



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6347 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

## A ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO NO BRASIL

Juliane Marschall Morgenstern - UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

### **A ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO NO BRASIL**

A distorção de fluxo escolar tem se colocado como um dos maiores entraves da educação no Brasil desde meados da década de 1990. Pode-se vislumbrar um forte investimento para a contenção da distorção de fluxo escolar nesse período, aspecto implicado em sua emergência como uma situação urgente, a qual evidenciou a necessidade de se criarem mecanismos de intervenção para redução dos altos índices apresentados na década de 1980. Assim, na metade dos anos 1990 foram elaboradas alternativas para a contenção do desnível idade-série, pela elaboração de projetos e programas, disseminados nacionalmente, que colocaram em ação um tipo de intervenção pedagógica voltada à correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem.

No intuito de corrigir o fluxo escolar, o Instituto Ayrton Senna – IAS elaborou e fez funcionar, no ano de 1997, programas diversos, dentre os quais o *Se liga* e o *Acelera Brasil*. Na mesma direção, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec também criou programas para a correção do fluxo escolar a partir da aceleração da aprendizagem, em 1996. Dentre os programas produzidos pelo Cenpec tem-se o *Projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: classes de Aceleração*. A partir de uma análise dos materiais desses programas educacionais, o presente trabalho visa mostrar algumas condições para a emergência da aceleração da aprendizagem como política nacional para a correção de fluxo escolar no Brasil.

Ao buscar pelas condições de emergência dos Programas de aceleração da aprendizagem, optou-se pela genealogia foucaultiana como procedimento metodológico, a fim de realizar um recuo histórico interessado e compreender a finalidade das ações que investiam na redução da defasagem escolar no Brasil. Buscar pela emergência é olhar para o tensionamento de forças que, em seu entrelaçamento, colocam a possibilidade de que algo apareça e seja visto de certa maneira. Para Foucault (2007, p. 24), a emergência é “a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro [...]” — salto dado no enfrentamento e distribuição de forças que permanentemente duelam.

Com o trabalho não se pretende mostrar um ponto inicial de surgimento das práticas de

correção nas escolas, mas indicar acontecimentos que tornaram possível a emergência de práticas de aceleração da aprendizagem. Assim, ao entrar em contato com o conjunto de materiais didáticos e de sistematização do Programa de Aceleração da aprendizagem *Acelera Brasil*; passar por uma capacitação intensiva para assumir uma turma do Programa e operar diretamente com os materiais didáticos, contatar os alunos, pais, professores da escola e professores supervisores do *Acelera Brasil*; foi possível melhor compreender o funcionamento desses Programas analisando a recorrências enunciativas encontradas nos materiais.

Com a leitura dos materiais dos programas foi possível identificar certo padrão de regularidade em suas propostas de realização e funcionamento. Havia, portanto, uma perspectiva de ação comum a tais programas e projetos, que os aproximava pela denominação de *programas de correção de fluxo*, cuja atuação se dá pela aceleração da aprendizagem. Assim, pelas leituras e manuseio dos materiais, verificou-se que a consolidação desses programas, como política nacional de educação, veio responder a uma urgência histórica, que apontava elevados índices de reprovação e evasão escolar como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do País.

Uma das condições para a emergência da aceleração da aprendizagem como política nacional brasileira foi a elaboração de mecanismos que visavam ao conhecimento tanto da população escolarizada quanto da população que não estava na escola. Desde o final da década de 1930, surgiram alguns mecanismos de contagem da população escolar e, ao longo das décadas seguintes, tais meios de contagem colocaram o fluxo escolar e sua manutenção como algo importante para o desenvolvimento da educação. Os mecanismos voltados ao mapeamento e à regulação dos grupos populacionais foram ampliados e, a partir de 1970, evidenciavam a defasagem escolar como problema a ser enfrentado pelas políticas educacionais, culminando, em 2005, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Concomitantemente com o grande número de indicadores educacionais produzidos pelos instrumentos de avaliação da educação nacional nos últimos anos, são visíveis o detalhamento de informações, o cruzamento de dados e a identificação de aspectos problemáticos, dentre outros fatores que se consolidam como elementos centrais para a elaboração de ações que devem ser realizadas no campo da educação, em nome da sua melhoria.

