

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA JOVENS E ADULTOS: UM
OLHAR SOBRE O PROJETO TEMPO DE ACELERAR EM MANAUS

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA

MANAUS
2011

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA JOVENS E ADULTOS: UM
OLHAR SOBRE O PROJETO TEMPO DE ACELERAR EM MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Aldenice Alves Bezerra.

MANAUS
2011

Ficha Catalográfica

(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

F383a Ferreira, Maria da Conceição Monteiro

Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus/Maria da Conceição Monteiro Ferreira. – Manaus, AM : UFAM, 2011.

126.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2011.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Aldenice Alves Bezerra

1. Educação- Aceleração da aprendizagem 2.Educação de jovens e adultos 3. Educação- Qualidade I. Bezerra, Aldenice Alves.(Orient.) II.. Universidade Federal do Amazonas IV. Título

CDU (1997)374.3/.7(811.3)(043.3)

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA JOVENS E ADULTOS: UM
OLHAR SOBRE O PROJETO TEMPO DE ACELERAR EM MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 30 de novembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Aldenice Alves Bezerra – Orientadora
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a Dr^a Alair dos Anjos Silva de Miranda – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dr^a Ronney da Silva Feitoza – Membro
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Maria Damiana Monteiro Ferreira, modelo de força e perseverança, apesar das mazelas adquiridas pela vida de trabalho e dedicação à família.

A meu pai, Domingos Góis Ferreira, nordestino forte e trabalhador, que não se rendeu ao fardo da vida imposto pelo poder dos que comandam as riquezas produzidas socialmente.

Às minhas irmãs e irmãos, Júlio, Júnior, Manuel, Fátima, Socorro e Francisca, que ao longo de nossas vidas contribuíram de maneira diversificada para a minha formação.

À professora Aldenice Alves Bezerra pela paciência com que conduziu as orientações e pela confiança em mim depositada, apesar de minhas constantes hesitações.

Em memória póstuma, ao insubstituível professor Jorge Gregório da Silva, de quem obtive o privilégio de receber colaboração tão preciosa para a construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem confio, independentemente de denominação religiosa, por fazer-me acreditar sempre mais no potencial que me possibilitou construir.

Aos meus pais, irmãos e parentes, por terem sido compreensivos ao aceitarem minhas ausências nas sagradas visitas dos finais de semana.

Aos amigos Ângela Afonso e Adelson Barros pelos momentos em que ofereceram seus ouvidos para os meus desabaços diante das dificuldades enfrentadas na pesquisa.

Aos professores e professoras do quadro docente do PPGE pela considerável contribuição dada ao meu trabalho nos momentos de discussão em sala de aula.

Aos alunos egressos e egressas do Projeto Tempo de Acelerar, aos funcionários da Seduc/Am e aos professores, pela disposição em ajudar-me nas pesquisas realizadas.

A Rosivaldo, pelo auxílio na organização dos dados da pesquisa.

Às bibliotecárias Catarina e Marilena pelo apoio e colaboração nos momentos em que necessitei distanciar-me do trabalho.

A todos os amigos e amigas que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta dissertação.

AGRADEÇO.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação.

(ISTVÁN MÉSZÁROS. Educação Para Além do Capital)

RESUMO

Esta pesquisa investigou o Tempo de Acelerar, projeto implementado entre 2001 e 2008 pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), voltado para alunos com distorção idade/ano-escolar, nos ensinos Fundamental e Médio. Analisou o Projeto Tempo de Acelerar (PTA) enquanto política educacional para correção do fluxo escolar do público jovem e adulto, no Ensino Médio, no que diz respeito à qualidade do ensino e à preparação para o trabalho. Especificamente, a pesquisa buscou conhecer o contexto em que se desenvolveram programas de aceleração da aprendizagem no Brasil a partir da LDBEN 9394/96 e suas implicações para o ensino de qualidade; discutiu o conceito de qualidade do ensino associada aos programas de aceleração da aprendizagem para jovens e adultos e sua relação com a formação para o trabalho, no novo modelo de reestruturação produtiva do capital; analisou a contribuição do PTA quanto à qualidade do ensino e enquanto instrumento de formação dos jovens e adultos para o trabalho na perspectiva dos alunos egressos. Para o alcance dos objetivos optou-se pelo método histórico-crítico, considerando que o tema deveria ser investigado na sua particularidade em relação com a totalidade, observando as contradições presentes nessa relação, não o distanciando da materialidade histórica do momento dado. Utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos: análise do conteúdo relativo às Normas e Procedimentos do Projeto Tempo de Acelerar; aplicação de entrevistas semiestruturadas a três funcionários, três professores e trinta alunos egressos do Projeto cujos dados foram confrontados com a literatura que propiciou analisar criticamente o tipo de qualidade evidenciada pelo projeto em questão. O texto dissertativo apresenta a seguinte estrutura: Introdução, Capítulo 1 – Aceleração da aprendizagem na LDB 9394/96: um novo contexto para as políticas de correção de fluxo; Capítulo 2 – Acelerar a educação na vida do trabalhador com qualidade total ou social?; Capítulo 3 – O Projeto Tempo de Acelerar sob o olhar dos alunos egressos. Nas considerações finais a pesquisa evidencia a precariedade como foi implementado esse projeto em Manaus e o resultado propenso às determinações do projeto neoliberal na educação. O parâmetro de qualidade com que foi desenvolvido o Projeto ratificou a tendência de formação do educando com qualidade voltada para o setor empresarial, ainda que precariamente, em detrimento da qualidade social almejada pelos movimentos sociais de base. Tendo em vista o exposto, a pesquisa, enfim, tem a pretensão de contribuir com reflexões que poderão orientar novos trabalhos que estejam ligados a políticas públicas educacionais destinadas ao público jovem e adulto.

Palavras-chave: Aceleração da Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, Qualidade da Educação.

RESUMEN

Esta pesquisa investigó el Tiempo de Acelerar, proyecto implementado entre 2001 y 2008 por la Secretaría de Estado de Educación y Calidad de La Enseñanza de Amazonas (SEDUC/AM), dirigido a alumnos con distorsión edad/año escolar, en los niveles Fundamental y Medio. Se analizó el Proyecto Tiempo de Acelerar (PTA) en cuanto política educacional para corrección del flujo escolar del público joven y adulto, en el Nivel Medio en lo que dice respecto a la calidad de la enseñanza y la preparación para el trabajo. Específicamente, la pesquisa busco conocer el contexto en que se desarrollaron programas de aceleración del aprendizaje en Brasil a partir de la LDBEN 9394/96 y sus implicaciones para la enseñanza de calidad; se discutió el concepto de calidad de la enseñanza asociada a los programas de aceleración del aprendizaje para jóvenes y adultos y su relación para la formación con el trabajo, en el nuevo modelo de reestructuración productiva del capital; se analizó la contribución del PTA en cuanto a calidad de enseñanza y en cuanto instrumento de formación de los jóvenes y adultos para el trabajo en la perspectiva de los alumnos egresados. Para el alcance de los objetivos optóse por el método histórico-crítico, considerando que el tema debería ser investigado en su particularidad en relación con la totalidad, observando las contradicciones presentes en esa relación, sin distanciarse de la materialidad histórica del momento dado. Se utilizó los siguientes procedimientos metodológicos: análisis del contenido relativo a las Normas y Procedimientos del Proyecto Tiempo de Acelerar; aplicación de entrevistas semiestructuradas a tres funcionarios, tres profesores y treinta alumnos egresados del Proyecto cuyos datos fueron confrontados con la literatura que propició analizar críticamente el tipo de calidad evidenciada por el proyecto en cuestión. El texto disertativo presenta la siguiente estructura: Introducción, Capítulo 1 – Aceleración del aprendizaje en la LDB 9394/96: un nuevo contexto para las políticas de corrección de flujo; Capítulo 2 – Acelerar la educación en la vida del trabajador con calidad total o social?; Capítulo 3 – El proyecto Tiempo de Acelerar en la visión de los alumnos egresados. En las consideraciones finales la pesquisa evidencia la precariedad como fue implementado ese proyecto en Manaus y el resultado propenso a las determinaciones del proyecto neoliberal en la educación. El parámetro de calidad con que fue desenvuelto el Proyecto ratificó la tendencia de formación del educando con calidad dirigido al sector empresarial, aunque precariamente, en detrimento de la calidad social anhelada por los movimientos sociales de base. Teniendo en vista lo expuesto, la pesquisa, en fin, tiene la pretensión de contribuir con reflexiones que podrán orientar nuevos trabajos que estén ligados a políticas públicas educacionales destinadas al público joven y adulto.

Palabras clave: Aceleración del Aprendizaje, Educación de Jóvenes y Adultos, Calidad de la Educación.

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
CETEB	Centro de Estudos Tecnológicos de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GEM	Gerência de Ensino Médio
GEPIE	Gerência de Estudos, Pesquisas e Informações Educacionais
GQT	Gestão da Qualidade Total
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIM	Polo Industrial de Manaus
PTA	Projeto Tempo de Acelerar
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrícula inicial do Projeto Tempo de Acelerar em Manaus	51
Quadro 2 – Divisão dos Módulos do Projeto Tempo de Acelerar segundo a Área de Conhecimento.....	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Distorção Idade/ano-escolar do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais – Brasil-Amazonas-Manaus	30
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 Introduzindo à Temática	13
2 Delimitação do Objeto de Estudo	17
3 Justificativa	17
4 Questões Norteadoras	19
5 Objetivos	19
6 Suporte Teórico	20
7 Procedimentos Metodológicos	21
8 Estruturação do Estudo	24
CAPÍTULO I	
1 ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LDB 9394/96: UM NOVO CONTEXTO PARA AS POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO	28
1.1 Uma Introdução ao Problema de Distorção Idade/Ano-escolar no País	29
1.2 Origem e Conceitos de Aceleração da Aprendizagem	34
1.3 A Aceleração da Aprendizagem para Jovens e Adultos: Procedimentos Metodológicos Educacionais Adequados ao Contexto Neoliberal	39
1.4 Aceleração da Aprendizagem: Algumas Considerações do Debate Nacional	43
1.5 A Aceleração da Aprendizagem para Adultos no Amazonas: Projeto Tempo de Acelerar	47
CAPÍTULO II	
2 ACELERAR A EDUCAÇÃO NA VIDA DO TRABALHADOR COM QUALIDADE TOTAL OU SOCIAL?	56
2.1 A Qualidade na Educação segundo a Lógica Neoliberal: a Qualidade Total na Educação	57
2.2 A Qualidade Social da Educação: Algumas Aproximações	70
2.3 A Qualidade Social da Educação na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos.....	78
CAPÍTULO III	
3 O PROJETO TEMPO DE ACELERAR SOB O OLHAR DOS ALUNOS EGRESSOS	81
3.1 Entre o Discurso e a Vivência: uma Análise das Normas e Procedimentos do Projeto Tempo de Acelerar	81
3.2 Conhecendo os Sujeitos: o Perfil dos Alunos Egressos do Projeto Tempo de Acelerar.....	89
3.3 Do discurso à Realidade: a qualidade do Projeto Tempo de Acelerar na Vida dos Alunos Egressos	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	115
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

1 Introduzindo a Temática do Estudo

Atenuar problemas educacionais quando esses põem em xeque a imagem do governo perante a população ou a organismos internacionais de financiamento, corresponde, dentre outras, a uma característica da ação compensatória das políticas públicas para a educação. A aceleração da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras constitui um dos mecanismos dessa função, que atende do público infantil ao adulto através dos diversos graus de ensino oferecidos pelos Estados.

Nesse sentido, a abordagem da educação pública como política social requer situá-la dentro de ações concretas, as quais se materializam através das políticas públicas governamentais. Políticas essas que, no âmbito da sociedade capitalista, têm por finalidade remediar os problemas sociais ocasionados pelas inevitáveis crises e contradições do capital, o qual em sua mais nova roupagem reivindica um Estado reformado e livre da responsabilidade social.

Nessa perspectiva Peroni (2003, p.63) afirma que “[...] a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais”. Essa idéia aplicada às políticas educacionais pelo Estado neoliberal está ancorada na diminuição das responsabilidades do Poder Público para com a qualidade da educação pública.

Trazer na abordagem inicial deste trabalho a reflexão sobre a função remediadora das políticas públicas educacionais e sobre a negação do Estado diante das políticas sociais é o ponto de partida para tratar sobre a qualidade do programa de aceleração de aprendizagem dirigido para o público jovem e adulto, o Projeto Tempo de Acelerar (PTA), desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (Seduc/AM).

O PTA, como o próprio nome já o conceitua, foi implementado pela Seduc/AM, de 2001 a 2008, para acelerar os estudos do público acima de 15 anos de idade da rede pública estadual de ensino, em um período mais curto de tempo, menor inclusive que o da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O propósito declarado desse projeto seria o de corrigir o fluxo de alunos jovens e adultos que parecia constituir uma demanda reprimida da modalidade EJA.

É importante salientar que, a criação desse projeto se deu em um contexto de incentivo à Gestão da Qualidade Total nas escolas públicas estaduais do Amazonas, que tinha como ponto de partida o levantamento estatístico de dados a cerca dos quais se supunha medir a qualidade da educação no ambiente escolar. Esses dados passaram a compor o painel escolar, sendo obrigatória sua atualização e exposição em toda a escola pública estadual até os dias atuais. A partir desse painel, administradores escolares e professores devem realizar o diagnóstico da escola e propor metas que devem ou deveriam ser trabalhadas em reuniões, estudos, planos de ações e projetos.

É delegada, portanto, aos administradores escolares e professores, sob a justificativa da gestão democrática e da autonomia na escola, a responsabilidade de gerir seus próprios problemas. Apesar das limitações que lhes são impostas pelo meio e pelo sistema, devem indicar metas, apontar soluções e garantir o sucesso. O retrocesso é visto como falha da escola. Isto tem levado a comunidade escolar a aceitar medidas pontuais para resolver os problemas no interior dessa instituição, mesmo que a origem destes seja exterior a ela e sua solução exija mudança estrutural da sociedade.

Nessa direção, o PTA, no momento em que foi implantado no Estado do Amazonas, fez parte de um conjunto de medidas pontuais para a educação que vinha sendo implementado tanto pelo governo federal como pelos estaduais em resposta à precariedade da educação pública brasileira, retratada também pela distorção idade/ano-escolar¹, que por sua vez é um indicador do que se tem denominado fracasso escolar. Sua concepção, contudo, não se deu a partir dos anseios da sociedade amazonense, mas de um acordo entre o governo do Amazonas e uma instituição privada: a Fundação Roberto Marinho.

Em nível nacional, por ter sido um mecanismo das ações públicas implementadas por governos, como medida pragmática e pontual, para combate da distorção idade/ano-escolar, a partir do final da década de 1990, o processo de aceleração da aprendizagem tem sido alvo de otimismo e críticas. No entanto, muito pouco foi produzido numa perspectiva mais crítica e direcionado para aceleração da aprendizagem de jovens e adultos. O que se pôde encontrar nessa perspectiva é resultado de pesquisas e artigos disponíveis em meios eletrônicos.

Os relatos de pesquisas relacionados a processos de aceleração da aprendizagem são, em boa parte, de experiências ocorridas no Ensino Fundamental (EM ABERTO, 2000), cujos objetivos correspondem, em geral, à possibilidade dos alunos inscritos em classes de

¹ A opção pelo termo distorção idade/ano-escolar em substituição a distorção idade-série deve-se pelo fato de ser o primeiro termo o usual nos documentos oficiais da Seduc/AM, no presente momento.

aceleração serem promovidos para as séries seguintes e ao grau de motivação destes para permanência na escola. A qualidade da educação nesse processo, portanto, estaria ligada ao índice de promoção para uma ou mais séries e à autoestima necessária à continuação dos estudos.

No Amazonas, tanto no âmbito municipal como no estadual, projetos de aceleração da aprendizagem têm sido desenvolvidos com a função de reclassificar os alunos de acordo com a série adequada à sua idade. No município de Manaus, segundo Ruiz (2009), o Programa de Aceleração da Aprendizagem funciona desde 1998 em escolas municipais, sob o assessoramento do CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília), uma das tantas instituições empresariais da educação que criam e vendem pacotes de programas pedagógicos utilizados por várias secretarias de educação, muitas vezes como propostas acabadas.

No âmbito estadual, o PTA teve destaque quando surgiu em 2001 (de acordo com a Resolução Nº 082/01-CEE/AM), durando até 2008, quando assume uma nova roupagem sob o nome de Igarité. Este, diferentemente do Tempo de Acelerar, segundo técnicos da Seduc/AM, assume hoje características mais adequadas à região, por ter em sua construção a participação da Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo geral do PTA disposto em suas Normas e Procedimentos (AMAZONAS, 2005, p. 4) se propunha a: “Proporcionar aos alunos da rede, com distorção idade/ano, oportunidades educacionais apropriadas para a aceleração de estudos nos níveis fundamental e médio da Rede Estadual de Ensino,” e os específicos a:

Garantir ensino de qualidade, com metodologia adequada, respeitando as características dos alunos atendidos; Capacitar professores em cursos iniciais e programas de formação continuada para atuação específica no Projeto; Sistematizar programa de monitoramento e avaliação sistemática das atividades pedagógicas; Propiciar metodologia didático-pedagógica para subsidiar a prática e as ações discentes. (AMAZONAS, 2005, p.4)

Partindo dos próprios objetivos do Projeto, pode-se tomar a metodologia adequada, o respeito às características dos alunos, a formação continuada dos professores e assessoria didático-pedagógica aos docentes para subsidiar suas práticas pedagógicas, como variáveis de uma das categorias de análise deste trabalho: a qualidade do ensino, que foi apresentada inclusive como um dos objetivos do PTA.

Nota-se, no entanto, que essas variáveis estariam imediatamente ligadas ao processo de desenvolvimento do Projeto para a certificação dos alunos, o que caracteriza seu aspecto estanque. A perspectiva de continuidade dos estudos não é contemplada em sua proposta, fato

que o diferencia de outros programas de aceleração da aprendizagem, os quais têm por objetivo primeiro dar possibilidade aos alunos de ingressarem em etapas seguintes.

A preparação para o trabalho, elemento intrinsecamente ligado ao processo educativo, principalmente do público jovem e adulto, também é uma variável que não consta nos objetivos do PTA, sendo apenas mencionado em suas Normas e Procedimentos como resultado da aquisição do certificado de conclusão do curso. Além disso, sugere-se nesse documento que, a pouca relação do Projeto com a preparação para o trabalho se dá por conta de que sua demanda constitui-se de alunos que já possuem uma colocação no mercado de trabalho. Fato questionável, visto que o desemprego no momento da implantação do PTA no Amazonas alcançava altos índices no país inteiro.

É imprescindível salientar que, boa parte dos alunos de zonas populares das cidades busca a escola e a aceleração dos estudos, particularmente, motivados pela necessidade de inclusão no mercado de trabalho ou para manterem-se empregados. A acirrada concorrência por vaga é reveladora desse fato (isto ficou bastante evidente na fala dos egressos do PTA entrevistados). Nesse sentido, ao matricularem-se no PTA, a busca por conhecimentos básicos, necessários para o ingresso no mundo do trabalho, ainda parecia ser o objetivo de muitos jovens e adultos das zonas menos favorecidas de Manaus.

Ao comparar esta com décadas anteriores, percebe-se, através das pesquisas oficiais, um significativo aumento na porcentagem de alunos com formação básica, cuja aquisição para grande número de pessoas em distorção idade/ano-escolar se deu graças a processos de aceleração da aprendizagem. Em escolas da Zona Leste, onde temos trabalhado como pedagoga e docente, essa realidade tem sido observada cotidianamente. A procura por projetos do ensino básico que apresentem um cronograma reduzido, como cursos supletivos e intensivos, é constante. Nessa direção, o PTA se configurou como uma das materializações dessa tendência.

A partir desses dados e reflexões sentiu-se a necessidade de entender com que propósito surge o PTA, tendo em vista já haver uma modalidade de ensino própria para o público jovem e adulto, na perspectiva da adequação de ensino e de aceleração dos estudos: a Educação de Jovens e Adultos. Dentro de quais parâmetros isso foi materializado e até que ponto contribuiu na formação dos alunos para vida e para o trabalho?

2 Delimitação do Objeto de Estudo

Esta pesquisa tendo por foco o Projeto Tempo de Acelerar como integrante das políticas públicas educacionais implementadas pela Seduc/AM, na primeira década do século XXI, constantes em seu programa de Gestão da Qualidade Total da Educação, enfatiza os fins e resultados desse projeto no que diz respeito à qualidade do ensino e à formação dos alunos para o trabalho, expressos no teor dos documentos e na realidade do seu público alvo, jovens e adultos egressos do projeto.

Considerando que esse projeto foi desenvolvido tanto no Ensino Fundamental como no Médio, no período de 2001 a 2008, em diversas escolas de Manaus, e que a análise dessa pesquisa sobre o PTA enfoca a qualidade do ensino praticado e a possibilidade do aluno egresso ser inserido no mundo do trabalho (em um contexto que se trabalhava a qualidade total na educação dentro das escolas), optou-se por envolver nesta pesquisa alunos egressos do Ensino Médio do PTA de escolas públicas estaduais situadas nas Zonas Norte e Leste, próximas ao Polo Industrial de Manaus (PIM).

3 Justificativa

O mito do progresso e crescimento econômico na metade do séc. XIX delegou à educação o papel primordial de integrar a classe trabalhadora ao mercado de trabalho, motivo pelo qual se via na educação o caminho promissor para o desenvolvimento e o progresso individual.

Esse mito, amparado na teoria do capital humano², segundo Frigotto (2001), apresenta-se hoje rejuvenescido, de acordo com as determinações neoliberais. Ao contrário do modelo de produção taylorista/fordista que valorizava especificamente o trabalho físico do trabalhador, produz-se hoje um novo modelo de acumulação que valoriza, também, seu intelecto e toda a sua dimensão humana, mas que mantém o mesmo propósito: acúmulo de riquezas em poder de poucos.

² De acordo com Frigotto (1989) a teoria do capital humano consistia em defender a ideia de que os acréscimos na produção não se davam somente pela soma do estoque de capital e de trabalho, mas também pelo investimento nos indivíduos. Esse investimento seria propiciado, principalmente, pela educação. Essa teoria incidiu no período de desenvolvimento da fase monopolista do sistema capitalista, onde predominou o modelo taylorista/fordista de produção.

Nessa perspectiva são exigidas do trabalhador competências que vão além da capacidade de adequar-se a normas. O novo modelo de acumulação da sociedade capitalista, ancorado numa tecnologia microeletrônica em constante atualização, requer outros padrões de comportamentos que se opõem ao mecanicismo e incitam o funcionário a tomar iniciativas, a ser flexível, a pensar a melhor forma de resolver os problemas que surjam no processo do trabalho.

A escola, por sua vez, assume a função de levar o aluno a aprender a aprender. Não no significado do escolanovismo, mas resignificado no neo-escolanovismo, onde o aprender a aprender se refere “à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2008, p.432).

Nesse sentido, impelidas pela necessidade da empregabilidade³ as pessoas buscam a escola no intuito de sair da condição de exclusão do sistema produtivo, causado pelo desemprego estrutural. Além disso, a consciente ou inconsciente competitividade lhes motiva a buscar meios para aligeirar o processo de obtenção da certificação. Por certo, estes fatores, dentre outros, podem justificar o fato de que no ano de 2002 o número de alunos matriculados inicialmente no ensino médio do Projeto Tempo de Acelerar correspondeu aproximadamente a 13.700 alunos na capital do Amazonas⁴.

Contudo, por trabalhar diretamente em uma escola onde funcionava esse projeto pôde-se observar de perto os problemas que o circundavam e as suas inerentes consequências: índices elevados de evasão e baixo rendimento escolar, desmotivação dos alunos quanto ao método e à qualidade do aprendizado alcançado, receios quanto à aceitação do certificado de conclusão do curso nas empresas do PIM, somados ao desespero dos professores por não conseguirem dar conta de tantas disciplinas num período tão curto, desencadearam a necessidade de se fazer uma investigação sobre o assunto.

Reconhecendo que o conhecimento é histórico e inacabado, e sabendo que a análise sobre o Projeto Tempo de Acelerar como política pública educacional é pioneiro no Estado do Amazonas, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da inclusão dessa política compensatória para o público jovem e adulto, bem como também possa contribuir como base para que outras pesquisas surjam acerca desta temática.

³ A substituição da mão de obra humana pela máquina, conseqüentemente aumenta o desemprego que é justificado pela classe hegemônica como ausência de uma mão de obra qualificada. A responsabilidade, entretanto, pela desqualificação para o trabalho é atribuída ao próprio indivíduo, que é responsável, portanto, pelo fenômeno da empregabilidade.

⁴ Dado obtido das planilhas de matrícula inicial, por idade, segundo o turno, do Projeto Tempo de Acelerar/Ensino Médio, na capital, no ano de 2002. Fonte: SEDUC/DEPLAN/GEPES.

4 Questões Norteadoras

Considerando o contexto em que foi implementado o Projeto Tempo de Acelerar, bem como os elementos dispostos até então nesta introdução, para que este trabalho alcance os objetivos a que se propõe, apresenta-se algumas questões a partir das quais pretende-se desenvolver a pesquisa de forma clara e objetiva. Nessa perspectiva questiona-se:

- Qual o contexto no qual se desenvolveram os programas de aceleração da aprendizagem a partir da nova LDBEN 9394/96 e as implicações para o ensino de qualidade?
- Qual o conceito de qualidade da educação inserida em programas de aceleração da aprendizagem para jovens e adultos e qual sua relação com a formação desse público para o trabalho?
- De que maneira o Projeto Tempo de Acelerar contribuiu para a qualidade do ensino e para a formação dos seus alunos egressos dando-lhes oportunidade de inclusão no mundo do trabalho?

5 Objetivos

5.1 Objetivo Geral

Verificar o alcance do Projeto Tempo de Acelerar, enquanto política educacional para correção do fluxo escolar do público jovem e adulto, no que diz respeito à qualidade do ensino e à formação para o trabalho.

5.2 Objetivos Específicos

- Conhecer o contexto em que se desenvolveram os programas de aceleração da aprendizagem no Brasil a partir da LDBEN 9394/96 e suas implicações para o ensino de qualidade.
- Discutir o conceito de qualidade do ensino associado aos programas de aceleração da aprendizagem para jovens e adultos e sua relação com a formação para o trabalho, no novo modelo de reestruturação produtiva do capital.

- Analisar a contribuição do Projeto Tempo de Acelerar quanto à qualidade do ensino e enquanto instrumento de formação dos jovens e adultos para o trabalho na perspectiva dos alunos egressos.

6 Suporte Teórico-epistemológico

As explicações dadas aos problemas surgidos no processo da educação, como a evasão, a distorção idade/ano-escolar, ou à dificuldade que jovens egressos do Ensino Básico apresentam para adquirir uma qualificação para o trabalho, são apresentadas pelos órgãos oficiais do Estado de maneira estanque, pontual e desvinculada do contexto mais amplo que gerou os mesmos problemas.

Na busca da compreensão da realidade, a necessidade de dar respostas rápidas ao que se apresenta pode nos conduzir a conceitos superficiais, distanciados da essência do dado concreto, daí a necessidade de uma teoria que justifique a práxis. “É nesse sentido que se pode falar da teoria como equivalente à ciência que serve para produzir conhecimento como tarefa de intelectuais vinculados organicamente aos interesses do proletariado” (SILVA, J., 2008, p. 52).

Conhecer o contexto histórico como procedimento científico para entender as políticas públicas direcionadas para a correção da defasagem escolar vai além de justificativas baseadas em dados estatísticos que se agarram a causas aparentes. A superficialidade dos discursos denota uma tendência caracteristicamente sofista que mascara uma pseudociência, oportunamente justificadora da divisão e injustiça social.

São dois os elementos básicos para uma teoria que viabiliza o aprofundamento teórico no campo da economia política: a análise da situação concreta, entendida como síntese de múltiplas determinações (econômicas, políticas, de idéias) que somente através do processo de abstração pode ser teorizado, e a análise da luta de classes no seu passado, presente e futuro, nas suas aspirações, nas suas compreensões, no seu processo histórico. É desta análise que deriva a possibilidade de um projeto socialista libertário. (SILVA J., 2008, p.53)

Na direção destas reflexões, esta pesquisa, a partir de uma teoria crítica e transformadora, referenciada por teóricos que analisam as categorias de estudo não do ponto de vista metafísico, mas dentro de um processo dialético e histórico, foi construída com base no seguinte quadro teórico.

Sobre a aceleração da aprendizagem, a bibliografia contemplou autores como Miguel Arroyo e Clarilza Souza por analisarem a temática apontando sua importância como

procedimento pedagógico necessário para redução da distorção idade/ano-escolar, ponderando, porém, quanto ao seu uso desacompanhado de políticas públicas sociais.

Por ter sido um procedimento pedagógico inicialmente direcionado às crianças e jovens na idade de 7 a 14 anos do Ensino Fundamental, em distorção idade/ano-escolar, foi encontrada uma literatura mais crítica somente no que diz respeito a esta faixa etária.

Análises sobre programas de aceleração da aprendizagem focadas no público adulto foram observadas principalmente no Parecer n. 11/2000 do CNE/CEB (2000), onde o relator Carlos Roberto Jamil Cury esclarece sobre o equívoco ao se utilizar projetos de aceleração da aprendizagem para acelerar os estudos de jovens e adultos em substituição à EJA propriamente dita.

As categorias neoliberalismo, qualidade total na educação e trabalho foram trabalhadas à luz dos teóricos: José Comblin (2001), e Gaudêncio Frigotto (1989, 1999, 2001 e 2009). As análises desses autores foram imprescindíveis para compreender o contexto em que programas de aceleração da aprendizagem foram introduzidos nas políticas públicas educacionais, no momento em que o lema educação para todos se tornava a bandeira das organizações internacionais de apoio à educação.

A qualidade social da educação referenciada por Paulo Freire (2003), Moacir Gadotti (2010) e Pedro Demo (2006) seguida da reflexão de Mészáros (2008) a respeito da educação ao longo da vida como sendo um desenvolvimento da educação com consciência socialista, foram enfocadas neste trabalho como contraponto ao projeto de educação com qualidade total empresarial. Este, implementado pelas ideias neoliberais que asseguram a hegemonia do grupo social minoritário dominante, sobrepõe-se aos interesses da maioria impondo-lhe uma educação para fins de acúmulo do capital.

7 Procedimentos Metodológicos

A teoria que estuda o objeto sem absolutizá-lo como efeito único de causas únicas permite chegar à raiz da realidade e formular conceitos concernentes à mesma. Assim, quando as explicações para o problema de evasão e repetência escolares – fatores e conseqüências da má qualidade do ensino – são justificadas tão somente apontando o professor, o aluno ou a gestão escolar como culpados, todos os outros fatores igualmente determinantes não são evidenciados e, portanto, camufla-se a realidade.

Daí que, para entender como intenções governamentais se têm materializado em relação à educação direcionada a jovens e adultos no Estado do Amazonas, o objeto deste

estudo, o Projeto Tempo de Acelerar, será abordado dentro da concepção histórico-crítica – também denominado por Richardson (1999) por materialismo dialético.

