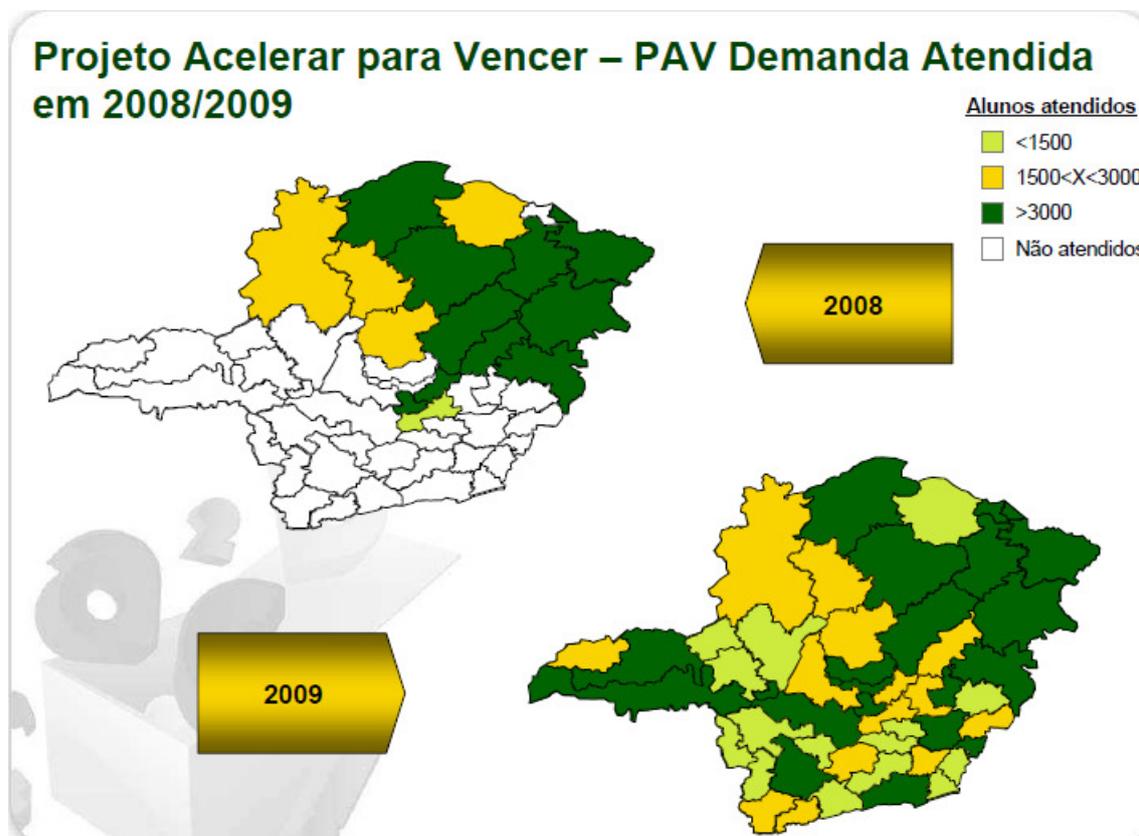
**Tabela 05: Total de alunos matriculados no PAV – Minas Gerais - 2008**

Etapa do PAV*	Número de alunos
Aceleração 1	6566
Aceleração 2	40541
Aceleração 2 - Período 1	22199
Aceleração 2 - Período 2	17792
<b>Total</b>	<b>47389</b>

Fonte: SEE-MG, 2008.

Segundo a SEE-MG, em 2008 o projeto atendeu 47.389 alunos, sendo que foram atendidos 6.566 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Aceleração 1), e um total de 40.541 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (Aceleração 2 – 1º e 2º períodos) destes 22.199 alunos no 1º período (6º e 7º anos) e 17.792 alunos no 2º período (8º e 9º anos).

**Imagem 01:** Demanda atendida pelo Projeto Acelerar para Vencer em 2008 e 2009.



Fonte: SEE-MG (2009).

Os resultados já são notados em diversas áreas. No ano passado, houve aumento de 12,7% da proficiência do ensino na região Norte, enquanto a média estadual ficou em 11,4%, segundo o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). (LOBATO, 2009, p. 14).

Nesse aspecto, a Resolução SEE Nº 1033, de 17 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A SEE-MG, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na alínea b, inciso V, do artigo 24 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e com o objetivo de: aumentar a proficiência média dos alunos do ensino fundamental; reduzir, progressivamente, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade; promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola; fortalecer a autoestima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos.

Art. 1º Fica instituído, em caráter emergencial, nas escolas da rede estadual de ensino fundamental, o Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", destinado aos alunos que apresentam, pelo menos, 02 (dois) anos de distorção idade/ano de escolaridade. (SEE-MG, 2008, p.1).

A proposta segundo a SEE-MG trata-se de uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar, ou seja, seu objetivo geral é aumentar a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/ano de escolaridade. Como consequência destas ações, a SEE-MG espera corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que para ela tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos à escola.

A SEE-MG aponta que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso dar o salto de qualidade necessário e comprometer a escola com o processo de inclusão social, diminuindo as desigualdades sociais. Para tanto, de acordo com a mesma, é fundamental garantir que toda criança aprenda a ler e escrever até aos oito anos de idade, com intuito de estancar a defasagem de aprendizagem e a distorção idade/ano de escolaridade. Para atingir esse objetivo, de acordo com a SEE-MG, a escola terá que fazer

uma transformação em seu modo de agir, garantindo que todos os alunos que entrem na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos. A SEE-MG defende que os passos para alcançar o objetivo passam pela renovação, na Escola, de variáveis como gestão democrática, elaboração de Projeto Pedagógico, relações com o meio social, econômico e cultural, metodologia de ensino, rotinas de trabalho, frequência dos alunos e professores, avaliação de desempenho dos alunos e profissionais e a formação continuada dos educadores. Desafios este que de acordo com a mesma, pressupõem a soma de esforços, competências e habilidades dos educadores do Órgão Central, dos Órgãos Regionais, e da Direção das Escolas.

Ao nos referirmos ao contexto socioeconômico no qual a proposta se efetivou destacamos, segundo as palavras da SEE-MG, no sentido de que realizar um bom trabalho pedagógico nas salas de aula, no contato direto professor/aluno, sempre foi um dos grandes desafios para os educadores, especialmente os das escolas públicas. Naturalmente, vários são os fatores que condicionam a prática docente, desde os problemas gerais da sociedade até aqueles relacionados à estrutura e funcionamento da escola, passando pelos diretamente ligados à carreira e à formação dos professores.

A SEE-MG enfatiza que além destas dificuldades naturais, ganhou força em tempos recentes uma percepção estereotipada de alguns educadores sobre os alunos que frequentam as escolas públicas e que têm sido, com frequência, alvo de expressões genéricas do tipo: “os alunos são fracos”, “estão despreparados”, “são desinteressados”, “não querem nada”. Como consequência dessa percepção, o próprio aluno acaba sendo percebido como o principal responsável pelo seu fracasso escolar, quando, na realidade, é muito mais uma vítima, pelas em geral precárias condições em que vive com a família.

A intenção da SEE-MG é que esta percepção, disseminada em boa parte das escolas, tem interferido negativamente na relação pedagógica e é indispensável que ela seja superada e que em seu lugar a Escola assuma a ideia de que são justamente estes os alunos que mais precisam de uma boa formação, de um ensino que se constitua em instrumental básico de sobrevivência na prática social. Estes alunos deverão ser percebidos como crianças, adolescentes e jovens que têm direito a um ensino mais produtivo e significativo, para que resgatem a autoestima e a confiança em si e em suas potencialidades.

A estratégia pedagógica de aceleração de estudos, consolidada neste Projeto, visa, sobretudo, assegurar ao aluno do Ensino Fundamental a oportunidade de reestruturar sua aprendizagem, com qualidade, contribuindo para a elevação de sua autoestima e influenciando, de forma indireta, no resgate do autoconceito do professor. (SEE-MG, 2008, p.5).

Neste contexto, a SEE-MG relata justificativa a implantação do projeto, amparados na alínea b, inciso V do art.24 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desejar “a melhor educação”, no sentido de “desenvolver uma educação necessária para todos”.

Segundo a SEE-MG, o objetivo inicial do PAV era aumentar a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/ano de escolaridade nas regiões Norte de Minas e Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, e posteriormente nas demais regiões que precisassem.

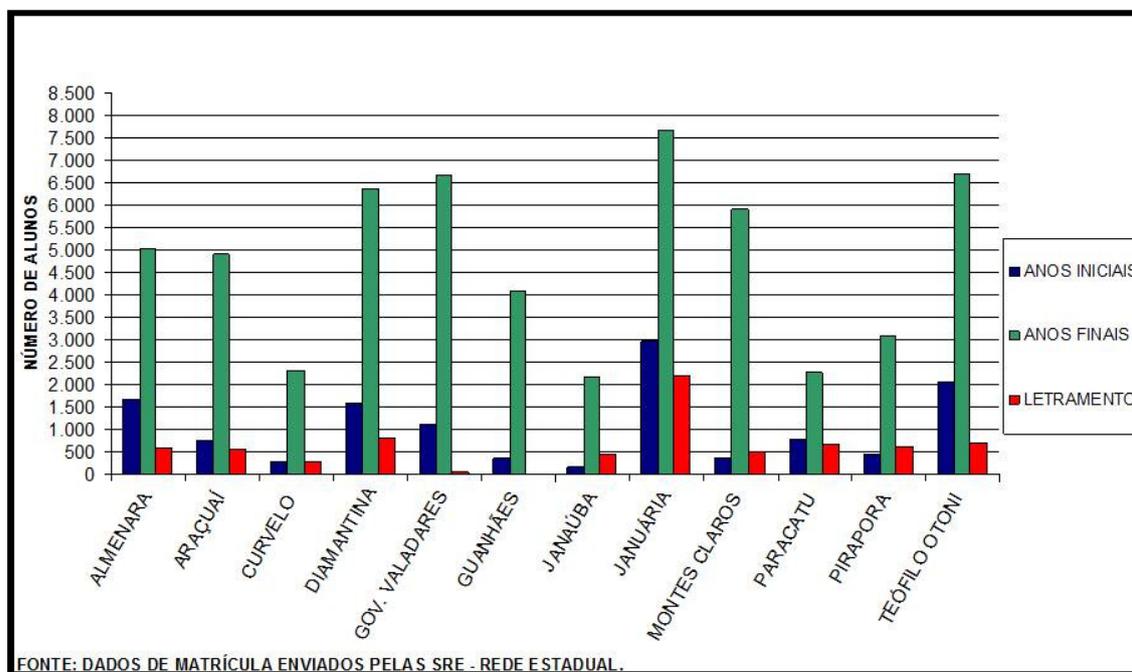
O Projeto também abarcava os seguintes objetivos específicos:

- Capacitar os técnicos das SRE, Supervisores Pedagógicos e Professores na metodologia e operacionalização das ações do Projeto;
- Desenvolver alternativa pedagógica de aceleração da aprendizagem, fundamentada em aprendizagens significativas, a partir do currículo básico e do fortalecimento da autoestima;
- Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos;
- Contribuir para que os professores envolvidos no Projeto construam referências pedagógicas de melhoria da prática docente e do processo ensino-aprendizagem;
- Erradicar a cultura da repetência no Ensino Fundamental com a implementação da pedagogia do sucesso;
- Garantir a aprendizagem do aluno para que seja promovido, ao final de cada ano letivo, para o ano escolar adequado à sua idade;
- Estabelecer parcerias com as prefeituras municipais para inclusão das ações do projeto nas escolas de sua rede;
- Promover uma nova cultura baseada no sucesso do aluno.

Num primeiro momento a intenção da SEE-MG foi o de Reduzir, até 2011, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade, sendo: Norte de Minas: de 43,8% para 30%; Jequitinhonha- Mucuri: de 54,1% para 38%; Rio Doce: de 41,1% para 30%. Para tanto, teve abrangência em 212 municípios do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, pertencentes à região de Ensino de 12 Superintendências Regionais de Ensino – SRE, entre elas: Almenara, Araçuaí, Curvelo, Diamantina, Guanhães, Janaúba, Januária, Governador Valadares, Montes Claros, Paracatu, Pirapora, Teófilo Otoni. Com

investimentos iniciais de R\$ 7,9 milhões a beneficiar 105.231 alunos da rede estadual mineira em 2008.

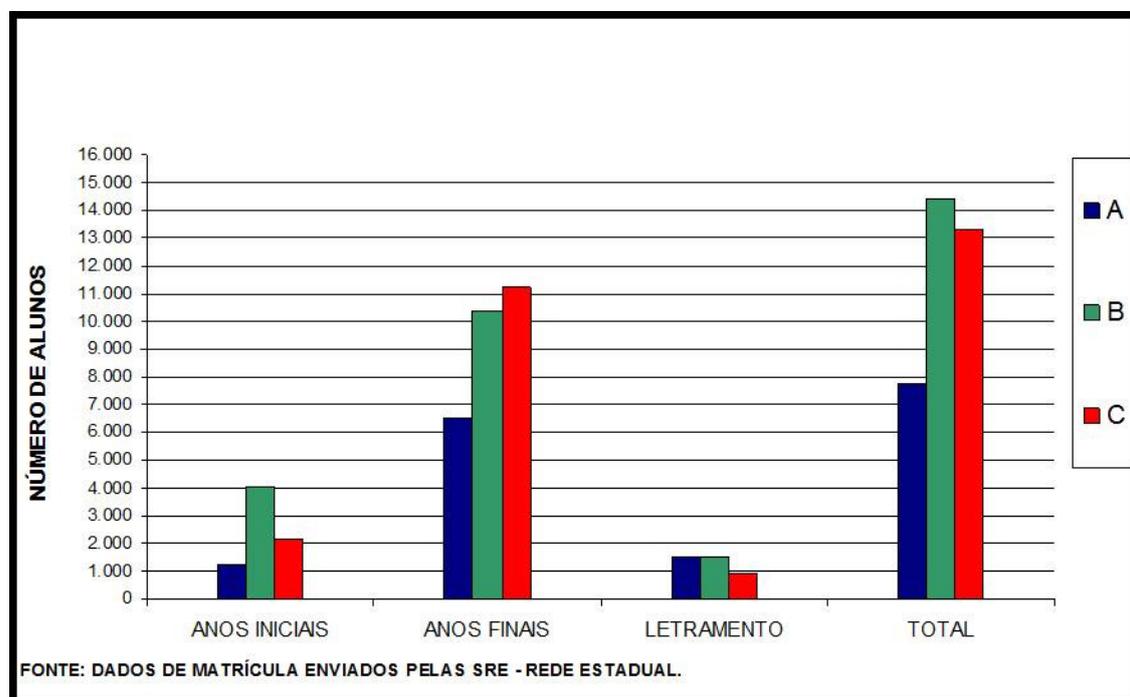
**Gráfico 05:** Alunos com distorção idade/escolaridade matrícula 2008 SRE do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce.



Como observamos no gráfico 05, dentre as SREs participantes do PAV, a de Januária se destaca com os maiores índices de distorção idade/ano, já as SREs de Curvelo e Janaúba com os menores índices de distorção idade/ano, embora percebemos em todas os municípios elencados um grande número de alunos fora do ano correspondente a sua idade.

Já no gráfico 06, fazendo referência à região Metropolitana de Belo Horizonte dividido em Superintendências Regionais de Ensino - SREs A, B e C. Identificamos que o quantitativo atendido na capital mineira é bem superior aos números encontrados nos demais municípios do gráfico 00, somente a SRE A tem números aproximados com os de algumas cidades apresentadas.

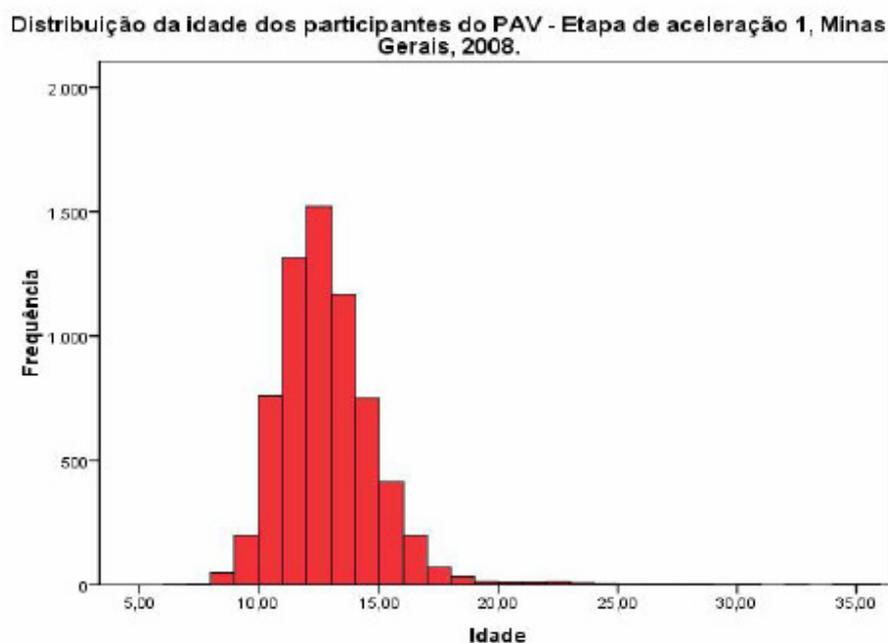
**Gráfico 06:** Alunos com distorção idade/escolaridade matrícula 2008 SRE da Região Metropolitana de BH.



No que concerne a demanda e característica, o Projeto Acelerar para Vencer destina-se aos alunos do Ensino Fundamental, com distorção idade/ ano de escolaridade de pelo menos 2 anos, que poderão constituir grupos diferenciados de atendimento conforme o nível de alfabetização e a etapa do Ensino Fundamental que frequentam nos anos iniciais ou finais.