Nessa direção, as estatísticas educacionais parecem ter se sofisticado, se considerarmos os indicadores de evasão e retenção utilizados para mapear a educação nos anos de 1970 e 1980. O sentido de sofisticação é entendido a partir da ampliação e detalhamento dos cálculos e sua publicização. Com a abrangência e proliferação de tais dados, se produz, além dos números estatísticos, uma objetivação que incide fortemente sobre a aprendizagem (BIESTA, 2014). Nessa perspectiva, com as avaliações em larga escala, crescem as tabelas, gráficos e cálculos, os quais investem na indicação de diagnósticos e na elaboração de ações para a redução de percentuais negativos. O desempenho dos alunos vem sendo, assim, cada vez mais medido, esquadrinhado, mensurado. É urgente mantê-los bem posicionados em relação a tais percentuais, fazer com que respondam positivamente ao esperado nas diferentes etapas de sua escolarização e, quiçá, no mercado de trabalho. Ao menos, parece ser esse o empenho de tantos cálculos estatísticos nas últimas décadas; afinal, para que o desenvolvimento econômico do País seja promissor, a redução do que se considera “prejuízos” no campo da educação torna-se indispensável.

Nesse sentido, os materiais apontam o alto custo da educação para a gestão estatal. A falta de controle do fluxo escolar, que tem a repetência e a evasão como os grandes dificultadores da manutenção do fluxo, onera o Estado.

De acordo com os materiais:

Se considerarmos as perdas totais do sistema de ensino fundamental, veremos que a cada ano o governo, no Brasil, *desperdiça* 40% de tudo o que gasta nesse nível de ensino. Admitindo-se que se gaste cerca de 16 milhões de reais com o ensino fundamental, conclui-se que por ano o governo *joga fora* 6,4 bilhões [sic] de reais (IAS, 2003, p. 31, grifos meus);

A repetência causa *prejuízos vultosos à economia*. Uma força de trabalho com menor nível de escolaridade ganha menos, *produz menos* e, dessa forma, *afeta a produtividade das empresas e do país*. Alunos que levam doze a dezesseis anos para concluir a oitava série dificilmente prosseguirão seus estudos, se é que vão concluir o ensino fundamental. Estarão *condenados ao mercado informal*, sem ter nem mesmo a chance de um mínimo de experiência no setor formal. A exclusão da escola leva à exclusão do mundo do trabalho (IAS, 2003, p. 32, grifos meus);

A defasagem idade-série é um dos grandes problemas da educação básica em nosso país. Isso não só porque contribui para que o cidadão desista de sua formação no meio do caminho, mas porque *encarece o ensino* e não possibilita abertura de novas vagas na rede pública (CENPEC, s/ano, p. 7, grifos meus);

Um dos problemas centrais do Ensino Básico no Brasil é o alto índice de fracasso escolar, traduzido nas elevadas taxas de repetência e evasão. Em todo o País, isso representa *elevados custos humanos, sociais e financeiros* (Técnicas do CENPEC, 1996, p. 19, grifos meus);

No Estado de São Paulo, as perdas por repetência e evasão representam cerca de 25% do total dos alunos matriculados na Rede: são jovens que não têm acesso à plena cidadania, é toda uma sociedade que não conta com novas gerações adequadamente formadas e que arca com o *desperdício dos recursos públicos acarretado pela repetência* (Técnicas do CENPEC, 1996, p. 19, grifos meus).

#### Materiais do IAS e CENPEC.

Os excertos referenciados destacam os elevados custos, não só econômicos, mas também sociais e humanos que a repetência e o abandono da escola podem trazer para as ações governamentais, para o Estado e a população. Dentre tais apontamentos, chamo atenção para as recorrências apontadas nos materiais na afirmação de que é necessário manter os alunos na escola, já que “a exclusão da escola leva à exclusão do mundo do trabalho” (IAS, 2003, p. 32), e assim os prejuízos seriam maiores. Os alunos tidos como defasados precisam ter condições para se manterem na escola, pois, ao permanecerem na escola, também permanecem no fluxo escolar. Por mais que esses alunos ocupem uma posição indesejada diante do tempo esperado em relação ao cumprimento das etapas de sua escolarização, evitar a evasão é fundamental. Dessa maneira, apesar da posição de distorção que ocupam, esses alunos continuam no fluxo e, em relação a ele, precisam ser reposicionados, ou seja, normalizados.

Sendo assim, tem-se outra condição para a emergência da aceleração da aprendizagem como política nacional para a correção de fluxo que é a promoção da permanência dos alunos em posição de defasagem escolar na escola. Ao permanecerem no espaço escolar, garante-se que continuem sendo alvo de “[...] intervenções pedagógicas que promovam a reativação do seu potencial de aprendizado” (MORGENSTERN; RECH, 2014, p. 4). Ao priorizar sua permanência no espaço escolar, é possível investir em diferentes ações de corrigibilidade que, estrategicamente, permitam uma mudança de posição desses alunos. Entende-se que sempre

há condições de aprendizagem quando esta é tomada como algo ilimitado e permanente. Desse modo, pode-se falar em condução das condutas dos indivíduos pela aprendizagem. Se entendermos que “[...] os indivíduos têm condições de aprender sempre” (PERNIGOTTI et al, 1999, p. 8) e tomarmos os percentuais educacionais como indicadores de ações a serem desenvolvidas, é possível vislumbrar a força que a aprendizagem assume ao ser considerada como capacidade infinita de melhorar de vida.

