

POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO AO COMBATE DO FRACASSO ESCOLAR TENDO COMO REFERÊNCIA AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Ana Maria Franco Pereira¹ (UEMS/CAPES)

Lucélia Tavares Guimarães² (UEMS)

Resumo: A questão da repetência e da reprovação é um assunto que vem na história educacional do país sendo alvo de muito estudo e discussões. Pois, o aluno, ao reprovar, acaba por se enquadrar dentro das estatísticas do fracasso escolar. A partir da década de 1980, as políticas públicas educacionais se alavancaram nas discussões a respeito do fracasso escolar, ou seja, propunha um ensino de melhor qualidade, colocando em pauta a exclusão, superação de preconceitos e defesa da escola para todos. Na busca de alternativas para reverter esse quadro do fracasso escolar na educação básica diversos municípios optaram pela implantação de Programas de Aceleração de Aprendizagem, uma política pública educacional direcionada aos alunos com defasagem idade/ano no processo de aprendizagem, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido em curto prazo. Objetiva-se através desta comunicação, discutir os programas de correção de fluxo inseridos no contexto socioeconômico, político e cultural da sociedade, ressaltando sua influência nas políticas educacionais de alfabetização implantadas no ensino básico buscando combater o fracasso escolar. Para a elaboração deste trabalho foram realizadas diversas leituras de textos bases sobre políticas educacionais, fracasso escolar, alfabetização na educação básica e aceleração de aprendizagem, os quais se pautaram no aporte teórico metodológico do Materialismo Histórico Dialético de Marx (2007) aprofundando-se nas concepções de Arroyo (2000); Azevedo (1997/2012); Cagliari (2007); Cury (1979); Gramsci (1991); Oliveira (2002); Parente e Lück (2004); Sampaio (2000); Saviani (1991); Setubal (2000); Slives (2011); Smith (1991) e Soares (2005). Os resultados apontaram que para concretizar uma proposta voltada ao sucesso desses alunos ditos “fracassados”, se faz importante o fortalecimento das instituições escolares, as quais articulam as múltiplas faces de seu funcionamento, desde a gestão democrática, como também, seu projeto educativo, seu relacionamento com o meio social, bem como cultural e econômico dos alunos.

Palavras-Chave: Alfabetização. Classes de Aceleração. Políticas públicas.

Introdução

A questão da repetência e da reprovação é um assunto que vem na história educacional do país sendo alvo de muito estudo e discussões tanto no meio acadêmico, quanto nas pesquisas. No entanto, é uma questão que não se esgota e que necessita ser pensada pela

¹Aluna de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do GEPPE. Professora especialista da rede municipal de ensino de Rio Verde – Goiás, Brasil. Bolsista da CAPES. E-mail: ana.franco.p@hotmail.com.

²Doutora em Educação: Currículo, pela PUCSP. Docente dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, e dos cursos de Pós Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu em Educação na UEMS. Integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais e Currículo da PUC-SP e do GEPPE da UEMS de Paranaíba/MS. E-mail: luguimaraes@uems.br.

sociedade para que os educandos não sejam penalizados. Desse modo, o aluno, ao reprovar, acaba por se enquadrar dentro das estatísticas do fracasso escolar e logo sendo levado a frequentar turmas, que procuram combater a distorção idade/ano, turmas essas que vão formar as ditas Classes de Aceleração de Aprendizagem.

As classes de aceleração de aprendizagem de acordo com a historiografia educacional brasileira não se formaram do nada. Houveram-se fatores sociais e econômicos que suscitaram a urgência de se criar mecanismos para amenizar o fracasso escolar. Na história, pode-se constatar que a França foi pioneira em desenvolver um programa para acelerar os estudos dos alunos e que acabou motivando outros países. No Brasil, na década de 1980 pode-se evidenciar uma política educacional para evitar a reprovação denominado Ciclo de Alfabetização e na próxima década lança o Programa Aceleração de Aprendizagem (1997) com o mesmo objetivo, porém mais abrangente.

Os programas de correção de fluxo, ou seja, as classes de aceleração de aprendizagem objetivam corrigir o fluxo em atraso dos alunos que por motivos de repetência, evasão e abandono, ficaram defasados de acordo com sua idade/ ano, os quais se sentem na maioria das vezes incapazes de continuar seus estudos, passam anos e anos e continuam não alfabetizados.