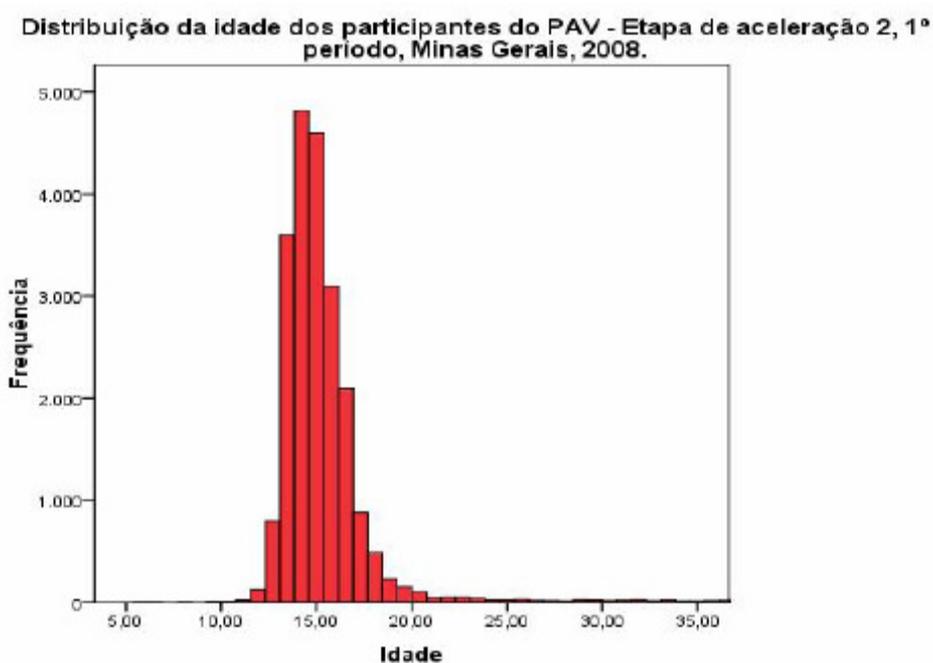
Conforme identificado no **gráfico 07**, referente à distribuição da idade dos participantes do PAV em 2008, sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Aceleração 1 encontramos a maioria dos atendidos pelo PAV com a idade de 13 anos, aproximadamente 1.500 alunos e com 12 e 14 anos superando a marca de 1.000 alunos.

**Gráfico 07:** Distribuição da idade dos participantes do PAV – Etapa de Aceleração 1, Minas Gerais, 2008.



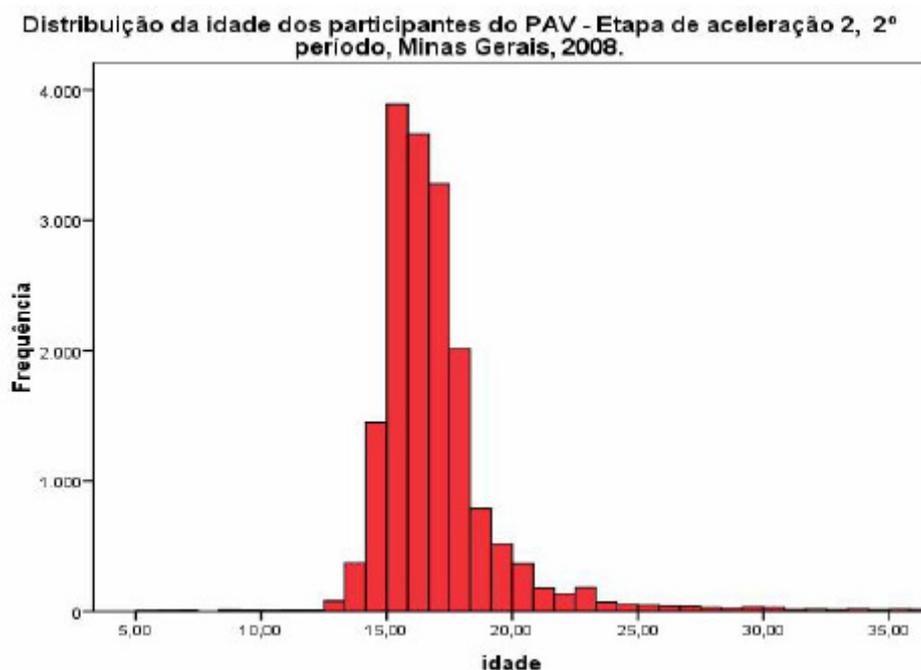
Fonte: SEE-MG, 2008.

**Gráfico 08:** Distribuição da idade dos participantes do PAV – Etapa de Aceleração 2, 1º período, Minas Gerais, 2008.



Fonte: SEE-MG, 2008.

**Gráfico 09:** Distribuição da idade dos participantes do PAV – Etapa de Aceleração 2, 1º período, Minas Gerais, 2008.



Fonte: SEE-MG, 2008.

Já no que se refere às turmas de Aceleração 2 (1º e 2º períodos) em 2008 para o PAV, encontramos no 1º período (6º e 7º anos) com idade de 14 e também com 15 anos um número grande de alunos atendidos superando 4.000 e chegando próximo aos 5.000 participantes. No que diz respeito ao número de alunos atendidos no 2º período (8º e 9º anos) com idade de 16, 17 e também com 18 anos superando o número de 3.000 alunos. Outro fato interessante observado é o um quantitativo considerável de participantes do PAV com idade superior aos 18 anos de idade com um número aproximado de 2.500 alunos (gráficos 08 e 09).

Segundo a SEE-MG (2008), as turmas nas Escolas-Pólo foram organizadas com média de 25 alunos, sendo:

- Alunos defasados não alfabetizados – turmas temporárias de Alfabetização, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.
- Alunos defasados alfabetizados – aceleração de estudos, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Os dados quantitativos da demanda a ser atendida constam, segundo a SEE-MG (2008) na Rede Estadual em 2007 demonstra-se, claramente, o tamanho do desafio no semiárido: sendo um quantitativo de 80.378 alunos da Rede Estadual, desses 15.506 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 64.872 nos anos finais. Do total geral, 7.078 alunos não se encontram ainda alfabetizados.

O PAV também é estendido às redes municipais de ensino de Minas Gerais que acharem necessário a adesão ao projeto. A SEE-MG (2008) destaca que a Rede Municipal, participa do Projeto em regime de parceria com a SEE, dados preliminares apontam para uma demanda, no semiárido, de 44.876 alunos em todo o Ensino Fundamental, num total de 23.793 nos anos iniciais e 21.173 nos anos finais. Do total geral, 2.977 alunos não concluíram o processo de alfabetização.

Estes dados nos mostram ainda que o problema da distorção idade/ano de escolaridade manifesta-se nitidamente de forma mais agravada nos anos finais do Ensino Fundamental, consequência, dentre outros fatores, da repetência, da evasão e da não alfabetização e letramento no tempo certo nos anos iniciais. Nesta direção a SEE-MG (2008) definiu como uma de suas prioridades, garantir que toda criança esteja lendo e escrevendo até aos oito anos de idade, estabelecendo um programa específico para atingir esta meta: “Programa de Intervenção Pedagógica, Alfabetização no Tempo Certo.”

A SEE-MG, apoiada na Pesquisa do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), indica que quanto maior a distorção idade/ano de escolaridade, pior é o rendimento do aluno. Está claro para a SEE-MG não ser a reprovação à medida adequada para garantir a aprendizagem, o que nos remete a urgência de resgatar a autoestima e a confiança destes alunos em si mesmos e em suas potencialidades, a importância de enxergá-lo como um ser pensante, produtor e portador de ideias, capaz de aprender e ter sucesso na escola.

Percebemos então, que a SEE-MG se apoia na pesquisa realizada pela SAEB, na qual, justifica que, os alunos com distorção tem um rendimento agravado com o aumento de sua idade, sem considerar o abandono ou a evasão como fatores que influenciam a distorção idade/ano de escolaridade, pois, esse aluno parou de estudar talvez não por dificuldade, mas, sim por uma questão de sobrevivência/trabalho, retomando os estudos mais tarde, fora da faixa etária correspondente.

Para a SEE-MG o PAV deve ser encarado como um projeto que trabalha com expectativas de melhoria das condições de vida da população da região, assegurando a todos o direito a um melhor ensino e mais aprendizagem. Nesse sentido acolher estas concepções implica optar pela adoção de uma nova postura enquanto profissional da educação, integrado e consciente das dificuldades e limitações do contexto social e escolar.

No que se refere à fundamentação teórica e metodológica identificamos que o documento intitulado Projeto estruturador "Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce", referencia-se em alguns teóricos que apontam as bases metodológicas comumente usadas nas turmas de alunos com distorção idade/ano de escolaridade. Dentre eles, encontram-se Vygotsky, César Coll, e Robert Slavin.

Sobre Vygotsky, o documento afirma:

Em 1989, Vygotsky afirmou que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola”. Assim, nas turmas em processo de aceleração, a realidade dos alunos precisa ser respeitada e sua história compartilhada por todos. O papel do professor é de vital importância como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem descrito por Vygotsky como zona de “desenvolvimento proximal”. (SEE-MG, 2008, p.7).

Já, sobre César Coll, o documento destaca que,

Na década de 90, César Coll, em seus estudos sobre estruturas de aprendizagem e as relações psicossociais na sala de aula, defendeu que “as atividades de aprendizagem também podem ser organizadas de forma cooperativa se os alunos estiverem ligados, de maneira que cada um deles saiba e sinta que o seu êxito pessoal ajuda os colegas aos quais está unido para alcançar o seu sucesso”. (SEE-MG, 2008, p. 7).

O documento também destaca sobre Robert Slavin.

Com Robert Slavin, o conceito de aprendizagem colaborativa se tornou aplicável às classes de aceleração, pois, os alunos percebem que aquilo que aprendem possui um valor social, serve à sua vida e pode beneficiar a comunidade. Os alunos defasados são mais maduros e podem recuperar o tempo “perdido” de forma mais rápida, acelerando sua aprendizagem. (SEE-MG, 2008, p. 7).

Segundo a SEE-MG (2008), a experiência tem demonstrado, ao longo dos inúmeros projetos desenvolvidos não só na rede pública de Minas Gerais, mas em todo o Brasil, que os alunos oriundos dos Projetos de Aceleração têm desempenho equivalente aos alunos das

classes regulares. Este é um dado importantíssimo que precisa ser trabalhado com educadores, pais e comunidade para quebrar o mito de que o ensino nas turmas de aceleração é de “segunda categoria”.

Nota-se aqui, uma pretensa defesa ao projeto, apoiada em quantitativo de números fornecidos pelos índices como o IDEB.

Na sequência a SEE-MG, detalha a os princípios e fundamentos que orientam a proposta curricular, a metodologia, o regime didático e os componentes curriculares que compõem o Projeto “Acelerar para vencer” nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

De acordo com a SEE-MG (2008), a proposta pedagógica adotada no Projeto está centrada no aluno defasado, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados, autoestima fragilizada e que, por isso, necessita de atenção especial, com professores bem preparados, currículo e materiais didáticos específicos e adequados.

Nesse sentido a SEE-MG organiza a Proposta Pedagógica assim como seus pressupostos divididos em anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental.

Nos **anos iniciais** do Ensino Fundamental, o ensino será estruturado em pequenos projetos, com trabalhos em grupos independentes, numa abordagem interdisciplinar, dentro do conceito de aprendizagem colaborativa, em que o aluno vai reconstruindo o seu autoconceito e habituando-se a obter sucesso concreto nas tarefas escolares, adquirindo hábitos e habilidades que são importantes em qualquer situação, na escola e na vida. O aluno vai aprender a trabalhar com objetividade e alegria, verificar seu progresso e perceber seu sucesso a cada passo dado. (SEE-MG, 2008, p. 8).

É perceptível que ao menos no papel a SEE-MG preza por um discurso enriquecedor para a Educação, mas, no entanto, identifica-se um forte viés mercadológico, num pano de fundo de uma cultura neoliberal instaurada.

Nos **anos finais** do Ensino Fundamental a proposta pedagógica objetiva propiciar ao aluno a produção do conhecimento próprio, com ênfase na autonomia e independência intelectual; instrumentalizá-lo para compreender os acontecimentos e as relações sociais, de forma reflexiva e crítica; capacitá-lo a interpretar a realidade para nela intervir; habilitá-lo para conviver ativamente com os contínuos avanços científicos e tecnológicos, bem como possibilitar o seu trânsito pelos conteúdos científicos, de forma ativa e participativa. (SEE-MG, 2008, p. 8).

Em concordância com essa perspectiva a SEE-MG, coerentemente com estes princípios, elaborou a proposta pedagógica do Projeto que fundamenta-se, ainda, nas seguintes crenças e valores: todo aluno é capaz de aprender; a educação deve promover o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa ímpar; a escola deve ser capaz de atender à diversidade; a escola deve ser capaz de oferecer a cada aluno um currículo necessário para seu progresso; a escola deve tornar acessível ao aluno aspectos da cultura que são fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal; os conteúdos curriculares são meios para aquisição e desenvolvimento das capacidades e habilidades básicas necessárias à inserção do aluno na vivência cidadã; o professor é mediador entre o aluno e o conhecimento, porque entende a educação como prática social transformadora e democrática; metodologia.

Quanto à metodologia a ser utilizada pelos professores nas salas de aula do Projeto, conforme a SEE-MG (2008), fundamenta-se nas teorias que privilegiam o aluno como sujeito de sua aprendizagem, numa relação dialógica e dinâmica, na perspectiva do processo de aprendizagem ser compartilhado, no qual o aluno, com a ajuda do professor, mostra-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos e no exercício de determinadas atitudes.

Nesta perspectiva, a SEE-MG ressalta que o professor é mediador entre o aluno e o conhecimento, competindo-lhe ensinar o aluno a pensar e aprender por si mesmo, estimulando-o a questionar, duvidar e perguntar sempre, incentivando-o a se expressar oralmente e por escrito. O “erro”, as “ideias equivocadas” devem ser interpretados como construtivos para serem transformados em conhecimento através de aproximações sucessivas. Trata-se de um processo de desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, éticas e estéticas que possibilitem a esse aluno tornar-se autônomo e contínuo aprendiz, nesse aspecto o processo de ensinar e aprender não se confunde com a simples transmissão de informações prontas e acabadas, na qual o aluno é mero receptor passivo.

A SEE-MG destaca que nesta abordagem metodológica, a consequência fundamental é a nova lógica no processo de ensinar e aprender, e enfatiza a necessidade de se trabalhar com a dimensão do sucesso do aluno.

Ele deverá sentir, desde o primeiro dia de aula, que é capaz de aprender, de dar certo, de progredir na vida escolar, de “passar de ano”. Mais importante ainda, o aluno precisa sentir orgulho em estar participando

deste Projeto, construído especialmente para ele, com material didático próprio, com avaliação específica para acompanhar o seu progresso e o seu sucesso, com professores especiais que irão ajudá-lo a aprender mais e melhor. (SEE-MG, 2008, p. 9).

Identifica-se que o ponto principal do projeto é a motivação, privilegiando a autoestima, o autoconceito, ou seja, o sentimento de capacidade, de ser útil reconhecido como cidadão, embora com uma forte ideologia neoliberal.

Outro ponto elucidado pelo documento intitulado Projeto estruturador "Aceleração da aprendizagem no norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce" da SEE-MG, no que diz respeito ao regime didático o Projeto "Acelerar para Vencer" (PAV), destinados aos alunos com dois ou mais anos de distorção idade/ano de escolaridade, foi implementado com a seguinte organização (SEE-MG, 2008):

I – Aceleração I - para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

II – Aceleração II - destinado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando dois períodos letivos:

- a) 1º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de 9 anos.
- b) 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Depois de cursada e observada a idade, os alunos da aceleração I e II, ao superarem a distorção idade/ano de escolaridade, serão integrados às turmas regulares do Ensino Fundamental ou continuarão seus estudos nas turmas do Projeto. No caso dos alunos do Projeto não adquirirem as capacidades de leitura e escrita, a SEE-MG destaca a criação e organização de grupos temporários, com alunos da mesma turma ou turmas distintas, para atendimento diferenciado, com professores alfabetizadores que consolidarão o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Conforme disposto na resolução 1033 de 2008 da SEE-MG:

Art. 3º - Poderão ser organizados grupos temporários de alunos do Projeto de Aceleração de Aprendizagem "Acelerar para Vencer", da mesma turma ou de turmas distintas, para atendimento diferenciado àqueles que ainda não adquiriram as capacidades de leitura e escrita. (SEE-MG, 2008, p.1).

Lobato (2009), na Revista Gestão Minas no artigo intitulado “Redução da Pobreza e Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce”, destaca,

“Também foram criadas turmas de letramento para completar a alfabetização de 7,5 mil alunos dentro do contexto sociocultural em que estão inseridos. Tivemos experiências maravilhosas”, acrescenta a superintendente de Educação Infantil e Fundamental, Maria das Graças Bittencourt, que é gerente do PAV. Este ano, o projeto será estendido a todo o Estado, com a distribuição de 215 mil vagas, sendo 50 mil no Grande Norte. (LOBATO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, a SEE-MG, enfatiza que a organização da ação educativa do Projeto “Acelerar para Vencer” desenvolveu-se no regime de progressão continuada, como estratégia pedagógica para melhor acompanhar o desenvolvimento contínuo e progressivo do aluno, com ações que possibilitem a individualização das atividades curriculares, em função do sucesso e o respeito ao ritmo da aprendizagem de cada aluno.

A SEE-MG destaca que nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o trabalho foi desenvolvido de forma global, dentro dos 200 dias letivos anuais e da carga horária de 800 horas, desenvolvendo os conteúdos da Base Nacional Comum e construindo as capacidades e habilidades necessárias aos avanços dos alunos dia a dia. A conclusão de cada projeto deve ser motivo de comemoração por todos, alunos e professores. Conforme observado nos anexos 01 e 02 referentes às Matrizes Curricular do Projeto Acelerar para Vencer - PAV para anos finais do Ensino Fundamental. Onde também pode ser observado a distribuição de carga horária para as disciplinas cursadas pelos alunos do PAV dentre elas existem duas situações possíveis: diurno (anexo 01) e noturno (anexo 02).