Ainda, pode-se compreender o aprimoramento das avaliações estatísticas na produção de realidades como outra condição de possibilidade para a emergência da aceleração da aprendizagem como política nacional para a correção de fluxo escolar. Ao considerarmos o peso que a estatística assume na leitura da realidade, demonstrada nos materiais, fica evidente o caráter de verdade conferido ao campo de saber estatístico no tempo presente. Nas últimas décadas, também fica em destaque a construção de diferentes instrumentos de avaliação que fazem a medição da aprendizagem em termos de desempenho. Ao falar em desempenho, se busca evidenciar a capacidade de uma posição alcançada pelos sujeitos sem levar em conta a efetividade do que foi ou não aprendido. Assim, o desempenho converte-se na materialidade numérica na qual não apenas se verifica, mas se produz, dentre outras coisas, a inadequação do fluxo escolar.

Desse modo, o mapeamento das matrículas escolares por ano — ou série — e o acompanhamento de uma continuidade prevista no ingresso do aluno trazem condições para que a distorção seja cada vez mais conhecida, mensurada, antecipada. Assim, pode-se objetivar a distorção pelo cálculo comparativo entre a série e a idade de cada aluno, tomando-se como medida padrão o que seria um ideal de tempo para a aprendizagem acontecer. Tais preocupações já se faziam presentes no País muito antes da emergência de políticas nacionais de aceleração da aprendizagem e indicam a proveniência de tais políticas.

Nessa direção, um breve recuo histórico mostra-nos que a evasão e a repetência aparecem, já na década de 1970, como principais causas da inadequação entre o ano de ingresso e o nível de escolarização dos alunos. Em período anterior, vê-se que o foco da preocupação educacional se direcionava a expansão do acesso à escolarização e a erradicação do analfabetismo (COIMBRA, 2008). No final dos anos 1950 e durante os anos 1960 até a década seguinte, foram implementadas tentativas de correção da repetência e distorção escolar pelos Sistemas de Promoção Automática. Nos anos 1980, a publicação *Distorção série-idade escolar*, feita pelo Conselho Federal de Educação (CFE), comenta dados gerais e específicos acerca do ingresso tardio, retenção de alunos e outros estudos sobre o fluxo escolar e as distorções visíveis. Lafayette de Azevedo Ponde, então presidente do Conselho, afirmou, na publicação referida, ser pertinente o empenho dos sistemas de ensino de todo o mundo na busca em avaliar sua eficiência, pois “os serviços educacionais são dispendiosos e sua falta de rentabilidade frustra os esforços neles investidos e, pior que isto, desaponta milhões de crianças e jovens que põem suas esperanças nas escolas” (CFE, 1980, s/n). Assim, o Conselho Federal de Educação levou o tema a ser discutido em sua XVII Reunião Conjunta, no intento de quantificar a defasagem. Vê-se que:

O problema da distorção série-idade escolar não é estranho aos Conselhos de Educação, sejam os Estaduais, ou seja, o Federal. Este, tempestivamente, aflora a questão em recente pronunciamento, o Parecer nº 882/80. Para debater com profundidade o assunto, propôs o CFE que a XVII Reunião Conjunta tivesse por objetivos a troca de informação sobre providências que estão sendo tomadas nos diferentes sistemas, bem como o estudo de aspectos conceituais, técnicos e normativos que a matéria envolve. Como subsídio para os estudos que serão desenvolvidos, foi

solicitado ao estatístico Gildo Willadino o trabalho que se segue, com o objetivo de colocar, ao alcance dos participantes, material que permita a quantificação da defasagem no Brasil e por Unidade da Federação (CFE, 1980, p. 3).

O aumento das matrículas e a expansão demográfica impactaram diretamente nos primeiros anos de escolarização, fazendo com que o então ensino de 1º grau passasse de 8,4 milhões de alunos, em 1960, para 15,9 milhões no ano de 1970. A expansão é expressiva, representando 89,2% de crescimento, que alcança 21,7 milhões em 1978. De acordo com o Conselho Federal de Educação, “o período 1960-78 teve o acréscimo de 13,3 milhões de alunos, o que significou uma expansão de 159,6%” (CFE, 1980, p. 9).