Pois, assim como as justificativas dadas para a ineficiência das atividades escolares “[...] se fixam no fato, no mundo da aparência ou na sistematização doutrinária das representações (ideologia), a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no mundo real, na teoria e ciência” (KOSIK, 1976, apud FRIGOTTO, p.76).

A busca por um método que explicasse o objeto de estudo em sua totalidade favoreceu esta escolha porque,

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriamente e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas de seu tempo (MINAYO, 1999, p.65)

Nesse sentido, para se compreender a relação existente entre os processos e os resultados, entre a teoria e a prática, entre os conceitos e a materialidade do PTA nas escolas públicas estaduais, tendo em vista as contradições e conflitos nelas imbricados, faz-se necessário um estudo numa abordagem dialética. Assim, Silva acrescenta: “Enquanto a dialética viabiliza a compreensão das contradições existentes nas sociedades marcadas pela divisão em classes sociais, [...] a metafísica esconde os conflitos, produzindo uma ideologia que fortalece a estrutura de poder” (SILVA, J., 2008, p.54)

A dialética, portanto, como método investigativo do campo educacional ajuda na desconstrução de conceitos e costumes fortemente vinculados à pedagogia que tendem a favorecer a classe hegemônica do sistema capitalista de produção, seja em que fase esteja.

Em função da abordagem metodológica o estudo empregou as técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental, que consiste em analisar as fontes primárias – leis, resoluções, etc – e secundárias. Posteriormente foi utilizada a pesquisa de campo, de natureza qualitativa com o emprego de entrevistas semiestruturadas.

As fontes bibliográficas foram selecionadas de acordo com o tema políticas públicas e projetos de aceleração de estudos direcionados à educação para jovens e adultos, o qual esteve essencialmente relacionado a categorias de análise como trabalho, neoliberalismo, Estado mínimo, globalização, Teoria da Qualidade Total na educação e qualidade social.

A análise documental teve como principal foco os documentos referentes ao PTA (resoluções e normas) acrescida das leis maiores que proporcionaram sua criação como LDB

9394/96 e planos nacionais e estaduais de educação, Conferência Nacional da Educação, bem como os relatórios estatísticos oficiais sobre a educação do período de sua implementação.

Por não ter encontrado registros de avaliações oficiais referentes ao PTA após seu encerramento em 2008, nos departamentos competentes da Seduc e por estar ciente da necessidade da reconstituição histórica de sua implantação, para uma análise mais abrangente, fez-se necessário colher informações de funcionários da sede da Secretaria que estiveram ligados à gerência do Projeto. Para tanto, as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a três funcionários da sede da Seduc de um total de aproximadamente vinte.

Esse mesmo instrumento foi também utilizado com 30 alunos egressos que cursaram o Ensino Médio pelo PTA, identificados e localizados com a ajuda das secretarias das escolas, para coleta dos dados qualitativos e para análise das categorias qualidade do ensino e preparação para o trabalho. Nesta amostra não foram envolvidos menores de idade, já que um dos requisitos para efetuar a matrícula no PTA para o Ensino Médio exigia a idade mínima de 18 anos.

As questões analisadas sobre a qualidade do PTA na vida dos egressos não foram sobre instrumentos avaliativos que mostrassem a qualidade de suas aprendizagens, mas a partir dos resultados de melhoria ou não de vida propiciados por esse projeto, relatados pelos ex-alunos ou inferidos pelo pesquisador, no percurso da pesquisa.

Eventualmente, mesmo sem ter sido programado pelo instrumental da pesquisa, três professores, que participaram do PTA ou estiveram ligados à supervisão do projeto, solidarizaram-se com a pesquisa e fizeram parte das entrevistas contribuindo de forma contundente para a análise do objeto. De posse então dos dados, foi dada sequência à análise dos resultados.

As informações das entrevistas foram colhidas através de anotações de próprio punho pela pesquisadora ou através de gravador de som, com autorização documental dada pela maioria dos entrevistados, cujo material foi literalmente transcrito e guardado em sigilo, somente sendo utilizado para a análise de seu conteúdo. Por esse motivo, os nomes dos funcionários da Seduc/Am e professores foram substituídos por conjuntos de letras: GM, GEST, GE, PE, PF e PC ou, no caso dos alunos egressos entrevistados, por Egresso 1, Egresso 2, e assim sucessivamente, conforme será mostrado na apresentação dos dados da pesquisa.

Foram escolhidas como área de investigação da pesquisa, inicialmente, duas escolas estaduais, onde se desenvolveu o PTA, localizadas em um bairro situado nas proximidades do

PIM, Zona Leste da cidade. A escolha do local deveu-se ao fato de parte da população economicamente ativa desse bairro ser trabalhadores do setor industrial.

No decorrer das investigações, no entanto, alunos que estudaram em escolas da Zona Norte da cidade também se ofereceram para fazer parte da pesquisa. Isto colaborou para dar maior concretude e fortalecimento à teoria utilizada no processo de construção deste trabalho. Os sujeitos alvos desta investigação foram, portanto, alunos egressos do Ensino Médio do PTA, residentes no próprio bairro onde estão localizadas as escolas, trabalhadores ou não das empresas do PIM.

A coleta e a análise dos dados documentais e das entrevistas semiestruturadas foram realizadas levando em conta a seguinte sistematização: contextualização do PTA; concepção de qualidade na educação – para o meio empresarial ou para vida; materialização do PTA em Manaus; realidade da relação educação e trabalho para os jovens e adultos egressos do PTA; os efeitos qualitativos do PTA na vida dos alunos.

O benefício desta pesquisa se consubstancia no fato de que analisa um projeto integrante de uma política pública (Programas de Aceleração da Aprendizagem), que se tornou estratégia neoliberal em muitos Estados da federação brasileira para correção de fluxo escolar, cujo encerramento não veio acompanhado claramente de avaliação que evidenciasse seus resultados para o público envolvido – jovens e adultos dos setores menos favorecidos do Estado do Amazonas.

Evidenciar as vantagens e as desvantagens que o PTA trouxe para os sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, para a sociedade amazonense constituiu a meta deste trabalho. Nesse sentido, poderá propiciar ao mundo acadêmico e aos responsáveis por formulações de políticas públicas para a educação direcionada a jovens e adultos uma reflexão sobre os danos que a implantação de planos, programas e projetos desenvolvidos causam quando não levam em conta as necessidades do seu público alvo.

8 Estruturação do Estudo

Este trabalho, tendo como objeto o PTA, conduzido como instrumento das políticas públicas da SEDUC, implementadas segundo os ditames da Gestão da Qualidade Total da Educação, está estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo, **Aceleração da aprendizagem na LDB 9394/96: um novo contexto para as políticas de correção de fluxo**, tem o intuito de contextualizar o objeto em estudo, buscando as bases conceituais e a justificativa oficial que o engendraram nas escolas

públicas estaduais no Amazonas e que atraíram uma grande demanda de alunos e professores no período de sua implantação.

Neste capítulo é inicialmente apresentada a situação da distorção idade/ano-escolar na educação do Amazonas e do país, para então iniciar uma discussão sobre o porquê do emprego da aceleração da aprendizagem no atual contexto educacional. Em seguida, são discutidos os riscos e benefícios para a educação de qualidade, segundo resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional.

Os problemas que políticas redutoras do tempo escolar, apoiadas em finalidades alheias às das pessoas por elas alcançadas, podem causar à qualidade do ensino, são evidenciadas a partir da discussão acerca da relação do conceito de aceleração da aprendizagem com o contexto no qual foi criado (anos 1970 e 1990). A análise se fez numa perspectiva dialética, realizada a partir de um diálogo com alguns pesquisadores que efetuaram estudos sobre programas de aceleração da aprendizagem em outras partes do país.

O Projeto Tempo de Acelerar é apresentado como fecho deste capítulo. Nele foram exibidos alguns dos procedimentos e normas mais relevantes desse projeto, seguidos de reflexões a cerca de alguns de seus enunciados e dos depoimentos daqueles que estiveram à frente de seu gerenciamento, cujas evidências confluem para conclusões semelhantes às apontadas nas pesquisas de âmbito nacional.

O segundo capítulo apresenta o título: **Acelerar a educação na vida do trabalhador com qualidade total ou social?**. Neste as categorias qualidade total e qualidade social, ambas relacionadas à educação, são analisadas de forma a evidenciar os diferentes significados assumidos em função dos interesses de classe. Fez-se, portanto, necessário trabalhar os conceitos mais diretamente ligados a esses dois grupos como Qualidade Total, qualidade na educação, globalização e educação, neoliberalismo, Estado mínimo e educação ao longo da vida.

Analisar esses termos à luz da teoria crítica produzida por autores como Frigotto (2001), Freire (2003) e Gadotti (2009, 2010) tornou-se imprescindível para a compreensão da implementação do Tempo de Acelerar como uma ação política educacional dentro dos parâmetros da Teoria da Qualidade Total na educação; e para a percepção da ausência de condições objetivas que dessem ao projeto de aceleração da aprendizagem para jovens e adultos um significado realmente social.

O capítulo subdivide-se em três partes: **A qualidade na educação segundo a lógica neoliberal: a Qualidade Total na educação; A qualidade social da educação: algumas**

aproximações e A qualidade social da educação na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos.

O termo Qualidade Total originário do setor empresarial, está intrinsecamente relacionado ao mundo do trabalho. Foi emprestado à educação com suas devidas adequações, no momento em que se configurava uma nova roupagem do processo de reestruturação produtiva do capital. A análise da metodologia de trabalho docente e de estudo sugerida pelo PTA, nesse capítulo, mostra, pois, sua ligação com a Teoria da Qualidade Total na educação por coincidir principalmente no resultado imediato que se propunha alcançar: formação básica do trabalhador para atuar no mercado de trabalho tão logo concluísse o Ensino Médio.

Como subsídio para análise do objeto de estudo, numa perspectiva dialética, uma outra qualidade educacional é apresentada, por originar-se dos movimentos sociais de base e por ser ponto principal da discussão de grupos envolvidos com os direitos sociais, em encontros nacionais e internacionais: a **educação de qualidade social**.

No último subitem deste capítulo a realidade da Educação de Jovens e Adultos é confrontada a algumas características da qualidade social da educação. São apontadas, nessa análise algumas faltas do poder público para com essa modalidade de ensino, minimizando-a no âmbito do direito social à educação, impedindo-a de produzir meios para construção de uma efetiva emancipação social.

No terceiro capítulo, intitulado **O Projeto Tempo de Acelerar sob o olhar dos alunos egressos**, a análise das perspectivas e do alcance do Projeto é realizada em três textos: **Entre o discurso e a vivência: uma análise das Normas e Procedimentos do Projeto Tempo de Acelerar; Conhecendo os sujeitos: o perfil dos alunos egressos do Projeto Tempo de Acelerar e Do discurso à realidade: a qualidade do Projeto Tempo de Acelerar na vida dos alunos egressos**.

O primeiro texto deste capítulo traz uma análise do documento Normas e Procedimentos do Projeto Tempo de Acelerar, tomando como ponto de partida alguns conceitos ou afirmações exibidos no próprio documento, como cidadania e preparação para o trabalho, dentre outros.

No segundo texto procurou-se traçar o perfil dos alunos egressos nas dimensões social, econômica e cultural, elementos necessários para a compreensão de posicionamentos e conceitos manifestados pelos entrevistados ou dos demais resultados revelados pela pesquisa.

As políticas públicas sociais, na perspectiva do grupo hegemônico que as controla e coordena, alcançam o objetivo traçado conforme o significado ideológico que se atribui aos elementos do discurso que se quer fixar como verdadeiros na mente do público alvo.

Mediante esta realidade, no último texto do terceiro capítulo, procurou-se criar um contraponto, onde o PTA pudesse ser examinado a partir da concreticidade da vida real. Nessa perspectiva, os elementos otimizados e apresentados como acabados pelos documentos do Projeto ou enunciados oficiais foram reformulados e apresentados sob uma outra ótica, a da vida real dos que sofreram o resultado do processo educativo: a do aluno egresso do PTA.

É esse indivíduo concreto, participante desse processo educativo concreto, que se configura nesse capítulo como elemento chave para avaliação e indicação do tipo de política social construída pelo Estado para os que há muito são ignorados e injustiçados em nome de um modelo econômico e social segregador.

CAPÍTULO I

1 ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LDB 9394/96: UM NOVO CONTEXTO PARA AS POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO

“Os tão repetidos termos correção de fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos” (ARROYO, 2000, p. 34).

A aceleração da aprendizagem escolar, apesar de ser um termo utilizado na atualidade, não se constitui como um procedimento para redução do tempo escolar próprio desse momento. A existência desse recurso assumiu e assume nas políticas públicas educacionais fins determinados em cada ocasião em que foi adotado, mediante o contexto socioeconômico, inclusive com legitimação garantida nas leis oficiais. É o que se pôde constatar na Lei 5.692/71 (Cursos Supletivos) e na LDB 9.394/96 (Programas de Aceleração da Aprendizagem).

Partindo desse pressuposto, neste capítulo será mostrado, inicialmente, um panorama geral da distorção idade/ano-escolar no país. Em seguida, será realizada uma discussão sobre a finalidade dos mecanismos de aceleração da aprendizagem no atual contexto educacional, bem como os riscos e benefícios para a educação de qualidade, segundo resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional.

Uma rápida abordagem dos números relativos aos indicadores da educação brasileira e amazonense, no período compreendido entre o final do século XX e o início do novo século será necessária para se ter uma visão da realidade educacional brasileira. Percebe-se que essa realidade apresenta-se desumana à população por ela abrangida e, paradoxalmente, inconveniente ao poder hegemônico, que assim a condicionou, visto que estes indicadores tornam-se obstáculos à captação de recursos nacionais e estrangeiros.

Os números aqui apresentados têm os seguintes objetivos: a) servir de base para uma análise qualitativa da educação no contexto apresentado; b) clarificar o entendimento de que a partir deles, políticas públicas educacionais foram promovidas com as características próprias da ideologia dominante. Essas políticas trazem em seu bojo perspectivas de apoderar-se dos

anseios sociais de igualdade, qualidade e justiça para devolvê-los à sociedade com significados distanciados de sua origem quando foram construídos a partir do e para o social.

É exatamente nessa direção que termos como qualidade total na educação (introduzido nas políticas públicas educacionais a partir das décadas de 1980/90) e, posteriormente, pedagogia das competências adquiriram dimensão conceitual aparentemente introjetada de significados sociais.

Em sequência, a discussão acerca da relação do conceito de aceleração da aprendizagem com o contexto no qual foi criado, anos 1970 e 1990, assim como a análise do tema numa perspectiva dialética, realizada a partir de um diálogo com alguns pesquisadores que efetuaram estudos em âmbito nacional, evidenciarão os percalços que políticas redutoras do tempo escolar, quando apoiadas em finalidades alheias às das pessoas por elas alcançadas, podem causar à qualidade do ensino, apesar das vantagens quantitativas apresentadas.

Por ser o foco desta pesquisa, o Projeto Tempo de Acelerar é apresentado como fecho deste capítulo. Essa análise resgata a transcrição de alguns de seus procedimentos e normas mais relevantes, seguidos de reflexões entre o dito, o escrito e o vivido, dos documentos coletados e dos depoimentos daqueles que estiveram à frente de seu gerenciamento, cujas evidências confluem para conclusões semelhantes às apontadas nas pesquisas anteriormente referidas.

1.1 Uma Introdução ao Problema de Distorção Idade/Ano-escolar no País

No final do século XX o Brasil situava-se entre os países com maiores índices de analfabetismos ou de adultos pouco escolarizados. A distorção idade/ano-escolar das escolas públicas chegava a 60,2% no Ensino Médio e 47,4% no Ensino Fundamental. Nesse mesmo período, nas escolas públicas estaduais do Amazonas a distorção idade/ano-escolar no Ensino Médio encontrava-se com índices ainda maiores: 77,9% no estado e 78,3% na capital (gráfico 1)⁵. Efeito intrigante quando se leva em conta que, com a garantia da universalização e gratuidade educacionais escolares registradas na Constituição Federal e na nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96, houve uma progressiva elevação das matrículas no ensino público.

⁵ As informações sobre os dados quantitativos apresentados neste trabalho também podem ser encontrados no site <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>.

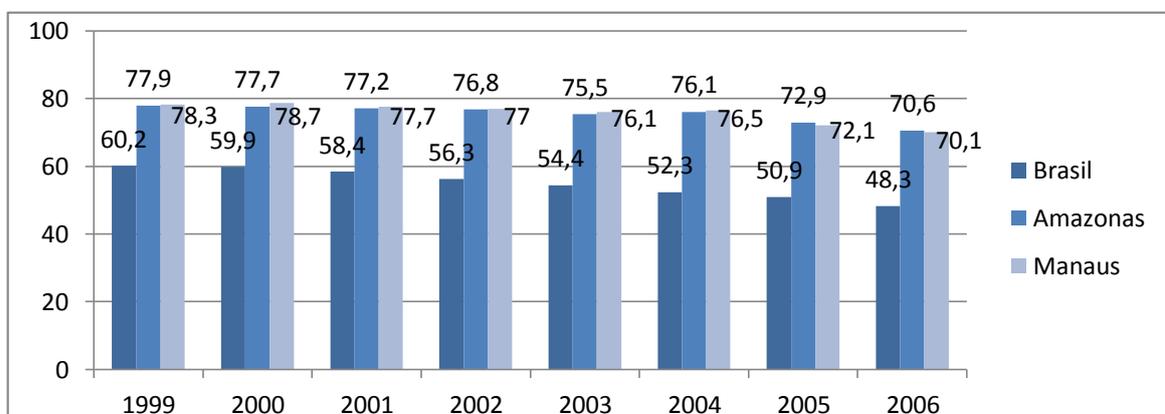
A taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos passou de 86,6% em 1992, para 96,5% em 2001, chegando a evoluir quase 10 pontos percentuais em dez anos (Anexo A, tabela 1). O aumento das matrículas do Ensino Fundamental e, por consequência, do Ensino Médio, nesse mesmo período, pode ser considerado como um dos indicadores dessa evolução (Anexo A, tabela 2).

Diferentemente do Ensino Fundamental que teve uma elevação nas matrículas até 2000, decrescendo a partir de então, o Ensino Médio apresentou contínuo crescimento até 2004 (8.057.966), evidenciando uma variação de 192,51% em relação a 1991 (2.753.324), um acréscimo de 5.304.642 alunos.

A expansão das matrículas nas escolas de educação básica a partir dos anos 1990 evidenciou uma característica da educação pública brasileira até então não muito considerada nas análises estatísticas educacionais: a distorção idade/ano-escolar. Essa evidência ajudou a visualizar os problemas educacionais e sociais que vinha sofrendo a população menos favorecida, mediante os altos índices de reprovação e abandono.

Ao visualizar o gráfico 1 constata-se que entre os anos 1999 e 2006⁶ houve uma leve redução do índice de distorção idade/ano-escolar no Ensino Médio das escolas públicas estaduais. Verifica-se que no Brasil a diferença chega a quase 12%, no Amazonas a 7,3% e em Manaus a 8,2%.

Gráfico 1 – Taxa de distorção idade/ano-escolar do Ensino Médio das escolas públicas estaduais – Brasil-Amazonas-Manaus



Fonte: MEC/INEP, 2011

⁶ A escolha pelo ano inicial desses dados ser 1999 e o ano final 2006, justifica-se por serem, respectivamente, o ano precursor à implementação do Projeto Tempo Acelerar no Amazonas e o ano posterior ao término do Projeto no Ensino Fundamental e também ao período em que as matrículas do projeto no Ensino Médio começaram a cair.

Percebe-se também que as taxas de Manaus e do Amazonas permaneceram quase constantes entre 1999 e 2004. Pode-se inferir desses dados que, apesar de haver diminuição da taxa, levando em conta os dois anos limites, a distorção idade/ano-escolar continuou alta. Em função disso, não é possível afirmar que a redução se deu como resultado de programas para correção de fluxo como o Tempo de Acelerar, ou se o fenômeno se deveu ao não retorno dos alunos à escola.

As mudanças nas leis educacionais dos anos 1990 que propiciaram tal expansão nos números da educação básica, de certo, não vieram acompanhadas por mudanças na estrutura social e também no trato pedagógico escolar. É o que declara Maria Amábile Mansutti (hoje coordenadora técnica do CENPEC⁷ - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), quando diz que, no Brasil, por ocasião da massificação de crianças na escola, devido à expansão da oferta de vagas a partir da década de 90, houve incapacidade do sistema de ensino elitista de compreender as necessidades dos alunos e mantê-los na escola (CENPEC, 2008).

A grande demanda por vagas no Ensino Básico não foi acompanhada pela expansão e reestruturação adequada da rede educacional e nem pelas condições necessárias para desenvolver com qualidade o ensino e a aprendizagem, principalmente no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Isto, conseqüentemente, levou à superlotação das salas de aula e à improvisação de ambientes escolares, comprometendo sobremaneira o desempenho dos alunos e precarizando ainda mais o trabalho docente por ocasião da impossibilidade deste de dar conta do número cada vez maior de alunos por turma.

Considerando ainda o fato de o Brasil ter chegado ao final do século XX como um dos nove países que mantinha os maiores índices de analfabetismo do planeta (3,7 milhões) e um vergonhoso número de adultos pouco escolarizados (4,6 milhões) e que para obter os recursos financeiros internacionais seria necessário implementar políticas educacionais emergentes, o governo federal criou o Plano Decenal em 1994 (HADDAD; DI PIERRO, 2000), e incentivou programas de aceleração de aprendizagem nos Estados e Municípios (BRASIL, 1996), dentre outras ações, para correção do fluxo escolar.

⁷ O CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – foi uma das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que deu início aos projetos de classes de aceleração inicialmente em São Paulo, passando logo após a disseminá-los para outros estados brasileiros (www.cenpec.org.br). Esta como tantas outras organizações não-governamentais ou privadas tem sido contemplada com o mecanismo de deslocamento do dinheiro público para o setor privado, próprio das propostas neoliberais.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem divulgado em 1997 e elaborado pela então Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC – hoje, inserida na SEB (Secretaria de Educação Básica) – fez parte de um conjunto de políticas para o combate ao fracasso escolar nesse nível de ensino. A SEF elaborou esse programa aproveitando a abertura dada pela LDBEN 9.394/96 que oportunizou o acesso de governos municipais e estaduais a recursos dispensados para programas de aceleração da aprendizagem e expansão de matrícula (COLÓQUIO SOBRE PROGRAMAS DE CLASSES DE ACELERAÇÃO, 1998).

Inicialmente os programas de aceleração de estudos financiados pelo MEC eram direcionados para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Este fato pode ser justificado por ocasião das políticas públicas educacionais de países em desenvolvimento, como o Brasil, estarem sujeitas aos desmandos de instituições de financiamento internacionais, em íntima consonância com a política neoliberal, como por exemplo, o Banco Mundial.

O Banco Mundial, apesar de reconhecer que as políticas intervencionistas devem ser diferentes para cada país, evoca para si, oficialmente, o poder de detentor do conhecimento real sobre o que cada governo deve fazer em seu sistema educacional. Nesse sentido, por recomendação do Banco, iniciou-se no Brasil, bem como em diversos países da América Latina, nos anos 1990, um pacote de reformas contendo políticas públicas que priorizaram o Ensino Fundamental e, posteriormente, o nível médio, para satisfazer a demanda de trabalhadores flexíveis⁸. Assim, nesse pacote de reformas, o Banco sugere que em países com poucos recursos se promovesse a diminuição de insumos para o nível superior, a fim de serem realocados nas séries primárias prioritariamente (CORAGGIO, 2000).

Nessa direção, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF⁹, por não ter contemplado outros níveis de ensino além do Fundamental regular e especial, levou Estados e Municípios a criarem subterfúgios para beneficiar o maior número possível de alunos de suas demandas com esse fundo, conforme denuncia o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a).

Assim, pode-se deduzir que muito embora os programas de aceleração da aprendizagem tenham sido desenvolvidos prioritariamente no Ensino Fundamental para

⁸ Os trabalhadores flexíveis são determinados no contexto do novo modelo de produção do sistema capitalista – conceituado por Harvey (1992) como produção flexível – como sujeitos que se adaptam rapidamente às necessidades da produção. Iniciativa, criatividade e inclinação para trabalhar em grupo são algumas das características exigidas desse tipo de trabalhador.

⁹ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano, esse fundo contemplava o Ensino Fundamental e excluía a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA, seguindo as orientações internacionais.

crianças e adolescentes, projetos com o objetivo de suprir a demanda reprimida de jovens e adultos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) – sem correr o risco de perder os insumos federais – foram realizados no Brasil inteiro, inclusive no Amazonas através do Projeto Tempo de Acelerar, iniciado em 2001.

A incorporação de projetos de aceleração da aprendizagem aos sistemas de ensino, mais precisamente ao Fundamental, foi um mecanismo usado pelos governos estaduais e municipais para ampliar os cofres públicos locais com os recursos advindos do FUNDEF. É perceptível esse quadro no Amazonas quando se verifica que o número de alunos matriculados no turno noturno em 2000 e 2001, respectivamente, saltou na 8ª série do Ensino Fundamental de 8.039 para 12.268 e na 3ª série do Ensino Médio de 15.420 para 25.490 (Anexo A, tabelas 3 e 4). Tais dados serão mais bem explanados posteriormente.

Esse mecanismo, apoiado na premissa legal de dar “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (CARNEIRO, 2010, p.184), impulsionou os sistemas de ensino de todo o Brasil no afã de resolver o problema da distorção idade/ano-escolar em constante expansão e também a atender a demanda de jovens e adultos¹⁰ fora da educação básica na idade própria. Em resposta a essa confusa relação entre o conceito da EJA e a aceleração da aprendizagem, fez-se necessário abrir um espaço no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos para esclarecer que:

As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (BRASIL, 2000a, p.4).

Neste mesmo parágrafo do parecer pode-se perceber que há uma delimitação de faixa etária para qual devem ser desenvolvidos processos de aceleração da aprendizagem. Porém, a LDBEN 9.394/96, Art. 24, inciso V, alínea b, não especifica tal delimitação, apenas aponta a

¹⁰ A Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – estabelece em seu art. 2º, para efeitos da mesma, que criança é considerada a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e, adolescente aquela que está compreendida entre 12 e 18 anos de idade. Entende-se então, por esta lei, que a pessoa se torna jovem a partir de 18 anos de idade. No entanto, a diferenciação entre o jovem e o adulto ainda é alvo de discussões dentro da própria EJA, tendo em vista a adição de pessoas cada vez mais jovens a essa modalidade e de projetos serem construídos sem levar em consideração a identidade própria dessas duas fases de desenvolvimento humano. Contudo, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, em seu artigo 5º, parágrafo único, destaca que “a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000b, p.4).

aceleração de estudos como procedimento de verificação do rendimento escolar, sem restringi-la a um determinado nível de ensino ou faixa etária. Isso deu abertura para que programas e projetos de aceleração da aprendizagem fossem desenvolvidos nas redes de ensino brasileiras tanto para o nível fundamental como para o médio.

Aceitar, contudo, que a finalidade de programas de aceleração da aprendizagem, existentes no passado e no presente, como política pública educacional, restrinja-se a simples necessidade de correção de fluxo ou de estratégia para aquisição de recursos públicos, seria no mínimo ingenuidade. Por isso, nesse primeiro momento, para compreender o porquê da implementação de projetos de aceleração da aprendizagem, mais precisamente o do Projeto Tempo de Acelerar, no Amazonas, é imprescindível entender o atual contexto da sociedade capitalista, em sua nova roupagem reestruturada, bem como a base ideológica que a sustenta, o neoliberalismo. Nessa perspectiva, uma breve abordagem contextual faz-se necessária para melhor esclarecimento desses pressupostos.

1.2 Origem e Conceitos de Aceleração da Aprendizagem

A aceleração da aprendizagem no sistema formal de ensino não é um recurso novo tomado pelos governos como política pública educacional para correção dos desníveis de aprendizagem da população escolar, segundo o padrão estabelecido. Utilizados como recursos de correção de fluxo escolar para adultos, os exames de madureza e os supletivos, criados em leis educacionais anteriores à LDB 9.394/96, demonstram que o atraso na escolaridade dessa parcela da população escolar tem sido uma constante na educação brasileira. O atraso escolar, no entanto, vem sendo tratado com uso tópico de políticas que não somente amenizam a distorção idade/ano-escolar, mas ainda servem para dar o básico de formação para a mão de obra necessária ao sistema produtivo.

Já a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, em seu Título VI, capítulo II, art. 27, pode-se reconhecer a instituição de classes para o ensino primário semelhantes às de aceleração atuais, intituladas de classes especiais: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1962).

Foi, portanto, no auge da emergente industrialização brasileira que se fez necessária a formação básica de um exército de trabalhadores com um mínimo de escolarização. Para isso, a Lei 5.692/71, oficializando os cursos supletivos, possibilitou às pessoas marginalizadas

do sistema regular de ensino cursar em um ou mais anos as etapas necessárias para atingir os níveis de 1º e 2º graus (correspondentes ao Fundamental e Médio). Isto permitiu que esses sujeitos adquirissem formação aligeirada em função da necessidade do mercado.

Assim, a aceleração escolar¹¹, naquele momento, significava “o processo pelo qual alunos defasados de sua idade normal de escolarização poderiam atingir mais depressa o nível educacional esperado para sua idade ou o padrão de terminalidade escolar previamente estabelecido num sistema” (LIBÂNEO, 1976, p. 7). A necessidade de dar uma formação escolar no menor tempo possível aos estudantes em idade produtiva para o mercado de trabalho se justificava pela ideia de que adquiririam mais rapidamente certas habilidades se tivessem passado por uma educação geral básica (LIBÂNEO, 1976).

A partir de meados dos anos 1990, sob o nome de aceleração da aprendizagem, esse mecanismo passou a ser intensamente utilizado pelos governos, consoante a abertura dada pela nova LDB 9.394/96, no que diz respeito à aceleração de estudos. A incidência de projetos de aceleração da aprendizagem se deu principalmente no Ensino Fundamental onde se encontrava um número cada vez maior de alunos (ainda muito jovens) em distorção idade/ano-escolar. Para o público adulto, projetos de aceleração de aprendizagem também foram desenvolvidos concomitantemente à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro aspecto importante desses projetos é que são oriundos do setor privado, porém executados no setor público, cabendo a este, somente algumas disfarçadas adaptações. É o caso do Projeto Tempo de Acelerar implementado no Amazonas, criado pela Fundação Roberto Marinho que vende produtos similares a outros Estados brasileiros.

De acordo com Menezes e Santos (2002) o termo aceleração da aprendizagem foi atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que tinha por objetivo corrigir a distorção do fluxo escolar. Ou seja, integrar o aluno na série adequada a sua idade. No entanto, processos para correção de fluxo, como medidas pontuais, já existiam na década de 50 (CENPEC, 2008).

Os projetos de aceleração da aprendizagem, contudo, não são originários do governo brasileiro. De origem francesa, a ideia de aceleração da aprendizagem surgiu após a II Grande Guerra por necessidade de medidas educacionais emergentes a serem tomadas naquele momento (DUARTE, 2009).

¹¹ Termo usado por Libâneo (1976). Este, talvez, fosse o termo mais apropriado para indicar o que ocorre com boa parte dos alunos participantes de processos de aceleração da aprendizagem na atualidade quando obtêm aceleração da escolaridade desacompanhada da aprendizagem adequada, ou seja, há aceleração somente da escolaridade e não da aprendizagem, muito embora, em tese, a primeira pressuponha a ampliação da segunda.