Assim como foi exigida a frequência legal obrigatória e serão garantidos estudos de enriquecimento curricular e recuperação da aprendizagem, ao longo de todo o processo, aos alunos que apresentarem dificuldades conforme destacado no artigo 3º da Resolução 1033 de 2008 da SEE-MG. Estes estudos deverão, preferencialmente, ser oferecidos no contra turno nas escolas que oferecem o tempo integral.

De acordo com a SEE-MG, os componentes curriculares básicos trabalhados com os alunos são os previstos na LDB, na base nacional comum. Todos os conteúdos foram trabalhados de maneira interdisciplinar, com ênfase na leitura, interpretação e produção de textos, com foco no letramento, utilizando-se de diferentes portadores de textos, quer nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental. A leitura diária em sala de aula em todos os

conteúdos curriculares é de vital importância para o sucesso do aluno no domínio do uso da língua. Da mesma forma, deve-se priorizar a escrita em todas as disciplinas, garantindo-se que o aluno escreva, diariamente, pelo menos um pequeno texto de produção própria, além de dar a ele variadas atividades de expressão oral.

Nos anos iniciais, os conteúdos são instrumentos para o aluno desenvolver sua capacidade de aprender, de estudar, de aplicar conhecimentos a novas situações. O trabalho do professor nestes conteúdos ajudará o aluno a adquirir hábitos e habilidades indispensáveis para o prosseguimento dos estudos e para a vida, tais como: ler bem, com discernimento e gosto; expressar-se com clareza e desenvoltura; usar os instrumentos básicos da matemática em situações concretas do dia a dia; planejar, executar e avaliar o próprio desempenho nas tarefas escolares; aprender a se organizar e considerar o estudo e a escola com seriedade e alegria; acreditar em si mesmo, ter autoconfiança e se auto-superar.

E nesse sentido as Matrizes de Objetivos e Habilidades para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental relacionam as capacidades a serem adquiridas em cada conteúdo curricular e constam do Guia do Professor elaborado pela SEE-MG. Então, as atividades de Artes, Educação Física e Ensino Religioso serão desenvolvidas integradamente aos demais conteúdos, em forma de Projetos. O Guia do Professor para os anos iniciais e finais contém as orientações específicas da metodologia para desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

SEE-MG no uso de suas atribuições, destaca que para facilitar o trabalho de abordagem dos diferentes conteúdos e garantir maior interação professor / aluno, nos anos finais, sempre que possível, a Secretaria sugere um professor por área do currículo, integrando Geografia/História, Ciências/Matemática, Língua Portuguesa/ Artes/Inglês.

A SEE-MG preconiza que o material didático utilizado pelos alunos do Projeto é diferenciado para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e específico para o PAV. Em qualquer situação, no entanto, além do livro do aluno, base e suporte para o trabalho do professor, recomenda-se a farta utilização de materiais alternativos e complementares que enriquecerão as atividades de sala de aula, tais como: jornais, revistas, periódicos, bulas, cartazes, dicionários, dentre outros capazes de subsidiar a abordagem prioritária da leitura, interpretação e produção de textos. Além disso, serão disponibilizados e garantidos aos alunos do Projeto todos os recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos existentes na

escola, inclusive Laboratório de Ciências, Biblioteca, incluindo uma caixa com 40 títulos de literatura e Central de Informática, quando houver.

Como estratégia de trabalho, para implantar e desenvolver o Projeto, a SEE-MG definiu níveis de coordenação e operacionalização Central, Regional e Local.

Assim para a SEE-MG, no Nível Central, está a Gerência Executiva, com a competência de planejamento, orientação geral para a execução, acompanhamento, controle e avaliação. No Nível Regional, o Projeto terá uma coordenação composta (preferencialmente) por um analista e um Inspetor Escolar, com a competência de orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto nas Escolas da região de ensino de cada SRE, e, de modo especial, a orientação e acompanhamento do trabalho dos Supervisores Pedagógicos do Projeto. Estes coordenadores receberão as orientações necessárias da Gerência Executiva e exercerão o papel de multiplicadores junto aos seus pares, para que façam o acompanhamento das Escolas sob sua responsabilidade. Os Coordenadores Regionais serão responsáveis pelo contato com a Gerência do Projeto e pelo encaminhamento dos relatórios de resultados elaborados pelos Supervisores Pedagógicos e por todas as equipes regionais que acompanharão o desenvolvimento das ações nas Escolas. No Nível Local, a coordenação estará a cargo do Diretor da Escola - Pólo e do Supervisor Pedagógico do Projeto, que serão os responsáveis pela implementação do mesmo, pela capacitação dos professores, acompanhamento e avaliação das ações, encaminhando dados e relatórios, quando solicitados pela equipe regional ou central. As Escolas - Pólo, ou seja, escolas onde o Projeto estará em execução, contarão, pois, com o apoio específico de um Supervisor Pedagógico para cada 10 (dez) turmas de Aceleração em funcionamento na Rede Estadual.

No que diz respeito ao papel da direção da escola, segundo a SEE-MG, a gestão pedagógica, eixo do trabalho da escola, abrange processos e práticas realizados e orientados diretamente para garantir melhor desempenho dos alunos, mais sucesso ao longo de sua trajetória escolar. Para tanto, é preciso foco na aprendizagem. E ter foco na aprendizagem significa acompanhar o desenvolvimento do Currículo em todos os conteúdos e verificar como está a aprendizagem em cada um deles; acompanhar os resultados das avaliações internas e externas; verificar as dificuldades evidenciadas e executar, em conjunto com a equipe pedagógica da escola, as medidas de superação necessárias; estar atento aos fatores relacionados à indisciplina, faltas às aulas, evasão,

absenteísmo dos professores, dentre outros. Para a SEE-MG, acompanhar todos estes processos no Projeto “Acelerar para vencer” é condição para garantir melhores resultados da aprendizagem dos alunos e ajudá-los a superar os fracassos e resgatar a autoconfiança e a autoestima.

Já no que se refere ao papel do Diretor a SEE-MG destaca este ser o líder do processo educacional de sua escola. Nesse sentido, para ser um bom administrador, a liderança precisa vir primeiro, pois lida com objetivos, com visão, com norte, com o “fazer a coisa certa”, com o fazer o que é mais importante. E nada é mais importante do que garantir a aprendizagem dos alunos, especialmente os atendidos neste Projeto, marcados pela não alfabetização no tempo certo, pelos sucessivos insucessos, pelo atraso na vida e na escola.

Nesse sentido, a SEE-MG espera que o gestor escolar exerça, neste Projeto, o papel de liderança do processo de sua implementação como uma ação do seu Plano de Intervenção Pedagógica na escola, e que: seja corresponsável pela melhoria dos resultados do desempenho dos alunos; coordene todas as ações de sua implantação; oriente, divulgue e sensibilize alunos, professores, pais e comunidade sobre o valor e importância do Projeto; procure sanar dificuldades e obstáculos evidenciados ao longo de sua execução; apoie, em conjunto com os especialistas, os professores no trabalho desenvolvido na sala de aula; garanta as condições necessárias ao efetivo trabalho dos supervisores pedagógicos responsáveis pelas turmas do projeto; forneça todo o material necessário à realização das atividades do Projeto; organize o quadro de pessoal observando a legislação vigente e os interesses pedagógicos do Projeto; zele pela formação continuada dos professores envolvidos, garantindo encontros periódicos com os especialistas para estudos e orientações necessárias; procure apoio da equipe da SRE quando necessário.

A SEE-MG defende ser importante realçar a ação de sensibilização dos pais e comunidade para a implementação e sucesso do Projeto, informando sobre seus fundamentos, metodologia e da necessidade de apoiar os filhos na frequência às aulas para que possam efetivamente aprender e recuperar a autoconfiança e a autoestima. Esta é uma tarefa indelegável do gestor escolar.

No que diz respeito às competências da Supervisão Pedagógica, O Supervisor Pedagógico do Projeto, responsável, em média, por 10 (dez) turmas, podendo este número variar para oito ou nove turmas conforme as distâncias e o número de Municípios visitados

pelo mesmo Supervisor. O número de Municípios para um mesmo Supervisor é de, no máximo, 4 (quatro).

A SEE-MG considera como responsabilidade do Supervisor: apoiar pedagogicamente o trabalho de cada professor na sala de aula, assegurando a implementação do Projeto no ritmo proposto e capacitá-los para a execução das ações do Projeto, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Segundo a SEE-MG o Supervisor deverá comparecer em cada escola e turma pelo menos uma vez por semana, promovendo reuniões de orientação e planejamento com os professores semanalmente ou a cada duas semanas. Estas reuniões, de presença obrigatória dos professores, terão frequência registrada e serão acompanhadas pelo Diretor da escola ou Vice-Diretor, integrando-se aos grupos de estudo. Compete, ainda, ao Supervisor Pedagógico participar de reuniões mensais com os Coordenadores Regionais, para capacitação e troca de experiências com os pares.

Além disso, a SEE-MG enfatiza que para atuar no Projeto, o Supervisor Pedagógico, designado ou efetivo, deverá ter perfil caracterizado por: comprometimento com o sucesso do aluno; conhecimentos teóricos e prática do processo de ensinar e aprender; disponibilidade e comprometimento para buscar sua capacitação em serviço e através de seminários, cursos e encontros; crença na capacidade de aprender do aluno; respeito às diferenças individuais; dinamismo na prática pedagógica; interesse em trabalhar no Projeto e realizar todas as ações nele previstas; identificação com a clientela; disponibilidade para viagens, se necessário.

A SEE-MG destaca ser fundamental o papel dos Professores. Segundo o Professor é a figura central, ao lado do aluno, para o sucesso deste Projeto. É ele o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre o ensinar e o aprender. Neste aspecto, para atuar no Projeto, o professor precisa apresentar um perfil, pelo menos aproximado, das características a seguir, similar, em alguns pontos, ao perfil do Supervisor Pedagógico: comprometimento com o sucesso do aluno; conhecimentos teóricos do processo de ensinar e aprender; disponibilidade e comprometimento para buscar sua capacitação em serviço e através de seminários, cursos e encontros; crença na capacidade de aprender do aluno; respeito às diferenças individuais; dinamismo na prática pedagógica; interesse em trabalhar no Projeto e realizar todas as ações nele previstas; identificação com a clientela; conhecimento e

prática do processo de alfabetização (para o professor alfabetizador); presença efetiva na escola.

A SEE-MG recomenda ainda aos professores atuantes no Projeto: planejem diariamente suas atividades (rotinas); discutam, analisem e dominem os conteúdos curriculares estruturais de cada disciplina; privilegiem a aquisição de capacidades como o raciocínio lógico e crítico, a capacidade de verbalização oral e escrita, a leitura, interpretação e produção de textos, as capacidades de argumentação, de análise e síntese, e de comparação, entre outras; instrumentalizem o aluno para construir seu conhecimento, ampliando-o e aprofundando-o progressiva e gradualmente; priorizem o trabalho em equipe, para que haja, de fato, construção coletiva da aprendizagem, em que todos participam e desenvolvam valores éticos de respeito, cooperação e solidariedade; trabalhem para que o aluno dê certo desde o primeiro dia; usem os ícones para otimizar o tempo gasto com informações.

A SEE-MG enfatiza como parte do papel de mediador e orientador da aprendizagem dos alunos do Projeto, espera-se melhoria significativa do desempenho dos professores, evidenciada por: mudança de postura em sala de aula, expressa na preocupação com a aprendizagem efetiva de todos os alunos e atenção aos aspectos sócio-afetivos; consciência da necessidade de mudar sua prática pedagógica, expressa no reconhecimento de suas potencialidades, limitações e solicitação de ajuda; retomada do hábito de leitura, expressa na busca de novos conhecimentos e na realização de estudos independentes; redimensionamento da função de planejamento das aulas, expresso na integração de conteúdos, na pesquisa a diversos materiais e na utilização de diferentes estratégias e dinâmicas; engajamento no processo de aut Capacitação, expresso no comparecimento efetivo às reuniões pedagógicas e no cumprimento das tarefas de estudos individuais; responsabilização pelos resultados acadêmicos e de frequência dos alunos, expressa no seu exemplo de assiduidade, pelo acompanhamento diário de todos os alunos, avaliando e oferecendo oportunidade de recuperação imediata quando necessário.

Conforme a SEE-MG, o Projeto “Acelerar para Vencer”, de correção da distorção idade/ano de escolaridade, não pode se tornar uma ação permanente na SEE/ SRE. Ele tem objetivos, metas e prazos bem definidos que identificam o seu caráter emergencial. Um diferencial que garante o sucesso da implementação do projeto é o fluxo de informações e decisões que permeia todo o projeto durante o ano letivo.

Nessa perspectiva, a sistemática de acompanhamento presencial e à distância, da qual participa toda a equipe envolvida, garante a circulação de dados e informações que, consolidados, permitirão uma rápida tomada de decisões e correção de rumos. Serão utilizados instrumentos próprios de coleta de dados e relatórios que alimentarão o Sistema Informatizado na SRE./SEE. Esta sistemática de acompanhamento acontecerá no âmbito do Órgão Central pela gerência do Projeto e pela Diretoria de Acompanhamento de Projetos; no âmbito da SRE, pela equipe de Analistas e Inspectores Escolares, especialmente os Coordenadores Regionais, e no âmbito da escola, pelo trabalho do Supervisor Pedagógico apoiado pela direção da escola.

Segundo a SEE-MG, para este acompanhamento serão utilizados os seguintes indicadores:

- Índices de frequência do professor e aluno.
- Índices de abandono e evasão escolar.
- Número de alunos atendidos versus alunos matriculados
- Número de alunos que alcançaram a idade/ano de escolaridade adequado
- Desenvolvimento das aulas (carga horária ministrada)
- Quantidade de livros lidos pelos alunos.
- Realização da tarefa de casa.
- Número de reuniões e visitas técnico-pedagógicas realizadas.
- Desempenho acadêmico (proficiência média) dos alunos da aceleração:
  - Número de alunos aptos para o 6º ano.
  - Número de alunos que concluíram o Ensino Fundamental,
  - Número de alunos com avanço nos anos escolares.
- Desempenho acadêmico (proficiência média) dos alunos da Alfabetização:
  - Número de alunos alfabetizados.
  - Número de alunos não alfabetizados.

Conforme a SEE-MG, estes indicadores serão registrados em instrumentos próprios e servirão para análise e registro de resultados. E a respeito da avaliação, o Projeto foi objeto de dois tipos de avaliação: avaliação no processo e avaliação externa. Nessa perspectiva, a avaliação no processo é concebida como um instrumento para ajudar o aluno a aprender e faz parte integrante do trabalho realizado em sala de aula. A partir dela, o professor pode rever os procedimentos que vem utilizando e replanejar o seu trabalho. Para o aluno ela permite perceber seus avanços e dificuldades. Tem assim uma função permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Para o aluno,

Para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem, a metodologia adotada utiliza material auto-instrucional formulado dentro da pedagogia de projetos. A cada dia ele responde a um novo desafio ou aprende novas informações. Ao final do dia há um momento de auto-avaliação que lhe permite medir o seu progresso, aferir os seus conhecimentos, o seu relacionamento e participação com os colegas e professor. Ao realizar as tarefas de casa o aluno propicia a integração da família com o que ele está fazendo na escola. Sugere-se que o aluno participe junto com a família das reuniões de resultados de avaliação ao final de cada etapa estudada. (SEE-MG, 2007, p. 13).

Para o Professor,

O professor participa de reuniões junto com os demais colegas, sob a orientação do Supervisor, fazendo o planejamento das aulas e das atividades a serem desenvolvidas durante a semana ou quinzenalmente. Semanalmente o professor é acompanhado em sala de aula pelo supervisor pedagógico, recebendo dele orientações para replanejamento de suas aulas (Rotinas). Como facilitador na condução do processo de aprendizagem do aluno, o professor coleta informações, toma decisões, observa e avalia diariamente os seguintes aspectos: Frequência e pontualidade dos alunos; Desenvolvimento das atividades de leitura, escrita e produção de texto e atividades de matemática; Realização da tarefa de casa; Ritmo e progresso nas aulas. O professor, como responsável pela coleta e análise dos dados de desempenho e de frequência de seus alunos, preenche formulários específicos e elabora relatórios. (SEE-MG, 2007, p. 13).

Para o Supervisor,

O acompanhamento das aulas pelo supervisor é a atividade mais importante da formação em serviço do professor. Os Supervisores Pedagógicos, responsáveis pelo acompanhamento gerencial e pedagógico do Projeto exercem sua função estabelecendo com os professores sob sua

responsabilidade, um cronograma mensal de atendimento, considerando como estratégias básicas as reuniões pedagógicas e as visitas à sala de aula. (SEE-MG, 2007, p. 13).

Para o Diretor Escolar,

O Dirigente Escolar analisa os registros de desempenho escolar e de frequência dos alunos, co-responsabilizando-se pelos resultados junto com o professor e o supervisor pedagógico. (SEE-MG, 2007, p. 13).

A SEE-MG destaca que esta avaliação acontece intimamente vinculada às atividades do dia-a-dia da sala de aula, possibilitando a reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem. No entanto, é necessário haver também momentos específicos previstos no calendário para se fazer um balanço geral do trabalho, uma síntese do desempenho dos alunos, da classe e do professor ao longo de um certo período ou etapa, permitindo uma visão de conjunto do que cada um, classe e professor, conseguiram desenvolver no período, sempre tendo em mente os objetivos que se quer alcançar. São momentos de reflexão mais aprofundada sobre a relação do processo ensino-aprendizagem.

Já no que se refere a avaliação externa, é um instrumento de gestão dos sistemas educacionais e das escolas que visa obter dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores. De acordo com a SEE-MG, objetiva diagnosticar os obstáculos da aprendizagem, observar os avanços adquiridos e, assim, implementar as intervenções necessárias à melhoria da qualidade do ensino. Para avaliar este projeto serão realizadas avaliações externas pelo SIMAVE e os resultados analisados estatística e pedagogicamente, para propiciar ao sistema agir para corrigir rumos e garantir o cumprimento das metas estabelecidas.