Desse modo, podemos visualizar que, na década de 1980, começam a emergir ações, no contexto mundial, direcionadas a uma educação abrangente, que visa a atingir a todos. Nesse cenário, um movimento chamado de *Escolas Aceleradas* consolida-se nos Estados Unidos, sendo alvo de estudos nesse período e, posteriormente, tematizado em uma publicação feita pelo INEP (1992). Assim, é possível compreender que há uma relação próxima entre a necessidade de aceleração da aprendizagem, expressa no movimento Escolas Aceleradas e a constituição de uma política de correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem, tornada visível na segunda metade da década de 1990 no País.

As classes de aceleração emergem, portanto, da necessidade de intervenção do Estado para criar alternativas que reduzam o crescente problema da distorção idade-série. Dentre outras possibilidades de minimizar os índices de defasagem escolar, foi instituída uma política que busca atuar pela aceleração da aprendizagem.

Segundo os materiais:

*A saída proposta:* rejeitar a cultura da repetência e suas implicações. Uma política de correção do fluxo escolar tem de partir da hipótese de que não é aceitável como norma, uma rede de ensino, uma escola ou um professor estabelecerem a reprovação maciça. Dadas as *limitações de outras soluções*, sobretudo das mais definitivas e duradouras, que requerem tempo e recursos difíceis de arregimentar, a proposta consiste em concentrar, durante um tempo determinado não superior a quatro anos, o *foco da política educacional na regularização do fluxo escolar* — com o consequente extermínio da repetência endêmica (IAS, 2003, p. 56, grifos meus);

Esta nova política significa um rompimento com as práticas usuais de aceitar a repetência como fato normal. Um fluxo escolar será regular quando os alunos forem *promovidos* de série, etapa ou ciclo escolar *em função do domínio dos objetivos pedagógicos propostos para cada série*, e não de mera promoção automática [...] cabe à escola, na sua autonomia pedagógica, desenvolver os meios para *fazer o aluno dar certo*. O poder público deixa de ser cativo de uma política educacional que lhe é imposta por práticas pedagógicas indevidas. E reassume seu papel de estabelecer a política educacional e as regras do jogo escolar (IAS, 2003, p. 56, grifos meus);

No final dos anos 90, integrando as políticas públicas voltadas à superação do fracasso escolar e da cultura de repetência que o sustenta, *tiveram início os programas de Correção de Fluxo Escolar*, com a *implantação das Classes de Aceleração* (Técnicas do CENPEC, 1996, p. 1, grifos meus).

Nessa direção, a aceleração da aprendizagem surge no cenário das políticas brasileiras como uma nova possibilidade de ação que visa inovar na contenção da distorção do fluxo escolar a partir da rejeição a cultura da repetência endêmica. A aceleração da aprendizagem se apresenta como uma saída para um contexto de crise e de limitações de outras soluções e, como política emergencial pretende ser temporária, não ultrapassando quatro anos de realização. Entretanto, mesmo tendo sido pensada para atender a uma situação de emergência, segue como alternativa para a regularização do fluxo escolar em distintos Estados brasileiros cujos índices de distorção do fluxo escolar ainda são elevados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais. Programas de aceleração da aprendizagem. Distorção idade-série.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 1, n. 51, p. 46-57, 2014.

BRASIL. MEC. CFE. Conselho Federal de Educação. **Distorção série-idade escolar**. Brasília, DF. 1980.

BRASIL. MEC. INEP. **Escolas aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?** Estudos de Políticas Públicas N.1. Escrito por Henry M. Levin e Pilar Soler.

CENPEC. **Classes de Aceleração: direito de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/correcao-de-fluxo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2013. Consta de oito páginas não numeradas e sem indicação de ano.

CENPEC. Técnicas do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – Cenpec. **Ajudando o Professor a Ensinar pra Valer nas Classes de Aceleração**. Material organizado por Alice Davanço Quadrado [et al]. São Paulo: CENPEC, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização feita por Roberto Machado. 24 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007

INSTITUTO AYRTON SENNA. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. Material organizado por João Batista Araújo e Oliveira. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MORGENSTERN, Juliane Marschall; RECH, Tatiana Luiza. O currículo na sociedade de indivíduos e as práticas de subjetivação. In: XI Colóquio sobre questões curriculares. *Portugal*, 2014. **Anais...** Disponível em: <http://luso2014.faed.udesc.br/restrito/index4.php?id=16> Acesso em: 20 nov. 2014.

PERNIGOTTI, Joyce M. et al. **Aceleração da aprendizagem: ensaios para transformar a**

escola. Porto Alegre: Mediação, 1999.