Segundo Maria Amábile Mansutti, assessora da coordenação geral do Cenpec, no Brasil, por ocasião da massificação de crianças na escola devido à expansão da oferta de vagas a partir da década de 1990 e da incapacidade do sistema de ensino elitista de compreender as necessidades dos alunos, resolveu-se o problema do acesso, mas não se manteve esses alunos na escola. Isto gerou outro problema, a repetência e o abandono, que resultou no grande número de alunos fora da faixa etária ideal para etapa de ensino cursada. Manter os alunos por muito tempo na escola fora da faixa etária adequada estava sendo muito mais oneroso ao governo, por isso fez-se necessário investir em programas de correção de fluxo (CENPEC, 2008).

Para combater o problema do fracasso escolar por meio de medidas de correção de fluxo, a partir de 1996, o governo federal, através do MEC, começou a investir nos Estados e Municípios, apresentando medidas pontuais, políticas educacionais necessárias à adequação da idade do aluno ao tempo escolar padrão, tais como: progressões parciais, classes de aceleração da aprendizagem, exames para reclassificação, dentre outras (BRASIL, 1996).

No auge da inserção de políticas de contenção dos gastos públicos, por exigência do projeto neoliberal, iniciado no governo Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), e aprofundado por Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), propostas para redução do tempo escolar, inibidoras de custos com alunos e professores, foram maciçamente contempladas. Essas propostas foram desenvolvidas por empresas particulares com ajuda de custo do governo federal, como será mencionado adiante¹². A propósito, a própria legislação educacional favoreceu a inclusão de políticas públicas para esse fim.

Para tanto, o embasamento legal para a correção do fluxo-escolar é encontrado na Lei 9.394/96, art. 24, inciso II, alínea “c” definindo que a organização da educação básica nos níveis médio e fundamental se dará independente de escolarização anterior, a partir de avaliação feita pela escola que definirá o grau de desenvolvimento e experiência do aluno para então efetuar sua matrícula na série adequada. E, mais precisamente, em seu inciso V, alínea “b” pode-se prevê a verificação do rendimento escolar mediante a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (CARNEIRO, 2010, p.184).

É importante notar que neste inciso a aceleração de estudos é proposta como forma de verificação do rendimento e não apenas como medida de desobstrução do fluxo escolar. Não obstante, o dispositivo legal vincular a condicionalidade da existência de aceleração de estudos ao rendimento escolar, a promoção do aluno para fins de certificação/regularização

¹² Ver p. 38 deste texto.

das etapas de aprendizagem e a elevação do capital educacional não ocorreram na mesma proporção, como poderá ser visto posteriormente nas considerações de algumas pesquisas realizadas a respeito, em nível nacional.

No entendimento de Haddad e Di Pierro (2000), esse amparo legal da nova LDB para a flexibilização na organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deu abertura para que também alunos em faixa etária menor que a estipulada para jovens e adultos se beneficiassem dos programas de aceleração. Antes, o aligeiramento de etapas de ensino era quase que exclusivamente um recurso utilizado com o público adulto, que estava fora da faixa etária estipulada para a série a ser cursada.

Isso favoreceu uma avalanche de programas e projetos desenvolvidos por organizações não governamentais, filantrópicas e empresariais¹³. Fato que conduz à constatação de que as políticas do governo federal para correção de fluxo foram descentralizadas tanto na sua formulação como no seu financiamento. De acordo com uma das próprias organizações, ao afirmar que a partir de 2000 “[...] o MEC mudou o foco de sua política educacional e passou a investir mais na formação de professores para o ensino regular, deixando o investimento nas classes de aceleração renegado a segundo plano” (CENPEC, 2008) e sob a responsabilidade única dos Estados, Municípios ou de organizações não governamentais como o Instituto Airton Sena e a Fundação Roberto Marinho¹⁴. Este com teleaulas direcionadas ao público jovem e adulto.

Os resultados dos trabalhos realizados por essas organizações são divulgados com bastante otimismo. Quando apresentados os números de alunos promovidos para a série seguinte, no entanto, não se observa nesses relatos a preocupação dessas instituições com o acompanhamento continuado do aluno, o que deixa clara a sua característica pragmática. A justificativa para a descontinuidade desses programas pode estar, portanto, vinculada à retirada dos recursos federais, deixando por conta dos Estados e Municípios a responsabilidade por sua continuidade.

¹³ Dentre as instituições pesquisadas que participaram da construção de projetos de aceleração da aprendizagem vendidos para Estados e Municípios podem ser citados o Cenpec, Ceteb, Instituto Airton Sena e a Fundação Roberto Marinho. Este último, através da metodologia do Telecurso 2000, nos anos 90 e do Novo Telecurso a partir do novo século, tem direcionado programas para o público jovem e adulto. Sob a direção deste último podemos citar além do Tempo de Acelerar, no Amazonas, o Projeto Poronga (AC), Tempo de Avançar (CE), Projeto Quilombos (GO, BA e PE), Avanço Escolar e Viva Educação (MA).

¹⁴ Vale ressaltar que essas organizações, apesar de se apresentarem como **sem fins lucrativos**, recebem recursos dos governos ou de outras instituições financeiras para manterem-se e darem encaminhamento aos seus projetos. No atual contexto econômico e político mundial em que se estimula a abertura das nações ao capital privado e a redução de gastos com o social, deve-se estar atento para esta pronunciada característica não lucrativa das ONGs, análise que, no entanto, não compete a este trabalho, no momento.

A correção de fluxo escolar é, pois, uma medida política diretamente ligada a um problema educacional, o fracasso escolar que, por sua vez, apresenta como causa imediata os altos índices de reprovação e abandono dos alunos da rede pública de educação. Problema este resultante de séculos de descaso do poder público com a educação das classes populares, que, por ser visto como algo em si, tem recebido tratamento estanque, pontual, sem, contudo, serem observadas as raízes sociais e econômicas da questão.

A aceleração da aprendizagem, nesse contexto, sendo uma das medidas tomadas para correção do fluxo escolar também para o público juvenil é, segundo Neubauer (2000, p.130), uma proposta pedagógica que

[...] se fundamenta na convicção de que, por terem mais idade que seus colegas de turma, os multirrepetentes possuem um potencial de desenvolvimento cognitivo suficiente para acompanhar uma aprendizagem acelerada, que permite sua promoção para até duas séries mais à frente – desde que esse trabalho envolva uma organização das salas, uma metodologia de ensino diferenciada, materiais didáticos especialmente produzidos e professores capacitados para recuperar a auto-imagem desses alunos.

Para Lalli, diretora do Instituto Airton Sena – o qual a partir de 1997, com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e da Petrobrás, passou a desenvolver em 24 municípios de 14 Estados brasileiros o Programa Acelera Brasil – a aceleração da aprendizagem

[...] é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica; o programa baseia-se em concepção e materiais testados previamente (o piloto foi testado no Maranhão, em 1995); a estratégia e os materiais vêm provando ser aderentes à realidade para a qual foram desenvolvidos; os professores contam com supervisão e assistência técnica permanente; o Programa possui mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação externa e, com isso, vem se aprimorando ao longo do tempo (LALLI, 2000, p.145).

Pode-se perceber, portanto, na concepção dos dois autores, Neubauer (2000) e Lalli (2000), que a aceleração da aprendizagem sendo uma proposta pedagógica ou uma estratégia, não prescinde de uma metodologia e materiais didáticos adequados e de profissionais capacitados, critérios de qualidade cuja incidência será analisada, posteriormente, quando averiguarmos o Projeto Tempo de Acelerar em Manaus.

Em seus artigos, os dois autores enfatizam os resultados considerados positivos, visto que, a partir de suas constatações, um número significativo de alunos foi elevado a uma ou mais séries para além da situação original. O que não se consegue identificar em seus relatos

são os critérios utilizados, seja pela instituição organizadora dos projetos, seja pela escola, para a introdução desses alunos nas classes regulares, e se a permanência desses alunos se deu de forma satisfatória.

Vale, nesse sentido, ressaltar que os conteúdos dos programas de aceleração são reduzidos e a metodologia desenvolvida em sala de aula diferencia-se bastante da utilizada nas classes de ensino regular. Daí surge o questionamento que será discutido mais adiante: houve ou há de fato preocupação das políticas públicas educacionais com a qualidade dos estudos dos alunos que participaram de cursos de aceleração da aprendizagem, ou essas políticas são desenvolvidas com a determinação somente de diminuição dos gastos públicos? Se houve absorção desses alunos pelo ensino regular, como tem sido o seu desempenho e os resultados para a educação em geral? E no Amazonas, como se deu esse processo na rede pública estadual? A que público foi direcionado e com que propósito?

1.3 A Aceleração da Aprendizagem para Jovens e Adultos dentro dos Contextos do Liberalismo e do Neoliberalismo

Como já mencionado anteriormente, o problema de alunos que não tiveram oportunidade de passar por níveis padronizados de escolarização equivalente à idade própria é um fato histórico que tem seus indícios registrados nas próprias leis que regulam a educação. Esta, por sua vez, configura-se como o instrumento principal, através do qual as intenções dos que monopolizam a sociedade de classes se materializam e se legitimam.

Partindo dessa premissa, retomar o contexto no qual, medidas de aceleração da aprendizagem para adultos foram tomadas, faz-se necessário para poder entender a materialização dos programas, recentemente finalizados ou ainda em implementação, direcionados à aceleração da aprendizagem de jovens e adultos.

Nos anos de 1960 a 70 o país vivia um conturbado momento político e econômico, em que se estimulava a criação de indústrias nacionais sob o comando do Estado. A política de planejamento social estava associada ao desenvolvimento econômico.

Os programas habitacionais, por exemplo, estavam vinculados não à política de aumento do número de postos de trabalho, mas, à expansão do setor de construção civil; a educação a serviço da melhoria da mão-de-obra; a saúde à melhoria das condições de vida dos trabalhadores, que repercutiria em aumento de produtividade, a Previdência Social, que englobava uma grande parcela dos serviços essenciais para população estava vinculada à vitalidade do sistema financeiro-orçamentário do governo (KOWARICK, 1976, apud, BONINI, 2008, p.4-5).

Os problemas sociais eram/são tratados como subordinados à economia brasileira, setorialmente, e não às necessidades vitais das pessoas. Tratamento este que ainda se evidencia através das medidas governamentais atuais quando o problema econômico é resolvido sem levar em conta o social, o que se configura como um corte analítico no tratamento dos problemas sociais. É, portanto, com esse corte analítico que a educação, bem como tantas outras necessidades sociais, é planejada de maneira estanque com vistas a resolver os problemas econômicos e não os sociais. Ou seja, a educação é tratada como propulsora de mão de obra para o mercado.

A crise econômica mundial das décadas de 1970 a 1980, causada pela superprodução incentivada pelo modelo fordista/taylorista provocou fortes transformações na economia, tendo como consequências a reestruturação da produção e das relações de trabalho, acompanhadas de mudanças tecnológicas aceleradas, aumento de desemprego e exigência de mão de obra qualificada, dentre outras.

Com isso, o modo de produção capitalista se reestrutura com um novo modelo também chamado de acumulação flexível do capital¹⁵. Esse novo modelo de produção que tem por base material a acelerada transformação tecnológica, implica em mudanças nas relações de trabalho que, por sua vez exigem a formação de um novo trabalhador, ideologicamente valorizado por suas características humanas potencializadas, tais como: flexibilidade, polivalência, participação, capacidade de abstração.

Frigotto (2001) explica que o enfoque ardoroso sobre a valorização das qualidades humanas no novo paradigma de produção é consequência de sua vulnerabilidade, visto que há um alto grau de integração entre os instrumentos automatizados. Por isso há necessidade de pessoas qualificadas para responder aos problemas imediatos que surgirem no chão da fábrica.

No entanto, para que essas novas relações de trabalho sejam aceitas pela classe trabalhadora o poder hegemônico necessita de uma teoria para justificar suas ideias e ações; busca, inclusive, o conhecimento científico para justificar-se. O neoliberalismo é, pois, uma dessas teorias que veio ao encontro dos interesses capitalistas por sua exacerbada defesa do individualismo e do livre comércio em contraposição à temível divisão social dos bens de produção e ao controle estatal da economia.

Nessa perspectiva, Comblin (2001, p. 150) explica que “O neoliberalismo é uma utopia ou teoria que pretende dar uma explicação total do ser humano e da sua história em torno da economia. Faz da economia o centro do ser humano a partir do qual todo o resto se

¹⁵ Para um maior entendimento sobre acumulação flexível do capital, ver Harvey, David. **Condições pós-modernas**. 1992.

explica”. Não é o homem como ser social o centro das preocupações, mas a dinâmica do mercado que direciona as ações do homem, com a pretensão inclusive de justificar as mazelas causadas por suas determinações.

A característica utópica do neoliberalismo mencionada por Comblin pode ser explicada a partir da hipótese de que sobre o controle do mercado há justiça e equilíbrio. A “mão invisível” do mercado teria a capacidade, segundo essa ideologia, de controlar preços, qualidade dos produtos, bem como todo o processo de relações sociais e de produção de maneira equitativa, estimulados pela livre concorrência, como fora anteriormente defendido por Adam Smith, no liberalismo econômico (1996, p.438).

A ideia de que o mercado livre regularia todo o processo de relações, por dar liberdade ao empregador e empregado para negociarem é, pois um engodo.

O mercado livre não existe entre os seres humanos reais. É uma construção teórica, ideal entre entes abstratos que supostamente seriam trabalhadores e consumidores. O liberalismo poderia funcionar num mundo feito de robôs, mas não pode funcionar no mundo dos seres humanos vivos que existem realmente. [...] O trabalhador supostamente tem livre escolha: aceita ou não a proposta de trabalho. Acontece que, no mundo real, ele não tem livre escolha. Tem que comer e, por isso, tem que aceitar o que se lhe oferece, ainda que queira rejeitar a oferta. Não existe livre escolha para o trabalhador (COMBLIN, 2001, p. 17).

O neoliberalismo teve como principais expoentes Friedrich Hayek e Milton Friedman. A convergência entre a elevação dos Estados Unidos a controladores da economia após a 2ª Guerra Mundial e a necessária luta contra o socialismo, para que houvesse o livre mercado, foram as duas forças, argumentos, que estimularam esses economistas a fortalecer essa teoria. Sob a denominação de globalização, esta ideologia busca encobrir a dominação exercida pelos países hegemônicos sobre os demais (COMBLIN, 2001).

A globalização, termo utilizado maciçamente pelos instrumentos de reprodução ideológica do grupo hegemônico, fortaleceu-se no século XX pela criação de uma nova materialidade tecnológica representada pelo desenvolvimento crescente da microeletrônica e da microbiologia.

Tendo por base as inovações técnicas, a globalização no atual contexto assume a ideia de “abertura de mercado mundial em que todos os seres humanos seriam vendedores e compradores livres com condições iguais. Caem as separações entre as nações e todos podem livremente intercambiar bens e serviços” (COMBLIN, 2001, p. 19). Nessa perspectiva, como

afirma Santos (2008), de fato, a globalização apresenta-se como “fábula” e como “perversidade”¹⁶.

Na visão de Comblin (2001, p.20) a globalização não é apenas uma utopia, mas também um programa político e econômico que fortalecido pela ideologia, materializa a dominação dos países hegemônicos. Na América Latina é chamado de ajuste e consta de dois elementos: supressão ou redução dos obstáculos à livre negociação e a destruição do elemento coletivo.

Com a liberdade comercial, o capital estrangeiro pode entrar e sair de uma nação sem nenhum impedimento. Seu objetivo é obter lucros através do investimento no dinheiro de papel, ou seja, através da especulação financeira e muito pouco na produção real que empreenderia desenvolvimento e aumento de emprego no país investido. Ao encontro dessa meta ancoram-se as pressões para que os Estados nacionais transformem as empresas estatais em privadas.

A supressão dos sindicatos e de qualquer organização de trabalhadores impele ao isolamento do trabalhador. Isto se inicia, segundo Comblin (2001, p. 21), pela destruição do Estado-nação. O Estado, nesse prisma deve exercer o papel de defender os “direitos da propriedade privada e os contratos assumidos” (COMBLIN, 2001, p.22).

Esse isolamento do indivíduo no mercado como pressuposto para a obtenção da liberdade tem intensificado, na realidade, a diferença entre ricos e pobres, fazendo, dialeticamente, com que até mesmo os defensores da política neoliberal exijam do governo a oferta de políticas assistencialistas e compensatórias a uma considerável parcela da população.

Nesse cenário, almeja-se um Estado-mínimo, por meio da diminuição dos gastos públicos para obtenção de fundo de reservas para ser utilizado quando a iniciativa privada necessitar. Ao mesmo tempo exige-se desse Estado políticas públicas para amenizar questões sociais que, por fim, acabam retornando como um problema econômico: evidências das contradições existentes no processo de produção capitalista.

¹⁶ Os termos “fábula” e “perversidade” são atribuídos por Milton Santos (2008) à ideia que se deseja dar à globalização, sendo o primeiro um argumento fantasioso sobre o acesso de todos ao conhecimento e a contração de tempo e espaço entre as nações, como se o mundo tivesse se homogeneizado, quando na verdade pretende-se estimular o consumismo, aprofundando ainda mais as diferenças sociais. O segundo corresponde ao que verdadeiramente ocorre com o processo de globalização: desemprego, pobreza, diminuição do valor salarial, novas e renovadas epidemias, bem como o avassalador crescimento do egoísmo, da corrupção e do cinismo fortalecidos pelo estímulo aos comportamentos competitivos.

É nesse contexto que se pode compreender a criação de programas de aceleração da aprendizagem para jovens e adultos em substituição à modalidade criada especificamente para esse público, a Educação de Jovens e Adultos. Sob a justificativa da correção idade/ano-escolar, reduz-se o tempo, os conteúdos programáticos, o número de professores e, em contrapartida, beneficia-se um determinado grupo empresarial, responsável pela criação de pacotes educativos descontextualizados, prontos para serem trocados por recursos públicos.

A aceleração da aprendizagem para jovens e adultos, no contexto apresentado exemplifica uma das estratégias do atual sistema produtivo que diz respeito à garantia do exército de reserva de trabalhadores. Mas também serve de instrumento compensatório e pacificador da grande massa de estudantes adultos das classes menos favorecidas que, por estarem muito tempo distante da escola necessitando de certificação mínima para inclusão no mercado de trabalho, veem (ou viam) o processo de aceleração da aprendizagem como um ganho e não como uma perda.

Ainda nesse processo, o poder hegemônico cria ideologicamente no entendimento dos trabalhadores, com a ajuda dos meios de comunicação, a culpa pela incapacidade de adquirir um emprego. Assim, a exigência de dominar certas habilidades no mundo laboral, redirecionou, conseqüentemente, o processo educativo de muitos adolescentes, jovens e adultos para cursos de suplência, na perspectiva de concluírem em menor tempo o ensino necessário para obtenção da certificação, almejando um posto de trabalho e/ou uma melhor colocação no mercado.

Nesse sentido, Di Pierro e Ribeiro (2001, p.55) afirmam: “[...] a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população”. Tal iniciativa colaborou para abertura de vários programas de aceleração da aprendizagem nos anos posteriores, enviesando a educação de jovens e adultos para o caráter meramente compensatório.

1.4 Aceleração da Aprendizagem: Algumas Considerações no Debate Nacional

Trazer para discussão as inferências e constatações de alguns autores sobre a aplicação de programas de aceleração da aprendizagem em vários Estados brasileiros é elemento indispensável para que se possa pensar a temática trabalhada neste texto: os projetos de aceleração da aprendizagem como propostas para implementação de políticas públicas para um Estado-mínimo na perspectiva neoliberal.

Sousa (1999), apoiada nas avaliações do Programa Classes de Aceleração, realizadas por pós-graduados em Psicologia da Educação da PUC/SP e, no Relatório de Avaliação do Programa Acelera Brasil realizado pela Fundação Carlos Chagas, tece a seguinte consideração: os índices de desempenho dos alunos egressos desses dois programas foram similares aos índices alcançados pelos alunos de 4ª série. A autora avalia os resultados como positivos. Porém, enfatiza que não são indicadores de bons desempenhos dos alunos, visto que o próprio relatório do SAEB/MEC/INEP de 1997 constatou que os alunos do Brasil inteiro nesta série não alcançaram o desempenho esperado.

Outro ponto importante para reflexão retomado pela autora nessas avaliações é o que diz respeito à representação que o aluno faz de si mesmo, ou seja, a representação de sua autoestima. Sousa (1999) demonstra que os alunos egressos de classes de aceleração apresentam índices de autoestima-negativa maiores que os do ensino regular ou dos alunos egressos das mesmas classes que conseguiram dar continuidade aos estudos.

Esta constatação deixa claro que políticas públicas tomadas para remediar as consequências do fracasso escolar não apagam as marcas deixadas naqueles que passaram ou sofrem por esse processo e que, portanto,

A questão que se impõe é antes evitar a educação pelo fracasso que procurar desenvolver processos de recuperação posteriores. É antes educar, respeitando as possibilidades do aluno, que procurar recuperar depois que o aluno, exposto a insucessos, passe a ver o mundo como um dos meninos de uma dessas classes, que ao ser consultado sobre seu futuro afirma: 'Não penso no futuro, não desejo nada amanhã' (SOUSA, 1999, p.85)

No entanto, a autora referenciada, ressalta em sua pesquisa que, a partir daquelas avaliações pôde-se constatar que, os alunos egressos das classes de aceleração da aprendizagem retomaram a vontade de sonhar e realizar planos. Por isso, vê com otimismo as atividades realizadas naquele momento pelos programas de aceleração da aprendizagem. Afirma a autora que a justificativa para esse despertar do aluno para o mundo advém de condições básicas negadas pelo Estado ao longo da história da educação brasileira, tais como:

Metodologia de ensino que considere a realidade do aluno. Capacitação em serviço para o professor das classes de aceleração facilitando o processo de reflexão-ação. Apoio das coordenações pedagógicas, garantindo segurança às atividades do professor em sala de aula. Material pedagógico de boa qualidade, coerente com a proposta do programa. Número menor de alunos em sala de aula. Avaliação contínua do aluno e do processo de docência, enfatizando os acertos e não os erros. Ênfase no desenvolvimento de uma auto-imagem positiva do aluno, na sua capacidade de resolver situações do dia-a-dia e nas suas possibilidades de aprender. (SOUSA, 1999, p.86)

Se essas condições básicas para o desenvolvimento da aprendizagem não são frequentes nem mesmo em salas de aula do ensino regular, e suas ausências já pressupõem fracasso escolar, não será difícil imaginar as implicações catastróficas sobre a autoestima e a aprendizagem dos alunos das classes de aceleração da aprendizagem.

Nesse sentido, vale questionar se essas condições foram oferecidas a todas as classes de aceleração da aprendizagem desenvolvidas em vários Estados do Brasil. Se foram desenvolvidas, por que o problema da distorção idade/ano-escolar ainda se apresenta, em 2006, no Ensino Fundamental público em 31,2% e 49,5% no Médio, indicando uma diferença para menos em relação a 1999 de apenas 16,2% e 10,7% respectivamente, segundo dados do INEP¹⁷?

A desseriação, processo pelo qual seriam transformadas as etapas da aprendizagem autônomas (séries), em etapas contínuas (sem reprovações, aprovação automática)¹⁸, é uma das bandeiras levantadas por muitos estudiosos da educação, para a superação do sistema seriado excludente. Arroyo (2000) considera esse procedimento como uma inovação e uma maneira de superar a inflexibilidade da organização seriada e dos currículos organizados em grades inflexíveis.

Mas o autor salienta que o foco da discussão deve estar na intervenção da estrutura do sistema escolar e na lógica que o inspira, e adverte: “a exclusão social, a seletividade que elas (as instituições sociais) reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais” (ARROYO, 2000, p. 34).

Segundo Arroyo (2000), a escola como instituição social e seus atores devem estar atentos para o objetivo geral da educação, o pleno desenvolvimento humano, que consta nos Art. 2º e 22 da LDBEN. Por isso, respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno é valorizar sua maturidade e suas experiências a ponto de elevá-lo a etapas mais avançadas do sistema escolar.

No entanto, encaixá-lo em determinada etapa de desenvolvimento escolar, deixando lacunas em seu processo de aprendizagem e, portanto, em seu desenvolvimento em função de um sistema de redução de custos configura-se como descumprimento da própria lei.

¹⁷ Dados obtidos através do endereço <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultado.jsp>. Acessado em 03/10/2009.

¹⁸ A aceleração da aprendizagem pode ser contemplada nesse conceito, visto que tem por objetivo condensar etapas aproveitando a experiência e maturidade do aluno para incluí-lo na etapa de aprendizagem correspondente.

Gomes (2005), ao fazer uma análise de 62 artigos nacionais que abordam a aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental, apresentou como resultado dessa pesquisa os riscos e desvantagens na promoção automática, dentre as quais a quebra do chamado contrato social¹⁹ da escola. Diz que como programa transitório a aceleração da aprendizagem é, em geral, positiva; há resistências quando ocorre falha na implementação.

No entanto, o autor observa que em países que adotam com êxito a promoção automática há um acompanhamento de perto para que não haja perda na qualidade. A reprovação, em contrapartida, é vista como expressão cultural. A conclusão desse artigo mostra, contudo, que

[...] a promoção automática não barateia a educação, mas exige alto investimento de competência técnica e recursos financeiros. Não se pensaria nesses países em criar qualquer modalidade de promoção automática só para reduzir os custos e não fazer os dispêndios à altura das novas exigências.

Aqui está uma chave da questão: o Brasil mantém estável o seu baixo aproveitamento discente e corre o risco de contentar-se com isso, inclusive porque a correção de fluxo proporciona substanciais economias (GOMES, 2005, p.30)

A partir desse ponto, deve-se ressaltar neste estudo o risco de se considerar normal a baixa qualidade de aprendizagem com que muitos alunos egressos de classes de aceleração chegam às classes regulares, forçando professores a reduzir o programa de ensino, adequando-o ao ritmo desses alunos, em detrimento dos demais.

Nesse sentido, ao expor o resultado de sua tese de doutorado que investigou o projeto Classes de Aceleração em Santa Catarina, Coimbra enfatiza que

É importante esclarecer que a equipe que formulou o programa pretendia que fossem trabalhados nas classes de aceleração os conceitos essenciais organizados pelo coletivo de educadores da rede pública de ensino do Estado. Acreditava-se com isso que não haveria perdas de conteúdos pelos alunos das classes de aceleração e sim, apenas, uma reordenação curricular. No entanto, os depoimentos recolhidos neste estudo, nomeadamente dos egressos de classes de aceleração, indicaram que a despeito da proposta inicial, ocorreu não apenas o *aligeiramento* do ensino como também o descarte de alguns conteúdos do currículo, que dificultaram a inclusão de alguns estudantes no ensino médio(2008, p.189)

O enxugamento curricular leva à redução do tempo escolar. Este, por sua vez, conduz à diminuição dos custos do Estado com a educação dos que historicamente foram marginalizados no processo educativo brasileiro, evidenciando o descaso ainda presente nas

¹⁹ O contrato social vigente na forma seriada é definido pelo autor como sendo uma relação professor-aluno onde se concebe o controle da sala de aula pela ameaça da reprovação. Quando esse contrato se rompe sem que haja adesão de todo o corpo escolar há resistência às mudanças.

políticas públicas desenvolvidas pelos governos, o que propicia uma educação de baixa qualidade, pois como denuncia Miranda, F.,

Essa conduta, aparentemente democrática, constitui-se em perversa prática de exclusão, mais cruel ainda que a reprovação, pois obscurece o fenômeno de exclusão escolar. Na situação de reprovação, o excluído do acesso ao conhecimento socialmente valorizado e da cidadania articulada a esse conhecimento, ao menos pode tomar consciência de sua exclusão e lutar contra ela; o que não ocorre com o mero afrouxamento dos critérios de avaliação desacompanhado da elevação da qualidade do ensino (MIRANDA, F., s.d, p.13).

A integração dos alunos recém-saídos de classes de aceleração nas séries de ensino regular, onde poderão dar continuidade aos seus estudos na idade apropriada, é a principal finalidade dos programas de correção de fluxo. Na hipótese desses programas e projetos estarem mesmo atendendo a essa perspectiva, outra questão se apresentaria: com que qualidade os seus alunos estariam saindo desse processo?

Com a perspectiva de contribuir para essa discussão em nível local, uma abordagem inicial, que contemple um pouco da história e das características do Projeto Tempo de Acelerar, desenvolvido em escolas estaduais de Manaus e do interior do Amazonas será objeto do próximo item deste capítulo.

1.5 A Aceleração da Aprendizagem para Adultos no Amazonas: Projeto Tempo de Acelerar

Tempo de Acelerar foi, no Amazonas, o nome dado ao projeto implementado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – Seduc/AM – cujo objetivo era “proporcionar aos alunos com distorção idade/ano-escolar, oportunidades educacionais apropriadas para a aceleração de estudos no nível fundamental e médio da Rede Estadual de Ensino”²⁰ (AMAZONAS, 2005, p. 4). O PTA foi desenvolvido entre os anos de 2001 e 2008 em escolas da capital e do interior do Estado.

Os dados aqui informados são referentes às: entrevistas realizadas com os três funcionários da Seduc/AM (GM, GEST e GE); conversas informais com professores que trabalharam com o PTA (PE, PF e PC); observações realizadas *in loco* pela própria pesquisadora, na época em que foi pedagoga em uma das escolas (a escola será nomeada de Escola X), onde funcionava o projeto e às Normas e Procedimentos do PTA, cuja análise mais ampla será tratada no capítulo 3 desta dissertação.

²⁰ Objetivo geral extraído das Normas e Procedimentos Pedagógicos do Projeto Tempo de Acelerar aprovadas de acordo com a Resolução Nº 119/05 – CEE/AM.

Segundo a funcionária GF, no Amazonas, o Projeto Tempo de Acelerar (PTA) iniciou sua trajetória no CEPAN (Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta), passando em seguida para a GEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos) e depois para as Gerências de Ensino Fundamental e Médio: GEF e GEM. Contudo, não foram encontrados documentos que comprovassem essa trajetória.

Funcionários da GEJA, entretanto, contradisseram esta informação afirmando que, o PTA nunca havia sido da competência dessa gerência e deixaram transparecer o descontentamento que sentiram com a implantação do PTA ao compará-lo com outro projeto semelhante: o Projeto Igarité. Disseram ser este, que também se utilizava dos recursos tecnológicos da Fundação Roberto Marinho, um projeto que tinha especificidades da Amazônia e, portanto, mais adequado à região.

Este fato, na fala dos funcionários entrevistados, evidenciou a maneira impositiva como o PTA foi inserido nas políticas públicas educacionais do governo do Estado do Amazonas. O PTA não foi bem recebido pelos técnicos de educação da Seduc/AM pelo fato de ter nascido fora desta instituição e por não ter sido objeto de discussão do grupo de especialistas responsáveis da mesma, mas de um acordo macro entre o governo do Estado e uma instituição particular: Fundação Roberto Marinho.