Desse modo, a SEE-MG entende que todo o sistema de acompanhamento e avaliação do Projeto objetiva garantir o foco no desempenho do aluno, na melhoria dos resultados de sua aprendizagem e, conseqüentemente, da redução das taxas de distorção idade/ano de escolaridade em Minas Gerais.

## 2. Realidade da cidade de Uberlândia frente à necessidade da aceleração de estudos

O Município de Uberlândia-MG, com mais de 611 mil habitantes, é considerado um dos maiores polos atacadista da região central do Brasil, rota rodoviária de uma infinidade de produtos que são comercializados entre as regiões brasileiras. Esta forte prerrogativa comercial influencia de maneira contundente nas relações interpessoais da população uberlandense, estando o ideário neoliberal bem difundido entre os cidadãos.

TABELA 06: População demográfica censitária de 2000 e 2010 e estimativa para 2011

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO		
	2000	2010	2011
UBERLÂNDIA-MG	501.214	604.013	611.903

Fonte: IBGE.

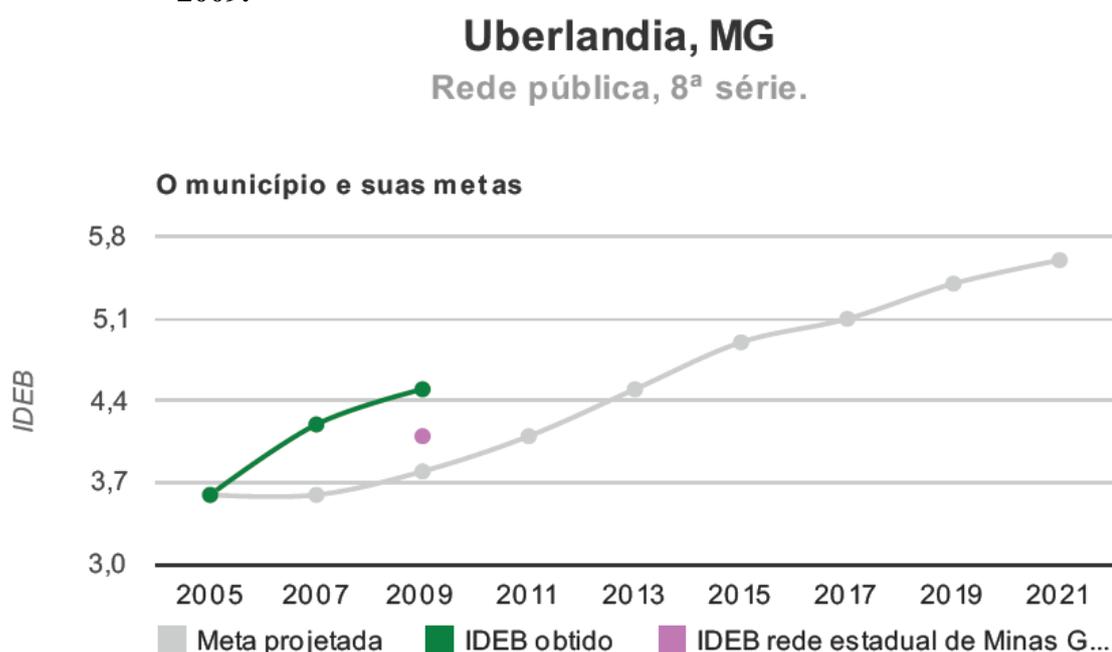
Cabe lembrar que o município de Uberlândia-MG se encontra em franca expansão populacional e comercial, compondo o segundo maior Produto Interno Bruto - PIB do Estado mineiro, perdendo somente para a capital, Belo Horizonte. Também possui a segunda maior frota automobilística do Estado e compõe um forte centro universitário que tem como referência a Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Nesse aspecto, identificamos que a educação não acompanha a economia, pois não se trata de desenvolvimento econômico.

Com o crescimento quase que exponencial as demandas educacionais aumentaram, novos bairros foram criados, surgindo a necessidade de novas escolas, as ações educacionais atingem conseqüentemente patamares maiores e mais complexos no intuito de atender a emergente demanda em torno da educação.

Segundo a Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU, em seu documento oficial “Banco de Dados Integrados” de 2011, no ano base de 2010 a cidade em suas esferas federal, estadual, municipal e rede particular de ensino, atendia cerca de 167.959 alunos, sendo 19.997 crianças na Educação Infantil, 78.739 crianças no ensino fundamental, 24.068 estudantes no ensino médio, 1.733 na educação especial, 9.993 na educação de jovens e adultos, 4.640 no ensino profissional e técnico, 28.789 no ensino superior, perfazendo um total de 318 instituições educacionais formadoras.

Quando analisamos as metas traçadas para Uberlândia-MG no que diz respeito ao IDEB, identificamos que o município se encontra acima da média tida como meta e ainda supera a média do estado de Minas com folga. Em 2009 o IDEB atribuído a Uberlândia-MG foi de 4,5 superando a média traçada de 3,8 e também a média mineira de 4,1 como podemos observar na imagem 02 a seguir.

**Imagem 02: Média e metas para o IDEB para o município de Uberlândia-MG 2005-2009.**



**Fonte: Portal IDEB**

Os dados apresentados a seguir fazem alusão a números que influenciam de uma maneira ou de outra o resultado final do IDEB do município de Uberlândia-MG. Nesse sentido, identificamos na imagem 02 como se deu a evolução da proficiência e do fluxo e consequentemente do IDEB no período compreendido entre os anos 2005, 2007 e 2009. Quanto ao período em questão percebemos um aumento aproximado de 28% do IDEB do ano de 2005 para o ano de 2009.

Em 2009, em Uberlândia-MG, ainda temos o IDEB do ensino Fundamental do Município dividido em: uma escola federal nos anos iniciais de 6,4 e nos anos finais de 6,4, das escolas municipais de 5,4 nos anos iniciais e de 4,6 nos anos finais, e nas escolas estaduais de 6,0 nos anos iniciais e de 4,5 nos anos finais.

### Imagem 03: Fluxo X Proficiência = IDEB de Uberlândia-MG 2005-2009.

	IDEB = Fluxo × Proficiência		
2009	↑ 4.5	↑ 0.83	↑ 5.49
2007	↑ 4.2	↑ 0.79	↑ 5.28
2005	3.6	0.75	4.85

Fonte: Portal IDEB

Já no que diz respeito à Taxa de aprovação em Uberlândia-MG, percebemos pela quantificação apresentada na imagem 03 um aumento em todos os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série, hoje, 6º ao 9º ano). Identificamos que houve um aumento 10,6% no fluxo dos alunos, nesse aspecto nota-se o acréscimo na aprovação do 6º ano de 11% em 2009 em relação a 2005, no 7º ano o aumento foi de 11,7%, no 8º ano foi de 7,3%, e no 9º ano o aumento da taxa de aprovação em Uberlândia-MG foi de 11,9%.

### Imagem 04: Taxa de aprovação em Uberlândia-MG 2005-2009.

	Taxa de aprovação				
	Fluxo	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
2009	↑ 0.83	↑ 81.5	↑ 83.5	↑ 84.8	↑ 80.5
2007	↑ 0.79	↑ 76.6	↑ 79.1	↑ 82.0	↑ 77.4
2005	0.75	73.4	74.7	79.0	71.9

Fonte: Portal IDEB

Observa-se em Uberlândia-MG, sobre a proficiência dos alunos, um aumento de 13,2% de 2005 para 2009. Em relação as notas obtidas na Prova Brasil, nos conteúdos de matemática e português uma elevação quantitativa dos números observados na imagem 04. Em matemática nota-se que foram 5,2% de aumento numérico, enquanto em português o aumento foi de 10,8%, nesse ponto destaca-se que mesmo assim a nota de português é menor que a de matemática, apesar de numericamente superar em aproximadamente 50% o aumento de matemática, português tinha uma média muito baixa em 2005 236,00 pontos como média da cidade de Uberlândia-MG, o que em 2007 subiu para 250,94 pontos e em 2009 foi para 261,63 pontos obtidos, conforme a imagem 05.

**Imagem 05: Taxa de Proficiência e notas de Matemática e Português em Uberlândia-MG 2005-2009.**

	Proficiência	Nota na Prova Brasil	
		Matemática	Português
<b>2009</b>	↑ <b>5.49</b>	↑ <b>267.95</b>	↑ <b>261.63</b>
2007	↑ 5.28	↑ 265.65	↑ 250.94
2005	4.85	254.80	236.00

Fonte: Portal IDEB

Nesse aspecto, de acordo com os dados Uberlândia-MG se encontra em expansão, segundo o Portal IDEB, pois estatisticamente é o que é apresentado pela quantificação dos números; observamos uma clara e objetiva visão de produtividade, eficiência e eficácia, palavras que vem ganhando muita força no ideário mineiro, influenciadas sobremaneira pela lógica gerencial de gestão pautada nas bases neoliberais e na busca de potencializar o poder do mercado, e por assim dizer do capital.

O que os números não falam é da existência de outros fatores a influenciar o aprendizado e a produtividade das escolas estaduais de nossa cidade, quais sejam: falta de estrutura familiar, onde a criança por um motivo ou por outro não apreende os valores básicos de respeito, moral e ética; tráfico de drogas, que ora vicia nossas crianças e ora absorvem-nas como mão de obra barata, são os chamados “aviõesinhos”, responsáveis pelo transporte de drogas variadas, além de ficarem a margem da violência causada pelo tráfico de drogas; violência infantil, infelizmente são inúmeros os casos de crianças que sobrem violência familiar ou não, espancamentos, tortura, e abuso sexual; trabalho infantil.

É claro que esses fatores não são uma particularidade de Uberlândia-MG, é um problema que assola os grandes centros industriais e comerciais, ou seja, pelo desenvolvimento/manutenção do capitalismo.

Nesse contexto como política educacional do Governo mineiro, no ano de 2009 a rede de ensino básico de Uberlândia-MG passou a adotar o PAV como instrumento para melhorar os índices nas provas/avaliações externas, com uma intenção óbvia atrelada a proficiência dos alunos, com a intenção de melhorar os índices estatísticos educacionais, pressupondo uma melhora na educação do estado.

Ainda sobre a realidade de Uberlândia-MG, identificamos que o projeto elaborado e implementado pelo Governo de Minas Gerais, o PAV foi adotado/desenvolvido pelas redes

Estadual e Municipal de Ensino, embora a Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG em 2010 também trabalhar paralelamente com o Projeto “Acelera Brasil” do Instituto Ayrton Senna – IAS.

A tabela 07 apresenta os dados de distorção idade/ano escolar tendo em vista justificar a implantação desses projetos em Minas Gerais e Uberlândia-MG.

**Tabela 07:** Taxa de distorção idade/ano do Brasil, Região Sudeste, Minas Gerais e Uberlândia.

DISTRORÇÃO IDADE-ANO FUNDAMENTAL									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>BRASIL</b>	36,6	33,9	31,5	30,0	28,6	27,7	22,1	23,3	23,6
<b>SUDESTE</b>	22,3	20,7	19,6	18,2	17,8	17,4	16,4	15,9	15,5
<b>MINAS GERAIS</b>	28,1	26,1	24,2	23,3	23,2	22,3	20,5	20,2	19,3
<b>UBERLÂNDIA</b>	24,1	22,9	23,3	23,1	18,3	18,9	18,4	18,2	16,7

Fonte: MEC/INEP/Deed.

Nesse aspecto, ao analisarmos os dados fornecidos pelo INEP, identificamos que a variação da taxa de distorção idade/ano do Ensino fundamental, vem decrescendo no Brasil de 36,6% em 2002 para 23,6% em 2010, cerca de -13% a menos de, na Região Sudeste observa-se algo semelhante, pois também houve um decréscimo de -6,8% de 22,3% em 2002 para 15,5% em 2010, já em Minas Gerais em 2002 tínhamos 28,1% de taxa de distorção idade/ano escolar e em 2010 declinou para 19,3%, totalizando uma diminuição de -8,8%, no caso do município de Uberlândia-MG, foco de nossa pesquisa, percebemos que em 2002 tínhamos uma taxa de distorção que girava em torno de 24,1% dos estudantes do Ensino Fundamental e em 2010 essa mesma taxa passou para 16,7%, proporcionando um decréscimo de -7,4%.

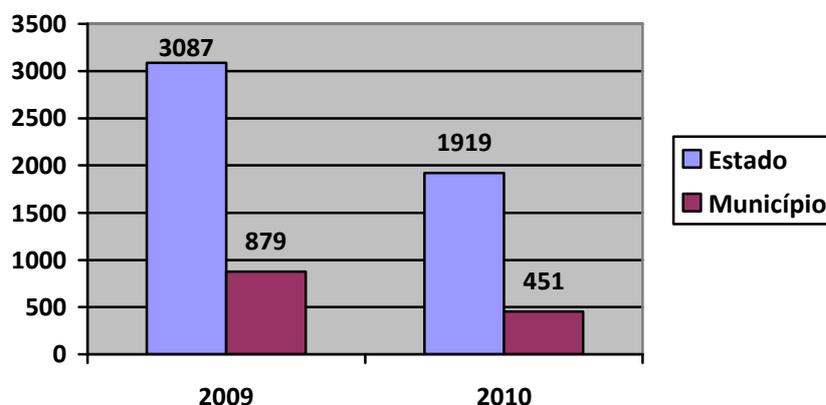
Analisando ano a ano os números da taxa de distorção idade/ano escolar, identificamos pequena diferença entre Uberlândia-MG, o estado de Minas Gerais e a Região Sudeste. Enquanto Uberlândia-MG tem em 2010 um montante de 16,7% de taxa de distorção idade/ano escolar, o estado de Minas Gerais tem 19,3% de taxa (cerca de 2,6% a mais), e a Região Sudeste 15,5% (cerca de 1,2% a menos).

No caso específico de Uberlândia-MG nota-se que dos anos 2006 até 2009 pouco se alterou a taxa de distorção idade/ano escolar variando entre 18,9% a 18,2%, sendo este último referente ao ano de 2009, no ano de 2007 a taxa de distorção teve um aumento de 0,6% atingindo 18,9%, no ano de 2010 observamos uma queda um pouco maior chegando a 16,7%, 1,5% a menos que no ano anterior (2009).

De início podemos considerar que os números expressos pelos dados contidos na tabela 07 demonstram ainda um quantitativo grande de alunos que estão com distorção idade/ano escolar em Uberlândia-MG, cerca de quase 17 alunos em 100 matriculados estão neste quadro de defasagem. Temos esta realidade como preocupante, pois estes estudantes estão demorando mais a concluir o ensino fundamental, em ainda, em sua maioria figurando entre o índice de reprovação da cidade de Uberlândia-MG.

Diante desta constatação identificamos a origem de projetos de combate a distorção idade/ano escolar existentes na educação brasileira, em Minas Gerais com destaque para o Projeto Acelerar para Vencer – PAV, que foi instituído para diminuir a taxa de distorção idade/ano no estado. A partir de um recorte do município de Uberlândia-MG, pesquisamos os documentos de uma escola estadual, procurando levantar o índice de aproveitamento/produktividade dos alunos; o intuito foi verificar se a busca de tal produtividade encerra um viés mercadológico e gerencial, nos moldes dos conceitos capitalistas.

**GRÁFICO 10: Alunos atendidos pelo programa na rede Estadual e Municipal de Uberlândia-MG 2009-2010.**



Fonte: Jornal Correio (2009), SRE-Uberlândia-MG (2010)

Conforme o gráfico 10 a prefeitura obteve um decréscimo acentuado no atendimento dos alunos que possuíam distorção idade/ano escolar, o que foi de certa forma influência da adoção paralela em 2010 do Projeto “Acelera Brasil” do IAS atendendo um quantitativo de 586 alunos, o que reduziu quase pela metade o número de alunos atendidos pelo PAV. De 879 alunos em 2009 para 451 alunos em 2010 passou-se para cerca de 48,7% alunos a menos, ao passo que, se somarmos os dois projetos adotados pela PMU encontramos um aumento no atendimento por essa rede com uma correção da distorção idade/ano escolar de 158 alunos, por volta de 18% alunos a mais. Já na Rede Estadual de Ensino percebemos que em 2009 eram atendidos pelo programa cerca de 3087 alunos, enquanto que em 2010 esse número caiu para 1919 alunos, configurando aproximadamente 38% a menos que o ano anterior.

### **3. Pesquisa de campo – O PAV em uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG**

Partindo do princípio de que o nosso estudo insere-se no campo das políticas públicas e de que este é um tipo de pesquisa que deve levar em consideração o contexto social, cultural e econômico em que os sujeitos pesquisados estão inseridos, acreditamos que se faz necessário caracterizarmos a escola para uma melhor compreensão da realidade que a permeia.

Neste sentido, entender a dinâmica e o funcionamento de uma escola com classes de aceleração despertou-nos o interesse em desenvolver esta pesquisa. A fim de conhecer as particularidades da instituição sem fragmentar fenômenos e processos que ali se desenvolvem.

Buscar compreender como se configuram na prática as políticas públicas em uma escola com classes de aceleração, torna-se importante conhecer a relação entre sujeitos e as múltiplas formulações por eles construídas, de acordo com contradições vivenciadas entre projetos políticos elaborados para a escola e sua efetiva implementação, daí a importância de caracterizarmos na escola investigada os documentos referentes à implementação do PAV.

No sentido de caracterizar o contexto e o cotidiano em que se desenvolve tal projeto optamos por uma metodologia que permitisse nosso acesso aos documentos e registros das

ações desenvolvidas por uma escola da rede e ao mesmo tempo nos aproximasse do segmento de alunos e professores que participam do referido programa.