Em análise do surgimento do complexo problema da defasagem idade/ano e do grande número de crianças não alfabetizadas, a falta de sucesso escolar tem sido uma deficiência grave, que atinge o aluno, levando-o a baixa autoestima, como também para as instituições de ensino ou até o sistema educacional como um todo, vinculado de forma significativa aos custos da educação pública. A correção de fluxo escolar implementada em diversas redes públicas do Brasil, dispõe-se a encarar a defasagem, e constituem um entre os diversos métodos adotados para que se concretizasse uma educação pública inclusiva, principalmente quando se refere à alfabetização.

Este trabalho tem como objetivo, discutir os programas de correção de fluxo inseridos no contexto socioeconômico, político e cultural da sociedade, ressaltando a sua relação com as políticas educacionais de alfabetização ao combate do fracasso escolar, onde as instituições escolares podem alcançar o sucesso como também o insucesso, levantando a problemática de: será que as organizações das políticas públicas estão sendo favoráveis ao que se almeja alcançar? As crianças concluem o ano alfabetizadas e letradas? Até que ponto a organização do currículo, dos conteúdos a serem trabalhados e a metodologia de ensino estão sendo ou não adequados às necessidades dos alunos? Será que as aulas estimulam o interesse dos educandos? Os materiais didáticos são adequados? Como são realizadas as avaliações quanto

ao rendimento desses alunos? Os profissionais docentes são qualificados a tal desafio? Os educandos após o término do ano estão aptos a continuar os estudos nos anos regulares com qualidade? São questões que levantam inúmeros questionamentos diante da implantação e implementação dessa política pública, que são as classes de aceleração.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca do objeto de estudo, desde a implementação e os resultados proporcionados causados pelas políticas das classes de aceleração de aprendizagem em turmas de alfabetização no ensino básico, bem como ações de políticas públicas adotadas por determinados municípios, a qual a participação nesta política muitas vezes é desfavorável para quem se torna participativo dela, pois o sucesso que se alcança nem sempre é satisfatório.

Para a elaboração deste trabalho foram realizadas diversas leituras de textos bases sobre políticas educacionais, fracasso escolar, alfabetização na educação básica e aceleração de aprendizagem, os quais se pautaram no aporte teórico metodológico do Materialismo Histórico Dialético de Marx (2007) aprofundando-se nas concepções de Arroyo (2000); Azevedo (2008/2010); Cagliari (2007); Cury (1979); Gramsci (1991); Oliveira (2002); Parente e Lück (2004); Sampaio (2000); Saviani (1991); Setubal (2000); Slavez (2011); Smith (1991) e Soares (2005). com objetivo de promover discussões e reflexões sobre a metodologia de alfabetização tendo como referência as classes de aceleração de aprendizagem.

Este estudo contribuirá especificamente para uma pesquisa a qual está em andamento ao Programa de Pós Graduação no curso de Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, em Paranaíba, que teve início em agosto/2014, cujo o objeto de pesquisa será impreterivelmente as classes de aceleração de aprendizagem com o olhar voltado para as políticas públicas saneadoras ao combate do fracasso escolar no município de Rio Verde – Goiás, desde sua implantação e implementação.

1 Implantação e implementação das classes de aceleração de aprendizagem no município de Rio Verde - Goiás: um breve relato de experiência

Estando presente entre um período de dez anos, sendo de 2003 a 2013, dentro dos programas de aceleração de aprendizagem no município de Rio Verde – Goiás, com o cargo de professora, supervisora e logo coordenadora dos programas, suscitou o desejo de investigar, pesquisar e aprofundar os estudos sobre as práticas na elaboração e na implantação dessa política, buscando compreensão nas metodologias e na formação dos profissionais envolvidos nesse processo educacional, pois se envolve vidas, ou seja, educandos já

amargurados em frente a um olhar cansado, desestruturado, desmotivado, e os resultados por eles alcançados no final do ano letivo nem sempre se mostravam satisfatórios.

Devido ao grande índice de repetências, evasões e abandonos, o município de Rio Verde teve a necessidade de buscar alternativas para combater esses problemas, e como proposta de solução fez-se uma parceria com Instituto Ayrton Senna (IAS) para tentar solucionar tal insucesso que atingia o sistema educacional da região, sendo válido ressaltar que essa parceria tinha um custo financeiro muito alto, onde o município pagava por tal pacote educacional.