Na fala do funcionário GM (entrevista realizada, 2011) pode-se constatar esse procedimento quando diz: *“O Projeto Tempo de Acelerar veio do Telecurso 2000. É uma proposta mais política que pedagógica”*. E, sem querer se aprofundar na justificativa de seu comentário sobre a compra dos produtos da Fundação Roberto Marinho ser realizada direto com o gabinete do governador, sem anuência da Secretaria de Educação, pode-se entender o porquê do estranhamento dos funcionários dessa repartição ao serem solicitadas informações sobre o PTA.

O comentário do funcionário denuncia o tratamento mercadológico dado à educação pelo governo local, em especial. Se a compra dos produtos sem a prévia submissão à análise dos técnicos em educação, professores e comunidade local já se configura como um ato impositivo e antidemocrático, sua permanência por um período de oito anos, sem que houvesse uma avaliação institucional (informação dada pelo próprio funcionário) denota desrespeito com o público atingido e uma atitude descompromissada com a educação de qualidade assumida nos documentos oficiais.

Antes de prosseguir, é preciso esclarecer que, por terem sido os sujeitos da pesquisa de campo desta dissertação os alunos egressos do Ensino Médio do PTA, da rede estadual de ensino da cidade de Manaus, serão destacados com prioridade os dados referentes a esse

nível. Contudo, quando necessário, serão informados, alguns dados referentes ao Ensino Fundamental, já que para alguns alunos a aprendizagem que obtiveram, tanto nos anos finais do Fundamental quanto do Médio, foi por intermédio do PTA.

O PTA, apesar de não se apresentar em suas normas e procedimentos como representante da modalidade de educação de jovens e adultos, nortear-se para tal, visto que foi oferecido no nível fundamental, para maiores de 15 anos, e no médio, para maiores de 18 anos. Em 2005 passou a ser oferecido, neste último nível, apenas a pessoas maiores de 21 anos. Nesse sentido, poderia estar incluído dentro do conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) se fosse considerada apenas a função de “*suprir a escolarização para adultos que não a tenham tido ou concluído na idade própria*” (MIRANDA, A., 2003, p.29, grifo da autora).

De acordo com informações da Gerência de Pesquisa e Estatística da Seduc/AM, os alunos matriculados no PTA nos Ensinos Fundamental e Médio eram informados ao MEC, respectivamente, como sendo alunos da 8ª série e do 3º ano. Assim sendo, o Projeto Tempo de Acelerar não constava como projeto de aceleração da aprendizagem nas planilhas estatísticas do MEC. Os saltos das matrículas entre 2000 e 2001 nessas duas séries conforme tabelas 3 e 4 (Anexo A) comprovam essa informação.

As tabelas relacionadas ao rendimento escolar desse projeto até seu último ano de vida, 2008, não foram encontradas nos arquivos da Seduc/AM. Foram encontrados apenas os dados correspondentes a 2001 e 2002, pois segundo o funcionário GEST (entrevista realizada, 2011) os dados dos alunos matriculados no PTA eram informados ao MEC como referentes a alunos de 8ª série do Fundamental e 3ª série do Médio. Por isso, as informações contidas no site do MEC e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre aceleração da aprendizagem não contêm informações do PTA.

O PTA possuía, contudo, outras características que o diferenciavam da EJA propriamente dita, como: sua duração – um ano para cada nível de ensino; o não oferecimento da alfabetização; sua metodologia, que se utilizava dos instrumentos didáticos do Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho e a presença de um único professor por classe (geralmente formado em uma única especialidade), o qual teria que dar conta das dúvidas dos alunos surgidas ao final das aulas.

A partir destas características, pode-se dizer que um dos pontos nevrálgicos do PTA, que contribuiu possivelmente para a sua extinção e para o descrédito tanto de alunos como de professores nas escolas onde foi desenvolvido, foram exatamente os itens que

proporcionavam menor custo ao Estado: a redução de anos de estudo e de professores por classe.

A situação registrada acima foi observada no período em que a autora deste texto atuava como pedagoga em uma escola da Zona Leste de Manaus, onde funcionavam algumas turmas do Projeto Tempo de Acelerar. Foi nesse período, portanto, que surgiram as inquietações a cerca da validade desse projeto direcionado para a educação de jovens e adultos dentro dos objetivos que se propôs atingir.

O PTA, como já foi mencionado, iniciou-se em 2001, oferecendo as conclusões dos níveis fundamental e médio em apenas um ano cada. Os alunos deveriam ter no mínimo 15 anos para ingressar no Ensino Fundamental e 18 no Médio. Isto, entretanto, não foi cumprido à risca, segundo o funcionário GM (entrevista realizada, 2011), pois, em alguns estabelecimentos de ensino, muitos jovens que terminavam o Fundamental com idade entre 16 e 17 anos, matriculavam-se livremente no PTA do Ensino Médio, o que estava levando as salas do ensino seriado ao esvaziamento. Por esse motivo, em 2005 as normas para ingresso no Ensino Médio do PTA ampliaram a idade inicial do aluno para 21 anos.

O número de alunos matriculados no PTA, de acordo com o quadro 1, evidencia a grande demanda por esse projeto, alcançando seu auge em 2003. Os dados referentes ao ano de 2005, não foram encontrados nos arquivos impressos da GEPIE, nem nos arquivos eletrônicos, os quais, segundo funcionária do setor se encontravam em um computador cujo disco rígido apresentou defeito e estava sem previsão de conserto.

É evidente que o motivo real para tal modificação na norma não foi necessariamente a insuficiência de maturidade psicossocial ou intelectual do aluno. A propósito, esta justificativa nem mesmo foi apontada pelo funcionário GM. Faz-se necessário lembrar que recursos adicionados às receitas estaduais, advindos do governo federal ou de instituições estrangeiras levam em conta a quantidade de alunos matriculados no ano anterior. A ausência desses alunos em idade escolar própria para cursar o Ensino Médio causaria certo desfalque na receita do Estado.

A duração do curso era de um ano. De 2001 até 2004 era contratado apenas um professor (chamado de facilitador) por turma para orientar os alunos quanto à realização das atividades. As aulas deveriam ser televisionadas e o professor-facilitador da turma seria uma espécie de suporte para tirar as dúvidas dos alunos em sala de aula. É importante dizer que a grade curricular do PTA envolvia os componentes curriculares básicos da grade curricular nacional para o Ensino Médio, que eram ministradas em módulos: Língua Portuguesa,

Matemática, Geografia, História, Biologia, Química, Física e Língua Inglesa – oito componentes curriculares para apenas um professor dar conta.

Quadro 1 – Matrícula inicial do Projeto Tempo de Acelerar em Manaus

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE TURMAS
	Nº DE TURMAS FUNDAM.	Nº DE ALUNOS FUNDAM.	Nº DE TURMAS MÉDIO	Nº DE ALUNOS MÉDIO		
2001	337	13.497	339	13.554	27.051	676
2002	539	21.558	452	18.101	39.659	991
2003	1.260	46.156	480	23.006	69.162	1740
2004	422	16.872	475	18.370	35.242	897
2005
2006	0	0	172	5.479	5.479	172
2007	0	0	181	6.943	6.943	181
2008	0	0	43	1.685	1.685	43

Fonte: SEDUC/AM, Gerência de Estudos, Pesquisas e Informações Educacionais, 2010.

Nota: Sinal convencional utilizado:

... Dado numérico não disponível

Em 2005, a partir da Resolução n. 119/05 – CEE/AM houve uma modificação na estrutura pedagógica do projeto. Os componentes curriculares passaram a ser organizados em grupos de dois, que correspondiam a um módulo, conforme o quadro 2. Cada módulo deveria ser conduzido por um professor-facilitador, sendo adequadas as “áreas de conhecimento às áreas de formação acadêmica ou experiência profissional dos professores-facilitadores” (AMAZONAS, 2005, p.50).

A Gerência do Ensino Médio sugeria que a escola formasse turmas em número múltiplo de quatro para que os componentes curriculares fossem distribuídos, conforme o Quadro 2. Dividindo, portanto, no ano escolar, os quatro módulos, cada um deveria ser conduzido por apenas um professor, de acordo com o critério acima explicado.

Essa característica do PTA foi um dos pontos mais questionados por professores e técnicos no período de sua implementação. Compreende-se que o professor não deve ser visto como o único detentor do conhecimento. Ambos, professor e aluno detêm conhecimento. Nesse sentido, é inaceitável que o professor, para ser facilitador do processo ensino-aprendizagem, chegue à sala de aula, despreparado, inseguro, por não dominar todas as matérias ministradas, como foi observado durante um ano na escola X, em 2002, primeiro ano de oferecimento do PTA nesse estabelecimento de ensino.

Quadro 2 – Divisão dos Módulos do Projeto Tempo de Acelerar segundo a Área de Conhecimento

NÍVEL	ÁREA DO CONHECIMENTO	MÓDULO	COMPONENTE CURRICULAR
MÉDIO	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1º	Língua Portuguesa
			Inglês
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2º	Matemática
			Física
		3º	Biologia
			Química
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	4º	Geografia
			História do Brasil e Geral

Fonte: Seduc/AM, DPPE, GEM, 2010.

A professora PC conta que no início do projeto, quando da realização da primeira formação de professores para trabalhar nas turmas do PTA, o maior conflito dos professores que se materializava em perguntas aos monitores do curso era: “*Como iremos ensinar tantas disciplinas, se não temos formação para isso*”?

A resposta dada, segundo a professora, foi que cada professor ali presente já tinha esse conhecimento pelo fato de terem concluído o Ensino Médio e a maioria estar concluindo ou em vias de conclusão de curso de nível superior; que, além disso, o professor-facilitador precisaria apenas ser dinâmico e criativo, pois o conhecimento ele já tinha, e com o auxílio das aulas televisionadas, não seria difícil a realização do trabalho.

A resposta dada ao questionamento da professora não solucionou todo um conjunto de outras questões envolvidas nesse problema, dentre as quais duas merecem destaque: a formação recebida por esse professor-facilitador em seu Ensino Médio seria suficiente para auxiliar turmas com diferenças tão grandes de idade e formação? Para ser dinâmico, criativo e conhecedor de pelo menos o mínimo de cada componente curricular, que tempo seria disponibilizado para o professor, visto que muitos entravam em sala, à noite, depois de virem de um dia inteiro de atividades?

A esse respeito um dos maiores educadores do Brasil adverte:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje

neoliberal que a ideologia contida no discurso da ‘morte da História’ propõe. (FREIRE, 1997, p. 161)

A permanência citada por Paulo Freire nesse texto foi um aspecto claro da situação vivida pelos professores que, com condições constrangedoras e mínimas de ensinar ou mesmo de **facilitar**, conduziam também alunos a condições mínimas de aprendizagem, sem o tempo necessário para promover o debate crítico sobre as situações vividas pelos alunos, como ressaltou a professora PE, em sua entrevista.

Em princípio, o PTA agradou o alunado jovem e adulto, pelo fato de que se poderia concluir em um ano o Ensino Fundamental ou Médio. Isso ocasionou uma avalanche de matrículas, principalmente no início do projeto. Observou-se naquele momento, que a grande procura pelo PTA se dava nem tanto pela qualidade ou adequação da aprendizagem que poderia proporcionar ao aluno ou pelo desejo de continuação dos estudos, mas pela necessidade da garantia de vaga no mercado de trabalho.

As próprias normas e procedimentos do Projeto apontam, em sua justificativa, a finalidade de preparação do aluno para o trabalho quando sugere que:

A preparação para o trabalho dar-se-á com a oportunidade de conclusão dos estudos em tempo hábil, pois a maioria dos alunos com distorção idade/ano escolar já encontram-se inseridos no mercado de trabalho e necessitam com urgência do conhecimento escolar sistematizado para atender as novas exigências do mercado de trabalho. (AMAZONAS, 2005, p.4)

A preparação para o trabalho condicionada à mera conclusão dos estudos denuncia o caráter de certificação do PTA. Outra característica evidente desse projeto apresentada nesse trecho do documento é a mesma escrita nas entrelinhas de políticas públicas para o setor pobre da sociedade: preparação escolar pra atender as exigências do mercado. A qualidade da educação, nessa direção, está atrelada às necessidades do processo produtivo e não à problematização do mesmo tendo em vista a melhoria da qualidade de vida.

O que se pôde observar, também, naquele período foi que muitos alunos egressos do PTA, ao solicitar seu certificado de conclusão de curso objetavam a impressão do termo Tempo de Acelerar no mesmo, sob a justificativa de que não seriam aceitos nas empresas do PIM no momento da seleção admissional.

A necessidade de empregabilidade naquele momento era, portanto, a prioridade daqueles jovens e adultos, cuja preocupação não parecia, inicialmente, se dar, com a qualidade da formação recebida na escola ou com o caráter e as condições do trabalho que o certificado lhes iria proporcionar.

Em poucos era despertada a revolta por tal situação, o que nos permite concordar com o fato de que “o caráter excludente das relações sociais determina que, nestas circunstâncias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria” (OLIVEIRA apud FRIGOTTO, 1999, p.60-61).

É importante enfatizar, neste ponto, que tem sido reforçado pela ideologia dominante, no imaginário tanto dos alunos como dos professores, um caráter utilitarista e credencialista da educação básica, pois credencia o estudante para o mercado de trabalho. Essa educação com visão utilitarista e credencialista, adequadamente, tem recebido o nome de **educação de qualidade**.

O que foi imposto como qualidade, na visão de Arroyo (2000) se traduz como acréscimo de conteúdos sofisticados, saberes, competências e habilidades que nem mesmo em países europeus ou nos EUA são exigidos em seus currículos. Mas, se faz necessário ao sistema produtivo a disseminação desses conteúdos nos países que estão na periferia do desenvolvimento capitalista.

A proposta de aceleração da aprendizagem para adultos somente poderá ter sentido se contiver, além da superação do caráter excludente de ensino que mascara e esconde a realidade da escola pública, uma proposta de continuidade, não para a formação de trabalhadores para um exército de reserva do mercado de trabalho, mas para a vida, para as exigências que as novas tecnologias nos impõem em termos de vivência com plenitude.

O encerramento do PTA em 2008, de acordo com o funcionário GM (entrevista realizada, 2011) ocorreu por conta do número de evasões e também por haver um convencimento de que a produtividade da aprendizagem não estava sendo atingida como se esperava. É intrigante, contudo, que essa constatação tenha vindo somente após oito anos de implementação do projeto e que não se tenha levado em conta a vida real dos alunos, como será observado no resultado das entrevistas realizadas com os egressos, no capítulo 3 desta dissertação.

A qualidade para a educação apontada em documentos oficiais de órgãos mantenedores da educação pública, como se tem observado, baseia-se tão somente nos indicadores numéricos. O pleno desenvolvimento humano, finalidade principal da LDB 9.394/96 (Art.2 e 22), indicador primeiro da qualidade na educação, não tem sido respeitado em função da subordinação do tempo necessário ao desenvolvimento humano às necessidades do capital.

Nesse sentido, pode-se inferir que o Projeto Tempo de Acelerar, numa primeira avaliação, apresentava os mecanismos necessários às demandas neoliberais, principalmente no que diz respeito à redução de gastos do Estado com as questões sociais.

Para ampliar o debate acerca do conceito de qualidade da educação e direcionar a análise para a realidade dos alunos egressos do PTA, será trabalhado no capítulo seguinte o conceito de qualidade total, representante do ideário neoliberal, e o conceito de qualidade social, mais condizente com os anseios das classes populares.

CAPÍTULO II

2 ACELERAR A EDUCAÇÃO NA VIDA DO TRABALHADOR COM QUALIDADE TOTAL OU SOCIAL?

“A qualidade é substancial. Adjetivá-la é pleonasma, ou seja, uma repetição inócua, porque realmente só existe qualidade numa totalidade que abrange técnica, humanismo, salário, hermenêutica social e meio ambiente saudável” (SILVA, J., 2000, p. 32).

Adjetivar a educação com o termo **qualidade** já se configura um pleonasma pelo fato de ser a qualidade um atributo próprio de cada ser que determina a sua natureza. Não existe educação sem qualidade. Existe sim uma educação com qualidade para um determinado fim e outra que a contrapõe. Nessa mesma perspectiva, dizer que existe uma qualidade total na educação é assumir que existem dois processos educativos: um integral, completo, pleno e outro em processo de construção dessa qualidade.

A **educação de qualidade** introduzida no setor escolar reforçada pelo adjetivo **total** foi traduzida em inovações gerenciais com a pretensão de incorporar no meio da comunidade escolar conceitos tomados dos anseios da maioria – democracia, iniciativa, autonomia, participação, cidadania. Porém, na materialidade, estes conceitos não atuam com a mesma carga de significados tomados de sua origem social, mas no sentido escuso do interesse empresarial.

Aos jovens e adultos das classes menos privilegiadas, após séculos de negação de escolarização básica²¹ completa e, portanto, de direitos políticos, civis e sociais também negligenciados, o sentido empresarial na educação se faz mais forte através da vinculação ideológica da educação ao trabalho sob a forma de aquisição de saberes para ingresso no mercado.

Em contraposição, uma outra qualidade educacional vem sendo defendida e proferida entre movimentos sociais de base e em encontros nacionais e internacionais: a **educação de qualidade social**. Esta, mais afeita às necessidades sociais em direção à emancipação do indivíduo que busca condições mais humanas de vida, confronta-se com o sentido mercadológico que se tem dado à educação em nossa sociedade.

²¹ Entenda-se por básica a escolarização que hoje é composta pelos Ensinos Fundamental e Médio.

Nesse sentido, as questões que se impõem neste capítulo são: com que qualidade está sendo construída a educação de nossos jovens e adultos, tendo por foco os programas de aceleração da aprendizagem? Com que qualidade os grupos sociais contra-hegemônicos desejam construir essa educação? Como tem se dado a preparação para o trabalho dentro dos parâmetros de qualidade de ensino oferecidos por programas de aceleração de aprendizagem para jovens e adultos?

2.1 A Qualidade na Educação segundo a Lógica Neoliberal: a Qualidade Total na Educação

A qualidade sempre foi um pré-requisito exigido na realização do processo de educar. Nunca, porém, foi tão mencionada nos discursos oficiais do Brasil como a partir da década de 1990. O termo educação de qualidade, utilizado como marketing das políticas públicas educacionais, embutia um significado próprio das transformações pelas quais passava o setor empresarial, propiciando ideologicamente, um entendimento do conceito de educação como procedimento técnico-gerencial e não como ato político (SILVA, T., 2001).

A qualidade na educação, da maneira como tem sido concebida, corresponde muito mais às necessidades do processo de reestruturação produtiva pelo qual tem passado a sociedade capitalista, para não perder de vista a sua meta, o lucro; e, muito menos à melhoria do processo educativo que, numa concepção mais humanística, estaria estritamente ligada ao desenvolvimento do homem para o homem no convívio social.

A teoria que fundamenta essa concepção de qualidade na educação, a Qualidade Total, orienta-se pelo ideário neoliberal e tem sua origem no campo empresarial que tende na sociedade capitalista a favorecer o grupo detentor das riquezas acumuladas, do poder hegemônico.

Para que haja melhor entendimento sobre essa premissa é necessário que se compreenda como a Teoria da Qualidade Total (TQT), sendo de origem empresarial, migrou também para a educação, levando com ela todo um conjunto de conceitos e ações que não condizem com a formação do cidadão, a qual ensejaria uma educação de qualidade voltada para o social.

A Teoria da Qualidade Total, como já foi mencionada, obteve relevância no meio empresarial a partir dos anos 70 como modelo de gerência sugerido em substituição ao modelo taylorista/fordista, para superação da crise do sistema capitalista de produção. Mesmo sendo de origem americana, tendo como principais expoentes Philip B. Crosby, Juran J. M. e

William Edwards Deming, foi efetivamente implantada no Japão após a 2ª Guerra Mundial. Também pode ser chamada de modelo japonês ou toyotismo (SILVA, J., 2000)²².

David A. Garvin, um dos teóricos do gerenciamento da qualidade nas empresas, descreve que a qualidade sofreu modificações ao longo da história empresarial. Sua versão original estava voltada para a inspeção. As demandas por qualidade na fabricação dos produtos surgem ainda no modelo de produção em massa e da necessidade de se produzir peças intercambiáveis, mas foi em 1922 que o controle da qualidade surgiu formalmente (GARVIN, 1992). A produção em série dos produtos para facilitar a troca exigia, portanto, certo padrão de qualidade, que foi sendo aperfeiçoado historicamente com a aquisição de novas tecnologias.

O caráter científico do controle da qualidade, segundo Garvin (1992), surge em 1931 com o livro de W. A. Shewhart, “Control of Quality of Manufactured Product”, onde define com precisão como se pode mensurar o controle da produção e criar técnicas para melhorar a qualidade diariamente. Se antes (na etapa da inspeção) o controle da qualidade era realizado sobre o total absoluto da produção ou de maneira aleatória, agora, com menor número possível de dados da inspeção o resultado passa a ser apresentado estatisticamente. Surge então o controle estatístico da qualidade²³.

O controle estatístico da qualidade favoreceu a melhoria do produto final porque detectava os erros no processo de produção. Porém, a relevância desse instrumento para o setor produtivo capitalista foi o fato de ter proporcionado diminuição dos custos com o salário dos inspetores, pois a aplicação do método de amostragem exigia um número bem menor de inspetores para avaliar maiores volumes em larga escala²⁴.

Posteriormente, a partir dos anos 1950, deu-se sequência à era da garantia da qualidade. Nesta, podem ser distinguidos quatro elementos: a quantificação do custo da qualidade, o controle total da qualidade, engenharia da confiabilidade e zero defeito.

²² Caracterizado naquele momento como sistema e não como programa, a qualidade, teve sua origem a partir das demandas exigidas pelas atividades militares da guerra, em decorrência da necessidade de se evitar erros na fabricação das armas, o que poderia propiciar acidentes irreparáveis (SILVA, J., 2000).

²³ A padronização e uniformização das peças produzidas definiam a sua qualidade. Por ocasião da variabilidade da matéria prima ou da ausência de precisão dos operadores ou das máquinas, certo produto apresentava variações em relação a outro de mesma natureza que conseqüentemente dificultaria sua intercambiabilidade. Sabia-se, contudo, que a variabilidade das peças era um dado concreto. A previsão científica (estatística, probabilística), portanto, no processo de produção desse evento poderia definir os limites de sua aceitabilidade.

²⁴ No período da Segunda Guerra Mundial o Departamento de Guerra dos Estados Unidos criou a sessão de controle da qualidade, composta em sua maioria por estatísticos da Bell Laboratories, especialistas em criar instrumentos de controle para melhoria da qualidade dos produtos. Dentre seus componentes estavam: Shewhart, Harold Dodge, Harry Romig, C.D. Edwards e Joseph Juran. O controle estatístico da qualidade foi tão eficaz que o material bélico produzido correspondente a um milhão de dólares, antes avaliado por 42 inspetores, passou a necessitar apenas de 12 inspetores para a realização do trabalho (GARVIN, 1992).

O primeiro, proposto por J. Juran, considerava que os custos com a prevenção eram necessários para evitar custos maiores com o prejuízo; o segundo definia que “a qualidade é um trabalho de todos” (FEIGENBAUM, 1961 apud GARVIN, 1992, p.15); o terceiro inseria uma nova profissão no sistema de produção que considerava o planejamento da qualidade de alto nível e controlava todos os outros departamentos para estabelecimento de medidas e padrões de qualidade.

O último elemento, zero defeito, tendo por principal defensor Philip B. Crosby, nos anos 1960, revolucionou a era da garantia da qualidade por concluir que se poderia superar a determinação de erros aceitáveis na fabricação de um produto e chegar a zero erro. Isto somente seria possível se fossem identificados os problemas na origem para eliminá-los. A novidade desta proposta era a de que a motivação do trabalhador, sua vontade de fazer bem feito, era determinante para obtenção do produto perfeito. Por isso, este acabou por ser, neste último passo, o alvo das ações para a obtenção da qualidade (GARVIN, 1992).

A garantia da qualidade, como se pode perceber, engendrou no processo de produção não somente a preocupação de remediar o problema da ausência da qualidade, mas de preveni-la. Nessa direção, o papel da gerência torna-se mais abrangente por necessitar de novas habilidades que contemplem não somente saber administrar o processo de produção como também as pessoas que produziam. Por isso, a partir desse momento, investir no saber fazer e no saber pensar do trabalhador era algo importante para ampliação dos lucros e da garantia de concorrência entre as empresas.

A qualidade, na etapa acima, era vista como algo que poderia prejudicar a empresa se fosse ignorada, mas não ainda como uma condição para a produtividade e a competitividade, segundo Garvin (1992). Foi a partir da constatação de que empresas dos Estados Unidos estavam perdendo espaço para as do Japão, em alguns setores da economia, que a qualidade passou a ser preocupação não somente do setor de produção, mas também da alta gerência das empresas. Deu-se início então a gestão estratégica da qualidade que usou as necessidades do cliente como pretexto para ampliação dos lucros.

Para se atingir a qualidade, nessa etapa, mudança de atitudes nos vários setores da empresa era necessário. A qualidade não podia ser vista como uma função de um único setor, mas como algo a ser atingido como uma meta por todos; deviam-se atingir as metas através das técnicas, mas principalmente através da motivação. Os técnicos da qualidade não trabalham mais com a função de policiamento, mas com a de gerência e persuasão em busca de atingir através de estratégias a finalidade da empresa: condições de concorrência e lucratividade.

A gerência estratégica da qualidade não abolia, contudo, as outras etapas: controle estatístico da qualidade e garantia da qualidade.

Mas não se deve confundir os três movimentos. A abordagem estratégica é mais ampla que suas antecessoras, mais intimamente ligada à lucratividade e aos objetivos empresariais básicos, mais sensíveis às necessidades da concorrência e ao ponto de vista do consumidor e, mais firmemente associada à melhoria contínua (GARVIN, 1992, p.32-33).

A abordagem da qualidade que se propagava nas empresas norte-americanas bem como nas japonesas era sistêmica, ou seja, total. Deveria envolver todos os setores da empresa. Para isso, todos, desde o funcionário de mais baixo nível até a alta gerência, deveriam comprometer-se com a produtividade da empresa. Como estratégia desse processo no Japão, o escopo principal era o treinamento e a educação para a qualidade.

A educação aliada aos incentivos (prêmios, publicidade, etc.) dados aos trabalhadores comuns era utilizada como mecanismos para explorar a energia destes não só no trabalho manual como também através da sua participação com sugestões para melhoria da produção.

A participação do trabalhador, contudo, não se dava nos lucros

A gerência da qualidade total pode ser entendida como controle de qualidade total, ou ainda controle total do processo de trabalho. A idéia de totalidade que é explícita neste modelo de gestão nada mais é do que uma forma totalitária de buscar o envolvimento e o controle de todo o circuito da produção ou da prestação de serviços. É total porque exige a participação de todos, numa relação de fornecedor e cliente que encobre, ou busca encobrir, as contradições iminentes do modo de produzir (FIDALGO, 1994, apud SILVA, J., 2000, p.66).

Tendo como propósito obter produtos e serviços com o menor custo possível, a qualidade, na visão capitalista, está intimamente ligada à satisfação do cliente, que pode ser traduzida em: variabilidade dos produtos, dispostos em menor tempo possível. Esse processo ocorre a partir de uma concepção flexível da produção que tem como características a “divisão de mercados, o desemprego, a divisão global do trabalho, o capital volátil, o fechamento de unidades, a reorganização financeira e tecnológica” (HARVEY, 1996 apud ANTUNES, p.50, 2001).

Essa transformação no modo de produção, que também influenciou o processo de relação de trabalho, é resultado das transformações tecnológicas de base microeletrônica e microbiológica, que se aceleraram no final do século XX, projetando-se para o século seguinte. Segundo Frigotto (2001, p. 45), essa “reconversão tecnológica” dá ênfase à

informação no lugar da energia, automatizando o fazer e o saber-fazer do trabalhador, flexibilizando a produção e otimizando o tempo e a força, substituindo ainda mais o trabalho vivo pela automação.

Sua transplantação para o setor educacional na América Latina ocorre na década de 1990²⁵, trazendo em seu bojo o mesmo discurso de preocupação com a satisfação do cliente – no caso da escola: alunos e pais de alunos – como nas empresas, com vistas à preparação dos alunos para a competitividade no mercado e consequente ampliação do lucro empresarial.

O que se pode perceber no percurso da história é que são palpáveis as transformações sofridas pelo Estado para adaptar-se às exigências da economia. Se antes o mercado necessitava de produção em série, o Estado de Bem-estar Social colaborava para manter o trabalhador passivo e adestrado. Agora, se necessita de trabalhadores ativos, capacitados, porém em número reduzido, e de recursos públicos prontos para socorrer empresas quando o capital privado entra em crise, o Estado se reconfigura em um novo liberalismo (neoliberalismo) e assume uma postura mínima diante das despesas.

Tal como o Estado, a escola, por ser um de seus aparelhos ideológicos, também tem servido às orientações neoliberais. Esse processo se manifesta em todas as etapas de ensino e em toda a estrutura e funcionamento da escola. No entanto, é bem mais visível nas etapas e modalidades onde se concentram os indivíduos economicamente ativos ou prontos para entrar em atividade: na educação dos jovens e adultos.

Com o novo sistema de reestruturação produtiva, também denominado de acumulação flexível do capital²⁶, uma onda de conceitos, atitudes, jargões e modismos advindos do mundo empresarial têm invadido a instituição escolar. Missão, visão, valores, índices de qualidade e segurança são itens constantes no painel escolar vinculados a um novo movimento do mercado que enfatiza o desenvolvimento de certas potencialidades humanas, que servirão de base material e ideológica a essa nova configuração do sistema.

²⁵ No Amazonas teve maior destaque sob a liderança da Secretária de Educação Rosane Marques Crespo, em 2003, quando se introduziu a tarefa de expor em painéis, em todas as escolas estaduais, os dados estatísticos dos indicadores de qualidade das mesmas.

²⁶ O termo *acumulação flexível* foi emprestado de David Harvey (1992) que o conceitua como a nova configuração do regime de acumulação capitalista e se contrapõe à rigidez do fordismo. Caracteriza-se pela “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”(p. 140). Em contrapartida regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis foram sendo impostos mediante o enfraquecimento do poder sindical dos trabalhadores ocasionado pelo desemprego e pela “desproletarização”(Ver também ANTUNES, 2007) ou subcontratação. No que diz respeito às formas organizacionais de produção Harvey explica que a forma gerencial de produção em massa teve dificuldade em converter-se ao sistema de produção flexível que tem a ênfase na “solução de problemas, nas respostas rápidas e, com frequência, altamente especializadas, e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais”(1992, p.146)

As evidências dessas transformações ocorridas no ambiente escolar são observadas tanto em documentos como nas próprias relações de trabalho. O diretor de escola passou a ser chamado de gestor escolar; professor, juntamente com os demais funcionários e comunitários, de colaboradores e os alunos são denominados de clientes.

Em documentos e frases de efeitos emitidos por essa instituição não podem faltar expressões como qualidade total, competências ou habilidades. Termos como gestão participativa são recebidos pela comunidade escolar com a perspectiva de que enfim a democracia se fará presente na educação pública. No entanto, o que se confere na prática é a descentralização da obrigação pública, correspondente à transferência de responsabilidades das Secretarias à administração escolar, sem, contudo, virem acompanhadas de recursos suficientes e necessários.