Procuramos seguir uma perspectiva metodológica que inserisse nossa pesquisa no interior de uma Escola Estadual de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio, além da Educação de Jovens e Adultos - EJA), situada num bairro que pode ser considerado de classe média da cidade de Uberlândia-MG. Nosso intuito foi captar a dinâmica político-pedagógica dessa instituição diante do desafio de implementar uma proposta de aceleração da aprendizagem. Consideramos também a finalidade anunciada pelo discurso de que trata-se de um projeto que, segundo suas diretrizes, propõe-se a atender aos anseios da comunidade onde se localiza a escola em questão e seus arredores (bairros vizinhos); local onde perpassa várias situações desde classe média baixa à determinada carência econômica, necessitando de atendimento e acompanhamento efetivo no que tange ao baixo rendimento escolar, violência, negligência familiar, alimentação, saúde, higiene das crianças.

Cabe esclarecer que dada a dinâmica e descontinuidade das turmas, a rotatividade de professores, a evasão dos alunos que levam ao cancelamento das classes tornou-se difícil estabelecer um universo fixo para um contato mais direto com os sujeitos envolvidos no referido programa em especial, alunos e professores.

### **3.1. Sobre o Cotidiano da Escola Universo Empírico do Estudo.**

Considerando que as escolas constituem um espaço cultural de constituição política onde se exprimem jogos de sujeitos educativos, participantes diretos ou indiretos do cotidiano escolar e na formação dos sujeitos, tornam-se significativas análises sobre esse dia-a-dia, uma vez que esse espaço-tempo expressa relações de poder pessoal e simbólico, não reduzindo a ação educativa a perspectivas meramente técnicas e burocráticas.

A escola pesquisada (Escola Estadual) situa-se no bairro Segismundo Pereira integrado com o bairro considerado nobre Santa Mônica, ambos da região Leste da cidade de Uberlândia-MG. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) o bairro Segismundo Pereira tem uma população de mais de 18.645 habitantes em uma área de 3.182 m<sup>2</sup>, e foi construído à beira da rodovia (BR 050) que corta o município. Ainda de acordo com a PMU, inicialmente o bairro foi chamado de Conjunto Segismundo Pereira.

Porém, em dezembro de 1990, segundo o Projeto de Lei 5.192 foi nomeado como Bairro Segismundo Pereira.

Trata-se de uma região semi-periférica, que ainda apresenta problemas de desestrutura social, econômica e familiar. É um bairro fruto de um conjunto habitacional com casas e terrenos reduzidos (atualmente essa parte com terrenos menores é referente ao antigo Conjunto Segismundo Pereira), diferentemente de seu vizinho mais próximo o bairro Santa Mônica, considerado nobre. Como todo bairro não está livre da violência e dos problemas relacionados com o uso de drogas. Possui: 3 escolas (sendo 1 municipal de ensino fundamental, 1 estadual de ensino fundamental e médio, e 1 de ensino infantil); 1 NAICA (Núcleo de Apoio a Criança e ao Adolescente); 1 Poliesportivo (Poliesportivo do Segismundo Pereira); farmácias; lojas; supermercados; açougues; postos de gasolina; papelarias; igrejas.

Com relação à estrutura da escola investigada verificamos que a mesma conta com uma infraestrutura física que atende às necessidades básicas dos moradores do bairro possuindo: espaços para recreação, quadra coberta com palco e iluminação, 20 salas de aula amplas e arejadas, sala de professores, sala da direção; sala da vice-direção, sala de supervisão pedagógica, secretaria, laboratório de ciências, biblioteca conjugada; sala de vídeo, sala de almoxarifado, estacionamento para professores e funcionários; ampla cozinha, refeitório, amplo pátio, e banheiros masculinos e femininos.

O mobiliário é bem conservado e conta com carteiras individuais, mesas para grupos, cadeiras, armários, colchonetes, palco móvel, TV, DVD, retroprojetor, data-show; internet, aparelho de som, computadores, dentre outros.

Segundo os dados obtidos por meio de documentos desta instituição de ensino (em específico o Projeto Político Pedagógico), verificamos que a escola foi fundada em 28 de agosto de 1983 para atender o ensino fundamental, e mais tarde, em 24 janeiro de 1992 foi ampliada para atendimento do ensino médio, tendo como justificativa a necessidade de atender à grande demanda de alunos existentes no Conjunto Habitacional Segismundo Pereira, haja vista que não haviam escolas públicas no local. Outro aspecto importante para sua implantação foi a necessidade da comunidade local ter no bairro uma escola que pudesse atender suas crianças sem que as mesmas precisassem se locomover para escolas de outros bairros. Diante disto e do crescimento constante do bairro Segismundo Pereira, a Escola Estadual Tempo, acolhe desde o ano de 1983, uma parcela de crianças e adolescentes que estão em suas redondezas e região, e que até então eram transportadas

para escolas distantes, em alguns anos teve que funcionar em quatro turnos para dar conta da demanda.

Desde então a instituição foi criada para atender, nos períodos matutino, vespertino e noturno, em média 1800 estudantes da Educação Básica, ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) com cerca de 800 alunos e ensino médio (regular e EJA) com cerca de 1000 alunos, com idades entre 6 anos a idade adulta, segundo dados do INEP de 2011. Além de desenvolver o Projeto Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer - PAV, realiza também projetos como hemeroteca, xadrezmática, corrida de orientação, entre outros.

#### **4. A Escola Estadual e a Produtividade no PAV - Análise dos resultados.**

Ao analisarmos os documentos referentes às turmas do Projeto Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV, realizadas na escola, identificamos que esta desenvolveu o PAV no ensino fundamental, mais especificamente nos anos finais, nas turmas de Aceleração II de 1º período (6º e 7º anos) e 2º período (8º e 9º anos), nos períodos matutino, vespertino e noturno, entre os anos de 2009 a 2010 totalizando sete turmas sendo duas de Aceleração II de 1º período e cinco de Aceleração II de 2º período.

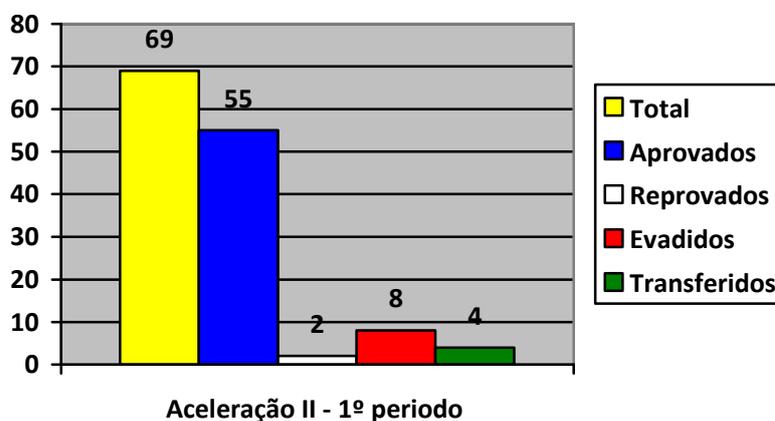
Nesta perspectiva nos propomos a investigar os documentos presentes na escola que fizessem referencia as turmas do PAV ou relacionados com o projeto de aceleração de estudos em si. Dentre esses documentos podemos destacar os “diários de classe/turma”; as “Atas de Resultados finais de aproveitamento – ano letivo 2009 e 2010”; e a Matriz curricular do PAV.

Neste contexto identificamos que a escola atendeu cerca de 275 alunos no projeto dentre os anos de 2009 e 2010, sendo que 69 estudantes nas turmas de Aceleração II de 1º período e 206 estudantes nas turmas de Aceleração II de 2º período.

Destacamos que no ano de 2009 a referida escola detinha duas turmas de Aceleração II de 1º período no turno vespertino com 69 alunos e três turmas de Aceleração II de 2º período no turno noturno com 128 alunos. Ao analisarmos o gráfico 11 sobre o desempenho das turmas do PAV de Aceleração II de 1º período obtemos uma alta taxa de aprovação, pois excluindo-se os alunos evadidos e transferidos, que não entram nas estatísticas, temos um total de 57 alunos que finalizaram o ano letivo de 2009 e desses 55

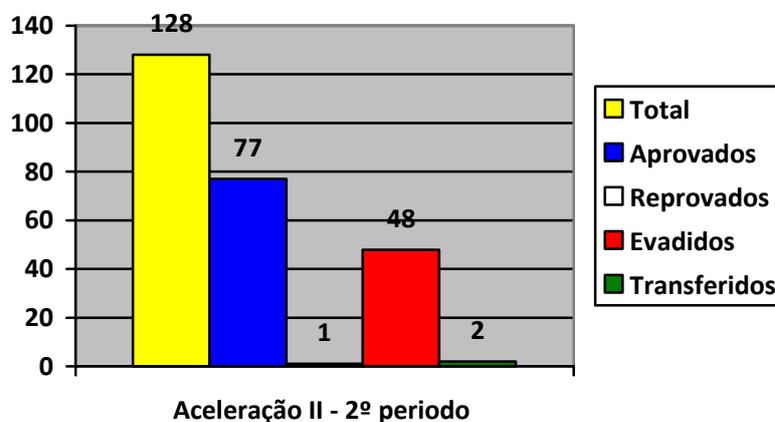
foram aprovados e somente dois alunos foram reprovados, uma percentagem de 96,5% de aprovação e 3,5% de reprovação.

**Gráfico 11:** Desempenho das turmas de Aceleração II – 1º período (PAV-1 - Tarde) - 2009

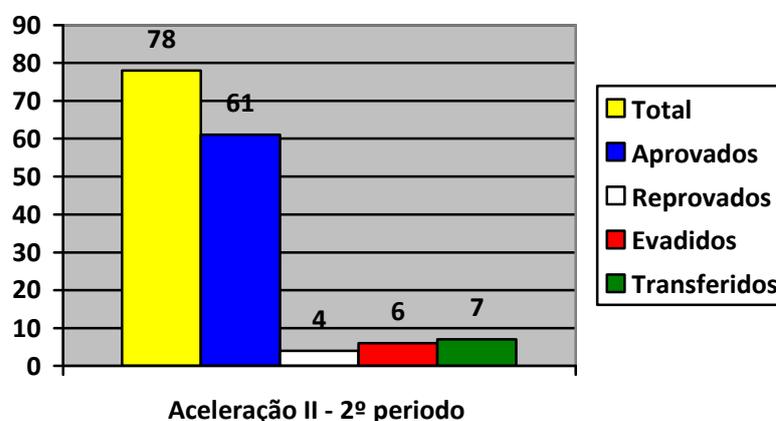


Observando os dados do gráfico 11, referente ao desempenho das turmas de Aceleração II de 2º período, destaca-se um número elevado de alunos evadidos, num total de 48 alunos perfazendo uma percentagem de 37,5% de evasão. Efetuando-se os alunos evadidos (48) e transferidos (2) temos um total de 78 estudantes que finalizaram o ano letivo de 2009 e desses somente um aluno foi reprovado, obtendo-se então um índice de 98,7% de aprovação e 1,3% de reprovação.

**Gráfico 12:** Desempenho das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 - Noturno) - 2009



**Gráfico 13:** Desempenho das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 - Manhã) - 2010



No que diz respeito ao ano letivo de 2010, identificamos que existiram somente duas turmas de PAV, ambas de Aceleração II de 2º período no turno da manhã, num total de 78 estudantes matriculados, no qual, efetuando-se os evadidos (6) e transferidos (7) temos um total de 65 alunos, efetivando um total percentual de 93,8% de aprovação e 6,2% de reprovação (Gráfico 13).

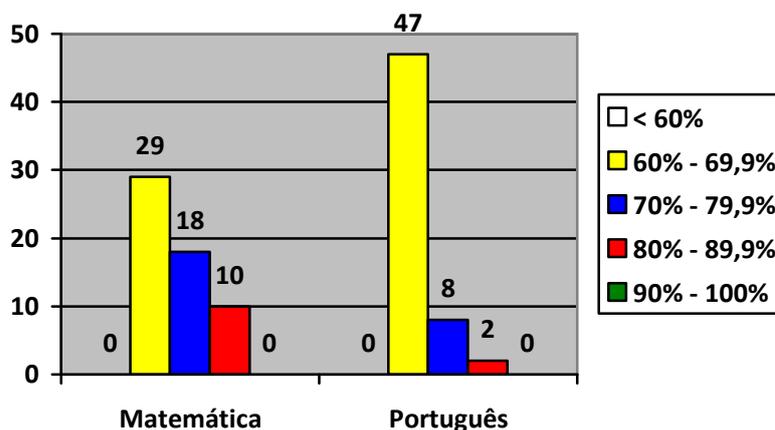
Ao compararmos os três períodos (manhã, tarde e noite) temos que o turno da noite obteve o melhor índice de aproveitamento com 98,7% de aprovação, porém teve 37,5% de evasão, por isso não podemos considerar como melhor aproveitamento, mesmo entendendo que historicamente o turno noturno tem o maior índice de evasão.

Os dados de aproveitamento elencados podem nos dar uma falsa noção de que a produtividade tão almejada, esta se efetivando de fato, porém ao analisarmos os gráficos sobre o aproveitamento em português e matemática das turmas do PAV de 2009 e 2010 da referida escola estadual, percebemos que esses altos índices de aproveitamento, todos superando a marca de 90% de aprovação, mascaram o grau de aproveitamento alcançado nessas disciplinas pelos alunos do PAV. Nesse aspecto os números devem ser analisados a fundo para uma melhor compreensão da dimensão de produtividade proporcionada pelo Projeto de aceleração da aprendizagem desenvolvido.

Os gráficos que se seguem descrevem o percentual de aproveitamento dos alunos do PAV nas disciplinas de português e matemática, essas matérias foram escolhidas por fazerem parte das avaliações externas das quais as escolas públicas são submetidas pelos

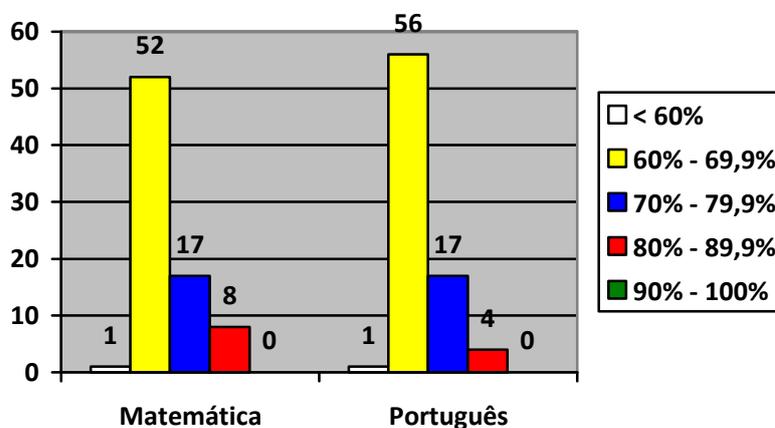
governos, elencando a percentagem de aproveitamento dos alunos em seguimentos: alunos que obtiveram nota menor que 60%; alunos que obtiveram nota entre 60% a 69,9%; de 70% a 79,9%; de 80% a 89,9%; e acima de 90%.

**Gráfico 14:** Aproveitamento em Português e Matemática das turmas de Aceleração II – 1º período (PAV-1 - tarde) - 2009



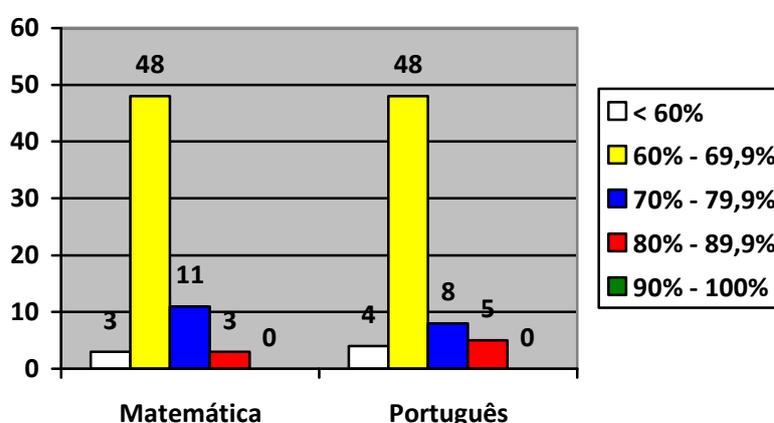
O percebemos no gráfico 14 das turmas de Aceleração II de 1º período de 2009, que a maioria das notas obtidas pelos alunos ao finalizarem o ano letivo de 2009, ficaram entre 60% a 69,9%, em matemática foram 50,9% dos alunos e em português foram 82,4% dos alunos, ou seja, uma grande parcela dos alunos tiveram um aproveitamento no limiar do necessário para obter a média de 60% para avançar de ano escolar.

**Gráfico 15:** Aproveitamento em Português e Matemática das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 - noite) - 2009



Diante dos dados elencados pelo gráfico 15, notamos que não difere muito do gráfico anterior, pois os alunos das turmas de Aceleração II do 2º período do turno da noite de 2009, também tiveram o maior número de aproveitamento entre o percentual de 60% e 69,9%, sendo que em matemática chegou a 66,7% dos alunos e em português de 71,8% dos alunos.

**Gráfico 16:** Aproveitamento em Português e Matemática das turmas de Aceleração II – 2º período (PAV-2 – manhã) – 2010



Segundo os dados atribuídos ao gráfico 16, identificamos o mesmo ocorrido nos gráficos anteriores, ou seja, o aproveitamento dos alunos das turmas de Aceleração II de 2º período da manhã de 2010, também girou entre os 60% a 69,9%, sendo que tanto em matemática quanto em português as percentagens de alunos que obtiveram esse índice foram de 73,8%, outra observação que essas turmas obtiveram o maior número de alunos com aproveitamento inferior a 60%, em matemática foram 4,6% dos alunos e em português foram 6,2% dos alunos.

Perante os dados apresentados podemos considerar que a grande maioria dos alunos atendidos pelo PAV obtiveram aproveitamento razoável, no limiar da média necessária de 60% a progressão para o ano seguinte da Educação Básica, assim como, que o aproveitamento dos alunos em português é inferior ao aproveitamento dos alunos em matemática.