Deste modo, implantaram-se primeiramente turmas denominadas “Acelera” em que todos os alunos de 9 a 14 anos, matriculados do 2º ano ao 5º ano que encontravam defasados no mínimo dois anos de acordo com sua idade eram colocados nesta sala para desenvolverem conteúdos diversos que pudessem ser acelerados ao final do ano letivo. Porém nestas turmas tinham alunos alfabetizados e não alfabetizados, no entanto se tornando impossível um processo de ensino com qualidade.

Assim, resolveu-se criar as turmas chamadas “Se Liga”, que separaram os alunos alfabetizados dos não alfabetizados. Desse modo nas turmas de Se Liga permaneciam os alunos não alfabetizados e nas turmas de Acelera os alfabetizados.

A formação dos professores para desenvolver o processo de ensino nestas turmas acontecia inicialmente no ano letivo e continuamente a cada 15 dias, porém toda a metodologia de ensino era ditada pelo IAS, que deveria ser seguido um fluxo de determinadas habilidades que deveria ser desenvolvidas aos alunos, habilidades essas que eram subdivididas em aulas enumeradas, sendo que, após certa numeração de aulas ministradas o próprio instituto enviava as avaliações já elaboradas, para uma verificação no processo ensino aprendizagem.

O programa de aceleração em parceria com o IAS era acompanhado por um sistema chamado Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações - SIASI, cujo os resultados alcançados eram enviados mensalmente no intuito de calcular a porcentagem de conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o período de 30 dias, assim a valorização por quantidade se fazia importante, pois se a porcentagem de crescimento era satisfatória, assim desde já o município de Rio Verde destacava, se não, alguma coisa não ia bem, deste modo percebia-se que a importância em dados positivos se fazia primordial, e aí onde ficava a preocupação com a qualidade de ensino? Seria possível aplicar tantos conteúdos em curto

prazo? Os alunos ditos aprovados ao final do ano letivo será que iriam conseguir acompanhar as outras turmas regulares com qualidade? Onde se encontrava a falha?

Portanto, a partir dessas inquietações surgiu o interesse de aprofundar essa pesquisa, porque crianças com um histórico de insucesso escolar que carregam há alguns anos, as metodologias de ensino deveriam ser diversificadas, e direcionadas as dificuldades dos alunos apresentadas, o conhecimento deve ser desenvolvido de forma criativa, que possa vir acrescentar no meio social desse educando.

2 “Se Liga” – Política de Alfabetização no Ensino Básico

As classes denominadas “Se Liga”, foram criadas a partir da Instituição Ayrtton Senna – IAS, que procurou buscar mecanismos para tentar combater o fracasso escolar na alfabetização, turmas essas formadas por crianças com a idade de 9 a 14 anos, que estivessem matriculados entre o 2º ano e o 5º ano do Ensino Fundamental, e que ainda não estavam alfabetizadas.

O objetivo destas turmas seria que no final do ano todos os alunos estivessem alfabetizados, podendo de acordo com seu desenvolvimento, dar saltos, ou seja, acelerar para anos posteriores.

Porém esse seria um desafio não muito fácil, pois eram alunos que apresentavam dificuldades mais acentuadas, eram necessárias metodologias variadas, para não apenas aprenderem decodificarem letras e sim compreenderem a importância de seu processo no meio social a qual são envolvidos.

Assim Frank Smith há mais de 30 anos desenvolve pesquisas na área de alfabetização, e contribui dizendo:

[...] a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; que estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de decodificar a palavra impressa em sons. (SMITH, 1991, p. 16).

Neste sentido, Slavez (2011, p. 65) afirma que: “[...] o processo de aprendizagem da leitura não pode mais ser explicado apenas pela decodificação de letras captadas pelos olhos, mas pela compreensão possível por meio do sentido baseadas nos conhecimentos prévios que o cérebro detém”.

A metodologia aplicada nas turmas de Se Liga, eram metodologias totalmente tradicionalistas, as quais a própria instituição IAS oferecia para os municípios parceiros. Esses municípios compravam esses livros vendidos pela editora Global, os quais também eram indicados pelo instituto, pois todo desenvolvimento das habilidades e das aulas enumeradas como já citado anteriormente, vinham transparentes nestes materiais.

Deste modo questiona-se sobre o processo de desenvolvimento desses alunos em uma alfabetização de qualidade, pois não basta apenas colocar esses alunos em uma determinada sala como se fosse um “depósito de crianças” com dificuldades múltiplas e tentar despejar conteúdos sem fundamentos algum.

Segundo o autor Cagliari (2007), não é no método que atinge o sucesso na alfabetização, assim esclarece:

O país precisa mesmo é de alfabetizadores competentes, conhecedores dos problemas linguísticos relacionados com a própria atividade em sala de aula. O importante não é a questão da escolha de um método ou de outro, ou a atitude de quem acha que não precisa de nenhum dos métodos tradicionais ou oficiais. (...) Como já disse várias vezes e estou repetindo mais uma vez: a educação começou a ter problemas sérios quando tirou a competência do professor e começou a apostar nos métodos; quando o governo, em vez de cuidar da vida dos professores, começou a cuidar da vida das editoras, dos que produzem métodos ou teorias para vender material escolar, sobretudo para o governo. (CAGLIARI, 2007, p. 70).

Saviani (1991, p. 51), diz que os problemas educacionais e de aprendizagem é um processo refletido pelos problemas sociais: “O que me parece necessário atingir é o entendimento de que a determinação da sociedade sobre a educação não retira da educação a margem de autonomia para retroagir sobre o funcionamento da própria sociedade”. Assim o autor deixa claro que a reorganização do processo pedagógico não é suficientemente para resolver os problemas, porém é inegavelmente uma parte para solução destes.

Os professores são peças fundamentais no processo de alfabetização, cabendo destacar de acordo com Soares (2005):

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema / grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas (...) exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais (...). Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de

desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de quem dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita. Infelizmente, esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores. (SOARES, 2005, p.14, apud ROJO 2006).

3 Um conceito para Correção de Fluxo: “Classes de Aceleração de Aprendizagem”

Participar de forma pedagógica da implantação e implementação de classes de aceleração da aprendizagem originada para possibilitar o desempenho e o sucesso de alunos com atraso escolar, não é uma tarefa nada fácil, significa participar de uma ação contestada a todo o tempo, podendo vir possibilitar acertos e erros em sua aplicação.

Nas concepções de Sampaio (2000, p. 57):

[...] A situação de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, gerado na maioria das vezes por reprovações contínuas, não é um fenômeno novo entre nós; ao contrário, é antigo e tão frequente que se tornou um fato corriqueiro, naturalizado, aliás, como as outras manifestações do fracasso escolar. Ignorá-lo é o mesmo que considerar inevitável haver ainda problemas de acesso, reprovações numerosas, evasão significativa, baixa aprendizagem e, também, escolas mal equipadas e deterioradas, salários miseráveis dos professores, etc. - porque sempre estiveram presentes na realidade do sistema público de ensino. É pouco dizer que esses problemas são agora tratados apenas por uma questão de economia e racionalização de recursos, e que por isso não são questões a serem enfrentadas pelos educadores progressistas. Em que pese à política econômica impondo aos sistemas de ensino redução de custos enxugamentos dos desperdícios causados pelo acúmulo de alunos repetentes, enfrentar o problema da perspectiva pedagógica significa respeitar pessoas reais que frequentam a escola e contam com ela para organizar suas vidas, que aguardam o atendimento prometido, mesmo carregando insucessos e dificuldades. Na situação de desvantagem há alunos reais, excluídos e diminuídos em sua autoestima. Os alunos prejudicados têm rosto, nome, sonhos, história – não são números ou índices, assim como seus professores e suas professoras. [...]

Quando se propõem em atuar para corrigir o fluxo dos alunos com defasagem na idade/ano em classes de aceleração, faz-se necessária a intervenção no processo ensino-aprendizagem, as quais estejam implicadas no trabalho pedagógico, desde a uma análise criteriosa dos conteúdos, até a organização didática, a atuação do professor, o agrupamento dos alunos, a organização e aceitação da escola, pois todas essas dimensões são alteradas, interferindo-se em todo processo de ensino – aprendizagem. (SAMPAIO, 2000).

As classes de aceleração da aprendizagem têm como princípio metodológico e teórico, uma visão positiva das capacidades dos alunos e demonstram acreditar na possibilidade do crescimento da competência da escola. Partindo desses princípios, o trabalho a ser realizado

em sala de aula deve ser intencional e flexível, motivando o aluno à participação e ao pensamento criativo que busca levantar a autoestima e autoconfiança. Propõe-se à aulas dinâmicas, de maneira a sociabilizar e envolver o professor e aluno, e o aluno ao conhecimento, considerando como ponto de partida, o próprio conhecimento trazido pelo aluno, o qual se torna fundamental para o êxito do trabalho. (OLIVEIRA, 2002).