Assim, a professores e diretores atribui-se a missão de gerir seus próprios problemas seja de ordem política ou pedagógica (através do PPP – Projeto Político Pedagógico – planos de ação e projetos), ou de ordem financeira (através de PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação e PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola).

Da mesma maneira que, diante do fenômeno da empregabilidade, atribui-se ao trabalhador a responsabilidade pelo seu desemprego, a escola, diante de uma pseudoautonomia financeira e administrativa, deve dar conta dos problemas ocorridos em seu interior, mesmo que não se tenham originado nela ou não sejam de sua competência.

Não se quer dizer com isso que essas atribuições acrescentadas à escola com certas características de autogestão não faça parte do alvo de suas conquistas. “A classe operária, historicamente, luta pela autogestão, na qual se busca alcançar o controle sobre a capacidade de dispor os produtos, ou seja, capacidade de controlar os próprios investimentos e o processo de acumulação” (FIDALGO, 1994, apud SILVA, J., 2000, p.42). Sua participação nesse processo, no entanto, tem sido dada dentro de limites definidos tanto pelo Estado como pelas próprias condições de vida.

A questão é que o controle da gestão nas mãos dos trabalhadores da educação, dos alunos e comunidade não passa, na realidade, de um engodo. Para haver participação integral da comunidade escolar na produção de uma educação de qualidade necessitaria em primeiro lugar que grande parte de seu tempo não fosse gasto em dar às suas vidas a qualidade de sobrevivência, tendo em vista as precárias condições de subsistência da maioria.

O poder público, mantenedor das políticas públicas educacionais, não pode, no entanto, utilizar a ausência de condições objetivas do povo trabalhador para justificar a negação do direito deste de participar na construção e gerência de planos e projetos escolares.

Porém, a possibilidade de dar à sua educação um significado próprio é substituída por projetos pedagógicos pré-fabricados por empresas particulares como a Fundação Roberto Marinho através do Telecurso 2000 (atual Novo Telecurso).

A cobrança à comunidade extra e intraescolar para que haja participação ativa na escola com fins de se fazer cumprir a gestão participativa, deve vir acompanhada de condições objetivas que induzam essa comunidade a fazer parte do processo, adquirindo, assim, a autonomia.

Com essa tessitura, a escola, segundo a Teoria da Qualidade Total é comparada a uma empresa. Seus componentes: diretor, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar são responsáveis pela progressão ou regressão dessa empresa. Como para o meio empresarial a meta final são os lucros que o produto fabricado pode proporcionar, sendo eliminados, se necessário, os problemas que venham impedi-lo de existir, para a escola a intenção é semelhante. A título de exemplo, mecanismos para disciplinar a escola que não atinja a meta estipulada pelo governo foram criados no Estado do Amazonas²⁷.

No pensamento neoliberal os problemas sociais e, mais especificamente, os educacionais não são tratados como questões políticas e sociais, mas como resultado de má gerência administrativa. Esta é denominada no âmbito escolar como ineficiência e má gerência dos recursos administrativos, como falta de compromisso e esforço dos professores e como inadequação dos métodos e do currículo escolar à necessidade da escola. A qualidade se resume em melhoria da gestão e da administração (SILVA, T., 2001).

Sandra Corraza (1994, apud SILVA, T., 2001) diz que o discurso sobre a qualidade total converge com o discurso sobre o construtivismo na educação, na linha do pensamento neoliberal, pois, o sujeito que é necessário no processo de reestruturação da produção do capitalismo e o “eu” que se quer formar com o construtivismo pedagógico autônomo, racional, participativo e responsável são compatíveis. Nesse sentido, “Qualidade Total na educação e Construtivismo Pedagógico se combinariam, ainda que de forma não calculada,

²⁷Através de um decreto o governo do Estado do Amazonas estabeleceu que os diretores das escolas estaduais deveriam assinar um termo de compromisso mediante o qual seriam responsabilizados pela melhoria do rendimento escolar e pelos problemas que dentro delas viessem a ocorrer em suas gestões. Além disso, foi decretado também, por esse governo, que todas as escolas estipulassem metas para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que deveriam gradualmente aumentar a cada avaliação do Prova Brasil, que se realiza de dois em dois anos. A escola, contudo, que não atinge tal meta – independentemente dos fatores internos e externos que venham impedi-la – recebe **incentivos** negativos para corrigir suas **falhas**, os quais vão desde chamada de atenção verbal em reuniões até negação de estímulos financeiros repassados pelo governo estadual à escola ou aos professores como “Escola de Valor” – benefício R\$ 30.00,00 para a escola que atingir de 4.5 a 4.9 no SADEAM; “Décimo Quarto” ou “Décimo Quinto” – estímulo financeiro repassado pelo governo do Amazonas aos professores de cujas escolas conseguirem alcançar 5.0 a 5.9 e acima de 6.0 no Ideb.

para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (SILVA, T., 2001, p. 19).

É então por ocasião do ajuste econômico que se justifica a defesa do Estado mínimo, que reduz o investimento nas políticas sociais. Esta explicação confere ao Estado o perfil de vilão da crise econômica e do atraso no país. Ideologicamente, pretende-se com essa ideia transferir para o Estado os efeitos daninhos que o próprio processo de reprodução capitalista tem alcançado nas suas históricas crises estruturais.

Pode-se tentar justificar a imposição de projetos educacionais com redução de tempo e de recursos materiais e pessoais, mediante a justificativa da ineficiência e incompetência do setor público para fazê-lo; ou da necessidade de se fazer redução de despesas, por ocasião do custo ou do desperdício causado pelo abandono e reprovação escolares. Mas, quando essa redução de gastos se faz com a transferência de dinheiro público para setores privados para efetuar compras de pacotes de programas e/ou pagamento de royalties para uso de material didático produzido por uma empresa, revela-se o verdadeiro motivo da redução dos gastos públicos com a educação.

O PTA, nestes termos, cumpria tal determinação pelo fato de que, reduziu de oito para um professor por turma, inicialmente, e depois, para quatro. Além disso, ao reduzir as quatro séries do Ensino Fundamental e as três do Médio para um ano cada nível, o governo obteve uma economia substancial nos cofres públicos.

É importante, nesse momento, lembrar a pesquisa de Gomes (2005) quando apresenta em uma de suas conclusões que: em países que adotaram com êxito a promoção automática (conceito dentro do qual a aceleração da aprendizagem também se encaixa), além da existência de uma cultura de apoio da família e da comunidade em não permitir que o aluno veja tal procedimento como simples meio de certificação, há também um apoio financeiro do Estado que, longe de ser diminuto, redobra o esforço e o financiamento em assistência técnica e material.

Enfim, dentro do pensamento neoliberal é necessário se fazer o Estado mínimo por uma questão econômica. A estratégia de se culpar a má gestão dos recursos dos governos na macroadministração pública, bem como nas específicas, como a escolar, consiste numa tentativa de legitimar a retirada desses recursos públicos para favorecer os setores privados quando estes necessitem de financiamento para garantir a dinâmica de acumulação do capital.

Com esse conjunto de ajustes, inaugura-se na escola a Gestão da Qualidade Total (GQT) na educação, uma estratégia neoliberal que, segundo Silva, T., (2001) vai além de orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria e do mercado, ou vê-

la como solução técnica para os problemas da educação. A GQT impõe novos conceitos no pensamento pedagógico que induzem à ilusória crença de democracia e participação no ambiente escolar.

O discurso da qualidade total, das excelências de livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital (SILVA, T., 2001, p.21-22).

O mesmo autor alerta ainda para o risco da redefinição de conceitos como “cidadania”, “democracia” e “direito” na concepção neoliberal. O atrelamento desses conceitos à lógica do mercado obriga-nos a viver num ambiente individualista e competitivo. Nessa direção, permitir que desapareça da instituição escolar o espaço público para a discussão das injustiças sociais produzidas, substituindo as pessoas conscientes da classe social à qual estão inseridas por um espaço composto por consumidores – como se esta categoria incluísse todas as classes – é por em risco a existência da própria escola pública (SILVA, T., 2001).

Por fim, Silva, T. (2001) ensina que os problemas da escola na visão neoliberal são descritos não a partir das necessidades daqueles que estão nela envolvidos, mas a partir das exigências de competitividade e lucro das empresas. Isto justifica o uso de instrumentos na escola que são próprios da indústria e do comércio. A qualidade na educação é explicada a partir de critérios que atendam as necessidades da reestruturação produtiva do capitalismo e não às necessidades dos alunos.

Frigotto (2001) explica que essa tendência dos processos educativos ligados à qualificação humana ser favorável à classe hegemônica é passível de explicação se tomamos por base a materialidade dinâmica do progresso técnico e a correlação de forças entre as classes. Condena, em contrapartida os “apologetas da sociedade do conhecimento” (FRIGOTTO, 2001, p. 34), com suas teses sobre o fim da sociedade do trabalho, das classes sociais ou o fim da história que mascaram a intenção de sobrepor os seus interesses individuais aos coletivos. Nessa concepção, enfatiza,

O fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social, não é uma *predestinação natural* nem um *destino*, mas algo produzido historicamente (FRIGOTTO, 2001, p.36, grifo do autor).

A discussão sobre a qualidade na educação surgida após a crise do fordismo funda-se nas transformações tecnológicas ou reconversão tecnológica (FRIGOTTO, 2001) que engendraram a reestruturação do processo produtivo em um novo modo de gerir as relações de trabalho. A qualidade reivindicada para a educação tem, nesse contexto, uma base conceitual advinda da Teoria da Qualidade Total, adaptada do meio empresarial, por ser este o atual detentor do poder hegemônico na luta de classes.

É, pois, nessa base material, desse momento histórico que podem ser explicadas as mudanças ocorridas no modo de administrar a escola, os currículos e as políticas públicas. Termos como democracia, cidadania e participação democrática empregados com otimismo exagerado nos novos processos dessa instituição são o que Frigotto (2001) denomina “perspectivas apologéticas”, e acrescenta:

[...] os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 2001, p.40-41)

Assim, procedimentos metodológicos para tornar o espaço escolar mais humano, acolhedor e democrático, estimulado através de determinadas técnicas que levam o aluno a tomar iniciativa, ter criatividade, criticidade (dentro de certos limites) e espírito de grupo, têm sido ingredientes indispensáveis no planejamento escolar. A escola assume, tomando esses procedimentos, um papel de coadjuvante do setor empresarial ao desenvolver habilidades necessárias às exigências das atuais necessidades do processo produtivo, quando o faz.

Essas ocorrências foram evidenciadas nas turmas de PTA. Dentro de cada turma, formada de 30 a 45 alunos, era prevista a formação de pequenos grupos, com funções definidas, que se denominavam: Coordenação, Socialização, Síntese e Avaliação.

O grupo de Coordenação tinha por objetivos auxiliar o professor na organização da sala, na distribuição de materiais, na organização dos grupos para realização de tarefas, dentre outros. O grupo de Socialização organizava os eventos culturais e festivos e promovia juntamente com o professor a integração da turma através de realização de dinâmicas e atividades afins. O grupo de Síntese era responsável por, no final das aulas, sintetizar as aprendizagens e apresentá-las aos demais grupos. Por fim, o grupo de Avaliação deveria, no final das aulas, avaliar o desempenho da turma e apresentar suas considerações em forma de relatório (AMAZONAS, 2005).

Esses grupos eram organizados em forma de rodízio, a fim de que todos os alunos pudessem participar de todos os grupos até o final do ano letivo. Isto, no entanto, não funcionava sempre. É o que será observado na fala dos alunos e professores mais adiante. Mas, pode-se antecipar que o PTA deveria funcionar, pois, como preparação para o trabalho, quando sua metodologia incentivava o aluno a assumir variadas atividades em sala de aula, indo além de um mero espectador.

O estímulo à sensibilidade e à ênfase no indivíduo e na sua participação no trabalho pelo pensar e não somente pelo fazer, como era trabalhado nas classes do PTA, tenta mostrar, num olhar mais ingênuo, o aspecto humano da reprodução capitalista. No entanto,

A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana (FRIGOTTO, 2001, p.41).

O interesse pela educação básica a partir do final dos anos 1980 não significava como assevera Frigotto (2001) que os “homens de negócio” não se interessassem pela educação anteriormente. O que houve foi uma mudança no foco: não interessa mais para o empresariado o adestramento, mas a iniciativa, a criatividade, a capacidade de integração para que o trabalhador possa resolver os problemas imediatos que surjam no processo de produção.

Frigotto (2001) salienta ainda que a investida neoliberal na educação tem-se manifestado como um revisitar a teoria do capital humano, mas de maneira rejuvenescida. Acrescenta que instituições internacionais como Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT, e órgãos nacionais são os grandes responsáveis por essa veiculação.

Cabe lembrar, que a preocupação desses organismos com a formação de adultos surge bem antes do despontar da Gerência da Qualidade Total nas escolas. Logo no período de sua criação, após a 2ª Guerra Mundial (1945), a UNESCO alertava quanto à necessidade de atenção que as nações mais “atrasadas” deveriam dar à educação, principalmente a de adultos.

Nesse contexto, órgãos e movimentos nacionais também foram instituídos, como o SEA (Serviço de Educação de Adultos) em 1947, no mesmo ano a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Como demonstrado, novos conceitos advindos desse novo processo de reestruturação produtiva do capital surgiram no meio produtivo, no modo de organização do trabalho e no

processo de qualificação do trabalhador, a causar a ilusão de que o capitalismo esteja se tornando mais humano e social. Assim, termos do modelo fordista como adaptação, adestramento, produção em série são substituídos por criatividade, iniciativa, produção flexível e com qualidade. Estes assumem ideologicamente, nessa nova configuração, significados forjados para a ampliação da acumulação do capital.

Essa transformação no modo de produção e nos seus processos de relação social é resultado das transformações tecnológicas de base microeletrônica e microbiológica, que se aceleraram no final do século XX, projetando-se para o século seguinte. De acordo com Frigotto (2001) essa reconversão tecnológica dá ênfase à informação no lugar da energia, automatizando o fazer e o saber fazer do trabalhador, flexibilizando a produção e otimizando o tempo e a força, substituindo ainda mais o trabalho vivo pela automação.

Em meio a esse cenário surge o que o supracitado autor chama de conceitos-ponte presentes nas literaturas e nas discussões acadêmicas como: “globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade – que tendem a se tornar senso comum entre os homens de negócio” (FRIGOTTO, 2001, p.45).

A relação desse processo de reestruturação produtiva com a educação escolarizada das pessoas jovens e adultas pode ser evidenciada também ao serem enfocadas as consequências que ela tem ocasionado a esse público. O controle da reconversão tecnológica sob o poder dos que dominam os meios de produzir riquezas concentra a lógica da exclusão quando determina que, para o seu manuseio necessita de um seleto número de trabalhadores com determinada qualificação.

Em consequência disso, um número maior de pessoas está ingressando no mercado informal, inclusive, jovens que nem mesmo obtiveram o primeiro emprego. Corroborando essa informação, Frigotto (2001, p.46) alerta que “Os custos humanos são cada vez mais amplos evidenciados pelo desemprego estrutural que aumenta, atingindo, sobretudo os jovens e os velhos, o emprego precário e a produção, mesmo no Primeiro Mundo²⁸, de cidadãos de segunda classe”.

O contraditório desse evento é que falta mão de obra qualificada para manusear tecnicamente os equipamentos microeletrônicos, bem como para atender as necessidades das novas relações de trabalho, onde reinam a iniciativa, a criatividade, trabalho em equipe, dentre

²⁸ Apesar dessas constatações de Frigotto terem sido feitas há mais de dez anos, hoje essa realidade continua presente quando se observa, pelos meios de comunicação, as frequentes manifestações da população mais atingida pela política econômica dos governos de primeiro mundo. Nos meses de setembro e outubro deste ano (2011), manifestantes tomaram conta de uma grande avenida de Nova York para protestar contra o apoio dado pelo governo aos bancos e pelo aumento do desemprego que tem causado preocupação à população dos EUA.

outros requisitos integradores. É necessário lembrar que estas características apontadas para o novo trabalhador assumem conceituação apropriada ao sistema de “reprodução ampliada do capital” (NEVES, 1993 apud FRIGOTTO, 2001, p.47) afastando-se do sentido próprio que conduz à realização humana.

A classe hegemônica ao investir na educação escolar básica do jovem ou adulto, seja através de investimentos nas estruturas legais, seja por meio de filantropia ou mesmo diretamente sobre os trabalhadores no ambiente de trabalho, não tem o intuito de contribuir para o desenvolvimento e satisfação do trabalhador. A intencionalidade intrínseca ao processo de acumulação capitalista, neste como em outros momentos de seus ciclos, é dar condições de competitividade para ampliação do lucro.

Na realidade, a pseudoeducação de qualidade que o Estado neoliberal proporciona ao público jovem e adulto, quando lhe dá atenção, direciona-se apenas no sentido remediador, sem, contudo, sanar o problema da exclusão e da má qualidade do ensino pela raiz. Mesmo quando a intenção é a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, nos termos das novas exigências da demanda produtiva, a qualidade do ensino se faz muito precário devido à prioridade de atendimento aos mais jovens e aos poucos recursos liberados para a escolarização do público adulto.

Com o pretexto de priorizar o público na faixa etária de 6 a 14 anos, por meio de fundos como o Fundef e depois o Fundeb, nega-se a igualdade de tratamento ao público jovem e adulto através da forma desigual de financiamento, o que se evidencia também como uma estratégia neoliberal.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, modalidade em torno da qual as reflexões deste trabalho estarão mais diretamente relacionadas, criam-se cursos à distância ou de curta duração, intensivos e supletivos, com metodologias semelhantes às aplicadas em cursos de treinamento de recursos humanos. A materialização mais recente desse processo, no Estado do Amazonas chamou-se Projeto Tempo de Acelerar, desenvolvido no período de 2001 a 2008.

Enfim, qual a relação desse projeto com as novas relações sociais de produção do regime de acumulação flexível do capital? A resposta encontra-se no tempo, no espaço e na forma, pois como diz Enguita: “as instituições educativas [...] não serão tomadas como instituições naturais, mas, por sua vez, como produto histórico e social que só pode ser compreendido dentro da totalidade em transformação da qual faz parte [...]” (1993, p.79).

Em sentido contrário ao ideário neoliberal que relaciona a qualidade da educação a sua capacidade de produzir riquezas, em condições sociais injustas, a qualidade social da

educação para o público jovem e adulto conduz esse princípio da educação para além do processo de acumulação de riquezas nas mãos de poucos. As reflexões a serem expostas são de pensamentos que combatem a determinação neoliberal de atrelar a educação aos processos restritos da acumulação capitalista e a eleva à condição de educação para realização do homem por meio do seu trabalho, ao longo da vida.

2.2 A Qualidade Social da Educação: Algumas Aproximações

Freire (2003) ao abordar o tema educação e qualidade nos remete à discussão dos diversos sentidos e intencionalidades que o termo qualidade pode adquirir. O conceito de qualidade aplicado aos processos da educação escolar, portanto, apresenta-se com sentido homogêneo, vinculando-a escamoteadamente aos interesses da classe detentora das riquezas. Para esclarecer, Freire (2003, p.41) salienta que

[...] assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutramente. Não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos.

A construção de uma educação de qualidade para as pessoas jovens e adultas não pode ser pensada distante de um projeto de reconstrução do modelo de sociedade vigente. No Brasil, em especial, significa superar os desafios presentes, que há muito marginaliza e exclui esses sujeitos negando-lhes direitos como bens simbólicos e materiais. A qualidade da educação para esse grupo, para tanto, teria seu começo a partir de uma concepção epistemológica de educação para mudança.

Entendendo que educação para mudança contém um significado social e histórico, a educação de qualidade almejada por esse grupo etário e defendida por movimentos sociais, defensores desses grupos, tem na escola apenas o seu início e estende-se ao longo da vida com a função de educação de qualidade social, ou seja, aquisição do conhecimento socialmente construído para a promoção da emancipação.

A partir desse pressuposto, a qualidade social da educação questiona e contrapõe-se à qualidade total empresarial por entender que a totalidade do processo educacional não se limita à otimização do gerenciamento da escola ou a índices de rendimento e desempenho escolar, apoiados em dados estatísticos, assim como enfatiza Silva, M.: “A qualidade social na

educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas” (2009, p. 223, grifo da autora).

A qualidade da educação escolar vai para além das inovações gerenciais e pedagógicas; necessita estar ligada à materialidade da vida de seus agentes e ser suporte para transformação dessa materialidade, no sentido de melhoria da vida social, não somente individual.

A qualidade defendida pelos intelectuais orgânicos vinculados às necessidades da classe contra-hegemônica é “[...] a **qualidade** de vida e a denúncia ao culto, à produtividade e à eficiência, deterioradoras contumazes do homem e do meio ambiente” (SILVA, J., 2000, p.55, grifo do autor).

A qualidade para a educação almejada pela força contra-hegemônica da sociedade é aquela que proporciona perspectivas de crescimento e participação, de forma que a pessoa se sinta ciente de que a melhoria de vida está na luta coletiva pela construção do bem-estar social. Assim:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2010, p.7)

Segundo Demo (2006, p14) a qualidade pode ser distinguida entre qualidade formal e política. A primeira “significa habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do conhecimento” a segunda corresponde à “competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação”.

Na concepção de educação de qualidade dada por Demo (2006) não há como separar qualidade formal da política. O conhecimento deve andar conjugado com a participação para dar condições cada vez melhores de vida ao homem na construção de sua história. Isto é ter educação para a vida, é ter qualidade de vida.

Quando a qualidade política se restringe à participação de poucos, o desenvolvimento científico se particulariza em mãos de poucos privilegiados. Da mesma maneira, quando o conhecimento se restringe a uma minoria privilegiada, não há como propiciar participação e decisão. Não há qualidade de vida para todos.

A atividade política é própria dos homens em conjunto, é resultado da pluralidade imanente aos homens, condição humana, como afirma Arendt (2004). A educação para tornar-se plena e de qualidade não prescinde da política, sob pena de desumanizar-se e transformar homens em equipamentos mecânicos sem vida, sem expectativas de mudança.

A qualidade política da educação, no entanto, não é neutra, pois impele a pessoa a pensar, refletir, criticar, intervir, contribuir, participar, assim como enfatiza Freire:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação (1997, p. 124)

Por ocasião dos resultados negativos, a partir de como vem sendo conceituada e implementada a qualidade da educação nas escolas brasileiras, a sociedade civil organizada vem travando debates com o objetivo de construir um projeto de educação mais humano e social. Este tem por função a substituição do que está instituído nas escolas, que condiciona o aluno a manter-se conectado à ideologia conservadora, propulsora de uma formação para o estado de permanência nas condições de vida impostas.

Nessa direção, não foi à toa que o Documento Referência da Conferência Nacional da Educação Básica (Conae) trouxe como base de discussão de um de seus eixos o tema educação de qualidade social conjuntamente ligado à democratização da gestão, que propõe a participação da comunidade na escola através de órgãos colegiados (BRASIL, 2009).

Nesse documento a qualidade social está ligada à gestão democrática que se constitui no esforço coletivo da comunidade local e escolar para elaborar seu próprio projeto político-pedagógico e participar na “formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social” (BRASIL, 2009, p.7).

No que diz respeito às mudanças na organização e na gestão dos sistemas escolares, para que haja qualidade social de forma geral, faz-se necessário ampliar as discussões sobre os conceitos e práticas referentes à educação e também garantir concretude às ações para uma educação de qualidade, a partir de políticas universais regulares e permanentes, em detrimento de políticas focalizadas.

De forma particular, para às categorias jovem e adulta, o Documento Final da Conae (BRASIL, 2010), destaca que, para haver democratização da gestão como instrumento da educação de qualidade social, fazem-se necessárias: a ruptura entre Ensino Médio e Educação Profissional para que haja o Ensino Médio Integrado, compreendido dentro da concepção de

escola unitária ou politécnica; a expansão da educação pública profissional, tomando o trabalho, nessa concepção, como princípio educativo; a consolidação de uma política de educação de jovens e adultos, ao longo da vida, com previsão de um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, além de uma política de formação permanente e específica para o/a professor/a (BRASIL, 2010, p.69-70).

Tomando por base as informações do Documento Referência e Documento Final da Conae referidas anteriormente, percebe-se a necessidade de realizar algumas reflexões. Primeiramente, a gestão democrática, sendo constituída como um dos princípios da educação manifesta no Art. 3º, inciso VIII da LDBEN 9.394/96, não se constitui como novidade nas discussões político-pedagógicas brasileiras. Portanto, sua ênfase em documentos atuais relacionada à qualidade da educação vem tão somente confirmar a sua ausência nas políticas educacionais desenvolvidas até então.

A implementação de políticas focalizadas (como o PTA), em detrimento de políticas regulares e permanentes, também é denunciado nesse documento. A recorrente ausência da participação na construção dessas políticas das pessoas que por elas foram contempladas (alunos, professores, comunidade) ou, pelo menos, de profissionais da educação que detêm o conhecimento da diversidade de sua região, é a constatação de que este princípio, historicamente, também vem sendo desrespeitado na sua materialidade.

A escola unitária, integral ou politécnica há muito discutida no pensamento educacional, desde a antiga Grécia, com Aristóteles, passando pela concepção mais humana de Marx e, contemporaneamente, defendida como “direito biológico” no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (GADOTTI, 2010), não pode ser confundida com escola de tempo integral, como simples justaposição de conteúdos acadêmicos a profissionalizantes, ou como uma mera formadora de mão de obra para o mercado.

Quanto à oferta de educação de jovens e adultos ao longo da vida, a Sexta Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – Confinteia VI – ocorrida em Belém (BR) em 2009, enfatizou que

[...] a aprendizagem ao longo da vida constitui ‘uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento’. Destacou a sua compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta (CONFINTEA VI, 2010, p. 3-4)

Indo além, a Confitea VI reafirmou os quatro pilares da aprendizagem, recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal.

O sentido de educação e aprendizagem ao longo da vida fala mais alto aos anseios dos adultos por serem estes os que necessitam do desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia para construção e reconstrução de suas vidas diante da dinâmica e complexa sociedade econômica, onde estão propensos a sofrer rápidas mudanças no trabalho, na família, na comunidade ou em qualquer outro meio social.

A necessidade de tentar diferentes tipos de trabalho ao longo da vida, a adaptação a novos contextos em situações de deslocamento ou migração, a importância de iniciativas empreendedoras e a capacidade de manter melhorias na qualidade de vida – essas e outras circunstâncias socioeconômicas requerem aprendizagem continuada ao longo da vida adulta.

O Documento Final da Conae (BRASIL, 2010) admite a complexidade de se determinar parâmetros para a qualidade na educação brasileira. Além disso, reconhece que a educação contém um conceito amplo; que o conceito de qualidade é histórico e vincula-se às demandas sociais de um dado processo; que mediante o risco de transformar a educação brasileira em mero serviço, os atores institucionais ou não, são responsáveis por sua construção e, que a história da educação brasileira tem sido marcada por constantes processos de “descentralização e desconcentração de ações educativas” (BRASIL, 2010, p. 46) na oferta de educação escolarizada pelos entes federados.

Na sequência, o documento reconhece que a educação de qualidade é determinada por variáveis da macroestrutura (concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, etc) que interferem nas relações sociais mais amplas, ou seja, para além da escola e que, no entanto, também interferirá em seu interior. Também aponta variáveis internas que dizem respeito à organização e gestão escolares, como “condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização” (BRASIL, 2010, p.48).

Nesse sentido, as dimensões intra e extraescolares devem ser levadas em conta ao se determinar os parâmetros de qualidade para a educação escolarizada, segundo o mesmo documento.

O referido documento apresentado pelo MEC, após a Conae, que servirá de base para a construção do PNE 2011, traz conquistas, mas também temas recorrentes, que não podem

mais permanecer apenas no papel (sob a justificativa de ausência de financiamento), correndo o risco de tornarem-se daqui a dez anos, novamente, temas recorrentes do PNE de 2021, e causar transtornos maiores à sociedade brasileira.

No PNE 2001 o termo educação de qualidade, por exemplo, apenas refere-se à educação infantil e à especial, mas qualidade relacionada à educação encontra-se em vários trechos do documento. Essa evidência chama ainda mais a atenção quando o termo qualidade no PNE 2001 está associado a programas de educação à distância e tecnologias educacionais.

O motivo de estar-se destacando essas evidências neste item do trabalho é lembrar que o projeto de aceleração de aprendizagem direcionado a jovens e adultos no Amazonas entre os anos de 2001 a 2008, coexistiu no mesmo período em que o PNE 2001 estava sendo executado. Muito embora o PTA, em seus documentos não se definisse como educação à distância, sua metodologia utilizava-se de instrumentos e tecnologias também advindas dessa modalidade, como as aulas gravadas em fitas VHS e o uso um professor facilitador por turma.

Esse destaque demonstra que o poder público teve liberdade no PNE 2001 para incentivar a iniciativa privada ao oferecimento de programas de formação à distância, mas que também deveria exercer com rigorosidade o controle de qualidade sobre o uso desses programas em cursos regulares, quando estes davam direito a certificados ou diplomas.

Essa rigorosidade, no entanto, não foi possível ser vista na implementação de projetos, como o Tempo de Acelerar no Amazonas, tendo em vista não ter sido realizado ao final de seu percurso nem mesmo uma avaliação oficial – como foi informado em entrevista pelos setores da Seduc/AM que o gerenciaram – para dar satisfação de seu resultado aos cidadãos (neste caso, considerados pelo menos como pagadores de impostos).

A escola unitária ou politécnica, expressões marxianas para conceituar escolas formadoras de pessoas críticas e capacitadas para efetivação da emancipação, constituem um avanço nas discussões para promoção da qualidade social na educação; conceitos, que conforme Frigotto (2001) têm sido retomados no pensamento educacional brasileiro desde os anos 1980.

Por ser histórica, a educação está intrinsecamente ligada ao tipo de sociedade vigente. Não há como transformar radicalmente os processos educativos sem antes haver uma igual mudança na estrutura da sociedade. Se não se levar em conta que mudanças nos processos sociais de reprodução são determinantes para que haja igualdade social, a educação, somente, não terá êxito no processo de emancipação. Algumas atitudes emancipatórias poderão ocorrer, mas, não mudarão as estruturas sociais associadas à classe hegemônica que prefere dar permanência aos seus privilégios.

É o caso das reformas educacionais implementadas pelo poder hegemônico: são cedidos alguns direitos à classe contrária, mas não são mudadas as estruturas que afetariam negativamente os interesses da classe dominante. Somente a partir de uma reversão das estruturas da sociedade capitalista, a educação seria compelida a sua função histórica de transformação social.

Faz-se necessário entender que o modo como uma sociedade se reproduz interfere em todos os outros processos da vida humana em sociedade. Por isso na lógica do capitalismo “Pode-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*” (MÉSZÁROS, 2008, p.25-26).

A conclusão que se pode tirar é que qualquer ação educacional, por mais progressista que pareça, conciliada ao sistema de reprodução social capitalista promoverá avanços (necessários) para uma possível reversão do sistema social, mas não será determinante para que essa reversão de fato aconteça.

É com essa reflexão que se pode entender que não haverá avanço na qualidade da educação simplesmente mudando a grade curricular ou promovendo a desseriação como solução para estabelecer de maneira pronunciada a democratização do ensino.