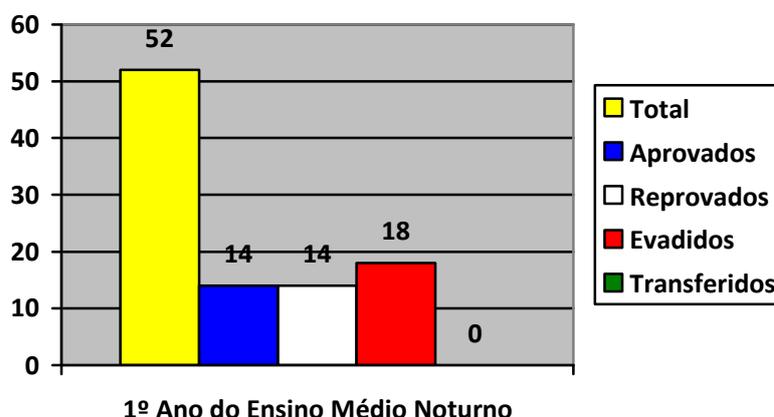
Se considerarmos o IDEB da escola, podemos afirmar que, em 2009, o referido índice era de 4.6, enquanto que em 2007, figurava em 3.7, então podemos dizer que pode ter ocorrido uma contribuição do PAV para melhora desse número, haja vista que, quantitativamente a repetência foi insignificante, para essas turmas, formadas em sua maioria, de alunos vítimas da reprovação, reprovação essa a influenciar sobremaneira o IDEB.

Outro fator que nos chamou a atenção foi o baixo número de alunos reprovados, que não atingiram a média de 60% exigida. Tal índice expressa uma reprovação muito insignificante. Podemos levantar então alguns questionamentos: como alunos que detinham um histórico de repetência, evasão e desistência conseguem produtividade para avançar indo para o ano seguinte? O projeto surtiu os efeitos desejados? Houve uma aprovação velada em massa de quase todos os alunos? Como estes alunos vão se sair no ensino médio? Vão chegar porventura a uma universidade? São algumas indagações que perduram nas mentes de nós pesquisadores, mas que ainda precisam de um maior aprofundamento no assunto para obtermos respostas contundentes, longe de “achismos” e interpretações equivocadas e tendenciosas.

No intuito de aprofundarmos um pouco a discussão é que nos atentamos para uma das indagações sugestionadas, Como estes alunos vão se sair no ensino médio? Qual foi sua produtividade no ensino médio? Para isso analisamos as três turmas de Aceleração II de 2º período noturno do PAV da referida Escola Estadual de Ensino Fundamental.

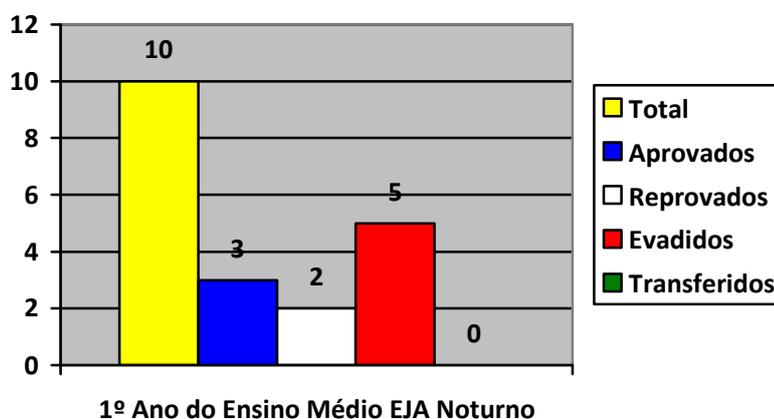
Por meio da análise das “Atas de Resultado final de aproveitamento do ano letivo de 2010”, das turmas do 1º Ano do Ensino Médio, num total de quatro salas de ensino regular e três salas de EJA; e também “Atas de Resultado final de aproveitamento do ano letivo de 2011” das turmas de 2º Ano do Ensino Médio totalizando duas salas do ensino regular.

**Gráfico 17:** Desempenho dos egressos do PAV nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio regular (Noturno) - 2010.



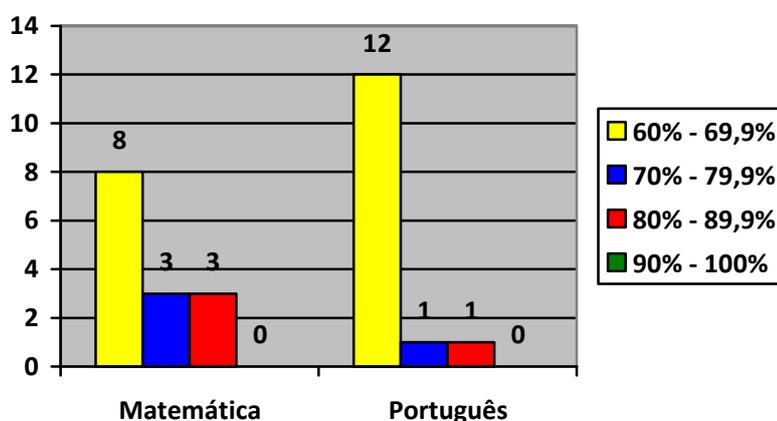
Identificamos 52 alunos egressos do PAV matriculados no 1º Ano do Ensino Médio regular e 10 no EJA. Destes 52 estudantes, 18 evadiram-se da escola (34,6%), 14 reprovaram (26,9%) e 6 ficaram de dependência de até três matérias/conteúdos estudados, e 14 foram aprovados (26,9%) para o 2º Ano do Ensino Médio (gráfico 17). Já no EJA dos 10 alunos egressos do PAV matriculados, 5 evadiram-se da escola (50%), 2 reprovaram (20%), e 3 foram aprovados (30%) para o Ano escolar seguinte (gráfico 18).

**Gráfico 18:** Desempenho dos egressos do PAV nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio EJA (Noturno) - 2010.



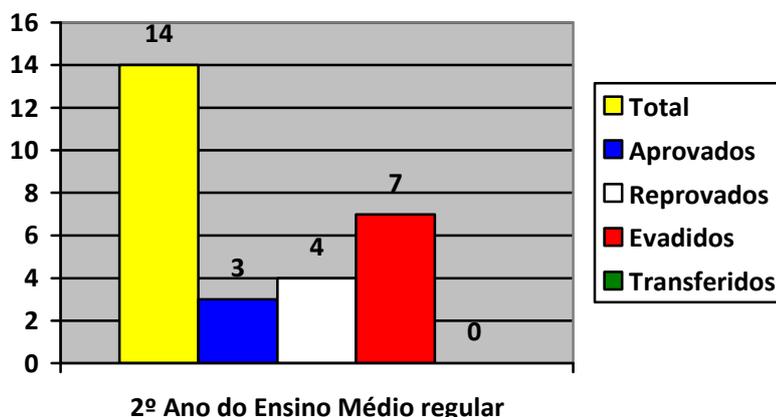
Quanto ao aproveitamento dos 14 alunos aprovados no 1º Ano do Ensino Médio regular, temos em português cerca de 86% obtiveram notas entre 60% a 69,9%, e em matemática cerca de 57% dos alunos obtiveram a mesma percentagem de nota. Não obtivemos esses dados referente ao EJA de 1º Ano do Ensino Médio.

**Gráfico 19:** Aproveitamento em Português e Matemática dos alunos egressos do PAV aprovados no 1º Ano do Ensino Médio (noturno) – 2010.



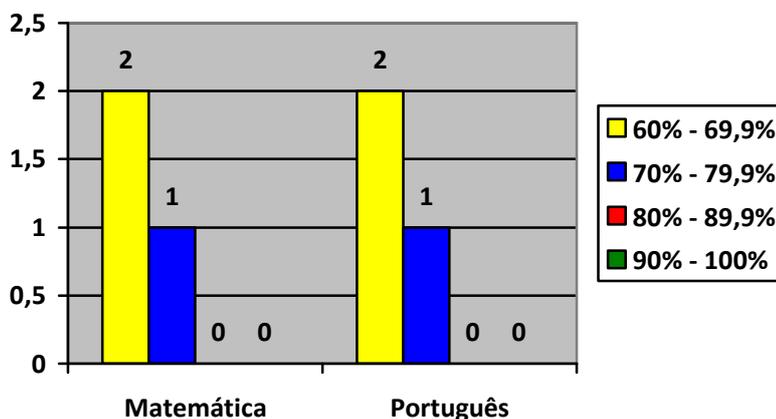
No que diz respeito aos 14 alunos aprovados e matriculados cursando o 2º Ano do Ensino Médio regular, identificamos 7 evadiram-se da escola (50%), 4 reprovaram (28,6%), e somente 3 estudantes foram aprovados (21,4%) para o 3º Ano do Ensino Médio. Também não obtivemos os dados referentes ao EJA de 2º Ano do Ensino Médio.

**Gráfico 20:** Desempenho dos egressos do PAV nas turmas de 2º Ano do Ensino Médio regular (Noturno) - 2011.



Quanto ao aproveitamento dos 3 alunos aprovados no 2º Ano do Ensino Médio regular em português e matemática, cerca de 60% obtiveram notas entre 60% a 69,9%. Não obtivemos esses dados referente ao EJA de 2º Ano do Ensino Médio.

**Gráfico 21:** Aproveitamento em Português e Matemática dos alunos egressos do PAV aprovados no 2º Ano do Ensino Médio (noturno) – 2011.



Perante os dados apresentados podemos considerar que a grande maioria dos alunos egressos do PAV obtiveram aproveitamento razoável, no limiar da média necessária de 60% a progressão para o ano seguinte da Educação Básica, assim como, que o

aproveitamento dos alunos em português continuou inferior ao aproveitamento dos alunos em matemática.

**Tabela 08:** Evolução cronológica da produtividade dos alunos do PAV pelo Ensino Médio - 2009-2011.

Evolução cronológica da produtividade dos alunos do PAV pelo Ensino Médio							
Turmas / anos	2009		2010		2011		2012
	Matriculas	Aprovados	Matriculas	Aprovados	Matriculas	Aprovados	Matriculas
PAV	128	77					
1º Ano			62	17			
2º Ano					14	3	
3º Ano							3

Outro ponto a se destacar, é o fato de 128 alunos terem sido matriculados nas três turmas de Aceleração II de 2º período noturno do PAV, destes 77 foram aprovados (gráfico 12), sendo que 62 foram matriculados no 1º Ano do Ensino Médio, destes 17 foram aprovados, sendo que 14 foram matriculados no 2º Ano do Ensino Médio e destes somente 3 foram aprovados para cursar o 3º Ano do Ensino Médio (Tabela 08), ou seja, a grosso modo de 128 alunos matriculados no PAV somente 3 chegaram ao 3º Ano do Ensino Médio, um montante de 2,4% dos estudantes analisados conseguiram progredir sem reprovação pelo Ensino Médio, enquanto que a grande maioria continua a engrossar o caldo da repetência/reprovação/evasão nos índices de aproveitamento.

Além disso, temos 14% dos alunos matriculados no PAV não matriculados nos anos seguintes. Não sabemos se mudaram de escola ou desistiram de estudar satisfeitos com a conclusão do ensino fundamental ou por outros motivos de natureza pessoal.

Essa é uma dura realidade educacional a permanecer excluindo grande parcela da população, e a produtividade tão almejada se perde pelo caminho, pois são poucas as oportunidades para seguir uma vida acadêmica de qualidade em detrimento de uma realidade social excludente moldada pela classe dominante e historicamente hegemônica.

Quando o aluno indaga, “PAV é para alunos velhos”, tal atitude mostra desconhecimento do porque foi tirado de sua turma de origem e inserido no PAV, mostra também que este aluno se sentiu parte de um processo de exclusão, de segregação, pois foi separado dos demais alunos por fazer parte do índice/taxa de distorção idade/ano escolar. De uma maneira ou de outra, o referido aluno não está equivocado em sua analogia, pois a sala do PAV da qual faz parte, acaba sendo, na verdade, *para alunos velhos*, e por que não dizer dispendiosos e não produtivos aos olhos do neoliberalismo, sendo necessário assim acelerá-los, a qualquer custo, seja moral, emocional, social e humano.

Percebemos com a pesquisa, o fato de o governo cria o PAV para aprovar mas, estes alunos continuam reprovando no Ensino Médio, e seu discurso democrático o governo mineiro diz incluir esses alunos, mas excluem dos demais alunos da escola amontoando-os em uma sala separada na escola, então a lógica acaba sendo **aprovar para reter e/ou incluir para excluir**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*João*

*Quem é João?*

*Nem João sabe*

*Nem a João cabe*

*Ele vive no mundo*

*Jogado como vagabundo*

*João é falta de conhecimento*

*João é sofrimento*

*João não é Anil*

*João é Brasil*

**(Juliano Nazari)**

Neste trabalho, tratamos do movimento de reforma educacional fundamentado nas exigências externas das instituições multilaterais e seus ditames para a educação numa perspectiva neoliberal. Ao se ocupar da produtividade, este estudo se mostra pertinente - embora tenhamos nos deparado com limites e dificuldades próprios da pesquisa - por se tratar de um processo revelador, que evidencia os dilemas e as perplexidades do pesquisador ao percorrer o campo da pesquisa e da produção do conhecimento, sobretudo quando o contexto pesquisado é a instituição de que fazemos parte - a Escola Estadual de Ensino Fundamental.

Em geral, vimos que esse processo reformista visando à produtividade se orienta pelo movimento de modernização ou mudança social neoliberal global, que norteia as políticas educacionais em curso no cenário mundial, sobretudo na América Latina, em um contexto de resignificação de paradigmas de modernização do Estado, das instituições de ensino e da formação profissional definidos nos anos de 1990. Tais paradigmas se expressam nos princípios e processos de flexibilização e se articulam com as diretrizes político-ideológicas das macrorreformas mundiais orientadas por organismos

internacionais, em especial Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM).

Nesse aspecto verificamos e ratificamos a configuração das políticas de combate a evasão e repetência subsidiadas pela UNESCO presentes nas agendas e acordos internacionais como políticas universais, dentre essas políticas enfatizamos às relacionadas com a diminuição da taxa de distorção idade/ano escolar, e seu conseqüente decréscimo nas taxas de reprovação e evasão.

Como observamos no primeiro capítulo as agendas internacionais, os acordos com as instituições financeiras multilaterais, geralmente bancos, condicionam os empréstimos aos países ao cumprimento desses acordos, os países devedores ficam a mercê do processo sendo obrigados a seguir as regras e cumprir as agendas firmadas em reuniões com forte apelação neoliberal. Desse modo, temos um gestor mundial para assuntos diversos, seria este gestor o detentor de um controle praticamente global, sinalizando qual país é “bonzinho” e “obediente” um bom devedor que está disposto a adaptar-se a lógica neoliberal de mercado, e escancarar seu comércio para o mundo enfraquecendo aos poucos seu poderio econômico até se tornar totalmente dependente desse gestor, o Banco Mundial ou o FMI.

Identificamos que na perspectiva dos bancos multilaterais, pobreza é tratada como objeto e não como condição em que estão vivendo pessoas com suas diferenças culturais e contextos sociopolíticos que não poderiam ser homogeneizados. Nos estudos e análises dessas instituições que orientam a elaboração de seus documentos de estratégia para os países, a pobreza nunca é associada à concentração de riqueza, à desigualdade e à ausência de oportunidades de integração social. A exemplo disso, verificamos os determinantes dessa realidade no processo vivenciado pelos alunos do PAV a qual se refere os dados empíricos apresentados.

O presente estudo nos possibilitou, entre outros realizarmos uma síntese como considerações finais do caminho percorrido no intuito de desvelar as facetas da produtividade na educação.

Verificamos que parece-nos claro que não é prioridade nem intenção das instituições multilaterais resolver os problemas educacionais definidos em suas agendas; posteriormente voltarão com novas propostas e novos prazos para os mesmos problemas, criando um círculo de dependência desses países para com as instituições financeiras multilaterais. Pois dentre os acordos firmados em encontros internacionais podemos

perceber agendas intentando a melhoria da educação com compromissos de alfabetização e letramento das crianças, e assim melhorar a produtividade e a diminuição das taxas de reprovação e evasão assim como a taxa de distorção idade/ano frente à educação, objeto de nosso trabalho.

O estudo mostrou que foram poucos os avanços das décadas de 80 e 90 até os dias atuais quando o foco de discussão da educação passou a ser o fracasso escolar, que nesse contexto era traduzido pelos índices de repetência e evasão. Dados revelam que segundo dados do INEP de 1995, o índice de repetência chegou a 67% dos alunos matriculados nos oito Anos do ensino fundamental.

Tal fato chamou a atenção das autoridades governamentais e culminou na implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, em 1997. Constatamos aí uma visão gerencial, onde os investimentos devem apresentar resultados satisfatórios, e mais do que isso diminuir os custos com a educação brasileira, o que numa visão empresarial se traduz em produtividade, eficácia e maior aproveitamento, indo de encontro ao viés capitalista, economicista, e liberalista.

A presente pesquisa revelou também que com a aceleração de estudos podemos afirmar que os alunos participantes do PAV, tiveram um sucateado e aligeirado aprendizado, preocupado somente com metas de índices como o IDEB. A questão é, se esse ensino será satisfatório para o futuro desses estudantes, ou se condicionarão como barreira para uma maior progressão intelectual em sua vida acadêmica, pois quantos desses alunos terminarão o ensino médio, e desses quantos chegaram a uma formação universitária, a um mestrado, ou a um doutorado. Cremos que um programa de aceleração da aprendizagem não de conta de tal demanda social.

Neste aspecto, a escola com as classes de aceleração se abre para muitas possibilidades, mesmo considerando certos limites. O período de organização/reorganização dessas classes, com uma trajetória escolar dos alunos com responsabilidade e coesão, mas ainda, sem intentar em resolver todos os problemas dos alunos, professores e da escola, assim como das desigualdades sociais. O ideal seria pensar em ações amplas e profundas em que as classes de aceleração não mais sejam necessárias.