Nesta visão, é válido ressaltar, que de acordo com Sampaio (2000, p. 64):

A simples formação de grupos de alunos multirrepentes, com dificuldades diferentes nos vários componentes curriculares já impõe enfrentamentos ao critério de seriação e ao modelo de ensino; não se pode vê-los como que vão mal nas diferentes séries, mas como alunos que precisam se apropriar de certos conteúdos importantes nas várias disciplinas – e esses conteúdos precisam ser priorizados; não adianta continuar a insistir nas listagens que correspondem a itens que organizam lições, aulas e páginas dos livros didáticos. Conteúdos centrais, de maior abrangência explicativa, que contribuam para a compreensão da realidade e de suas contradições, permitindo detalhamentos diversificados, não se encontram nas listagens habituais em que se repartem propostas curriculares. [...]

O processo de aprendizagem desses alunos representa um desafio, que exige respostas para diversos questionamentos: Como integrá-los ao aprendizado diante de variados conteúdos com sucesso? Necessitam recuperar o quê? De que maneira deve ser o acompanhamento e a interferência na aprendizagem? As dificuldades se distribuíram pelo tempo – como localizá-las? (SAMPAIO, 2000).

Por tanto, é preciso por parte dos professores, procurar conhecer seus alunos desde os contatos iniciais, para poder descobrir o ponto de partida que precisa dar início ao seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem, impulsionando-os na direção a qual se pretende alcançar com trabalho docente, pois a partir do domínio de conteúdos, é possível estabelecer o ponto de chegada, para que os alunos possam dar continuidade nos estudos.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem segundo Parente e Lück (2004), foi implantado como uma experiência educacional alternativa para os alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos de acordo com sua idade, o qual propunha oferecer-lhes oportunidade de desenvolver e adquirir experiências no processo de aprendizagem de forma significativa superando a discrepância da idade/ano em sua escolaridade. Dentro do programa faz-se importante destacar quais são seus principais elementos e nesse sentido, Oliveira (2002, p. 12) pontua:

1 – Vontade política dos governantes. A correção do fluxo escolar é uma opção política, não se limita apenas a ‘acelerar’ alunos, o que seria uma mera inovação pedagógica; 2 – Correção do fluxo escolar. A escolha da correção de fluxo escolar

An. Sciencult	Paranaíba	V.6	n.1	p. 247-262	2015
---------------	-----------	-----	-----	------------	------

deve ser prioridade central da gestão educacional durante o período de 3 a 4 anos; 3 – Critérios de promoção. Os critérios de promoção devem ser baseados na efetiva aprendizagem, não na promoção automática; 4 – Medidas complementares. Adoção de medidas complementares à aceleração da aprendizagem, para assegurar a correção do fluxo escolar em longo prazo, e a substituição da cultura da repetência pela pedagogia do sucesso.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 traz no artigo 23, inciso V a preocupação com o fracasso e a defasagem escolar e acentua que deve se dar “a possibilidade de estudos para alunos com atraso escolar”. Assim, torna-se um direito de qualquer estudante em idade escolar ter seus estudos acelerados. Diante dessa questão o Ministério da Educação pontua que a finalidade é possibilitar que todos os sistemas de ensino atendam as séries iniciais do ensino fundamental as necessárias condições para combater o fracasso escolar, pois esse tem sido um dos grandes problemas da educação brasileira.

A proposta do Ministério da Educação - MEC incidia-se em financiar, para os estados e municípios os quais se interessassem ações específicas para diminuir a distorção idade-ano, ao mesmo tempo corrigindo o fluxo escolar no Ensino Fundamental, propunha também, que esse programa seria opcional e voluntário, destinados aos alunos matriculados no Ensino Fundamental regular com dois anos ou mais de defasagem idade/ano. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Na visão de Algebaile (2009, p. 275):

Os programas de aceleração da aprendizagem destinavam-se à realização, em menor tempo, da escolarização de alunos repetentes ou com ingresso tardio no ensino fundamental, por meio da formação de turmas especiais, com jornada escolar diária ampliada, período letivo reduzido, reordenação (com evidente redução) dos conteúdos escolares, utilizando de material didático específico e professores capacitados para as finalidades traçadas.

Dentro desta visão, a formação do professor se torna peça fundamental, uma vez que, esse profissional assume um papel importante na construção do conhecimento do aluno. É nesse ponto que a relação entre o ensinar e o aprender dos discentes devem ser levados em consideração e ser assumidos como ponto de reflexão pelo docente que atua nas classes de aceleração pelo país afora.

Nesta perspectiva, acredita-se que o professor deve buscar estratégias para compreender como os alunos de classe de aceleração estabelece um vínculo no processo de ensino-aprendizagem para poder mobilizar seus saberes com o objetivo de realmente favorecer uma prática educativa voltada aos interesses e desejos de seus alunos, não se deixando dominar somente pelas diretrizes estabelecidas pelo programa.

O processo de avaliação no período em que os alunos estão inseridos nas classes de correção de fluxo é contínuo como afirma Parente e Heloísa Lück (2004 p. 31):

As propostas de aceleração de aprendizagem são submetidas ao Ministério da Educação - MEC, pelos estados e municípios, mediante projetos anuais, que envolvem diagnóstico exaustivo da situação envolvida, o qual substancia as proposições apresentadas e possibilita o estabelecimento de bases para uma proposta realista e sólida. Desse diagnóstico, deve fazer parte um estudo exaustivo, tanto quantitativo quanto qualitativo, sobre a problemática da distorção idade-ano, a fim de oferecer compreensão sobre a natureza, a sua distribuição e seus fatores explicativos, bem como visão sobre as reais condições de efetividade da correção do fluxo escolar pela ação específica desse programa.

No entanto, por mais esforços e focalização que se tem enfrentado para solucionar o fracasso escolar, ou seja, a correção de fluxo pode-se dizer que os resultados obtidos ainda não são satisfatórios. Pois além de serem criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade/ano, as classes de aceleração não são a única alternativa e nem mesmo a principal forma de corrigir o fluxo escolar.

Deste modo, a grande maioria da defasagem idade/ano se dá por meio de inúmeras reprovações consecutivas, assim só mediante mudanças na escola, voltados a uma educação de qualidade e inclusiva, assegurando uma aprendizagem efetiva, é que poderão impedir o crescimento e a necessidade das turmas de aceleração, onde se faz necessário a discussão quanto a importância do contexto socioeconômico, cultural e político na implementação de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar ocasionando a distorção dos alunos na idade/ano. (SETUBAL, 2000).

4 Políticas Públicas Educacionais: uma realidade social

Os homens são produtores de pensamentos, pois vivem o tempo todo em constante transformação, a qual se usa a própria realidade para modificação em seu meio, seja ele pessoal ou social. Para Marx (2007, p.79), “a produção de ideias, de representações e da consciência, está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material dos homens; é a linguagem da vida real”.

A política pública diante das concepções de Azevedo (2012, p.30) entende-se: “como programa de ação, o qual necessariamente se constrói com base em uma determinada concepção ou a partir de síntese de concepções acordadas entre os autores que dela participam”.

Ainda, de acordo com Azevedo (2012), a política pública sempre se envolve a uma determinada definição social da realidade, buscam compreender as causas dos problemas a serem analisados e solucionados, bem como nas soluções para resolvê-los.

[...] num processo que é dinâmico, as políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções. O que não significa que as decisões, em uma determinada etapa, não serão modificadas e redesenhadas em etapas posteriores, podendo mesmo resultar, no curso da sua implementação, em resultados diferentes dos pretendidos. Em outras palavras, mesmo que uma política pública seja norteada por referenciais que privilegiem a garantia de direitos sociais, os processos de sua implementação, em virtude dos distintos e contraditórios interesses em jogo, podem seguir rumos que acabem por reforçar desigualdades socioculturais, indo na contramão da busca dos direitos sociais [...]. (SAMPAIO, 2000, p.71).

Diante das concepções de Azevedo (1997, p.1), a educação é apresentada como uma prática social, que origina sérios problemas por inadequação das políticas públicas educacionais ativas. A autora ressalta que: “as mudanças sociais em curso exigem novas demandas de formação e de conhecimento” destaca também o impasse da atualidade: “não está se assegurando o direito à escolarização fundamental de qualidade para todos”.

[...] as mudanças sociais impressas pela doutrina neoliberal geram mais desigualdades, atingindo os processos de produção do conhecimento científico, originando novas configurações das práticas sociais. Tudo isso corrobora para a crise paradigmática existente, que coloca na berlinda as referências teórico-metodológicas correntes. (AZEVEDO, 1997, p.1).

De acordo com Gramsci (1991), a teoria ampliada de Estado, pressupõe-se na existência de duas esferas: a sociedade política, onde o poder do dominante se firma de forma repressiva, e a sociedade civil constituída pelas associações “privadas” (igrejas, escolas), onde a hegemonia se forma sob a dominação.

As políticas educacionais exigem uma redistribuição de funções, cujo objetivo é alcançar uma educação de qualidade para todos, ou seja, desenvolver projetos que possibilitem eliminar ou reduzir as desigualdades que norteiam o sistema educacional. Tal ação proporciona mudanças na forma de agir e idealizar a ação política, levando em consideração os aspectos culturais, o resgate da identidade, pois para se tornar concreto é necessário o envolvimento da população nessa direção. (SETUBAL, 2000).

Para o desenvolvimento das práticas sociais dos indivíduos não basta apenas à aquisição de conhecimentos, é necessário à compreensão em como utilizar estes conhecimentos para uma interferência de forma social e crítica na sociedade, portanto Cury

(1979, p.26) afirma: “a dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história das lutas das classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana”.

A autora Azevedo (1997), reforça que as políticas dependem das ações humanas e, em seguida, do próprio sistema de aspectos sociais, pois são os diversos atores da sociedade que debatem com os fazedores de política, apontando suas perspectivas da realidade social a qual é pertencente.

Partindo deste pressuposto, vê-se a importância deste estudo por meio do materialismo histórico dialético, a qual a partir da reflexão sobre a realidade tendo a concepção de como ela é, parte-se a necessidade da prática em transformá-la, pois de acordo com Marx (2007, p.95):

A teoria materialista de que os homens são produtores das circunstâncias e da educação é de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

A sociedade se relaciona pela busca de qualidade de vida que preserve a dignidade da vida humana, a natureza e o meio ambiente, procuram justiça na distribuição de riquezas, pois formar cidadãos é formar seres humanos capazes de interagir na sociedade, suprimindo suas necessidades vitais, sociais, culturais e políticas, em uma sociedade totalmente diversificada. (SETUBAL, 2000).

Ainda, segundo Setubal (2000, p.15):

A implementação de uma política educacional orientada para a formação de cidadania supõe mais do que uma dimensão instrumental, de previsão e destinação de recursos para viabilizar ações concretas. Implica considerar, ainda, uma importante dimensão cultural, para que se garanta na escola o acesso ao conhecimento e aos valores relevantes e básicos numa organização democrática. Os direitos humanos são o norte ético que privilegia na educação, as formas de convivência social: a comunicação, a interação, o respeito pela diferença e pluralidade, as decisões coletivas, a solidariedade e a justiça social.

Para Cury (1979, p.121), “só é possível ver o mundo sob uma ótica crítica tal como esse se dá sob o capitalismo, quando se assume o ponto de vista de uma concepção que detecte as contradições e as interprete em função da superação das mesmas na prática social transformadora”.

No entanto, se reflete sobre a abertura das classes de aceleração nas instituições de ensino, pois a inserção dos alunos com distorção idade/ano nessas turmas torna-se um processo sério na nova trajetória escolar dos discentes, porém não se pode esperar das classes de aceleração de aprendizagem o milagre em se resolver todos os problemas e obstáculos que surgirem, tanto dos alunos como também dos professores, das escolas e das desigualdades sociais, e muito menos olhar para estas classes como se fossem um depósito de crianças que por um motivo ou outro não conseguiram caminhar nos estudos.

Diante desta perspectiva, Muller (2000, p.42) afirma:

Elaborar uma política pública equivale a construir uma representação, uma imagem da realidade sobre a qual se vai intervir. É em relação a esta imagem cognitiva que os atores vão organizar sua percepção do sistema, confrontar suas soluções e definir suas propostas de ação: chamamos este conjunto de imagens de *referencial de uma política*.

Em realidade, as dimensões de direitos humanos têm proporcionado consciências novas, a qual nos obriga a pensar em uma educação como direito de todos, que exige da sociedade uma cidadania mais letrada e instrumentalizada, para expor suas críticas, vontades e desejos perante um meio social polêmico.

Assim é de grande importância ressaltar que para Arroyo (2000, p.39):

A medida que muitas propostas político-pedagógicas pretendem se abrir a esses embates e incorporar as novas dimensões do direito à educação, a cultura e ao desenvolvimento humano, vivência dos tempos da infância, adolescência e juventude, vão se abrindo novos horizontes, redefinem-se culturas seletivas e credencialistas, e vai sendo incorporada em nosso sistema escolar outra concepção de educação básica, mais totalizante, mais humana. Nesse quadro, o pesadelo do fracasso/sucesso escolar e as medidas para enfrentá-lo adquirem novas dimensões, sem medo de perderem a centralidade devida que tiveram e ainda têm. Poderão deixar de ser um pesadelo para nos dar o direito de educadores a sonhar e intervir no social. Superar esse pesadelo, não deixar que ele perturbe nossos sonhos de ir mais fundo no equacionamento dos problemas de nossa educação básica, que não perturbe nossos sonhos de sermos mais radicais, de irmos às raízes mais determinantes na garantia do direito à cultura, ao conhecimento, ao desenvolvimento humano. O direito a uma nova concepção e prática de educação básica universal e democrática, não credencialista e nem seletiva.

Considerações finais

A correção de fluxo de alunos com distorção idade/ano tendo como referência as classes de aceleração na alfabetização como já foi citado, não se trata de um simples

problema, o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social. De acordo com Arroyo (2000, p.33): “enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando o problema do fracasso nem do sucesso”.

É preciso uma reeducação nos olhares de todos que discutem a educação, diante de debates com professores e familiares, busca-se intervenções nas estruturas do sistema escolar no processo de alfabetização, estruturas estas que destinam desde as políticas públicas elaboradas voltadas a uma educação eficaz e de qualidade, até a organização dentro das próprias instituições de ensino, pois as classes de aceleração de aprendizagem não precisam necessariamente ser eternas, é fundamental um olhar diferenciado nas práticas educacionais no que se vive hoje, uma forma essa de prevenção à possibilidade de implantação dessas classes futuramente.

Concretizar uma proposta nessa direção depende do fortalecimento das escolas, que articulam as múltiplas faces de seu funcionamento, desde a gestão democrática, como também, seu projeto educativo, seu relacionamento com o meio social, cultural e econômico dos alunos, a organização do tempo e espaço, o currículo e metodologias de ensino, as rotinas de trabalho, a avaliação, a formação continuada dos professores e principalmente uma equipe disposta a trabalhar de forma ativa e compromissada, onde os alunos possam exercer sua cidadania em seu espaço social mais amplo, sendo capazes de respeitarem e preservarem o patrimônio social, podendo participar, construir e transformar as leis e normas da sociedade em que vive. (SETUBAL, 2000).

Pelo exposto, torna-se quase impossível de acordo com Azevedo (2012), separar as políticas públicas de uma atuação política, principalmente no campo da educação, ou seja, ao atuarmos de forma política em determinadas situações estamos ao mesmo tempo propondo políticas públicas. É partindo desse pressuposto, que não podemos deixar de interferir e participar ativamente na organização do Plano Nacional de Educação.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. FAPERJ, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.

An. Sciencult	Paranaíba	V.6	n.1	p. 247-262	2015
---------------	-----------	-----	-----	------------	------

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Autores Associados, 1997. _____**.Reflexões sobre políticas públicas e o PNE**.Retratos da Escola, v. 4, n. 6, 2012.

BRASIL. Leis etc. **Lei n. 9.394 de 1996**.Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. INEP. Relatório preliminar SAEB. Brasília, 1997.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e doDesporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização: o duelo dos métodos**. Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, p. 51-113, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 1979. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl, 1818-1883. **A Ideologia Alemã/Karl Marx e Friedrich Engels**; tradução Luís Cláudio de Castro e Costa – 3ª ed. – São Paulo: Martins fontes, 2007. – (Clássicos)

MELO, Thiago. **Manifestações no Brasil-Estruturação da Esfera Pública, Rede Social e Participação Popular na Internet**. 2014.

MULLER, Pierre. **L'analysecognitivedes politiques publiques:vers une sociologie politique de l'action publique**. Revuefrançaise de science politique, v. 50, n. 2, p. 189-208, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. **Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000)**. Cadernos de Pesquisa, v. 116, p. 177-215, 2002.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de **.Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista**.Cadernos de Pesquisa, v. 108, 1999.

PRADO, Iara Glória de Areias. **LDB e políticas de correção de fluxo escolar**.Aberto, p. 49-56, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino**. Perspectiva, v. 24, n. 2, p. 569-596, 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica.** São Paulo: **Aberto**, v. 17. n. 71. p. 57-73, jan. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade.** Livros do Tatu, 1991.

SETUBAL, Maria Alice. **Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas.** Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, 2000.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. 2011. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS.** Tese (Doutorado em educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade. (Orientação: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni). 2011

SMITH, F. **Compreendendo a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

SOARES, Magda. **"Nada é mais gratificante do que alfabetizar."** Entrevista concedida ao jornal Letra A—o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, ano1 (2005).