[...] não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido [...] reformando-se, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital (MÉSZÁROS, 2008, p.46-47).

A esse respeito, cabe aqui denunciar que algumas escolas de Manaus, sob a justificativa do alto índice de desistência no turno noturno, estão fechando salas de aula ou deixando de funcionar neste turno com a anuência da Secretaria de Educação. A universalização da escola pública, garantida na C.F. de 1988, fica condicionada ao abandono escolar, que, sendo solucionado com o não oferecimento de vagas no turno noturno, sem dar condições de o trabalhador ter acesso com qualidade ao conhecimento formalizado, mais uma vez é atribuído ao aluno como consequência de seu próprio fracasso.

Se a escassa educação formal já contribui para o processo de internalização da ideia de que o indivíduo deve se adaptar à posição que ocupa nos parâmetros do capitalismo. Sua ausência ou a sua pseudoexistência – como já está ocorrendo extraoficialmente nas escolas

noturnas de alguns bairros de Manaus – denota a superficialidade e instabilidade que as conquistas legais alcançam no sistema capitalista.

Quanto à aprendizagem ao longo da vida é indiscutível a realidade desse processo. É um processo que se realiza independente da existência de meios legalmente institucionalizados; pois é materializado na vida através das experiências, de nossas observações e seleções, dos conflitos, dos erros e acertos impulsionados pela necessidade de sobreviver, de se reconhecer como ser pensante, que faz e que se realiza no que faz.

O processo formalizado de educação e aprendizagem ao longo da vida, contudo, se faz de forma sistematizada nos limites da lógica do capital. O triunfo da força anti-hegemônica seria utilizar-se desta aprendizagem na perspectiva emancipatória, livre das internalizações necessárias à manutenção dos interesses do poder hegemônico vigente.

Mas, para mudar toda a condição de existência em que nos encontramos, “condições de uma desumanizante alienação e uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59) faz-se necessário uma total reestruturação nas formas produtivas da sociedade. Ou seja, deve-se mudar “completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser*” (MARX, apud MÉSZÁROS, 2008, p.59, grifo do autor).

As reformas setorizadas como a da educação, orientadas isoladamente de um processo global que modifique totalmente as estruturas da sociedade mediante um projeto alternativo, direcionado para substituição das condições objetivas de reprodução da sociedade capitalista por seu inverso, não resolverão os problemas causados pelo atual sistema produtivo à própria sociedade.

Para ocorrer mudança nas bases estruturais da sociedade, portanto, é imperativo que ocorra, de acordo com Mézáros (2008, p.65) “mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital [...] e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes”. E é a educação, ainda segundo o mesmo autor que, servirá de base para estas duas condições.

A educação é, porém, uma forte arma para revelar as reais necessidades da sociedade, em cuja atividade de sobrevivência o capital insiste em inserir as necessidades artificiais – necessidades inventadas pelo processo produtivo capitalista com o fim de incentivar o consumo com vistas ao acúmulo de riquezas de um grupo hegemônico.

Dessa maneira, a educação ajudará a estabelecer prioridades para contra-atacar o crescente desnível entre a classe rica e a menos favorecida, lados opostos de uma ordem

social metabólica que tem por característica o desperdício e a escassez, como ensina Mészáros (2008).

Educação ao longo da vida, para Mészáros é, pois, “[...] desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo” (2008, p.79).

2.3 A Qualidade Social da Educação na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos

Não é possível falar sobre a qualidade na educação de jovens e adultos na realidade brasileira sem antes levantar as questões referentes a seu acesso. Se não fosse pela luta da sociedade civil ligada a movimentos sociais, os recursos advindos do Fundeb, por exemplo, não teriam sido estendidos também para a Educação de Jovens e Adultos e a possibilidade de maior acesso a essa modalidade não teria sido ampliada.

Apesar das conquistas atuais o direito à universalização da educação básica, ainda está longe de ser um direito social. E quando esse direito se refere à Educação de Jovens e Adultos, a distância torna-se ainda maior. Este, contudo é um ponto imprescindível para a discussão da educação de qualidade social. A educação tida como um direito social é uma necessidade ontológica do ser humano, tendo em vista que,

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (GADOTTI, 2009, p. 17).

Uma das tantas contradições da sociedade baseada na acumulação do capital é a negação do direito à educação. Se o conhecimento é socialmente produzido, não pode ser fragmentado, dando a uns uma educação plena no sentido de apoderarem-se de mecanismos do conhecimento para exercitarem o ato ontologicamente humano de produzir e alienando a grande maioria desse direito.

No Brasil, a negação do direito à educação de qualidade para o público jovem e adulto tem se consubstanciado na escassez de investimentos para essa modalidade de ensino, que pode ser resumida em negação de recursos públicos. Não há como propiciar qualidade na educação sem quantidade apropriada.

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), qualquer contraposição dos termos é, racionalmente, um contra-senso. E realmente, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] o que em realidade se faz é contrapor certa qualidade a outra qualidade, certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica (GRAMSCI, 1975 apud GENTILI, 2001, p.171).

Retomando o que ensina Silva, J.(2000) na epígrafe deste capítulo, adjetivar a qualidade é pleonasma. Quando se contrapõe uma educação de qualidade à outra que se diz total, declara-se que há a existência de dois tipos de educação. Caso contrário, não haveria necessidade de se ter uma educação de qualidade total, apenas seria de qualidade. A educação de qualidade seria legitimada e bastante se seu conteúdo beneficiasse quantitativamente a todos.

Seguramente, a educação de qualidade total defendida pelo meio empresarial que veicula sua eficiência à otimização da gestão escolar dá sequência à dualidade histórica do sistema escolar brasileiro: a escola elitizada e a escola precarizada. A segunda pode ser evidenciada a partir de realidades como a da EJA, obrigada a sobreviver com menos condições objetivas, menos recursos públicos, com menor prioridade em relação aos outros investimentos governamentais. Questão já superada em diversos países do mundo.

A elite brasileira, dona dos meios de produção e formuladora das leis que conduzem o país, no entanto, ao formularem ou votarem em leis que contribuam para a redução dos gastos públicos com o social acabam por produzir realidades contraditórias ao próprio processo produtivo. Nessa medida, Frigotto (2001, p. 59) acrescenta:

Postula-se que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de capacidade de abstração – formação polivalente – para tomar decisões complexas e rápidas, o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público. Esta contradição decorre, por certo, da forma parcial que a burguesia apreende a realidade social.

É importante acrescentar que a qualidade social da educação para jovens e adultos não pode estar distanciada dos demais direitos sociais mais amplos para que se tenha uma vida plena. Gadotti (2009, p. 26) observa que “não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo”.

Além do direito ao acesso à educação, aos direitos sociais para que haja permanência do jovem e do adulto na escola, a qualidade social da educação para esse público passa também pelo conteúdo curricular trabalhado na escola.

Nesse sentido, diria que é importante que os conteúdos do processo de aprendizagem sejam socialmente relevantes. Isto é, que contribuam para o jovem ou adulto entender melhor, e criticamente, o contexto em que vive, para melhorar a qualidade da sua vida e a da sua sociedade, para desenvolver o seu potencial como indivíduo (a sua vocação ontológica de ser mais) e para fortalecer a sua autoconfiança e auto-estima (IRELAND, 2011).

Esses conteúdos, no entanto, sob a justificativa da maturidade e da experiência de vida dos alunos mais adultos, são por vezes reduzidos de modo a comprometer a qualidade da aprendizagem dessas pessoas. Essa tem sido uma das características de projetos da aceleração da aprendizagem para adultos, que como foi abordado no capítulo anterior e posteriormente será evidenciado a partir das declarações de alguns alunos do PTA, acarreta danos irreversíveis para a vida das pessoas contempladas.

A educação com qualidade social para jovens e adultos, enfim, não prescinde das condições objetivas, internas e externas ao ambiente escolar, para dar suporte à aprendizagem que lhes possibilite libertar-se do estado de permanência imposto pela sociedade reprodutora de injustiças sociais. A educação de qualidade defendida por Freire, Gadotti, Frigotto, Mészáros, dentre outros, conceitua-se como processo emancipatório que conduz as pessoas jovens e adultas à percepção do estado de alienação e à luta por sua libertação.

Entendendo que o conteúdo de um documento pedagógico – sua introdução, seus objetivos ou seus procedimentos – traz explícita ou implicitamente sua filosofia, sua concepção epistemológica da educação, enfim, sua intenção e considerando os incontáveis indicadores que conceituam uma educação de qualidade social em determinado contexto, o capítulo seguinte tratará de analisar, inicialmente, o conteúdo documental do PTA, confrontando suas determinações com os conceitos de qualidade no sentido empresarial e no sentido social, a fim de explicitar-se o teor epistemológico que nele se encerra.

Em seguida, a partir de indicadores de qualidade apontados pelo próprio documento, à luz da teoria da qualidade pela qual este trabalho optou – educação de qualidade social –, serão analisadas as realidades dos alunos egressos do PTA, através das próprias falas dos alunos.

CAPÍTULO III

3 O PROJETO TEMPO DE ACELERAR SOB O OLHAR DOS ALUNOS EGRESSOS

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 1987, p. 31)

Quando as suspeitas de um mal iminente manifestam-se apenas no campo das ideias e apresentam-se apenas a partir do ponto de vista de quem as formula, tendem facilmente a serem dissipadas no ar pela ausência de concretude, abrindo caminho para justificativas alheias à realidade.

Porém, quando estas se livram do revestimento que as mascara, mostrando-se concretamente na vida das pessoas e nos seus testemunhos, deixam de ser somente ideias e o problema pode ser objetivamente atacado. É mediante esse pressuposto que os seguintes textos construídos com as informações concedidas através da fala e da realidade dos sujeitos, mostrarão os efeitos qualitativos do Projeto Tempo de Acelerar na vida dos alunos egressos.

3.1 Entre o Discurso e a Vivência: uma Análise das Normas e Procedimentos do Projeto Tempo de Acelerar

O Projeto Tempo de Acelerar foi instalado inicialmente em 83 escolas da rede pública estadual de educação em Manaus e 16 escolas dos municípios de Anamá, Barreirinha, Boa Vista de Ramos, Careiro, Coari, Manacapuru, Parintins, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Urucará, abrangendo em torno de 690 classes e mais de 40.000 alunos. Contemplava todas as zonas distritais de Manaus. Nas zonas Leste e Norte funcionava em 24 escolas, que correspondia a 29% das escolas que ofereciam esse projeto em toda a Manaus. Outros espaços conveniados ao CAPPTA – Centro de Apoio do Projeto Tempo de Acelerar – também eram utilizados para o PTA como a Penitenciária Anísio Jobim, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, 1º BIS, o 4º Batalhão da Polícia Militar (4º B.P.M.), ULBRA e a Arquidiocese de Manaus (AMAZONAS, 2005).

Os números apresentados permitem inferir que o PTA chegou à escola pública do Amazonas com tamanha força que atraiu alunos e professores, talvez, pela aparente

magnitude de sua estrutura organizacional e pelo grande número de vagas oferecidas e/ou, pelos salários mais atraentes que, segundo o professor PM era praticamente o dobro do salário do professor da rede estadual de ensino naquele período.

Inspirado pela pedagogia do sucesso, o PTA buscava, de acordo com a Gerência de Ensino Fundamental da Seduc/Am, devolver aos alunos em defasagem idade/ano-escolar a autoestima perdida por conta das repetidas reprovações e abandonos, aproveitando suas experiências e habilidades adquiridas por conta da maturidade e de suas diversas passagens pela escola, sem as finalizações e resultados devidos.

As estruturas curricular, administrativa e pedagógica do PTA estão contidas no documento intitulado Normas e Procedimentos do Projeto Tempo de Acelerar, aprovadas pela Resolução Nº 119/05 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas em 22.12.2005 (documento que desde sua implantação no Estado em 2001, já era utilizado para orientar os trabalhos pedagógicos desse projeto). Esse documento trazia em seu conteúdo, a justificativa, os objetivos, os conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, as orientações para organização administrativa da escola e as competências de cada sujeito envolvido no projeto.

É importante salientar que esse documento não traz explicitamente, como a maioria dos documentos oficiais dos governos, a concepção epistemológica de suas ações pedagógicas. Estas devem ser encontradas nas entrelinhas dos conteúdos. Portanto, termos como pedagogia do sucesso ou qualidade total da educação ligada à qualidade empresarial não serão expostos em nenhum trecho, mas podem ser evidenciados através dos objetivos e das características das ações pedagógicas determinadas em certos enunciados do documento referido acima.

Seguindo esse procedimento de análise, na justificativa das normas do PTA, por exemplo, quando se afirma que a aceleração dos estudos surge como uma alternativa pedagógica para que os alunos em defasagem escolar agilizem a conclusão do Ensino Médio, sem a perda da qualidade, há que se indagar em que sentido essa qualidade está sendo conceituada.

Tendo em vista que no início dos anos 2000, a obtenção de uma vaga no Ensino Médio era difícil pelo reduzido número de escolas, para os alunos trabalhadores, o PTA não foi uma alternativa, mas, uma oportunidade única de conclusão dos estudos básicos, dado o número de escolas que o ofereciam.

Na continuação de sua justificativa o documento afirma que:

Vivemos em um mundo globalizado com a universalização da economia, dos meios de comunicação e de informação. A sociedade atual exige cada vez mais sujeitos participativos e produtivos que utilizem o saber adquirido para análise e construção de novos projetos. O Projeto *'Tempo de Acelerar'* partindo do paradigma pedagógico do homem como sujeito do seu próprio conhecimento proporcionará a este homem atuar diretamente na construção de seus conhecimentos e na formação dos conceitos de cidadania. A preparação para o trabalho dar-se-á com a oportunidade de conclusão dos estudos em tempo hábil, pois a maioria dos alunos com distorção idade/ano escolar já encontram-se [sic] inseridos no mercado de trabalho e necessitam com urgência do conhecimento escolar sistematizado para atender as novas exigências do mercado de trabalho (Amazonas, 2005, p.4).

Neste trecho do documento, pode-se ver com clareza que a concepção de cidadania que o PTA se compromete a propiciar está subsumida aos conceitos de globalização e produção da economia universalizada. A construção de novos projetos e a formação do homem como sujeito do próprio conhecimento, neste documento, não ultrapassa a condição de adaptação ao sistema social e econômico vigente. Daí que, em seguida, o condicionamento dos conhecimentos adquiridos a serviço das novas exigências do mercado de trabalho é enunciado de forma natural.

A construção de novos projetos, que poderia aqui ser entendida como colaboração para mudança e melhoria significativa do meio social, confunde-se com adaptação ao existente. Advertindo sobre esse recorrente entendimento de mudança que se pode presenciar desde formulações de grandes reformas educacionais a limitados projetos, Mészáros (2008, p.27) diz: “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

A intencionalidade anunciada do PTA, observada em seu objetivo geral – “Proporcionar aos alunos da rede, com distorção idade/ano, oportunidades educacionais apropriadas para a aceleração de estudos nos níveis fundamental e médio da Rede Estadual de Ensino” (AMAZONAS, 2005, p.4) – é clara quanto ao problema que deseja combater: a distorção idade/ano-escolar.

Se a distorção idade/ano-escolar fosse algo a ser representado apenas por caracteres numéricos, não seria necessário um projeto para corrigi-la. Portanto, no seu próprio enunciado esse objetivo aponta um indicador de qualidade – **propiciar oportunidades educacionais apropriadas para a aceleração de estudos** – que não pode ser representado apenas por números crescentes de promoção escolar. Este será analisado adiante, conforme testemunho dos egressos, quando forem relatadas por estes as suas possibilidades de avanço nos estudos após a conclusão do Ensino Médio.

A partir dos objetivos específicos também podem ser destacados outros indicadores que servirão de análise para a verificação da execução do projeto com qualidade, quais sejam:

Garantir ensino de qualidade, com metodologia adequada, respeitando as características dos alunos atendidos;
 Capacitar professores em cursos iniciais e programas de formação continuada para atuação específica no Projeto;
 Sistematizar programa de monitoramento e avaliação sistemática das atividades pedagógicas;
 Propiciar metodologia didático-pedagógica para subsidiar a prática e as ações discentes. (AMAZONAS, 2005, p.4)

Os indicadores destacados desses objetivos, para serem retomados posteriormente quando da confrontação com os relatos de aprendizagem e de vida dos ex-alunos são: **a metodologia adequada**, que será analisada principalmente a partir dos recursos pedagógicos das aulas e do conteúdo curricular indicados nas Normas e Procedimentos do PTA; **a capacitação dos professores**, discutidos pelos próprios professores entrevistados e testemunhados pelos ex-alunos, e **a existência de programas de monitoramento e avaliação** para averiguação das práticas pedagógicas e das aprendizagens obtidas.

Sabe-se, no entanto, que esses indicadores não são suficientes e nem tão abrangentes para caracterizar a qualidade de um projeto pedagógico. Mas, se ao menos estes fossem realizados a contento, de modo que promovessem uma educação crítica para a reformulação do modelo social vigente – embora não esteja explicitada esta intenção nas Normas e Procedimentos, nem seja essa a intenção do Projeto – já se poderia assegurar a legitimidade social de sua proposta pedagógica.

Como a proposta desta pesquisa vai além da verificação da efetivação dos objetivos do PTA como indicação de sua qualidade, inseriu-se também a **preparação para o trabalho** como um indicador, que será investigada quanto a sua existência, seu conteúdo e sua adequação às necessidades do aluno trabalhador.

Não se constatou nas Normas e Procedimentos do PTA a existência explícita de algum objetivo que se referisse à continuidade dos estudos. O enunciado do objetivo geral que apresenta a intenção de propiciar oportunidades educacionais apropriadas para a aceleração de estudos, não significa, objetivamente, dar condições de continuidade de aprendizagem.

Pode-se também promover a aceleração escolar (e neste caso não seria de estudos nem da aprendizagem) somente para aferir certificação de estudos a uma população que é insistente e encharca as fileiras da sala de aula com suas limitações e problemas, aumentando as despesas da receita pública.

Este indicador, essencial em programas de aceleração da aprendizagem, não poderia ter sido posto de lado, visto que não há sentido para a aceleração da aprendizagem se não houver continuidade da mesma.

Nessa direção, Gadotti (2010, p.16) ensina que “A qualidade da educação deve ser encarada de forma sistêmica: da creche ao pós-doutorado” porque “Nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (MACHADO, 2007 apud GADOTTI, 2010, p.16).

Na seleção dos conteúdos curriculares o PTA seguiu a exigência básica do Conselho Nacional de Educação, trabalhando somente os componentes curriculares do núcleo comum. Dividiam-se os componentes curriculares em módulos, que continham certa unidade entre si. Esses conteúdos, pré-definidos e pouco ampliados devido ao tempo pouco para serem trabalhados, eram ainda mais reduzidos quando o professor precisava trabalhar mais de uma teleaula por noite, como declarou a professora PE (entrevista realizada, 2011). Por esse motivo sobrava-lhes pouco tempo para discutir outros assuntos além daqueles que eram trazidos pelo programa.

Em números, o PTA previa a vinculação de 460 videoaulas do Telecurso 2000, elaboradas pela Fundação Roberto Marinho. Cada videoaula correspondia a 15 minutos, totalizando 114 horas de programação incluídas nas 920 horas de estudo presencial. A partir de 2005 as aulas se dividiram em presenciais com 800 horas e semipresenciais com 120 horas.

Do início da implantação do Projeto até 2004 os componentes curriculares eram conduzidos apenas por um professor denominado facilitador. A partir de 2005, segundo o funcionário GM (entrevista realizada, 2011) os componentes curriculares foram agrupados de dois em dois, conforme quadro 2, apresentado no capítulo 1 deste trabalho. Essa modificação se deu, conforme o referido entrevistado, por ocasião dos danos constatados em sala de aula e pela reclamação de vários professores ao não darem conta de conhecimentos tão diversificados.

Essa preocupação em dar conta de um currículo tão abrangente em sala de aula, segundo a professora PC (entrevista realizada, 2011) já havia sido apresentada pelos professores no processo de formação inicial que abrangeu mais de 1500 docentes em 2000, conforme informações da Gerência do Ensino Fundamental.

Esse procedimento vertical de se tratar as políticas públicas, comum a governos pseudodemocráticos, constata que a autonomia disseminada nos documentos oficiais e amparada pela lei maior da educação brasileira, LDBEN, não outorga materialmente à escola

o direito de tomar suas próprias decisões. Uma amostra clara dessa contradição é a inserção de projetos em seu ambiente por empresas privadas contratadas sem consulta prévia à comunidade escolar.

Tomando como exemplo a implantação do PTA no Amazonas, evidencia-se mais uma vez que alguns conceitos construídos pelos movimentos sociais a favor de uma real democracia, que conduzem as maiorias desprestigiadas a alcançar o direito material de viver bem (tendo suas necessidades básicas e condições objetivas de desenvolver seus potenciais supridas) são tomados no conteúdo e na prática de ações governamentais com a conotação ideológica que privilegia a minoria dominante. A propósito, um dos mecanismos utilizados pelas ideias neoliberais tem sido apossar-se dos conceitos socialmente construídos e usá-los a favor dos interesses da classe hegemônica.

O tempo curricular determinado no PTA é um ponto a ser discutido neste texto com certa atenção. A adequação do tempo curricular às necessidades, anseios e peculiaridades dos jovens e adultos contemplados pelo projeto, não se apresentou na realidade como se apresenta nos documentos, como poderá ser observado posteriormente na fala dos egressos e dos professores entrevistados.

A afirmação da funcionária GE (entrevista realizada, 2011) de que, por conta da maturidade e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de sequentes reprovações e desistências estes já continham em si certas competências e habilidades para acompanhar a metodologia do PTA, não se baseou na materialidade dos alunos que, em sua maioria, há muito tempo estavam afastados da escola e traziam uma diversidade de defasagens de aprendizagem, impossíveis para um único professor dar conta.

O conteúdo curricular do PTA (AMAZONAS, 2005, p. 6-50) está embasado em critérios de competências e habilidades que estimulava o trabalho em grupo, a autonomia, a iniciativa (aprender a fazer fazendo) e evidenciava a sintonia do currículo com as demandas do mercado. Esse estar preparado para a possibilidade de credenciar-se ao mercado de trabalho tinha a perspectiva de dar ilusória ideia de que as políticas públicas educacionais estivessem favorecendo a democracia.

Essa educação pseudodemocrática ou democrática-credencialista como define Arroyo (2000), na verdade, produz um aprendizado bancário e alienante, na classificação de Freire (1983). Bancário porque não estimula à libertação, à criticidade: o tempo disponível em sala de aula e para planejar as aulas contribuía para isso, como acusa a professora PE (entrevista realizada, 2011):

“O tempo era muito pequeno... Eu passava o vídeo e depois ia para a aula tradicional. Muitos, quando assistiam à aula na TV, dormiam... Eu trabalhava dois expedientes e não tinha tempo para planejar...”

A proposta de um projeto curricular emancipador, que melhor atenda as necessidades do público jovem e adulto, opõe-se à educação bancária e alienante. O modelo de currículo emancipador trabalha conteúdos culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos); desenvolve no aluno e no professor capacidades para tomada de decisões; reconstrói de maneira crítica e reflexiva a realidade.

A proposta curricular que se assemelha à estrutura fordista de produção, por outro lado, trabalha conteúdos culturais da classe hegemônica; posiciona o aluno de maneira estática em sala de aula; faz o aluno esperar pela recompensa extrínseca – nota – e não pelo conhecimento significativo e atrela seu tempo ao tempo do mercado. Por isso, o aluno torna-se alienado do conhecimento (SANTOMÉ, 1995).

A metodologia empregada no PTA (AMAZONAS, 2005, p. 51-55) trabalhava com divisão em grupos: equipe de socialização, equipe de coordenação, equipe de síntese e equipe de avaliação. O processo ensino-aprendizagem se pronunciava com base nos quatro pilares da educação mundial de acordo com a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Ao dividir a sala de aula em grupos para realização de funções, o projeto pretendia despertar nos alunos esses atributos, ontologicamente próprios do ser humano. Esse modelo de organização da sala de aula intrinsecamente ligado ao modelo de produção empregado nas empresas, na atualidade, apesar de sua tendenciosa inclinação para o mercado de trabalho, contraditoriamente, também serve à classe menos favorecida, se trabalhado com o intuito de emancipação. Pois, na atual sociedade em que as redes de comunicações ampliaram-se e os instrumentos necessários à vida automatizaram-se, torna-se fundamental, como afirma Gadotti (2010, p. 14):

[...] **aprender a pensar** autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

A aula no PTA também tinha um diferencial em relação ao sistema seriado de ensino, seguindo os seguintes passos: motivação/problematização, que propiciava ao aluno

um prévio conhecimento do que se deveria trabalhar na aula do dia; exibição da fita, que continha as aulas gravadas e ensinadas através de dramatizações; leitura de imagem, recurso através do qual o professor facilitador levava o aluno a retomar o que havia assistido no vídeo; livro-texto e atividades complementares, que serviam de instrumento complementar à aula televisionada e de meio para o aluno aplicar os conhecimentos trabalhados; socialização da aprendizagem, meio pelo qual o aluno, utilizando-se de diversas linguagens, poderia partilhar o conhecimento com os demais colegas e, por último, a avaliação, na qual, não eram averiguados apenas os conhecimentos obtidos pelos alunos, mas também a relevância da temática, a atuação do professor-facilitador e o desempenho do aluno.

Se somente a sequência desses passos, excetuando-se os fatores internos e externos favorecedores da aprendizagem dos alunos, fosse determinante para a assimilação do conhecimento de cada um, a metodologia do PTA teria um toque inusitado e positivo, como afirmou o professor PM (entrevista realizada, 2011) que declarou a metodologia como inovadora:

“Não encarei dar aula sobre outros componentes curriculares como dificuldade, mas como desafio. Não tinha conhecimento suficiente, mas a fita da teleaula ajudava a complementar o conhecimento que eu não tinha. Eu buscava a literatura de apoio para sanar as dúvidas”.

Com efeito, o PTA trouxe uma novidade para professores e alunos que no ensino regular poucos professores se dispõem a desenvolver: entender o ensino e a aprendizagem como desafio, como busca constante da construção do conhecimento e não somente como reprodução deste.

No entanto, deve-se levar em conta que as diferenças individuais de cultura e níveis de aprendizagem dos alunos – alguns haviam concluído a 8ª série pelo próprio PTA, outros optaram por esse projeto mesmo estando no 2º ano do Ensino Médio regular – interferiram no acompanhamento regular das aprendizagens. Assim também, a formação dos professores não pode ser posta de lado ao analisar este item. Como bem disse a professora PE (entrevista realizada, 2011):

“Eu sentia dificuldade sim, mais na área de exatas. Mas, nós tínhamos um colega de exatas que nos ajudava... Nós tínhamos que estudar bastante para poder suprir essa necessidade e alguns colegas nem conseguiam suprir, né. No meu caso, particularmente, eu

sentia dificuldade, mas quando eu pedia ajuda dele eu já me sentia pronta para ir pra sala de aula com os alunos, dominando aquele assunto ali. Os alunos conseguiam acompanhar, mas desde que nós fôssemos para a parte tradicional.”

Na fala da professora entrevistada pode-se perceber que apesar de seu esforço, a dificuldade de se trabalhar os conteúdos de outros componentes curriculares que não eram de sua área de competência, influía em seu desempenho em sala de aula. Se, por acaso, um aluno precisasse de explicações para além do assunto trabalhado naquele dia, ela, com certeza iria ter dificuldades para desenvolvê-lo.

Além disso, a professora põe em evidência a impossibilidade de desenvolver todos os passos da metodologia do projeto, como era estabelecido, por conta dessa dificuldade. Por isso, afirma que não lhe restava outra opção se não ir para o método tradicional, ou seja, aula expositiva.

Outra informação declarada pela professora PE diz respeito ao número de teleaulas que deveriam ser trabalhadas por noite. As 460 videoaulas, com programação de 15 minutos cada, deveriam ser todas trabalhadas durante o ano escolar. Em razão disto, as aulas acumuladas por conta das interrupções de aulas causadas por imprevistos deveriam ser, obrigatoriamente, apresentadas em outro dia juntamente com a que fora programada.

Nessas condições, percebe-se que tanto o tempo disponível para serem trabalhadas as aulas em classe como a disponibilidade de tempo do professor para buscar o conhecimento, necessário a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades, eram escassos. Este fator, evidentemente, impedia que o professor em sala de aula fosse além da transferência de conteúdo como explicou a entrevistada ao afirmar que suas aulas eram tradicionais.

3.2 Conhecendo os Sujeitos: o Perfil dos Alunos Egressos do Projeto Tempo de Acelerar.

Em princípio, a intenção de envolver somente alunos da Zona Leste de Manaus nesta pesquisa deveu-se a uma série de fatores, dentre eles: a proximidade com o PIM que constitui o principal alvo de procura por trabalho dos jovens egressos de escolas públicas e das classes menos favorecidas de Manaus; por ter sido no início dos anos 2000 a zona distrital mais populosa e porque seu público alvo apresentava características comuns aos jovens de outras zonas de Manaus: jovens e adultos trabalhadores em defasagem idade/ano-escolar, das classes sociais menos favorecidas, em busca de formação completa na educação básica para adquirir uma vaga no mercado de trabalho ou manter-se empregado.

No entanto, no percurso da pesquisa, egressos do PTA da Zona Norte de Manaus, apontados por outros egressos já entrevistados, tornaram-se também sujeitos desta pesquisa, com participação efetiva, cuja contribuição serviu de base empírica para o fortalecimento da teoria utilizada, e ampliada, no processo de construção deste trabalho.

Nesse sentido, será desenhado neste subitem: o panorama socioeconômico da cidade de Manaus no início deste século; o perfil das Zonas Leste e Norte de Manaus, também de forma panorâmica, no que diz respeito às suas características socioculturais e econômicas; e dos ex-alunos do PTA entrevistados. Acredita-se que essa explanação ajudará no entendimento das declarações dos sujeitos a serem analisadas ao longo deste capítulo.

No início do século XXI Manaus apresentava uma população correspondente a 1.4405.835 habitantes e uma taxa de urbanização de 99,36%, sua população representava 49,98% da população do Amazonas. A renda per capita média da população manauara era de R\$ 262,40 no ano 2000. Comparada a 1991, que era de R\$ 276,90, percebe-se que houve uma redução na renda média dessa população em 2000 de 5,24%. Com isso, a proporção de pobres também aumentou, passando de 23,6% em 1991 para 35% em 2000, justificando o fato de que a diferença entre a apropriação de renda dos 20% mais pobres (1,6%) em relação aos 20% mais ricos (67,6%) em 2000 ampliou-se em relação a 1991 que era de 2,9% e 60,9% respectivamente (AMAZONAS, 2006).

Contraditoriamente, o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –, que leva em conta a educação, longevidade e renda, obteve um crescimento positivo de 1991 a 2000 de 3,89%.

Aparentemente, pode-se inferir desses dados que, apesar do aumento da pobreza, a classe menos privilegiada teve maior acesso a bens e serviços a partir do novo século (como computadores, telefones, escolas, etc.), passando a viver mais. A taxa de mortalidade foi reduzida de 43,2% (1991) para 27,7% (2000), o que foi entendido pelo poder público como positivo.