As classes de aceleração não devem ser entendidas como apêndice conveniente ou como remédio à mão, para usar quando necessário; seria considerar o insucesso como mal necessário ou como característica de certos alunos, que precisam ser tocados para a frente, desimpedindo o fluxo engarrafado; ou considerar os alunos repetentes como "especiais",

que precisam de classes de aceleração para sempre, mantendo a discriminação; ou considerar que o trabalho das classes de aceleração pode fazer desaparecer problemas graves e necessidades especiais dos alunos, quando o esperado é que a grande maioria possa prosseguir, mas alguns ainda precisem de atenção especializada. Ou, pior ainda, seria iludir-se com estatísticas que põem tudo no lugar e continuar a fazer tudo exatamente como antes. (Sampaio, 2000).

Acreditamos que a aceleração de estudos deve constituir como ponto de partida, ou seja, como uma das dimensões a serem cuidadas, ao invés de uma medida isolada tida como salvadora; deve sim preconizar à busca de caminhos para a melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos e da prática pedagógica, mesmo que ainda não faça desaparecer o fracasso escolar, que se origina e se alimenta de problemas não só escolares, mas sociais.

Esse Projeto instituído pelo Governo Federal e amparado legalmente pela lei nº 9394/1996, alínea B, inciso V do Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, possibilitou que diversas iniciativas surgissem em todo o país. Em Minas Gerais, normatizado pela Resolução SEE nº 1033 de 17/01/2008, o Projeto Acelerar para Vencer - PAV é um programa que foi estruturado recentemente, sendo implantado em 2008 no norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce, onde as taxas de distorção idade/ano de escolaridade eram maiores. Posteriormente, estendeu-se por toda a região mineira.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o projeto, entendemos que o próprio termo “acelerar para vencer” mostra o marketing presente no projeto que acaba por se impor à formulação deste. A expressão presente no título assimila-se a termos mercadológicos, sendo a intenção principal, a divulgação e ilusão da sociedade, sem o real comprometimento com as consequências sociais.

Desse modo, os alunos atendidos, submetido ao PAV, têm no seu passado escolar não só as marcadas repetências, eleitas pelo projeto mesmo que de forma oculta como principal foco a ser extinto pela aceleração dos anos escolares, mas também um histórico de indisciplina, dificuldades de aprendizagem e exclusão social, que não são tratados a fim de buscar soluções para esses problemas, não respeitando o tempo de aprendizagem do aluno, comportando, o projeto, como um programa estatístico e propagandístico que visa uma “qualidade” quantitativa e não qualitativa, caracterizando uma falsa inclusão desses alunos.

O que observamos com a pesquisa, foi que muitos alunos tiveram um aproveitamento razoável, suficiente para a obtenção da média estipulada de 60%, em contrapartida o número de alunos reprovados era muito pequeno, quase que insignificante. Nos corredores da escola, identificamos alguns fatos que os números não mostram, como por exemplo, mesmo que veladamente existia um movimento para que todos os alunos não fossem reprovados, vamos imaginar que o nível de exigência das salas do PAV era menor, principalmente no período noturno, onde a idade dos alunos era mais elevada e o índice de faltas era maior.

Acreditamos que quanto à produtividade estes alunos atendidos pelo PAV em parte foram “acelerados”, e como na fala de alguns professores nos corredores da escola, “foram empurrados para frente”, ou “vamos passar o problema para frente”. Entre outros comentários, como os dos professores do ensino médio quando indagados se eles estavam conseguindo acompanhar o ensino regular, destacavam que “eles são muito fracos, dificilmente vão conseguir acompanhar o ritmo”, ou coisas do tipo “precisamos nivelar a exigência daquela sala por baixo, pois a maioria dos alunos vieram do PAV”. Isso nos dá indícios de que o aproveitamento desses alunos talvez tenha sido insuficiente, insatisfatório para a continuidade escolar, e mais, que a produtividade almejada pelo projeto fica maquiada em dados estatísticos mas destoada da realidade observada nos aproveitamentos obtidos no PAV.

A pesquisa nos possibilitou a análise dos dados do Ensino Médio, onde identificamos uma realidade preocupante, pois dos 128 alunos matriculados nas três turmas de Aceleração II de 2º período noturno do PAV, 77 alunos foram aprovados, sendo que 62 alunos egressos do PAV foram matriculados no 1º Ano do Ensino Médio, destes 17 alunos foram aprovados, sendo que 14 alunos foram matriculados no 2º Ano do Ensino Médio e destes somente 3 alunos egressos do PAV foram aprovados para cursar o 3º Ano do Ensino Médio, ou seja, a grosso modo, de 128 alunos matriculados no PAV somente 3 alunos egressos chegaram ao 3º Ano do Ensino Médio, um montante de 2,4% dos estudantes analisados conseguiram progredir sem reprovação pelo Ensino Médio, infelizmente se tornando a exceção a regra, enquanto que a grande maioria continua a engrossar o caldo da repetência/reprovação/evasão nos índices de aproveitamento.

De modo geral observamos uma contradição entre as proposições oficiais e a realidade educacional. Pois segundo o Instituto Nacional de Estudos Educacionais (INEP), em Uberlândia, de cada 100 alunos da rede estadual de ensino, 25 são reprovados. Deste

modo, a taxa de reprovação nas escolas públicas e particulares de todo o país chegou a 13,1%, em 2011. Já em Uberlândia, a porcentagem foi de 16,7%. O que contribui para um aumento da taxa de distorção idade/ano acentuado, o que revela que o problema persiste e que o PAV é uma ação meramente paliativa.

Portanto podemos ratificar o pressuposto de que a escola continua refém do sistema econômico, no qual, precisa mostrar resultados, numa lógica gerencial de administração os números estatísticos se tornaram a qualidade desejada, em detrimento do aprendizado que ficou em segundo plano. Soma-se isso o fato de alguns gestores uma busca desenfreada por índices como o do IDEB, que sobrepujam o processo de ensino aprendizagem, negligenciam a efetiva formação dos nossos alunos. Do mesmo modo, relativiza enormemente as aferições de produtividade da escola baseadas apenas nos índices de aprovação e reprovação ou nas tais avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados, pontualmente.

Identificamos também que ao passar dos anos o problema persiste, e de maneira quase que cíclica os projetos na expectativa de corrigir a distorção idade/Ano vão sendo elaborados sempre com um discurso democrático e inclusivo. É preciso considerar os limites da escola para atender a todas as necessidades dos alunos, em razão dos diversos agravos sociais e familiares que sofrem, e a dificuldade de estabelecer políticas sociais que possam contemplar todos esses agravos. Além disso, há de se levar em conta que, em apenas um ano, seria muito difícil superar deficiências que vieram se acumulando ao longo de anos e que, além disso, extrapolam o âmbito escolar.

Por fim, reconhecemos que esta pesquisa é relevante porque evidencia elementos que, se inter-relacionados, permitem verificar o que significa a produtividade na escola, servem de parâmetro para se avaliar o processo reformista das políticas educacionais e elucidam as profundas mudanças proporcionadas por essa política no cumprimento das agendas internacionais.

Esse estudo mostra que os alunos das classes de aceleração têm dificuldades de várias ordens. As ações realizadas na escola jamais poderiam abarcar todas elas. Seria talvez necessário um acompanhamento dos egressos do PAV no Ensino Médio, para efetivar esse processo de mudança, o qual um ano somente dificilmente daria conta.

Acreditamos que os desdobramentos e as diferentes configurações das políticas educacionais que este estudo investigou possam instigar o aprofundamento e a ampliação de novas relações no campo da educação. Ademais, quando se considera que, no caso da

aceleração de estudos, tem-se um processo ainda em andamento e que não há amadurecimento quanto aos impactos das políticas de combate a reprovação e a distorção idade/ano escolar, em especial para as políticas voltadas para o PAV, é possível vislumbrar um campo aberto ao desenvolvimento de outras pesquisas sobre a temática de aceleração de estudos.

## REFERÊNCIAS

AKKARI A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº. 74, Abril/2001, p. 163-169.

AHLERT, A. **Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia**. Guairacá (Guarapuava), Guarapuava-PR, v. 20, p. 47-70, 2004.

BAHIA, N. P. **Enfrentando o Fracasso Escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** Tese (Doutorado), São Paulo: PUC-SP, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos - Sumário executivo (em português)**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2010. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary\\_Atingindo\\_Educacao\\_nivel\\_Mundial\\_Brasil\\_DEZ2010.pdf](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf)>. Acesso em: 22 ago.2011.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.

BENDRATH, E. A. A educação como commodity: a política de organismos internacionais. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 47-58, jun. 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política I**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed.,1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n.52, p.125-138, jun. 2003.

BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF. 23 de dez, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 23, dez., 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1991. 164p.

**Colóquio sobre Programas de Aceleração-São Paulo**: Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998-(Séries Debate; 7).

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M.. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. DE Q.; MIRANDA, S. A. de. Uma introdução: juventude ou juventudes? In: CORTI, A. P.; et al. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação. 2011.

DUARTE, C. L. K.. **Um estudo sobre alguns alunos inseridos no Programa de Aceleração da Aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Universidade Católica de Brasília. 2005.

EARP, F. S.; PRADO, L. C. **O “Milagre” Brasileiro Crescimento Acelerado, Integração Internacional e Distribuição De Renda 1967-1973**. In: FERREIRA, J.; DELGADO L. [Orgs.] **O Brasil Republicano**, vol. 4, O tempo da Ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins doséculo XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERNANDES, R. **O IDEB**: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. In: GRACIANO, M. (Coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (Em Questão, v. 4) São Paulo : Ação Educativa, 2007.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**, trad. Manoel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- GHIRADELLI JUNIOR, P. **De IDEB em IDEB, continuamos errando**. 2011. In: <<http://ghiraldelli.pro.br/2010/08/11/de-ideb-em-ideb-continuamos-errando/>>. Acesso em: 16/12/2011.
- HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HANFF, B. B. C.; BARBOSA R.; KOCH, Z. M. Classes de Aceleração : “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002.
- INEP. **Glossário do Edudatabrasil** – Sistema de Estatísticas Educacionais. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.
- LOBATO, B. Redução da Pobreza e Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce. **Revista Gestão Minas** – Construindo um novo tempo. MINAS GERAIS/FAPEMIG - <[www.mg.gov.br](http://www.mg.gov.br)>. Ano III - Número 5 - Abril de 2009.
- LOUREIRO, B. R. C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Verinotio revista on-line** – n. 11, Ano VI, abr./2010.
- LÜCK, H.; PARENTE, M. A aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: O caso do Paraná. **Texto para Discussão Nº 1274**, Brasília: IPEA, agosto de 2007.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANSUTTI, M. A. Tempos e Espaços na Escola. In: Corti, A. P.; et al. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. São Paulo: Cortez, 1998.

MASCCARELLO, D. C.; LIMA, A. B. de. Políticas de adequação de fluxo escolar: qual perspectiva democrática? In: LIMA, A. B. de. (Org.). **Políticas Educacionais do Estado do Paraná: Qual democracia?** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Resolução no. 8.287/98**. Institui o Projeto “Acertando o Passo”, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. Belo Horizonte, 1997.

MINAS GERAIS. **Aceleração da aprendizagem**: Programa de correção do fluxo escolar no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1997.

NAZARI, J.; SILVA, S. M. da. Políticas Públicas Educacionais Para a Educação Básica: O Financiamento Educacional em Questão. In: XI Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, 2011, Uberlândia-MG. **Anais....** Uberlândia-MG: Faculdade de Educação (FACED/UFU), 2011.

NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. **Política Pública de Educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, E. S. de. **Aceleração de estudos como inclusão social**. Vitória: Flor&cultura, 2006.

NOVA ESCOLA. Edição 189, Janeiro/Fevereiro 2006. Título original: "O sistema de ciclos é o mais adequado na escola para todos" Elba Siqueira de Sá Barreto.

OLIVEIRA, R. P. de. **Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem.** In: GRACIANO, M. (Coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (Em Questão, v. 4) São Paulo: Ação Educativa, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Custos e benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio**, 32, vol. 9, Julho-Setembro 2001, p. 305-342.

OLIVEIRA, S. R. F. de. **Formulação de Políticas Educacionais:** Um estudo sobre a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (1995-1998). Dissertação (Mestrado), Campinas-SP: UNICAMP, 1999.

PARENTE, M. M. de A.; LÜCK, H. Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental. **Texto para Discussão N° 1032**, Brasília: IPEA, julho de 2004.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da; (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PEDROSA, L.D.; SANFELICE, J.L. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. In: seminário nacional estado e políticas sociais no brasil, 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-15.

PRADO, I. G. de A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.17, p.49-56, jan 2000.

RÊGO, J. Reflexões sobre a Teoria ampliada do Estado em Gramsci. **Jornal do Comércio - Caderno Cultural.** Recife, Pernambuco, Brasil, 5 de abril de 1991.

RIBEIRO, E. C. das C. **Ações políticas de melhoria da qualidade do ensino:** descrição e análise da implementação da política de aceleração de aprendizagem na Região Norte Fluminense (2004-2007). 126 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ, 2008.

SAID, M. **FMI, Banco Mundial e BID: impactos sobre a vida das populações**. Fortaleza: [s.n.], 2005.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.17, p.57-73, jan 2000.

SEE-MG, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Projeto de aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”**: Conteúdos Básicos. 2009. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B79C85166-CE44-4E7D-A3DB-D3F033FAD6EB%7D\\_Conteúdo%20Básico.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B79C85166-CE44-4E7D-A3DB-D3F033FAD6EB%7D_Conteúdo%20Básico.pdf)> Acesso em 15 de ago./2009.

SEE-MG, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº. 1033**, de 17 de Janeiro de 2008a.

SEE-MG, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Projeto Acelerar para Vencer**: Projeto Estruturador "Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce": Documento Base. 2008b. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/capacitacao/capacitacao\\_pav/documento-base/documento-base.doc](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/capacitacao/capacitacao_pav/documento-base/documento-base.doc)> Acesso em 15 de ago./2009.

SEE-MG, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Projeto Acelerar para Vencer**: Projeto Estruturador "Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce": Acompanhamento e Avaliação / Guia de Orientação aos Analistas e Inspectores Escolares das SRE e Supervisores Pedagógicos das Escolas-Pólo. SEE-MG, 2007.

SETUBAL, M. A. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Em Aberto**. Brasília. V. 17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. **A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação.** In: Haddad, Sergio (Org.) Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES FILHO, S. Brasil, a continuidade da política do pão e circo Ou é só impressão? **Revista Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, A. 14 n.19, p. 01-404, 2010.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. **Texto para discussão, nº 1338**, Rio de Janeiro: IPEA, mai. 2008.

SOUSA, C. P. de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 108, p. 81-99, novembro/1999.

TEIXEIRA, A. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. In: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>> Acesso em: 20/04/2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** Pesquisa qualitativa em Educação. 1. ed. – 18. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Banco de Dados Integrados.** 2010.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA. **Declaração de Cochabamba**, mar. de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA. **O Marco de Ação de Dakar/Educação Para Todos:** Atingindo nossos Compromissos Coletivos. abr. de 2000. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/marco\\_dakar\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2010.

VIANNA JUNIOR, A. (Org.). **A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil:** Análise crítica dos documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998.

VIANNA, H. M. Evasão Repetência e Rendimento Escolar - a realidade do sistema educacional brasileiro. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. FCC. N. 4. 07/1991.

VIDAL, E; COSTA, L. & VIEIRA, S. L. Ensino Fundamental: fim de um ciclo expansionista? In: **Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2005**. Livro 2 – Educação. Publicação do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília. 2007.

ZANETTI, M. A. Política educacional e LDB: algumas reflexões. **Revista Digital Livre Filosofar**, Ano III, Número 4, dez 1998. IFiL, Curitiba, PR, Brasil, 1998.

# ANEXOS

**Anexo 01:** Os 13 itens acordados na Declaração de Cochabamba UNESCO (2001).

1. nossa preocupação por não terem sido ainda alcançadas as metas propostas no Projeto Principal de Educação, que continuam a ser uma prioridade e compromisso fundamental para os países da região que até aqui não puderam atingi-las;

2. que os sistemas educacionais precisam apressar o ritmo da sua transformação, de modo a não se atrasarem em relação às mudanças que ocorrem em outras esferas da sociedade e a conduzirem a um salto qualitativo na educação. Os esforços que estão sendo envidados presentemente em favor da mudança sistemática, por meio de reformas na educação, terão pouca utilidade se não houver também uma mudança nos atores e processos educacionais. Isto significa que precisamos focalizar nossa atenção na qualidade das práticas de ensino, vinculando-as a mudanças na administração escolar e aprimorando essas práticas e os seus resultados, de forma a facilitar a criação das condições necessárias para que as escolas se tornem ambientes adequados de aprendizado para os estudantes;

3. que o papel dos professores é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. Enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva continuará a ser um fator urgente e fundamental nos próximos cinco anos. A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. A participação de novos atores e a introdução de novas tecnologias precisam atuar no sentido do reforço da função profissional dos professores. Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes;

4. que sem a educação não é possível o desenvolvimento humano. Sabidamente, a educação não pode por si mesma eliminar a pobreza, nem é capaz de criar as condições necessárias para o crescimento econômico sustentado ou o bem-estar social. Mas ela continua a ser a base para o desenvolvimento pessoal, e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida. O que reforça a nossa convicção de que a educação é, acima de tudo, um direito fundamental de todos, e de que os Estados, por meio dos seus governos, têm a responsabilidade inalienável de transformar esse direito em realidade. Dentro de uma região onde aumenta a desigualdade social, o fortalecimento e a transformação da educação pública representam um mecanismo fundamental para uma efetiva democratização social. Isso exige políticas econômicas, sociais e culturais urgentes que apóiem as políticas educacionais orientadas fundamentalmente em favor daqueles que foram excluídos e marginalizados na América Latina e no Caribe, para que possam superar a sua atual exclusão de uma educação de qualidade;

5. que, em um mundo pluralista e diversificado, a América Latina e o Caribe têm muito a oferecer se tirarem proveito da riqueza de sua diversidade de etnias, línguas, tradições e culturas. Para tanto, nossa educação deve não só reconhecer e respeitar essa diversidade mas também valorizá-la, transformando-a em um recurso de aprendizado. Os sistemas educacionais devem abrir oportunidades de aprendizado a cada criança, jovem e adulto, cultivando uma diversidade de capacitações, vocações e estilos, e dando ênfase especial às necessidades especiais de aprendizado. Os governos e as sociedades têm a responsabilidade de respeitar integralmente esse direito, promovendo todos os esforços ao seu alcance para garantir que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, linguísticas e de gênero não se transformem em desigualdade de oportunidade ou qualquer outra forma de discriminação;

6. que se faz necessário um novo tipo de escola. É absolutamente essencial que as escolas sejam mais flexíveis e altamente sensíveis aos desafios, e que tenham uma efetiva autonomia pedagógica e administrativa. A elas deve ser dado o apoio suficiente que as capacite a organizar e desenvolver seus próprios projetos educacionais em resposta às necessidades e à diversidade da comunidade a que servem, projetos os quais são elaborados coletivamente, e a assumir – juntamente com as entidades governamentais e outros atores – a responsabilidade pelos resultados. Isso exige que os governos proporcionem recursos financeiros, humanos e materiais a todas as instituições educacionais a eles jurisdicionadas, orientando-as para os segmentos mais pobres da população;

7. que, como a educação é um direito e um dever que cada pessoa compartilha com a sociedade, é necessário criar mecanismos adequados e flexíveis para garantir a participação permanente de uma multiplicidade de atores, e estimular as práticas intersectoriais no campo da educação. Os mecanismos integradores devem tratar diferentes áreas da atividade educacional, a começar com a família, a sala de aula e a escola, dando atenção especial ao vínculo com o desenvolvimento local. Como condição necessária para aumentar a participação comunitária na educação, o Estado deve assumir uma liderança efetiva, encorajando a participação da sociedade no planejamento, execução e avaliação da pesquisa sobre o impacto das políticas educacionais;

8. que o *status* dos jovens como um grupo social estratégico na América Latina e no Caribe exige soluções educacionais específicas que proporcionem aos jovens habilitações para viver, para trabalhar e para a cidadania. A educação secundária deveria ter uma prioridade regional naqueles países que alcançaram pleno acesso à educação fundamental. A opção de estimular formas novas e flexíveis de aprendizado representa uma resposta no que diz respeito aos jovens e adolescentes que vivem na pobreza e na exclusão – aqueles que abandonaram a educação formal sem ganhar acesso a uma educação de qualidade. A realidade do atual mercado de trabalho, em um contexto de poucas oportunidades para o emprego formal, exige o treinamento para o emprego, superando obstáculos para assegurar uma transição efetiva do sistema escolar para o emprego. Além disso, problemas cada vez maiores de violência juvenil, dentro e fora da escola, de dependência de drogas, de gravidez e paternidade de adolescentes, assim como o baixo nível de participação dos jovens na cidadania, exigem esforços na educação de valores e soluções urgentes por parte dos educadores e da sociedade;

9. que é necessário ampliar a atenção dirigida pela educação formal e não formal aos grupos de crianças de muito pouca idade e de adultos que até aqui não foram considerados adequadamente nas estratégias nacionais, e cuja educação constitui uma condição necessária para melhorar a qualidade e a equidade no aprendizado ao longo de toda a vida;

10. que o ensino das tecnologias de informação e comunicação deve ter lugar dentro do contexto das políticas sociais e educacionais comprometidas com a equidade e a qualidade. Nos próximos anos um claro desafio será a construção de um modelo de escola no qual estudantes e professores possam aprender a usar a tecnologia a serviço dos seus respectivos processos de aprendizado. No entanto, não se deve esquecer que a decisão de tornar esse ensino mais eficiente deve levar em conta primordialmente a potencialidade das pessoas – especialmente a dos professores – e o respeito pela identidade cultural, e não apenas as promessas da própria tecnologia. O recurso à tecnologia abre novas possibilidades para a educação a distância e para o desenvolvimento de redes de aprendizado que podem fazer muito para tornar uma realidade o aprendizado ao longo de toda a vida. A introdução de tecnologias – como os computadores – nas escolas públicas deve ser vista como um fator de igualdade de oportunidade, assegurando a amplitude do acesso a esses instrumentos educacionais;

11. que, para melhorar a qualidade, a abrangência e a relevância da educação, é necessário aumentar de forma significativa os fundos a ela destinados, buscando uma maior eficiência no emprego desses recursos e na equidade da sua distribuição;

12. que os países da América Latina e do Caribe precisam contar com uma cooperação internacional renovada, que contribua para o desenvolvimento das tarefas e propostas da presente Declaração, o fortalecimento do processo decisório e da capacidade de execução nacionais. Assim, além de tomar a Declaração de Dacar como um quadro de referência, é importante introduzir neste projeto iniciativas hemisféricas como a Cúpula das Américas e as iniciativas internacionais que têm permitido a participação de novos atores e enriquecido os projetos de desenvolvimento educacional.

A validade desses compromissos e acordos exige a sustentação de um relacionamento positivo e saudável com as instituições internacionais que proporcionam apoio técnico e/ou financeiro aos projetos de desenvolvimento educacional da região, estimulando a responsabilidade dessas instituições pelos resultados obtidos com a sua cooperação. Devem ser feitos maiores esforços para assegurar que essas agências respeitem as prioridades, interesses e características de cada nação, estimulando a cooperação horizontal entre os países;

13. que, considerando os fatores acima especificados e a necessidade de ações, na América Latina e no Caribe, que incorporem objetivos e atividades comuns, acreditamos ser necessário solicitar à UNESCO que tome a iniciativa de organizar, juntamente com os Ministros da Região, um Projeto Regional com uma perspectiva de quinze anos que inclua os elementos fundamentais desta Declaração, de acordo com as recomendações emanadas desta Sessão, com avaliações periódicas a cada cinco anos.

**Anexo 02: Matriz Curricular do Projeto Acelerar para Vencer – PAV – Diurno**

**PROJETO DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM- "ACELERAR PARA VENCER"  
MATRIZ CURRICULAR- DIURNO  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL-ACELERAÇÃO II**

DISCIPLINAS	1º PERÍODO 6º e 7º ANOS			2º PERÍODO 8º e 9º ANOS			CARGA HORÁRIA TOTAL
	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	
	Língua Portuguesa	7	280	233:20	7	280	
Língua Estrangeira- Inglês	.....	.....	.....	2	80	66:40	66:40
Matemática	7	280	233:20	6	240	200	433:20
Ciências	3	120	100	2	80	66:40	166:40
História	2	80	66:40	2	80	66:40	133:20
Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	133:20
Educação Física	2	80	66:40	2	80	66:40	133:20
Artes	1	40	33:20	1	40	33:20	66:40
Ensino Religioso	1	40	33:20	1	40	33:20	66:40
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>833:20</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>833:20</b>	<b>1666:40</b>
<b>SEMANAS LETIVAS: 40</b>							
<b>DIAS LETIVOS: 200</b>							
<b>MÓDULO AULA: 50 MINUTOS</b>							

Anexo 03: Matriz Curricular do Projeto Acelerar para Vencer – PAV – Noturno

PROJETO DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM- ACELERAR PARA VENCER  
 MATRIZ CURRICULAR- NOTURNO  
 ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL-ACELERAÇÃO II

DISCIPLINAS	1º PERÍODO 6º e 7º ANOS			2º PERÍODO 8º e 9º ANOS			CARGA HORÁRIA TOTAL
	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	
	Língua Portuguesa	7	280	233:20	7	280	
Língua Estrangeira- Inglês	.....	.....	.....	2	80	66:40	66:40
Matemática	7	280	233:20	6	240	200	433:20
Ciências	3	120	100	2	80	66:40	166:40
História	2	80	66:40	2	80	66:40	133:20
Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	133:20
Educação Física-	1	40	33:20	1	40	33:20	66:40
Artes	1	40	33:20	1	40	33:20	66:40
Ensino Religioso	1	40	33:20	1	40	33:20	66:40
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>24</b>	<b>960</b>	<b>800</b>	<b>24</b>	<b>960</b>	<b>800</b>	<b>1600</b>
<b>SEMANAS LETIVAS: 40</b>							
<b>DIAS LETIVOS: 200</b>							
<b>MÓDULO AULA: 50 MINUTOS</b>							

**Anexo 04: Exemplo de Ata de Resultado Final de Aproveitamento da turma de Aceleração II de 2º período de PAV – ano letivo 2009.**

E.E. " - ENS. FUND. E MÉDIO																											
ATA DE RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO - ANO LETIVO DE																											
Curso: ENS. MÉDIO		Série/Etapa:	Turma:		Turmo: Noturno		Dias Letivos: 200		C.H.Est.Curricular: ----		Carga Horária Total: 833,20																
Conteúdos Ministrados e Carga Horária		Carga Horária	Ling. Portuguesa		Educação Física		Matemática		Química		Biologia		Física														
Nome do Aluno	Sexo	Nascim.	Faltas	Freq. %	Apr.	Fal.	EOP	E.I.	Apr.	Fal.	EOP	E.I.	Apr.	Fal.	EOP	E.I.											
1-	F	06/06/1993	82:00	90,2	68,0	12:00	37,5	34:00	*27,0	*0,0	11:20	*27,0	26:00	*0,0	*0,0	60,0	20:40	*33,0	60,0	66,5	6:40	80:00	80:00	Apr. Fal. EOP E.I. *55,0 9:20 *33,5 *26,5			
2-	M	03/02/1993	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
3-	F	26/01/1993	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
4-	F	27/12/1992	168:4	79,8	37,5	34:00	*27,0	*0,0	11:20	*27,0	26:00	*0,0	*0,0	*20,0	31:20	*20,0	*0,0	*33,5	10:00	*33,0	*0,0	*40,5	8:40	*21,5	*0,0		
5-	M	09/02/1993	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
6-	F	05/03/1995	87:20	89,5	60,5	16:40	60,5	16:40	3:20	3:20	47,0	12:00	*0,0	*0,0	60,0	14:40	60,0	61,0	8:00	69,0	9:20	71,5	6:00	67,0	6:00		
7-	M	09/08/1993	79:20	90,5	77,5	13:20	75,5	14:00	3:20	3:20	60,0	10:00	73,0	12:00	48,0	12:00	*0,0	64,0	12:00	71,5	6:40	70,0	5:20	70,0	5:20		
8-	F	13/03/1995	75:20	91,0	75,5	14:00	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
9-	M	27/05/1994	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
10-	M	10/03/1992	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
11-	M	30/05/1994	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
12-	M	31/03/1994	41:20	95,0	70,0	4:00	66,0	33:20	2:40	2:40	33,0	9:20	*0,0	*0,0	60,0	4:40	60,0	69,5	3:20	62,5	28:40	66,0	2:00	73,5	20:40		
13-	F	15/06/1994	160:0	80,8	66,0	33:20	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
14-	F	05/01/1994	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
15-	M	21/07/1993	108:0	87,0	60,0	13:20	*38,0	60,0	6:40	6:40	66,5	16:40	60,0	18:00	60,0	66,5	7:20	68,5	12:00	65,0	7:20	60,0	10:00	70,0	7:20		
16-	F	19/01/1995	82:40	90,1	70,5	12:40	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
17-	F	19/07/1993	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
18-	M	28/09/1993	69:20	91,7	65,5	9:20	69,5	9:20	0:00	0:00	34,5	14:00	*0,0	*0,0	69,5	7:20	66,5	10:00	60,0	11:20	60,0	66,0	6:00	65,0	5:20		
19-	F	09/11/1989	69:20	91,7	69,5	9:20	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
20-	M	27/04/1993	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
21-	M	26/07/1993	40:40	95,1	75,5	6:00	60,0	22:00	0:00	0:00	72,0	5:20	88,5	10:00	60,0	14:00	60,0	77,0	6:00	60,0	13:20	45,0	60,0	65,0	10:00		
22-	M	10/06/1994	140:4	83,1	60,0	22:00	60,0	60,0	1:20	1:20	50,5	26:40	*0,0	*0,0	65,5	15:20	74,0	9:20	60,0	13:20	45,0	60,0	65,0	10:00			
23-	M	21/10/1992	79:20	90,5	61,5	10:00	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
24-	M	06/12/1993	110:0	86,8	54,5	22:40	*44,0	*43,0	3:20	3:20	63,0	20:00	60,0	14:00	70,5	8:00	65,0	11:20	63,5	7:20	60,0	11:20	60,0	12:40			
25-	M	10/06/1994	88:00	89,4	70,5	10:00	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
26-	M	09/03/1992	64:00	92,3	60,0	4:00	*52,5	60,0	4:40	4:40	26,5	7:20	*0,0	*0,0	64,0	13:20	32,5	17:20	*0,0	*0,0	40,0	15:20	*0,0	40,0	11:20	*0,0	*0,0
27-	M	01/03/1995	90:40	89,1	29,0	9:20	*0,0	*0,0	0:00	0:00	21,5	10:00	*0,0	*0,0	75,0	11:20	87,0	6:00	70,0	4:00	60,0	11:20	76,5	4:40			
28-	M	29/04/1993	50:00	94,0	66,5	9:20	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
29-	F	05/01/1994	122:4	85,3	61,0	22:00	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
30-	F	23/06/1995	22:40	97,3	60,0	1:20	60,0	---	2:00	2:00	48,0	2:40	*0,0	*0,0	71,0	2:00	60,0	20:00	68,0	18:00	60,0	60,0	12:00	62,5	2:40		
31-	M	23/10/1994	62:00	92,6	66,5	3:20	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
32-	F	28/08/1995	45:20	94,6	60,0	8:40	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
33-	M	22/07/1992	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		

lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelo diretor do estabelecimento

E para constar eu

Secretario(a)

MASP

Diretor(a):

MASP

E.E. " - ENS. FUND. E MÉDIO																			
ATA DE RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO - ANO LETIVO DE																			
Curso:		Série/Etapa:		Turma:		Turno: Noturno		Dias Letivos: 200		C.H.Est.Curricular: -----		Carga Horária Total: 833,20							
Conteúdos Ministrados e Carga Horária		História		Geografia		Filosofia		Sociologia		Ativ. Complern.		Situação							
Nome do Aluno	Sexo	Nascim.	Apr.	Fal.	Rec.	E.I.	Apr.	Fal.	EOP	E.I.	Apr.	Fal.	EOP	E.I.	Apr.	Fal.	EOP	E.I.	
1-	F	16/06/1993	60,0	10:00	*43,5	60,0	71,0	8:00				60,0	4:00						Aprov.Prog.Parcial
2-	M	03/03/1993																	Evadido
3-	F	26/01/1993																	Evadido
4-	F	27/12/1992	*38,0	16:00	*33,5	*0,0	60,0	19:20	60,0			60,5	9:20	60,0				Reprovado	
5-	M	09/02/1993																	Evadido
6-	F	05/03/1995	60,5	8:00		*0,0	67,5	11:20				80,0	4:40					Aprov.Prog.Parcial	
7-	M	09/08/1993	60,0	9:20			71,0	8:00				76,0	3:20					Aprovado	
8-	F	13/03/1995	61,5	8:40			71,5	4:40				77,5	3:20					Aprov.Prog.Parcial	
9-	M	27/05/1994																	Evadido
10-	M	10/03/1992																	Evadido
11-	M	30/05/1994																	Evadido
12-	M	31/03/1994	60,0	5:20			78,0	4:00				69,0	1:20					Aprov.Prog.Parcial	
13-	F	15/06/1994	67,5	16:40			81,0	8:00				71,5	6:00					Aprovado	
14-	F	05/01/1994																	Evadido
15-	M	21/07/1993	60,0	10:40	*44,0	60,0	60,0	12:00	*0,0	60,0	72,0	2:00						Aprovado	
16-	F	19/01/1995	60,0	7:20	60,0		64,0	10:40				81,0	3:20					Aprovado	
17-	F	19/07/1993																	Evadido
18-	M	28/09/1993	60,0	10:00	60,0		63,5	2:40				80,0	5:20					Aprov.Prog.Parcial	
19-	F	09/11/1989	*54,5	6:40	*38,5	*0,0	65,0	4:00				71,5	7:20					Aprov.Prog.Parcial	
20-	M	27/04/1993																	Evadido
21-	M	26/07/1993	69,5	2:40			88,0	2:00				89,0	1:20					Aprovado	
22-	M	10/06/1994	60,0	17:20	*25,5	60,0	60,0	14:40	60,0			60,0	8:00	60,0				Aprov.Prog.Parcial	
23-	M	21/01/1992	60,0	9:20	*50,0	60,0	62,5	5:20				60,0	4:00					Aprovado	
24-	M	06/12/1993	60,0	16:00	*35,5	60,0	71,0	8:40				60,0	6:00	60,0				Aprov.Prog.Parcial	
25-	M	10/06/1994	*47,0	8:00	*32,0	*0,0	70,0	14:00				82,0	4:00					Aprov.Prog.Parcial	
26-	M	09/03/1992	*49,0	6:40	*30,0	*49,0	60,0	10:00	60,0			64,5	2:40					Reprovado	
27-	M	01/03/1995	*26,0	10:00	*0,0	*0,0	*34,5	9:20	*0,0	*0,0	*0,0	*54,0	4:40	*0,0	*0,0			Reprovado	
28-	M	29/04/1993	67,0	6:40			72,5	3:20				71,5	2:00					Aprovado	
29-	F	05/01/1994	*31,0	14:00	*31,0	*0,0	60,0	5:20	60,0			60,0	5:20	60,0				Aprov.Prog.Parcial	
30-	F	23/06/1995	*50,0	2:40	*28,0	*0,0	69,5	1:20				60,0	1:20	60,0				Aprov.Prog.Parcial	
31-	M	23/01/1994	60,0	11:20	60,0		67,5	6:00				72,5	4:00					Aprovado	
32-	F	28/08/1995	60,5	4:40			60,0	2:40	60,0			64,0	1:20					Aprov.Prog.Parcial	
33-	M	22/01/1992																	Evadido

lavrêi e presente ata que vai assinada por mim e pelo diretor do estabelecimento

E para constar cu

Secretario(a)

Emittido em 10/08/2012

MAASP

Diretor(a):

MAASP

MAASP