No entanto, há que se observar que no processo contraditório da sociedade capitalista, para manter a sustentabilidade do lucro para poucos se faz necessária concessão de alguns benefícios para a maioria desprivilegiada com o intuito de amenizar os problemas sociais que, com efeito, afetam o equilíbrio econômico do sistema. É nesse sentido que Neves (1993) apud Frigotto (2001, p. 47) destaca:

O empresariado parece estar se dando conta de que o baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população começa a se constituir em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital, em um horizonte que sinaliza para o emprego, em

ritmo cada vez mais acelerado, no Brasil, de novas tecnologias de base microeletrônica e da informática assim como de métodos mais racionalizadores de organização da produção e do trabalho na atual década.

A Zona Leste juntamente com a Zona Norte formam as duas zonas distritais de Manaus com maior população da cidade. A primeira destaca-se, em relação às demais, por apresentar maiores índices de invasões, pobreza e problemas infraestruturais e por ser alvo de constantes ações políticas compensatórias e eleitoreiras. É composta por onze bairros oficiais: Mauazinho, Distrito Industrial II, Coroadó, Armando Mendes, Zumbi dos Palmares, São José Operário, Tancredo Neves, Jorge Teixeira, Colônia Antônio Aleixo, Puraquequara e Gilberto Mestrinho (MANAUS, 2011).

A região Leste da cidade possui em torno de 447.946 habitantes (IBGE, 2011), abrangendo uma área correspondente a 8.434,61 ha, aproximadamente. Contém 28 escolas estaduais, dentre as quais 24 oferecem Ensino Médio e 11, Educação de Jovens e Adultos (AMAZONAS, 2007). Neste distrito funcionam duas bibliotecas públicas, a Biblioteca Genesino Braga e o Centro Cultural Thiago de Melo, esta última também oferece cursos preparatórios para vestibular e cursos de línguas dentre outros serviços.

A Zona Norte da cidade tem apresentado o maior índice de crescimento populacional e territorial dos últimos anos, além de possuir o maior bairro da cidade, a Cidade Nova. Mesmo que, em sua maioria, os novos bairros criados tenham sido de forma planejada, esta zona distrital sofre também pela ausência de condições básicas de sobrevivência, dentre as quais a segurança e o transporte urbano, são as mais afetadas.

A zona distrital Norte é composta atualmente por 9 bairros oficiais: Colônia Santo Antônio, Novo Israel, Cidade Nova, Colônia Terra Nova, Monte das Oliveiras, Santa Etelvina, Novo Aleixo, Cidade de Deus e Nova Cidade (MANAUS, 2011), somando um total de 493.423 habitantes (IBGE, 2002) numa espacialidade de 7.620 ha²⁹. Contém 36 escolas, dentre as quais 29 oferecem Ensino Médio e 19, EJA (AMAZONAS, 2007). Possui uma biblioteca pública situada no Centro de Convivência da Família Pe. Pedro Vignolia.

Poucos são os ambientes culturais e recreativos para os habitantes destas áreas, restringindo-se a casas de shows com música ao vivo, bares, campos de futebol e quadras poliesportivas, na maioria das vezes acopladas a escolas, de pouco acesso ao público em geral. Possuem dois ambientes para espetáculos de artes cênicas, o Teatro Luiz Cabral, na

²⁹ Os dados correspondentes à área das zonas distritais de Manaus estão disponíveis no endereço: <http://www.arsam.am.gov.br/novo/?q=node/163>.

Zona Leste, e o Cine Teatro na Norte, porém com pouca divulgação de suas atrações, favorecendo, nestas condições, a um público bastante restrito.

Tendo, pois, como cenário esses espaços urbanos vivenciados pelos alunos egressos do PTA, sujeitos desta pesquisa, uma comparação das informações desses alunos no período em que ingressaram no projeto com a situação atual, poderá constatar algumas permanências. Estas contradizem o discurso da educação como meio de promoção social ainda vigente na atual reconfiguração do sistema de reprodução capitalista, assim como assevera Frigotto (2001) ao situar a Teoria da Qualidade Total na educação como um revisitar a Teoria do Capital Humano.

Dos trinta alunos entrevistados dez são do sexo masculino e vinte do feminino. Três deles ingressaram no Ensino Médio do PTA com 17 anos, contrariando as normas do Projeto e confirmando a preocupação do funcionário GM (entrevista realizada, 2011) quanto ao risco de esvaziamento do ensino regular devido à transferência de alunos para esse projeto. Os outros compunham uma média etária entre 18 e 49 anos.

O tempo de afastamento dos estudos desses alunos, antes de retomarem os estudos pelo PTA, seguiu um intervalo de 1 a 21 anos; 37% assumiram ter realizado o Ensino Fundamental também pelo Tempo de Acelerar. Estas informações servem como indicadores para análise das dificuldades apontadas por alguns alunos no que se referia ao acompanhamento das teleaulas ou do conteúdo do livro base. Por isso, o diminuto tempo em sala de aula, para muitos, era insuficiente para produzir aprendizagens significativas.

A afirmação nas Normas e Procedimentos do PTA quanto a preparação para o trabalho dar-se com a oportunidade de conclusão dos estudos (em tempo hábil) e a maioria já se encontrar inserida no mercado de trabalho, não correspondeu à realidade daquele momento dos estudantes, pois, 40% dos entrevistados trabalhavam com carteira assinada, 23% eram autônomos e 37% estavam desempregados.

Na atualidade, apenas 14% dos entrevistados estão inativos, sem produzir renda, sendo auxiliados por parentes; 26% são autônomos, todos comerciantes (ambulantes ou fixos) e 60% empregados em empresas públicas e privadas. Em números absolutos, quatro são auxiliares administrativos, dois auxiliares de serviços gerais, seis são industriários (cinco auxiliares de produção e um inspetor de qualidade), três trabalham no comércio (um com e dois sem carteira assinada), duas domésticas, sete autônomos, um vigilante e cinco desempregados. Dos que estão empregados, apenas onze possuem carteira assinada. A renda familiar destes trabalhadores situa-se entre dois e cinco salários mínimos.

Como se percebe, o desemprego estrutural, causado pela reestruturação produtiva e intensificado no início do século XX, levou a classe trabalhadora a perder sua colocação no mercado de trabalho devido sua substituição por processos produtivos mais modernos, também deixou suas marcas nos sujeitos entrevistados, visto que, menos de 40% destes estão formalmente empregados. A instabilidade financeira sofrida por esses ex-estudantes em seu dia a dia retrata na localidade, o que no global vem se instalando e causando danos à classe trabalhadora do mundo inteiro, inclusive de países de grande porte como os Estados Unidos³⁰.

Dentre os entrevistados apenas três continuaram os estudos em nível superior: duas em Pedagogia (uma pela UFAM e a outra em faculdade particular) e um em Gestão em Saúde, também particular, financiado pela instituição na qual o egresso trabalha; cinco realizaram cursos profissionalizantes.

A tomada de conhecimento do PTA ocorreu principalmente entre os amigos, a partir daqueles que já estudavam; outros tomaram conhecimento na própria escola, influenciados pela própria direção escolar. Uma aluna reclama que a escolha se deu muitas vezes sem orientação dos profissionais da educação, que não instruíram sobre a melhor maneira de se chegar à faculdade.

A velocidade com que o Projeto Tempo de Acelerar proporcionava aos alunos a certificação, e a idade avançada em que estes se encontravam, foram por unanimidade os principais motivos que os levaram a escolher esse caminho e não o do sistema seriado.

Pelo intervalo de idade dos alunos inscritos é compreensível que a preocupação em concluir com maior rapidez o Ensino Médio tenha sido motivada pela necessidade de obtenção de emprego, pois, muitos já se encontravam em idade-limite para o mercado de trabalho e, porque acreditavam que seria mais fácil o acompanhamento dos estudos através de um projeto que se apresentava adaptado para o público jovem e adulto.

Entre os motivos que levaram os alunos a retomarem os estudos e requererem a certificação, o trabalho foi o que alcançou o primeiro lugar na opinião de 17 alunos entrevistados e também o que menos foi preterido, pois apenas 3 alunos não o citaram em suas respostas. A crença desses alunos na obtenção da certificação com um mínimo de capacitação que os possibilitasse inserir-se mais rapidamente no mercado era o anseio da

³⁰ Os noticiários recentes sobre a crise nos E.U.A., por ocasião dos déficits da dívida pública, comprovam que a crise do sistema de reprodução da sociedade que sobrevive do acúmulo de riquezas em detrimento da pobreza e miséria da maioria da população não perdoa nem mesmo as grandes potências. O remédio apontado pelos experts desse sistema econômico não surpreende, vai sempre ao encontro dos interesses da classe empresarial: reduzir os gastos sociais com os mais pobres, mas jamais prejudicar ou reduzir a margem de lucro dos mais ricos.

maioria, com exceção de 6% destes que já eram servidores públicos, trabalhando como serviços gerais.

Essa posição dos alunos confirma o já mencionado anteriormente quando Oliveira, citado por Frigotto (1999) diz que o caráter excludente das relações sociais dessa nova reconfiguração do modo de produção capitalista, que promove o desemprego estrutural e o subemprego, faz com que os sujeitos lutem para tornarem-se mercadorias. Ou seja, mesmo entendendo que o emprego na indústria ou nos setores de serviços não lhes compensará pecuniariamente o esforço empregado, submetem-se aos mesmos, incentivados pela motivação primeira de todo o ser humano: o instinto de sobrevivência.

A qualidade de vida que uma educação de qualidade social pode proporcionar é substituída pela classe pobre pela necessidade de sobrevivência. Por sua vez, por ocasião da imediaticidade da situação, prescinde da educação efetivamente de qualidade que proporcionaria a emancipação do sistema de exploração e humilhação sofrida pela maioria dos trabalhadores de classe baixa.

Muito embora a luta por vaga no mercado de trabalho, o mais rapidamente possível, tenha sido a motivação mais forte dos alunos que ingressaram no PTA, é importante notar que cinco entrevistados apontaram a continuidade dos estudos como motivo principal de seu retorno à escola e seis como segundo principal motivo. Na mesma proporção, o retorno aos estudos por necessidade de obtenção de conhecimento para contribuir para a educação e formação dos filhos foi também a primeira opção mais cotada pelos entrevistados.

O interessante desta informação é que os cinco alunos que optaram pela continuidade dos estudos como principal motivo de retorno à sala de aula não eram jovens, eram adultos: pais e mães de família. Os jovens entrevistados, ou seja, os entre 17 e 21 anos, puseram a continuidade dos estudos como segundo motivo.

Isso conferiu à pesquisa a conclusão de que o retorno à escola, dos jovens e adultos de classes nem um pouco abastadas, às quais foi negado o direito à educação para a vida, não tem por absoluto a sobrevivência, mas sim a realização pessoal e a melhoria das condições de vida.

E, é por esse motivo que se pode inferir que, se mesmo com as condições limitadas de vida, os oprimidos conseguem ainda sonhar e ir além do *status quo*, imagine-se se com estes for compartilhado o conhecimento socialmente construído em condições objetivas: serão capazes de promover uma revolução social. Com certeza, isto não é o interesse da classe hegemônica.

3.3 Do Discurso à Realidade: a Qualidade do Projeto Tempo de Acelerar na Vida dos Alunos Egressos.

O modelo de qualidade para a educação, consubstanciada na necessidade do mercado, não conferiu, necessariamente, qualidade na vida dos egressos do Projeto Tempo de Acelerar. As informações relatadas pelos sujeitos não se constituíram de representações, mas de fatos vivenciados e sofridos pelos mesmos desde sua inserção no projeto até os dias atuais, (muito embora, suas opiniões sobre o efeito da educação conferida pelo PTA sejam postas em evidência em alguns trechos do texto). Com isso, pode-se afirmar que as inferências obtidas a partir de seus relatos não se constituem em representações do real, mas a própria materialidade desses sujeitos.

A maioria dos alunos, 72%, viam as aulas como adequadas à maturidade porque as metodologias empregadas como trabalho em grupo, seminários e tratamento do professor eram direcionadas aos adultos. Quanto às teleaulas, apesar de serem relacionadas à maturidade da turma, muitos diziam dormir durante as mesmas. Elas não possuíam atratividade suficiente para vencer o cansaço dos alunos. Alguns afirmam que o conteúdo era até muito avançado para o entendimento dos mesmos. O professor, nesses momentos, era essencial para adequá-los à vivência dos alunos. Vejam-se alguns depoimentos dos alunos:

“Apesar do tempo curto os seminários ajudavam a desinibir” (Egresso 5).

“Os seminários desenvolviam a expressão oral” (Egresso 8)

“Os conteúdos estavam além da capacidade de compreensão dos alunos” (Egresso 12)

“O trabalho em grupo, as pesquisas nos atualizavam e nos faziam aprender mais. No trabalho em grupo, um apoiava o outro”. (Egresso 27)

“Eu tinha o 1º ano do Ensino Médio e tinha mais facilidade de acompanhar. Os outros tinham dificuldade de acompanhar, principalmente os que fizeram o PTA no Fundamental”. (Egresso 28).

Dos 30 alunos, 18 concordaram que o conteúdo curricular era adequado à vida concreta. Muito embora, muitos não lembrassem muito bem alguma aplicabilidade, afirmavam que o fato de ajudá-los a expressar-se melhor ou a adquirir um trabalho, já seria positivo. Os 12 alunos que não viam adequação completa dos conteúdos dos livros ou das fitas VHS às suas vidas citaram a inadequação à realidade amazônica, as expressões não eram condizentes com essa realidade; para alguns, o conteúdo era muito avançado. Para outros era muito fraco. A Egressa 7, por exemplo, conta que os alunos de sua turma tinham dificuldade de entender o que os personagens da teleaula conversavam, porque em alguns casos, usavam uma linguagem própria da região sul ou sudeste, que não era usual na região amazônica.

Dessa forma, se por um lado a proposta curricular do PTA, adaptada à categoria jovem e adulta, em algum momento, favorecia discussões, análises críticas ou reflexões, por outro, não se realizava tal benefício da cidadania a contento, por estar distanciada da realidade amazônica e por efetuar-se em condições difíceis de concretizar: tempo escasso para discussões e ampliação do conteúdo curricular para além dos filmes e livro de apoio.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social “[...] o currículo não é um elemento transcendente a temporal – tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, 2000a, p. 57)

Sob o pretexto de aproveitamento da experiência trazida pelo aluno, recomendada pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2000, os programas curriculares de **pacotes** pedagógicos construídos por empresas privadas são reduzidos de acordo com as exigências do comprador – no caso do PTA, o próprio governo – e não dos atingidos (e nem tanto beneficiados) por eles. Nessa direção o mesmo parecer adverte

No momento da execução, o projeto torna-se um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos (LDB, art. 4º VII) ou o ensino noturno regular (LDB, art. 4º VI) são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode reduplicar seu prejuízo mediante uma via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade. Torna-se fundamental

uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a, p.59).

A ditadura do tempo escolar imposta por necessidades escusas, alheias às necessidades da comunidade jovem e adulta acaba por subtrair ainda mais dessa parcela de estudantes o conhecimento socialmente produzido e necessário à compreensão de sua própria existência. A redução do tempo escolar foi, através do PTA, ao mesmo tempo um chamativo incorporado de pretensa oportunidade de conclusão aligeirada da aprendizagem e uma armadilha onde se comprovou a oferta de educação desacompanhada de uma efetiva produtividade.

O PTA ocorria geralmente em classes noturnas. Sabe-se que à noite os tempos são reduzidos: as aulas iniciam-se tarde por conta do atraso dos trabalhadores estudantes e encerram-se cedo devido à periculosidade de determinadas localidades. As aulas eram reduzidas por conta do tempo. Neste ponto 80% dos alunos entrevistados disseram que o tempo era insuficiente para realização de todas as atividades, apontam-no como fator principal na diminuição da qualidade de seus aprendizados.

Se o PTA tivesse seguido as orientações propostas pelo parecer CNE/CEB N. 11/2000, danos à autoestima e à aprendizagem de alguns alunos não teriam ocorrido, como destacam a Egressa 23 e o Egresso 24:

“O professor passava o conteúdo da tv, mas não dava explicação e ficava muito difícil de fazer outras atividades, como os exercícios do livro. Era tudo corrido... O PTA foi muito fraco pra mim. Eu nunca tive uma aula de Química, Física, Português, e outros que me desse segurança. O PTA não me deu conhecimento pra continuar, seguir em frente, com certeza me prejudicou pra vida profissional. Eu até tentei fazer cursinho, mas não conseguia acompanhar as explicações dos professores” (Egressa 23).

“Se eu pudesse voltar atrás eu voltaria. Eu assistia de 2 a 3 aulas por semana, não havia tv para a sala. Tentei fazer vestibular na particular... Mas é como dizem: na particular todo mundo passa, mas eu não estava com condições financeiras pra continuar” (Egresso 24).

O testemunho da Egressa 20 mostra como os alunos que dispunham de tempo conseguiam suprir os vácuos de conhecimentos que o PTA proporcionava:

“Eu precisava ir à biblioteca pública sempre para completar o que eu não entendia em sala de aula ou para pesquisar os assuntos que o professor passava pro seminário. O conteúdo não era rico, então a gente tinha que recorrer a outros métodos. Às vezes, a professora indicava, mas muitas vezes era eu que ia mesmo”.

Desta feita, uma escola precisa por em ação projetos curriculares nos quais os alunos aprendam a tomar decisões, solicitem a colaboração dos colegas, sejam críticos e saibam limitar sua participação ativa pela ética, para que haja democracia. Mas isto não se efetuará de maneira aligeirada. As experiências de aprendizagem dos alunos mais maduros não podem ser tomadas como justificativa para diminuir o seu tempo na escola comprometendo o seu aprendizado para a vida.

Quanto ao desempenho do professor em sala de aula, os alunos percebiam que deixava a desejar, mas reconheciam o empenho dos mesmos. 70% dos alunos observou que o professor tinha muita dificuldade ou facilidade de trabalhar somente nas disciplinas em que eram formados. Os 30% restante observou que os professores conseguiam bom desempenho por conta de esforço próprio.

Assim, na observação do Egresso 20, há também uma denúncia ao tratamento desrespeitoso em relação aos alunos jovens e adultos quando os profissionais contratados não tinham preparação devida para ensinar-lhes.

“Os professores não eram capacitados. Naquele tempo eles tavam pegando pessoas assim: quem quisesse... Então tinha pessoas que só sabiam dar aula de Português... O meu, por exemplo, era um pouquinho bom em Matemática... Logo no primeiro dia de aula o professor foi logo me dizendo: – Aparece aqui só no final do ano, nem te preocupa com a nota – Daí dá pra ver que o que eu aprendi não foi muita coisa”.

O Projeto Tempo de Acelerar, exatamente por não ter sido objeto de discussão e construção coletiva e por deixar nas mãos dos professores responsabilidades por aprendizagens tão amplas e diversas, causava em alguns o estado de impotência em relação às dificuldades enfrentadas. A responsabilidade para gerir todos os problemas em sala de aula, se configurou no PTA idêntica às características próprias da empresa que responsabiliza o empregado por sua pouca produtividade ou do governo que culpa o trabalhador por ausência de condições de empregabilidade.

Com essa mesma concepção, Gadotti (2010, p. 28) salienta:

Vivemos hoje uma profunda crise da relação professor-aluno, com evidentes reflexos na qualidade da educação. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, por reproduzir relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência (síndrome de burnout) do professor.

A tv e as teleaulas que deveriam ser consideradas como um recurso auxiliar para aprendizagem do aluno foram apontadas por dez alunos como cansativas, chatas, apresentando problemas. Na opinião destes, quando o professor ministrava as aulas, expositivamente, a aprendizagem ocorria com maior facilidade. A partir deste testemunho dos alunos pode-se deduzir que não importa a qualidade dos recursos midiáticos, a presença do professor em sala de aula é sempre necessária.

Nesse sentido, a competência do professor-facilitador dada pelo projeto, em muitas classes do PTA, foi para além do esperado devido às necessidades de aprendizagem que esta demanda não conseguia suprir utilizando apenas as aulas do livro e das teleaulas. Ou seja, os alunos não estavam ainda preparados para produzir autonomamente suas aprendizagens.

No entanto, as condições objetivas para ir além do conteudismo da escola tradicional, não foram possíveis de ser desenvolvidas na metodologia do PTA, por ocasião do pouco tempo que nem sempre era suficiente para trabalhar os conhecimentos mais básicos. Nesses termos, o professor continuou assumindo o papel de facilitador não da aprendizagem, mas das condições necessárias para a reprodução social. Com esse pensamento Gadotti (2010, p. 28) alerta:

O professor é um problematizador e não um facilitador: Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado.

Nessa mesma linha de raciocínio Santomé (1995, p. 161) pondera: “Não podemos esquecer que o professor é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais”.

Uma das características da metodologia do PTA, em direção da formação do trabalhador flexível, era a possibilidade de fazer o aluno tomar iniciativas. Na pedagogia desenvolvida pelo PTA o trabalho coletivo, o estímulo dado aos alunos para organizar, discutir, analisar, construir foram tomadas de iniciativas pedagógicas de cunho social como a Escola do Trabalho de Pistrak (1981), mas sem a perspectiva de mudança na estrutura da sociedade.

Frigotto (2001) salienta que o trabalhador que efetua etapas isoladas de um trabalho, como no taylorismo, não responde às necessidades de um setor onde os sistemas estão integrados. Por isso, esse trabalhador, além de saber identificar problemas, deve saber trabalhar em grupo para que possa atender aos objetivos da empresa. Assim, não é à toa o incentivo que se dava para que o aluno adquirisse a capacidade de trabalhar em grupo e tomar iniciativa frente aos problemas, bem como desenvolver o raciocínio lógico.

Ao serem indagados sobre a necessidade de relacionar o trabalho com a escola como princípio e como forma de dar sentido e qualidade à educação, os alunos unanimemente concordaram com tal perspectiva. No entanto, ao falarem sobre suas concepções sobre trabalho foi evidenciado o significado moralizante que o sistema reprodutivo da sociedade lhes impõe. Os termos **dar dignidade** e **valorização humana**, ligados à função do trabalho descreve bem essa situação. Por isso não há palavras mais sábias que as de Marx e Engels (1984, p. 36-37) para essa situação senão que: “A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo de vida real”.

Assim também, a relação da palavra trabalho a emprego, trabalho assalariado, identificada em 80% das falas dos alunos, vai ao encontro da constatação de Frigotto (2009, p.176): “Com efeito, como desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento”.

Ao analisar a fala dos alunos também foi constatado que atribuem a si mesmos e ao professor a responsabilidade quanto aos seus fracassos escolares. Em referência a isto Spozati (2000, p.31) alerta:

No darwinismo social do neoliberalismo, a vida é um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes por sua exemplaridade. Nesse sentido, é um processo homogêneo e elitista, já que não parte da qualificação humana perante várias situações, inclusive as das desvantagens sociais geradas pela idade, etnia, dentre outras. [...] É como se o sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos postos de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade sai do Estado, do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo.

Equidade e igualdade na educação escolarizada de alunos de classe privilegiada e alunos a quem historicamente esta lhes foi negada (principalmente jovens e adultos que estão fora da faixa etária do ensino escolar) são termos que necessitam ser esclarecidos. Pode-se estar sendo equitativo ao tratar igualmente os desiguais, mais não se estará promovendo a igualdade. Esta, para efetivar-se, deve partir do pressuposto de que os desiguais devem ser

tratados diferentemente para atingir a igualdade. Ou seja, a quem muito recebeu dá-se o necessário para manter a qualidade; a quem sempre pouco teve, deve-se dar muito mais para que chegue aos níveis de qualidade do primeiro.

Assim, a partir do depoimento da Egressa 20 que, na época da conclusão do Ensino Médio tinha 40 anos e submeteu-se ao vestibular, obtendo aprovação para o curso de História, mas que não continuou por ter que cuidar de uma menor incapaz, são evidenciadas as ausências de políticas públicas que auxiliem os estudantes adultos e lhes dê condições para alcançar melhor qualidade de vida. Essa falta de apoio governamental tira-lhes o sonho de construir novos conhecimentos e vidas melhores. A qualidade social de vida faz, com efeito, falta na vida destas pessoas.

Nessa sequência, as queixas dos alunos que não continuaram seus estudos devido a sentirem-se mal preparados, são o reforço neste contexto para que se produzam com efetividade políticas públicas para a educação para além do capital como expressa Mézáros (2008).

As perdas materiais e os problemas causados à autoestima dos alunos foi um fato constatado nas entrevistas. É bem verdade que o PTA para alguns surtiu um efeito inverso, devolveu-lhes a autoestima positiva e o desejo de sonhar; para outros o projeto foi apenas um reforço, por ocasião de já terem uma boa bagagem de conhecimentos adquirida em suas histórias.

As dificuldades em seguir em frente declarada por três alunos, que não conseguiram adquirir aprendizagens significativas para ingressarem em um curso superior ou serem aprovados em concursos, foram mais ainda ampliadas pelo seguinte motivo: os sistemas estaduais e municipais de ensino do Amazonas não oferecem uma segunda chance para realização da educação básica³¹. Para os que já a concluíram, mesmo que tenha sido em outra modalidade de ensino, não podem matricular-se novamente, pois o sistema de matrículas bloqueia seu ingresso.

Em consequência disso, alunos como os Egressos 23 e 24, quando tentaram realizar estudos através de cursinhos preparatórios, exatamente pelo fato de lhes faltar a tão necessária base, sentiram-se incapazes de acompanhar as explicações dos professores e não tiveram o mesmo desempenho que outros alunos munidos de noção básica dos componentes curriculares.

³¹O sistema de matrículas do Estado do Amazonas, Sigeam, não permite ao aluno matricular-se novamente em séries ou níveis de ensino que já os tenha concluído, mesmo que em outra modalidade.

A aluna Egressa 17, ao referir-se à qualidade da aprendizagem que recebeu pelo projeto, salientou que no PTA o assunto era mais geral e no Regular mais específico:

“Não estudávamos o assunto aprofundado, só o básico. Como eu citei, agora na faculdade estou sentindo dificuldade.”

Quanto à preparação para o trabalho e influência da metodologia do PTA para inclusão dos estudantes no mercado de trabalho, poucos foram os alunos que conseguiram fazer a relação. No entanto, os alunos que trabalham na indústria perceberam com mais clareza a relação existente entre a formação das equipes de trabalho nas classes do PTA e o trabalho que realizam nas empresas.

“Nós temos uma avaliação de 6 em 6 meses: chefe e funcionário. Serve para dar promoção. Nesse caso o fato de ter o Médio ajuda muito. Somos incentivados a tentar resolver os problemas em uma máquina, quando não, chamamos o técnico. Somos incentivados a ajudar os outros funcionários.”(Egresso 24).

“Na Fox era só uma linha... A supervisora dava chance à pessoa, havia conversa, compreensão, trabalho... mas se não mudasse tinha que tirar o tomate estragado.” (Egresso 25).

“Trabalhamos em grupos. Antes de entrar pra trabalhar sempre fazíamos reuniões para resolver os problemas de ordem pessoal para não prejudicar o trabalho.” (Egresso 27)

“O trabalho em grupo (a união) é uma das exigências das empresas hoje, que o PTA ajudou a desenvolver.” (Egresso 29)

Apesar das indústrias brasileiras ainda serem praticantes do modelo de relações de produção taylorista/fordista, características de relação de trabalho próprias do toyotismo podem ser encontradas em algumas fábricas (CORIAT, 1994). O testemunho dos alunos torna evidente esta afirmação.

Em suma, a aceleração da aprendizagem para jovens e adultos no Amazonas através do Projeto Tempo de Acelerar contribuiu para o desafogamento das contas públicas com a educação dos alunos em distorção idade/ano-escolar; preparou, mesmo que minimamente, um

exército de reservas com noções do novo tipo de trabalhador exigido pela produção flexível do capital, mas não lhes favoreceu a qualidade social de vida necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Tempo de Acelerar (PTA), tendo surgido no momento em que se disseminava fortemente nas escolas do país inteiro a Teoria da Qualidade Total na Educação, não poderia deixar de ser instrumento da vinculação da ideologia dominante sobre a classe trabalhadora e estudantil.

Sua característica pontual e provisória atendeu aos objetivos das determinações neoliberais de formação semiqualficada para o mercado de trabalho amazonense e de redução de custos públicos com o social, assim como o ensino supletivo preparou os trabalhadores para o emergente processo de industrialização brasileira nos anos 1960/70.

Por apresentar em suas Normas e Procedimentos uma metodologia que adequava o aluno-trabalhador às exigências requeridas pelas relações sociais de trabalho das empresas amazonenses, em processo de transição entre o fordismo e a acumulação flexível, o PTA serviu, mesmo que de forma deficitária, às determinações do campo empresarial para a educação.

Diante da realidade apresentada através dos relatos dos alunos e da realidade observada, percebeu-se, contudo, que não houve aceleração da aprendizagem através do Projeto Tempo de Acelerar, pelo menos para uma boa porcentagem de alunos egressos, mas aceleração escolar: promoção para etapas superiores, sem acompanhamento significativo de aprendizagem.

A educação propiciada pelo Projeto Tempo de Acelerar conduziu de forma precária a aprendizagem de boa parte dos alunos, mas contraditoriamente também induziu outros a prosseguirem seus estudos. Isto se deu principalmente com os alunos que tiveram a oportunidade de receber uma boa educação fundamental.

O descarte de conteúdos promovidos pelo PTA para alunos que não tiveram a oportunidade de cursar um substancial Ensino Fundamental foi maléfico para a vida profissional de alguns e até mesmo para alunos que já haviam chegado ao Ensino Superior, como revela um dos egressos do projeto. Os depoimentos dos alunos, principalmente dos que obtiveram o Ensino Fundamental também pelo PTA é revelador.

Pode-se dizer, com firmeza que houve uma aceleração das etapas de escolarização desvinculadas do correspondente conhecimento. As pessoas obtiveram a certificação da aprendizagem do Ensino Médio, mas não o conteúdo dessa certificação a contento, o que se pôde constatar nas respostas dos alunos que tentaram sem sucesso ingressar no nível superior de educação.

Pensar em educação de qualidade desvinculada de recursos financeiros é engodo. Qualquer política pública educacional que se pretenda efetiva e significativa não pode deixar de lado o financiamento necessário para desenvolvê-la com êxito, muito embora uma educação de qualidade social necessite como já lembrado por Gadotti (2010), de uma vida com qualidade que a preceda.

Assim, o Projeto Tempo de Acelerar ao ser implementado com o mínimo de professores, com poucos recursos e com um tempo bastante reduzido, não poderia ter outro resultado senão o da precarização do ensino.

O cuidado que se deve ter com certos tipos de propostas de educação projetadas e empacotadas por instituições ou organizações alheias à realidade das pessoas contempladas, é o de não permitir uma educação medíocre e mercantilizada. A comercialização dos certificados, ilusoriamente aceita pelos estudantes na ânsia da conclusão dos estudos, incluída nesse tipo de proposta, retira-lhes o direito de obter conhecimento real; impossibilita-os o prosseguimento ao pleno desenvolvimento; atrofia o exercício da cidadania e prejudica a qualificação para o trabalho, contrariamente ao que garante a LDBEN ao declarar o princípio e fins da educação nacional (Título II, Art. 2º).

A análise das respostas dos alunos egressos do PTA constata que para alguns, mesmo que minimamente, houve a aceleração da aprendizagem e para outros, apenas aceleração escolar, oferecendo-se como prêmio de consolação o certificado no final do ano. O mérito de alguns terem seguido em frente rumo à formação superior, não se deveu na maioria das opiniões, à aprendizagem desenvolvida no PTA, mas a fatores como uma boa base do Ensino Fundamental ou ao esforço próprio.

Ainda sobre a continuidade dos estudos, o documento normatizador do PTA, propositalmente ou não, é omissivo sobre o tema. Em conformidade com o projeto da classe hegemônica, esse é um procedimento revelado nas políticas públicas implantadas, que não surpreende. É suficiente para as empresas brasileiras, que vivem ainda o modelo fordista de produção mesclado a alguns procedimentos do toyotismo, ter uma massa semiqualficada de prontidão para atender as necessidades da produção quando esta exigir.

As perdas materiais e simbólicas que alunos do PTA sofreram são difíceis de reparar por três motivos importantes: os sistemas estaduais e municipais de ensino do Amazonas não oferecem uma segunda chance para realização da educação básica (o sistema de matrículas do Estado do Amazonas, Sigeam, não permite ao aluno matricular-se novamente em séries ou níveis de ensino que já os tenha concluído, mesmo que em outra modalidade); a idade, os filhos e a necessidade de manter-se empregado lhes ocupa o tempo e lhes tira a disposição

para a continuidade dos estudos; o conhecimento não adquirido via PTA seria possível se obter pagando uma escola particular, mas as parcas condições financeiras seriam um entrave para tal possibilidade.

Muitos alunos, por necessidade intelectual, mesmo em meio a sacrifícios financeiros, quando buscaram em cursinhos preparatórios o conhecimento não adquirido no PTA, não conseguiram acompanhar outros alunos que tiveram pelo menos noção básica dos componentes curriculares.

É imprescindível que se possibilite a educação às pessoas há muito afastadas do estudo. O PTA, criado para esse fim, contudo, tomou caminho contrário e prejudicou ainda mais quando, certificando o aluno, o impediu de retomar os estudos na escola pública. As pessoas que foram prejudicadas em seu processo de formação escolarizada só não foram totalmente atingidas porque alguns setores das empresas amazonenses ainda prescindem de trabalhadores com maior qualificação e a seleção para essas empresas ainda se faz por meio de indicação.

A proposta de aceleração da aprendizagem para adultos poderá ter sentido se for realizada para além de sua característica compensatória. A educação de qualidade que conduza a uma educação ao longo da vida deve conter uma proposta de continuidade, não para a formação de trabalhadores reservas do mercado de trabalho, mas para as exigências que os novos conhecimentos socialmente produzidos impõem, em termos de vivência com plenitude.

A correção do fluxo escolar para o público jovem e adulto através do PTA, não foi somente uma medida política diretamente ligada a um problema educacional – o fracasso escolar – que por sua vez apresenta como causa imediata os altos índices de reprovação e abandono dos alunos da rede pública de educação. Serviu como medida política que reduziu gastos públicos com a população necessitada, mas abasteceu os cofres das empresas privadas com as quais o poder público firmou o acordo.

Este problema resultante de séculos de descaso do poder público com a educação das classes populares, por ser visto como algo em si, tem recebido tratamento estanque, pontual, sem, contudo, serem observadas as raízes sociais e econômicas da questão.

O descaso com a educação de jovens e adultos quando lhes é atribuída uma educação precarizada e aligeirada, se consubstancia no atual contexto como forma de contenção de gastos públicos com o social, induzida pelo projeto neoliberal, favorecedor da classe hegemônica.

O grande percalço da modalidade seriada do ensino é a possibilidade de prorrogação e ampliação do tempo por ocasião das interrupções causadas pelas reprovações ou desistências escolares. Os prejuízos atingem tanto a autoestima das pessoas como os cofres públicos.

A promoção automática, no entanto, induzida por políticas públicas educacionais e mais precisamente por programas de aceleração da aprendizagem como o PTA, se formuladas com o intuito de melhoria na qualidade do ensino não podem ser pensadas concomitantemente como economia para os cofres públicos.

As pesquisas de âmbito nacional discutidas neste trabalho dão um claro exemplo de que somente com investimento do poder público, que conduz à ampliação de despesas com os alunos em defasagem escolar, pode-se promover com qualidade e igualdade a educação.

Mesmo considerando que processos de aceleração da aprendizagem na sociedade vigente possam amenizar a influência dos problemas sociais sobre a educação escolar, isto não terá possibilidade de acontecer se as condições básicas, há muito negadas pelo Estado brasileiro, necessárias para o seu desenvolvimento, não ocorrerem, como fora explicado por Souza (1999) neste trabalho.

A partir dessas considerações pode-se concluir que sem as condições básicas, nem mesmo um exército de reserva precarizado poderá ser formado pelas escolas públicas brasileiras.

Essa situação imposta por políticas públicas educacionais inconsequentes e contraditórias, que condicionam a população trabalhadora, apontam, arriscadamente, para um futuro repleto de pessoas com pouca qualificação profissional, podendo comprometer (como já está sendo em alguns setores da indústria brasileira) inclusive os interesses de quem lucra com o processo produtivo vigente na sociedade.

A contradição entre a necessidade de trabalhadores qualificados para o banco de empregos em constante atualização e a oferta pelo poder público de formação precária promovidas por projetos como o Tempo de Acelerar deve-se na atualidade a duas características: à exigência de um número reduzido de pessoas com qualificação específica nos setores de trabalho, devido à automatização de algumas funções e ao atraso no processo produtivo brasileiro em relação aos países desenvolvidos.

Esta realidade, no entanto está se modificando no setor industrial nacional e os riscos de se comprometer inclusive a própria lógica do modelo de acumulação flexível emergente em países como o Brasil é iminente.

Percebeu-se, nesse sentido, que a política educacional direcionada para jovens e adultos através do PTA no Amazonas, coaduna-se com os princípios da política econômica do neoliberalismo, contrapondo-se à necessidade do poder público vir a dar conta de uma parcela significativa de pessoas jovens e adultas, que devam estar aptas à necessidade do mercado de trabalho e ao mesmo tempo de consumo.

O Projeto Tempo de Acelerar não pagou a dívida do Estado com aqueles alunos historicamente prejudicados em seu processo de ensino aprendizagem. Ao contrário, configurou-se como um mecanismo ainda maior de exclusão quando, ao conferir o certificado de conclusão do ensino básico, impediu os alunos, que se sentiram prejudicados, de retomarem os estudos.

A educação vista de maneira mais ampla, onde professores e alunos possuem a possibilidade de aprenderem juntos e construírem juntos novos conhecimentos e novas formas de conhecer, de acordo com o pensamento freireano, não foi concretizada nas classes do PTA, ocasionando, desta feita, danos sociais aos referidos sujeitos.

A metodologia do PTA seria apropriada às discussões e debates críticos nas salas de aula se os professores não tivessem que trabalhar mais de uma teleaula por noite. A saturação do tempo das aulas com a imposição de se trabalhar todos os conteúdos das fitas não permitia ao professor ir muito além do conteúdo que ele dominava.

Dessa maneira, a propensão à permanência, ou pior, a impossibilidade de se promover uma educação crítica e propulsora de iniciativas emancipatórias, por ocasião da escassez de tempo para discussão e do mau preparo dos professores, revelaram-se colaboradoras para o *status quo* da sociedade.

A organização da sala em grupos com funções que induziam o aluno à participação comunitária nas obrigações escolares e o emprego de trabalhos em grupo, como os seminários, foram pontos positivos do PTA que não podem ser esquecidos. Conforme assevera Frigotto (2001), ao mesmo tempo em que o sistema de produção e reprodução da sociedade capitalista prepara o indivíduo para atuar na melhoria da produção e aumento do capital, também o mune de conhecimentos que podem ser usados em processos emancipatórios da classe contra-hegemônica.

Há que se considerar, portanto, que a educação direcionada a jovens e adultos não pode estar distanciada do ato político. O seu sentido está no poder de transformação social que ela pode proporcionar. Nesse viés, esse público excluído da educação escolarizada também não pode ser visto como digno de piedade ou impotente para tomar decisões, pois em momentos de perseguição política, tomou iniciativas e realizou experiências próprias e

significativas. Pensar o contrário seria negar a cultura e o conhecimento popular e considerá-la menos relevante que a cultura elitizada.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. **Escolas**. Manaus: Seduc, 2007. Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. **Normas e procedimentos pedagógicos do projeto Tempo de Acelerar**. Manaus: Seduc, [2005].

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico. **Índice de desenvolvimento humano municipal: perfil municipal – Amazonas**. Manaus: SEAD, 2006. V.1.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p.13-26.

_____. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, p.33-40, jan. 2000.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BONINI, Altair. Industrialização, urbanização e trabalho nas décadas de 1960 e 1970: a construção do Paraná moderno. In: Seminário do Trabalho, 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/altairbonini.pdf>>. Acesso em: 26 de maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência:** Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>. Acesso em 19 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final:** Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 03 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. 3. ed. Rio de Janeiro: C.F.E, 1962.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n.11, de 10 de maio de 2000a. Do parecer tocante às diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em 24 de maio 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 5 de julho de 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Desenvolvimento da educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva** artigo a artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CENPEC. CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Década anterior marca início dos programas de aceleração como política pública**. 2008. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br>>. Acesso em 05 set. 2009

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração**. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COLÓQUIO SOBRE PROGRAMAS DE CLASSES DE ACELERAÇÃO. São Paulo: Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. Série Debates, 7, p.31-39. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 10 set. 2011.

CONFINTEA VI: marco de ação de Belém. Brasília: Unesco, 2010.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 29 out. 2010.

DUARTE, Camila Lira Kanashiro. **Um estudo sobre alunos inseridos no programa de aceleração da aprendizagem**. Disponível em: <www.matemática.ucb.br>. Acesso em: 05 set. 2009.

EM ABERTO. Brasília, INEP, v.17, n. 71, jan. 2000.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 339p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à política educativa**. 2. ed. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

_____. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.33-86.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009. Série Cadernos de Formação, 4. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000159/EdL_Educacao_de_Adultos_como_Direito_Humano_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. Série: Cadernos de Formação, 5.

GARVIN, David. A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111 - 177.

GOMES, Candido Alberto. **Desserialização Escolar: Alternativa para o Sucesso? Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 05 maio 2011.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: MASAGÃO, Vera Ribeiro (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, n.14, mai/jun/jul/ago, p.108-129, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática. SIDRA. **Censo demográfico 2010**. [2011]. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 31 out. 2011.

IRELAND, Timothy. [**Entrevista concedida ao Jornal do Professor**]. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/am/node/78>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

LALLI, Viviane Senna. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.17, p.145-148, jan. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Aceleração escolar**: estudos sobre a educação de adolescentes e adultos. Goiânia: s.n., 1976.

MANAUS (AM). Câmara Municipal. Diretoria Legislativa. Lei nº 1.401, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação e a divisão dos bairros da cidade de Manaus, com estabelecimento de novos limites, e dá outras providências. **Diário Oficial de Manaus**, Manaus, 2011. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2010/janeiro/dom2365cad1.pdf/view>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>>. Acesso em 29 ago. 2009.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. **Educação de jovens e adultos no estado do Amazonas**. Manaus: Edua, 2003.

MIRANDA, Flavine Assis de. **Desigualdade social e dualidade escolar**: os Programas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/>. Acesso em 22 nov. 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA Tomas Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NEUBAUER, Rose. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, p.129-133, jan. 2000.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. SAO PAULO: Brasiliense, 1981.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUIZ, Nazaré do Socorro do Espírito Santo. **Aceleração de Estudos: uma análise do programa implementado no município de Manaus**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÉRGIO, Maria Cândida. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, PUCSP, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 12 de maio 2011.

SILVA, Jorge Gregório da. **Os Centros de Excelência Profissionais: o discurso sobre uma proposta para a educação de qualidade total no estado do Amazonas**. 2000. 339p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____. **A economia política: notas preliminares para reflexão**. Trabalho apresentado na 1ª Missão de Cooperação Acadêmica PROCAD-Acelera Amazonas. Manaus: UFAM, 2008. p.52-73. Apostila.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 26 set. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, Adam . **A Riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

SOUSA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.108, p. 81-99, nov. 1999.

SPOZATI, Aldaísa. **Exclusão social e fracasso escolar**. Em **Aberto**, Brasília, v.17, p.21-32, jan. 2000.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Perguntas para Entrevista Semiestruturada para os Técnicos Pedagógicos da Seduc.

Apêndice B – Roteiro de Perguntas para Entrevista Semiestruturada com Alunos Egressos do Projeto Tempo de Acelerar.

Apêndice C - Roteiro De Perguntas para Entrevista Semiestruturada com Professores.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA A SER REALIZADA COM OS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS DA
SEDUC

A pesquisa intitulada “Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o Projeto Tempo de Acelerar no município de Manaus” utilizar-se-á desse instrumento para conhecer a história do Projeto Tempo de Acelerar segundo a experiência dos técnicos pedagógicos que o acompanharam, seja na sua construção, seja na gestão dos seus processos, bem como, identificar a partir dessas experiências os limites e resultados do ensino articulado por esse projeto segundo o parâmetro da qualidade total na educação.

1. Você conhece a origem do Projeto Tempo de Acelerar (PTA)? Em que período você participou dele e em que função?
2. O que te levou a participar do PTA nessa função?
3. Projeto Tempo de Acelerar teve sua origem na EJA? Como você o conceituaria? Há relação entre o Projeto Tempo de Acelerar e a EJA, ou o PTA veio apenas para corrigir o fluxo dentro do ensino regular? Você teria documentos que assegurassem a sua resposta?
4. Dentro do contexto histórico e político em que ele surgiu e tendo sido desenvolvido com a mesma metodologia do Telecurso 2000, para quais finalidades você acredita ter surgido o PTA?
5. Você acredita ter sido importante o PTA para o que ele se propôs ao ser implementado para correção de fluxo?
6. A metodologia do PTA era diferente das salas de ensino regular. Segundo as Normas e Procedimentos Pedagógicos do Projeto o processo ensino-aprendizagem baseava-se nos quatro pilares da educação mundial de acordo com a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Através da divisão da sala em grupos de trabalho e da dinâmica da sala de aula em momentos para motivação, leitura de imagem e socialização da aprendizagem, você concorda que essas finalidades eram alcançadas?
7. Quais as falhas ou contradições você apontaria no PTA?
8. Em que medida você acredita que o PTA contribuiu para a qualidade da educação no Amazonas?
9. Havia insatisfação dos professores ou dos alunos quanto à metodologia do projeto?
10. A proposta do PTA era trabalhar processos cognitivos dos alunos, geralmente desenvolvidos no período de 4 anos, em apenas 1 ano. Na sua concepção foi efetivado esse propósito?
11. Houve algum tipo de avaliação do PTA após seu encerramento? Quais os motivos que causaram seu término?

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA A SER REALIZADA COM OS ALUNOS EGRESSOS**

A pesquisa intitulada “Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o Projeto Tempo de Acelerar no município de Manaus” utilizar-se-á desse instrumento para conhecer a efetividade do Projeto Tempo de Acelerar (PTA) no decurso de sua implementação segundo a experiência dos seus alunos egressos, no que diz respeito à qualidade do ensino desse projeto para a inclusão no mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos.

Nesse sentido, pedimos que seja sincero em suas respostas. Não será necessário identificar-se. Por isso, pode ficar tranqüilo quanto ao sigilo de suas informações. Elas serão utilizadas de forma científica, não sendo preciso, portanto, revelar os autores das mesmas.

IDENTIFICAÇÃO

Nome:	
Idade:	
Trabalha? () sim () não	Sexo:
Vínculo de trabalho: Carteira assinada () Sem carteira assinada () Autônomo ()	Setor: Comércio () Indústria () Serviços () Agricultura ()
Estuda? () sim () não	Curso:
Endereço:	Fone:
Escola em que estudou o PTA (Projeto Tempo de Acelerar):	
Com que idade matriculou-se no PTA:	
Em qual série estava quando ingressou no PTA:	
Há quanto tempo não estudava ao ingressar:	
Quantos professores ministravam aula para sua turma no PTA:	
Antes do Ensino Médio, você já havia participado de algum sistema de aceleração da aprendizagem? () sim () não Em qual(is) série(s)? _____	

1. Por que você procurou o PTA para dar continuidade aos estudos e não o ensino regular?

2. Como você tomou conhecimento do PTA? O que ouvia falar sobre esse projeto que o levou a procurá-lo?

3. Enumere os motivos que o levaram a retomar os estudos, de 1 a infinito, de acordo com o grau de importância, sendo o 1 o principal motivo e assim sucessivamente.

- () trabalho
- () necessidades do dia a dia
- () para ajudar os filhos na escola
- () melhorar a convivência

- para dar continuidade aos estudos
- para manter-se atualizado
- para fazer parte de um grupo
- somente para ter o certificado
- Outros: _____

4. Alguns estudiosos afirmam que uma educação escolar para ser de qualidade depende de inumeráveis fatores internos e externos à escola. As Normas e Procedimentos do Projeto Tempo de Acelerar, nesse sentido, apontam alguns critérios básicos internos à escola que podem ser citados como fatores de qualidade na educação para a clientela jovem e adulta. Com o intuito, então, de averiguarmos a ocorrência desses indicativos de qualidade no PTA, solicitamos que você marque com um X a opção que melhor caracteriza as práticas que ocorreram em sua escola no período em que você realizou o curso. Justifique como cada uma delas acontecia em sala de aula.

4.1. A metodologia de ensino em relação à maturidade e às necessidades da classe era:
 inadequada às vezes adequada quase sempre adequada adequada

4.2. O conteúdo curricular em relação às necessidades da vida concreta dos alunos era:
 inadequada às vezes adequada quase sempre adequada adequada

4.3. Responda, marcando somente um item, o que você observou quanto à capacidade dos professores de auxiliarem os alunos em suas dúvidas e nas discussões surgidas em sala de aula.

- O professor tinha muita dificuldade em trabalhar os conteúdos de todas as disciplinas.
- O professor tinha dificuldade em trabalhar somente os conteúdos que não eram de sua área de formação.
- O professor conseguia trabalhar o básico de cada disciplina.
- O professor trabalhava, sem dificuldade, todas as disciplinas.
- Outros: _____

4.4. Quanto ao material didático (neste item você poderá marcar mais de uma opção):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Em péssimo estado | <input type="checkbox"/> Em bom estado |
| <input type="checkbox"/> Insuficiente | <input type="checkbox"/> Suficiente |
| <input type="checkbox"/> Inadequado à maturidade da turma | <input type="checkbox"/> Adequado à maturidade da turma |
| <input type="checkbox"/> Complicado para entender | <input type="checkbox"/> Com uma linguagem compreensível |
| <input type="checkbox"/> Com linguagem e temas distantes da nossa realidade. | <input type="checkbox"/> Com linguagem e temas adequados à realidade amazônica. |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |

4.5. Os conteúdos das aulas:

4.5.1) relacionavam-se com as necessidades da realidade amazônica?

- sim não algumas vezes

4.5.2) eram suficientes para dar continuidade aos estudos?

- sim não algumas vezes

4.5.3) relacionavam-se com as necessidades do mundo do trabalho?

- sim não algumas vezes

4.5.4. eram adequados ao tempo disponível para serem estudados?

() sim () não () algumas vezes

4.6. Descreva como eram as aulas, do início ao fim: _____

5. O que era diferente na metodologia do PTA em relação às metodologias do sistema de ensino regular? Cite algumas diferenças.

6. Dentre algumas diferenças metodológicas do PTA podemos apontar a forma de organização da sala de aula: os alunos se organizavam em grupos (**coordenação, socialização, síntese e avaliação**). Essa maneira de organização da classe influenciou na sua maneira de relacionar-se com os outros fora da sala de aula, seja no ambiente familiar, no trabalho ou na comunidade? Cite exemplos.

7. Sobre a organização da aula em momentos de **motivação, exibição da teleaula, leitura de imagem, exercícios do livro-texto, socialização da aprendizagem e avaliação**:

7.1. O tempo disponível era suficiente para realizar todas essas etapas?

() SIM () NÃO

7.2. Ajudou-a a assimilar melhor o conteúdo estudado cada dia?

() SIM () NÃO

7.3. O que mais você teria a falar sobre esse tipo de organização?

8. Ao final do curso você observou melhoria na sua capacidade de:

8.1. argumentar?

() SIM () NÃO

8.2. compreender, analisar e resolver problemas concretos do dia-a-dia?

() SIM () NÃO

8.3. buscar você mesmo os meios para obter conhecimento?

() SIM () NÃO

8.4. aplicar os conhecimentos assimilados?

() SIM () NÃO

8.5. relacionar-se com os outros?

() SIM () NÃO

8.6. reconhecer-se como pessoa e valorizar-se?

() SIM () NÃO

9. Para o ensino escolar ser de qualidade o que você acredita ser necessário? Marque as opções que você acredita estarem de acordo com sua resposta.

() Professores qualificados.

() Material didático suficiente e adequado.

() Professores valorizados.

() Tempo suficiente para realização dos estudos dentro e fora da escola.

() Conteúdo curricular adequado à realidade dos alunos.

() Outros: _____

10. Relacione o que você acredita que faltou no PTA para ser considerado um projeto que propiciasse uma educação de qualidade.

11. Você concorda que a educação escolar deve ser relacionada com as necessidades da vida, com ênfase ao mundo do trabalho? Justifique.
12. O que você acha que falta na educação escolar hoje que se relacione com as necessidades do mundo do trabalho?
13. Após a conclusão do seu Ensino Médio pelo PTA, você participou no PIM (Pólo Industrial de Manaus) de alguma seleção para obtenção de emprego? Você conheceu alguém que também concluiu o Ensino Médio pelo PTA e também participou? Qual o resultado?
14. A conclusão do Ensino Médio pelo PTA ajudou você a ingressar no mundo do trabalho ou, pelo menos, manter-se empregado?
15. Você consegue fazer alguma relação dos conteúdos ou da própria metodologia do PTA com a maneira como se dão as relações de trabalho hoje?
16. Você tinha perspectivas de dar continuidade aos estudos seja no nível superior ou em cursos técnicos após o Ensino Médio ou em outros cursos de formação, qualificação ou aperfeiçoamento? Se houve essa tentativa de prosseguir os estudos, você avalia que a sua formação pelo PTA foi efetivamente de grande ajuda para a realização desse objetivo?
17. Ao ingressar no PTA você tinha algumas perspectivas. Ao final do curso essas perspectivas foram atendidas? Cite-as e comente-as.
18. Havia muita desistência em sua turma? Você lembra dos motivos das desistências? Algum colega não gostava da metodologia das aulas? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER REALIZADA COM OS PROFESSORES

1. Defina, como profissional do magistério, o que foi a experiência do PTA na sua vida.
2. Qual a orientação dos supervisores da Seduc quando o aluno não acompanhava a turma no conteúdo estudado? Havia indução à aprovação?
3. O que era possível ser assimilado pelos alunos?
() conceitos básicos – aplicação contextualizada dos conceitos – isto causou certa dificuldade na aprendizagem do aluno porque não estimulava nos alunos a resolução de problemas dentro de determinados conceitos científicos
() conhecimentos complexos
4. Houve significativamente aprendizagem da turma ao que o projeto se propôs através de seu conteúdo curricular?
5. Você participou de algum curso de formação / qualificação para atuar como professor do PTA? Qual a contribuição dessa formação para o seu trabalho docente?
6. Soubesse nas secretarias das escolas que alguns alunos, recém saídos do PTA, conseguiram ingressar em faculdades. A que você atribui o sucesso daqueles que se destacaram? Seria possível a continuidade plena dos estudos para todos os alunos?
7. Você teve conhecimento de discriminação.
8. É ressaltado pelas pesquisas sobre programas de aceleração da aprendizagem a necessidade de uma atenção diferenciada aos alunos em distorção idade-ano escolar pelos professores, para que haja aproveitamento com sucesso. Ou seja, o professor deveria conhecer os alunos, suas realidades, suas necessidades de aprendizagens concretas, e a partir disto planejar e desenvolver seu trabalho pedagógico. Isto foi possível de ser realizado no PTA? Justifique.

ANEXOS

1. ANEXO A – Tabelas Estatísticas Educacionais
2. ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

ANEXO A

Tabela 1 - Taxa de Escolarização das pessoas de 7 a 14 anos

Período	Total
1992	86,6
1993	88,6
1995	90,2
1996	91,3
1997	93
1998	94,7
1999	95,7
2001	96,5
2002	96,9
2003	97,2
2004	97,1
2005	97,3
2006	97,6
2007	97,6
2008	97,9
2009	98

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2011.

Tabela 2 – Evolução das Matrículas do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Públicas de 1991 a 2009 – Brasil

Ano	Fundament.	Variação entre o ano posterior e o anterior (%)	Médio	Variação entre o ano posterior e o anterior (%)	Total	
1991	25.585.712	...	2.753.324	...	28.339.036	...
1994	27.518.600	7,5	3.471.101	26,1	30.989.701	9,3
1996	29.423.373	6,9	4.562.558	31,4	33.985.931	9,7
1998	32.409.205	10,1	5.741.890	25,8	38.151.095	12,2
2000	32.528.707	0,4	7.039.529	22,6	39.568.236	3,7
2001	32.089.803	-1,4	7.283.528	3,4	39.373.331	-0,5
2002	31.915.585	-2,9	7.587.684	4,2	39.503.269	0,3
2003	31.162.624	-2,4	7.945.425	4,7	39.108.049	-1,0
2004	30.680.954	-1,6	8.057.966	1,4	38.738.920	0,9
2005	30.157.792	-1,7	7.933.713	-1,6	38.091.505	-1,7
2006	29.814.686	-1,1	7.838.086	-1,2	37.652.772	-1,2
2007	28.928.605	-3,1	7.471.301	-4,9	36.399.906	-3,4
2008	28.468.696	-1,6	7.093.550	-5,3	35.562.246	-2,4
2009	27.927.139	-1,9	7.023.940	-1,0	34.951.079	-1,7

Fonte: MEC/INEP, 2011.

Nota: Os valores referentes às variações foram calculados pela autora.

Sinais convencionais utilizados:

... Dados numéricos não disponíveis

Tabela 3 – Matrícula no Ensino Fundamental (5ª a 8ª) das Escolas Estaduais de Manaus – 1999 a 2006

Unidade da Federação	Abrangência Geográfica	Ano	Série	Matrícula total	Matrícula noturno
Amazonas	MANAUS	1.999	5ª Série	29.468	7.383
Amazonas	MANAUS	1.999	6ª Série	27.232	7.581
Amazonas	MANAUS	1.999	7ª Série	23.696	7.959
Amazonas	MANAUS	1.999	8ª Série	20.744	8.642
Amazonas	MANAUS	2.000	5ª Série	27.659	6.017
Amazonas	MANAUS	2.000	6ª Série	26.190	6.568
Amazonas	MANAUS	2.000	7ª Série	24.185	7.506
Amazonas	MANAUS	2.000	8ª Série	21.365	8.039
Amazonas	MANAUS	2.001	5ª Série	29.468	5.137
Amazonas	MANAUS	2.001	6ª Série	24.318	6.532
Amazonas	MANAUS	2.001	7ª Série	20.849	5.561
Amazonas	MANAUS	2.001	8ª Série	36.920	15.420
Amazonas	MANAUS	2.002	5ª Série	26.288	2.317
Amazonas	MANAUS	2.002	6ª Série	23.236	2.492
Amazonas	MANAUS	2.002	7ª Série	18.239	3.024
Amazonas	MANAUS	2.002	8ª Série	41.639	21.834
Amazonas	MANAUS	2.003	5ª Série	24.829	1.874
Amazonas	MANAUS	2.003	6ª Série	21.338	1.646
Amazonas	MANAUS	2.003	7ª Série	20.148	2.374
Amazonas	MANAUS	2.003	8ª Série	40.907	22.088
Amazonas	MANAUS	2.004	5ª Série	26.965	3.460
Amazonas	MANAUS	2.004	6ª Série	23.547	2.946
Amazonas	MANAUS	2.004	7ª Série	21.657	3.143
Amazonas	MANAUS	2.004	8ª Série	21.942	4.808
Amazonas	MANAUS	2.005	5ª Série	29.106	2.760
Amazonas	MANAUS	2.005	6ª Série	23.118	2.597
Amazonas	MANAUS	2.005	7ª Série	21.820	3.493
Amazonas	MANAUS	2.005	8ª Série	21.444	4.626
Amazonas	MANAUS	2.006	5ª Série	30.066	2.859
Amazonas	MANAUS	2.006	6ª Série	24.979	2.852
Amazonas	MANAUS	2.006	7ª Série	21.820	3.741
Amazonas	MANAUS	2.006	8ª Série	21.647	5.268

Fonte: MEC/INEP, 2011.

Tabela 4 – Matrícula no Ensino Médio das Escolas Estaduais de Manaus – 1999 a 2006

Unidade da Federação	Abrangência Geográfica	Ano	Série	Matrícula Total	Matrícula Noturno
Amazonas	MANAUS	1.999	1ª Série	29.217	19.588
Amazonas	MANAUS	1.999	2ª Série	18.709	13.392
Amazonas	MANAUS	1.999	3ª Série	15.001	11.358
Amazonas	MANAUS	1.999	4ª Série	52	52
Amazonas	MANAUS	2.000	1ª Série	32.901	20.789
Amazonas	MANAUS	2.000	2ª Série	22.867	15.880
Amazonas	MANAUS	2.000	3ª Série	16.222	12.268
Amazonas	MANAUS	2.001	1ª Série	33.649	19.467
Amazonas	MANAUS	2.001	2ª Série	21.990	13.703
Amazonas	MANAUS	2.001	3ª Série	33.615	25.490
Amazonas	MANAUS	2.002	1ª Série	37.503	19.761
Amazonas	MANAUS	2.002	2ª Série	22.861	13.133
Amazonas	MANAUS	2.002	3ª Série	36.608	28.430
Amazonas	MANAUS	2.003	1ª Série	35.315	17.435
Amazonas	MANAUS	2.003	2ª Série	25.727	14.188
Amazonas	MANAUS	2.003	3ª Série	41.632	32.783
Amazonas	MANAUS	2.004	1ª Série	37.382	19.832
Amazonas	MANAUS	2.004	2ª Série	25.813	14.613
Amazonas	MANAUS	2.004	3ª Série	42.666	33.450
Amazonas	MANAUS	2.005	1ª Série	37.130	18.402
Amazonas	MANAUS	2.005	2ª Série	25.526	14.919
Amazonas	MANAUS	2.005	3ª Série	30.892	23.169
Amazonas	MANAUS	2.006	1ª Série	35.974	18.298
Amazonas	MANAUS	2.006	2ª Série	26.817	15.133
Amazonas	MANAUS	2.006	3ª Série	29.576	22.344

Fonte: MEC/INEP, 2011.



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0077.0.115.000-11, intitulado: **“ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O PROJETO TEMPO DE ACELERAR NO MUNICÍPIO DE MANAUS”**, tendo como Pesquisadora Responsável Maria da Conceição Monteiro Ferreira.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 13 de abril 2011.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM