



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ROSARIA CORDEIRO BERNARDO FILIPPI

**PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS NO PARANÁ:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO.**

---

Londrina  
2018

ROSARIA CORDEIRO BERNARDO FILIPPI

**PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS NO PARANÁ:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de concentração: Educação – Núcleo: Políticas Educacionais)

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Filippi, Rosaria Cordeiro Bernardo.

Programa de Aceleração de Estudos : desafios e perspectivas para a qualidade da educação / Rosaria Cordeiro Bernardo Filippi. - Londrina, 2018.  
137 f. : il.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Coorientador: Angela Mara de Barros Lara.

Coorientador: Maria José Ferreira Ruiz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Política Educacional - Tese. 2. Reclassificação Escolar - Tese. 3. Fluxo Escolar - Tese. 4. Qualidade da Educação - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva . II. Lara, Angela Mara de Barros. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

ROSARIA CORDEIRO BERNARDO FILIPPI

**PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS NO PARANÁ:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de concentração: Educação Escolar – Núcleo: Políticas Educacionais)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cleide da Silva  
Czernisz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Mara de Barros Lara  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marleide Rodrigues da Silva  
Perrude  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Ferreira Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de fevereiro de 2018.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre acreditou em mim, e que, apesar de todas as dificuldades e barreiras, esteve comigo, incentivando-me e apoiandoa minha formação. Exemplo de luta e determinação, mesmo na doença, continua me ensinando o verdadeiro sentido da vida: o amor.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Cleide da Silva Czernisz, que me recebeu como orientanda, embarcou em meu projeto de pesquisa, que se consolida graças à sua generosidade tanto partilhando seus conhecimentos e sua sabedoria, quanto direcionando-me pelos veios da pesquisa. Pessoa a quem admiro e respeito por viver o que acredita, um exemplo de respeito, seriedade, rigor teórico e humanidade. Grata, pelo apoio e confiança.

Às professoras, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Angela Mara de Barros Lara, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José Ferreira Ruiz e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marleide Rodrigues da Silva Perrude, que constituíram as Bancas de Qualificação e de Defesa, pela leitura e apontamentos deste trabalho, que possibilitaram significantes contribuições para redação final.

Ao meu pai, Benedito Bernardo, homem simples, que, do seu modo, sempre incentivou a mim e aos meus irmãos, proferindo palavras de profunda sabedoria e discernimento, e referindo-se a nós sempre como: “demais”. À minha irmã, Jaqueline, pelo apoio com as leituras e correções ortográficas do meu projeto e dos incalculáveis textos, e por, desde pequena, ser uma pessoa estudiosa, uma apreciadora da leitura, que, com seu exemplo, motivou-me a sempre me dedicar aos estudos; à minha sobrinha, Maria Laura, que trouxe alegria e novo ânimo à família; ao meu irmão, Juninho, que, do seu jeito, sempre colaborou com as minhas urgências. Ao meu marido, Rodrigo, pessoa a quem amo e admiro por sua serenidade e bondade, e que, mesmo frágil, apoiou-me e me incentivou para esta realização, auxiliando-me nas dificuldades com informática. Muito obrigada por enxugar minhas lágrimas nos momentos de desânimo. É muito bom saber que posso contar com você.

Aos meus amigos que conquistei ao longo desta jornada e aos que trago em meu coração há tempos, os quais têm sido peças fundamentais para a construção do meu conhecimento e do meu viver, como se fossem anjos com que Deus me presenteou para dar sentido à caminhada e enfrentar as lutas diárias.

A todos os meus professores que acreditaram em minha formação e partilharam os seus conhecimentos. Em especial, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza, orientadora do meu artigo final na minha segunda licenciatura – Artes Visuais – pelo PARFOR/UDEL, e à Prof<sup>ª</sup>. Marci Batistão que me auxiliou com a leitura e os apontamentos do projeto de pesquisa para a seleção do mestrado.

Enfim, à minha intercessora e Mãe, Nossa Senhora, por nunca me abandonar, estando comigo mesmo nas noites mais traiçoeiras, e ao meu misericordioso Deus, meus profundos agradecimentos.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

*Cora Coralina*



FILIPPI, Rosaria Cordeiro Bernardo. **Programa de Aceleração de Estudos no Paraná: desafios e perspectivas para a qualidade da educação**. 2018.137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMO

Nesta pesquisa, discutem-se as proposições da política de aceleração da aprendizagem executada no Programa de Aceleração de Estudos - PAE, no Estado do Paraná, com o objetivo de analisar o referido Programa e sua relação com a política educacional atual e a qualidade da educação. Este Programa está sendo ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED -, desde 2015, sendo este considerado ano piloto, e tem a vigência de cinco anos, conforme determina o Parecer CP/CEE N° 019/2015. Para tanto, procura-se responder à seguinte problemática: o que é o PAE e como ele se desenvolve na rede estadual do Paraná? Que relação o PAE estabelece com a qualidade da educação? A pesquisa se faz importante, por tratar-se de um Programa desenvolvido nos 6° e 8° anos do Ensino Fundamental, para alunos que apresentam duas ou mais reprovações escolares, ou que tenham 13 anos de idade ou mais, no 6° ano, e 15 anos ou mais no 8° ano, ou seja, que estejam em situação de distorção idade/ano escolar. A pesquisa foi realizada com base na abordagem materialista histórica. Como recurso para obtenção de dados, utilizou discussão bibliográfica e análise de documentos relativos ao desenvolvimento do Programa de Aceleração de Estudos pela SEED. Teve como objetivo geral analisar as proposições políticas para a organização e funcionamento de um programa que propõe a reclassificação de alunos, na tentativa de diminuir a quantidade de alunos com distorção idade/ano escolar, aliviando o estrangulamento do fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivo específico, buscou compreender o papel do Estado e suas implicações no ideário neoliberal, assim como suas ações e articulações para a oferta da educação pública. Este pressuposto foi suporte teórico para analisar como ocorrem: a qualidade da educação, as avaliações externas e o investimento educacional, aspectos interligados que influenciam diretamente a oferta do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná e seus propósitos governamentais. Entre os resultados desta pesquisa, destacamos que a educação vem sendo gerida pelo ideário neoliberal, trazendo implicações para a política educacional. Também verificamos em quais momentos históricos foram implantados os ciclos escolares na educação brasileira e os motivos para implementação de ciclos de aceleração de estudos, assim como os benefícios e as lacunas do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná para uma educação com qualidade.

**Palavras-chaves:** Política Educacional; Reclassificação Escolar; Ensino-Aprendizagem; Fluxo Escolar; Qualidade da Educação.

FILIPPI, Rosaria Cordeiro Bernardo. **Program of Studies Acceleration in Paraná: challenges and perspectives to education quality**. 2018. 137s. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

### ABSTRACT

In this research, it is discussed the propositions of the learning acceleration policy carried out on the Program of Studies Acceleration – PAE, in Paraná state, aiming to analyze the referred Program and its relation to the current educational policy and the quality of education. This program is being offered by the Paraná State Secretary of Education – SEED – since 2015, it was considered the pilot year and has the validity of five years, according to what determines the statement CP/CEE N° 019/2015. For this purpose, it is aimed to answer to the following problem: what is the PAE and how does it develop itself on the state system of Paraná? What is the relation that the PAE establishes to the quality of education? The research is important because it is about a Program developed in the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of the Elementary School, to students that present two or more school failures, or the ones who are 13 years old or more and study in the 6<sup>th</sup> grade, and 15 years old or more and study in the 8<sup>th</sup> grade, meaning, the ones who are in a distortion situation between the age and the grade they are. The research was carried out based on the historical materialistic approach. As resource to collect of data, it was used a bibliographical discussion and the analysis of documents concerning the development of the Program of Studies Acceleration by SEED. It had as general objective to analyze the policy propositions to a better organization and work of a program that proposes the students reclassification, trying to decrease the quantity of students in a distortion situation of age/grade, relieving the school stuck flow in the final years of Elementary School. As specific objectives, it was searched to understand the State role and its implications in the neoliberal ideology, such as in its actions and articulations to the public education offer. This assumption was a theoretical support to analyze how occurs: the quality of education, the external evaluations and the educational investment, all these are interconnected aspects that directly influence the offer to the Program of Studies Acceleration in Paraná and its governmental purposes. Among the results of this research, it is possible to highlight that the education is being managed by the neoliberal ideology, bringing implications to the educational policy. Also it was verified the historical moments that it was implanted the school cycles in Brazilian education and the motives to implement the cycles of studies acceleration, as well as the benefits and the gaps of the Program of Studies Acceleration in Parana to a better quality education.

**Keywords:** Educational Policy; School Reclassification; Teaching-Learning; School Flow; Quality of Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema de Funcionamento do PAD.....	113
<b>Figura 2</b> – Síntese dos resultados do PAD.....	114
<b>Figura 3</b> – Taxa de promoção, repetência, migração para EJA e evasão nos anos finais - Brasil e unidades da Federação – Censo Escolar 2014/2015 .....	115
<b>Figura 4</b> – Taxa de distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental.....	116

## LISTA DE TABELAS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento de dados .....	27
<b>Quadro 2</b> – Documentos analisados .....	36
<b>Quadro3</b> – Resultados finais do Projeto Correção de Fluxo - Paraná 1999/00.....	102
<b>Quadro4</b> – Taxa de distorção idade/ano ou idade/série.....	110
<b>Quadro5</b> – Síntese do Programa de Aceleração de Estudos .....	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEB	Centro Estadual de Avaliação da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Ano Qualidade
CAQi	Custo Ano Qualidade inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Centro de Estudos Supletivos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos.
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAD	Plano de Ações Descentralizadas
PAE	Programa de Aceleração de Estudos
PAV	Projeto Acelerar para Vencer
PCF	Projeto Correção de Fluxo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Personalizado de Atendimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PRODASEC	Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano.
PROMEDLAC	Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, América Latina e Caribe
PRONASEC	Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Paranaense
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria

SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SUED	Superintendência da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	Descrição da metodologia da pesquisa.....	18
1.2	Instrumentos da pesquisa.....	25
<b>2</b>	<b>NEOLIBERALISMO, ESTADO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
2.1	Neoliberalismos: aspectos históricos.....	40
2.2	As orientações para a educação em documentos de política educacional.....	46
2.3	Orientações do Estado Neoliberal para a Educação.....	54
<b>3</b>	<b>RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO EXTERNA, INVESTIMENTO EDUCACIONAL E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>61</b>
3.1	Qualidade da educação: um desafio.....	63
3.2	Investimento <i>versus</i> custo.....	70
3.3	Avaliações externas.....	76
<b>4</b>	<b>PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS E ESTRUTURAIS DOS CICLOS .....</b>	<b>86</b>
4.1	Ciclos e suas múltiplas articulações dentro do Sistema Escolar.....	86
4.2	O percurso do ciclo escolar no Brasil dos anos 1930 a 1970 .....	89
4.3	O percurso do ciclo escolar a partir de 1980.....	97
<b>5</b>	<b>ANÁLISE POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ .....</b>	<b>105</b>
5.1	Política de Aceleração da Aprendizagem no Estado do Paraná .....	108
5.2	Análises do Plano de Ações Descentralizadas.....	109
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo Programa de Aceleração de Estudos no Paraná nasceu do anseio profissional, no ano de 2014, enquanto eu trabalhava em uma escola estadual, na cidade de Londrina, Paraná, localizada em um assentamento, na Zona Sul da cidade. A escola atendia filhos de trabalhadores, os quais, por sua condição socioeconômica, pelo sofrimento provocado pela escassez, recebiam, em sua maioria, algum benefício do Estado.

Ao término de 2014, atuando na equipe pedagógica neste colégio, tive a responsabilidade de implementar o PAE, no ano 2015. Em função disso, participei das reuniões e formações ofertadas pelo NRE Londrina, da distribuição de aulas junto ao corpo docente, promovendo encontros com os docentes do colégio e acompanhando alunos e docentes, realizando os conselhos de classes, e vivendo embates, carências, dificuldades e sucessos que chegavam à escola, trazidos pelos alunos, familiares e corpo docente, ao longo de 2015.

A vontade de estudar o PAE e sua proposta de aceleração de estudos tornaram-se para mim uma necessidade. Mas, além disto, esta pesquisa é uma busca por aperfeiçoamento profissional, para tentar melhor a atuação na educação básica pública do Paraná, buscando um novo olhar sobre a política educacional e suas implicações, reorganizando as estratégias de atuação e qualificação dos professores junto à comunidade escolar, com vistas ao melhoramento do processo ensino-aprendizagem.

Deste anseio profissional, que originou a problemática desta pesquisa, como os seguintes questionamentos: o que é o PAE e como ele se desenvolve na rede estadual do Paraná? Que relação o PAE estabelece com a qualidade da educação? Entendemos que tais questões possibilitam analisar o Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, entremeado pela política de ciclo de aceleração da aprendizagem e suas articulações com a qualidade da educação.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as proposições políticas para a organização e funcionamento de um programa que propõe a reclassificação de alunos, na tentativa de diminuir a quantidade de alunos com distorção idade/ano, aliviando o estrangulamento do fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscamos compreender o papel do Estado e suas implicações no ideário neoliberal, assim como suas ações e articulações para a oferta da educação pública. Para viabilizar tais objetivos, estudou o desenvolvimento da

política de aceleração da aprendizagem no Brasil, analisou os documentos que norteiam o Programa de Aceleração de Estudos e discutir a proposta do PAE.

A aceleração dos estudos para alunos com distorção idade/ano vem sendo aplicada há tempos no Brasil, embora tenha sido alvo de maior número de projetos e programas após a década de 1990, com a reforma do aparelho do Estado. A referida aceleração foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9394/96, no artigo 23 que define: “[...] alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” (BRASIL, 1996, p. 8). O primeiro inciso deste artigo estabelece a reclassificação de aluno, admitindo que o processo de ensino pode se dar por meio de ciclos escolares, e, se for de interesse a promoção do ensino aprendizagem, propiciar a reclassificação de alunos por diferentes motivos, inclusive para corrigir a distorção idade/ano.

Esta política educacional, que define os objetivos do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná - PAE -, objeto desta pesquisa, foi desenvolvida pela SEED - Secretaria de Educação do Estado do Paraná, deve vigorar de 2015 a 2021, sendo que o primeiro ano é considerado por esta Secretaria o ano piloto, estabelecido pelo Parecer CP/CEE N° 019/2015, que estabelece, também, o funcionamento e a estrutura do programa.

O PAE tem o formato de ciclo escolar, que está organizado em duas fases: no 6º e no 8º anos do Ensino Fundamental, com o propósito de reclassificar estes alunos em até dois anos escolares, ou seja, os aprovados neste programa, do 6º ano passam para o 8º ano, no ano seguinte; enquanto que os alunos do 8º ano passam ao 1º ano do Ensino Médio.

O PAE, no ano 2015 - ano piloto, como define a SEED - foi implementado em 211 escolas estaduais, dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, realizando 7.491 matrículas, distribuídas em 153 turmas, que ofertavam o 6º ano, e 171 turmas que ofereciam o 8º ano do Ensino Fundamental, segundo dados do SERE – Sistema Estadual de Registros Escolar (2016).

O fluxo escolar é o fio condutor do PAE e, para justificar a implantação, a SEED aponta os índices de alunos com distorção idade/ano apresentados pelo Estado nos anos de 2010 a 2014, estatística esta que aponta, em média, 23% dos

alunos nos anos finais do Ensino Fundamental no Paraná em situação de defasagem idade/ano.

Com base neste parâmetro, a pesquisa discute as proposições da política de ciclo de aceleração de aprendizagem<sup>1</sup>, que está sendo desenvolvida no Programa de Aceleração de Estudos no Paraná. É oportuno salientar que não foi encontrada nenhuma produção específica sobre o tema, no contexto do Paraná, tampouco pesquisas relacionadas a uma avaliação deste programa, de forma qualitativa ou quantitativa, tanto na perspectiva de análise de enfrentamento do fracasso escolar, quanto na melhoria da qualidade de ensino neste programa.

Diante do nosso propósito, optamos pela análise fundamentada no materialismo histórico, o qual, para nós, possibilitaria examinar o PAE no contexto amplo de desenvolvimento das políticas educacionais, em relação ao papel do Estado; e verificar as intenções governamentais, em meio às defesas de educadores comprometidos com a educação pública de qualidade. Entendemos que, desta forma, seria possível compreender como se constitui o Programa de Aceleração de Estudos – PAE -, suas possibilidades, necessidades e relações.

## 1.1 DESCRIÇÕES DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre o Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, tomamos por base o método do materialismo histórico, embasando-nos em escritos de Netto (2011), Masson (2013), Neves (2005) e Cury (1989) - autores que contribuem para a compreensão da política educacional na referida abordagem teórica.

Entendemos que o método do materialismo histórico nos possibilita olhar o objeto de maneira real, buscando desvelar sua essência, como se define no trecho:

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador o reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p.22).

---

<sup>1</sup>Buscando facilitar o entendimento, definimos, com base em Freitas (2003), que trataremos, ao logo da pesquisa, como política de aceleração da aprendizagem, já que a mesma pode ser denominada, também, como política de aceleração de estudos, conforme apresentam Barreto e Mitrulis (1999), considerando que estudo e aprendizagem, na língua materna, são sinônimos.

Compreendemos que tal método de pesquisa nos possibilitaria uma análise que nos levaria a uma compreensão da realidade social. Este entendimento, segundo Cury (1989), torna-se possível por meio das categorias: contradição, mediação, reprodução, totalidade, hegemonia e práxis, as quais permitem visualizar o objeto em movimento, na sua relação com o todo social e com os interesses presentes num determinado momento histórico. Observamos que:

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação. (NETTO, 2011, p.50).

Por isso, esclarecemos que o objeto da pesquisa foi analisado além da aparência fenomênica, almejando um estudo que se desenvolve na verificação do objeto de forma dialética em relação à estrutura e à conjuntura que o envolvem. Assim, conforme entendemos dos escritos de Cury (1989), as categorias são instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta, que possuem, simultaneamente, a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Para tanto, é preciso considerar os contextos: social, econômico, político e histórico, fatores que podem transformar a capacidade de dissimulação e de ocultação de uma realidade, já que esta não é estática, assim como as categorias que acompanham as movimentações percorridas pela sociedade.

Para Netto (2011), as categorias são objetivas, reais e ontológicas<sup>2</sup>. Elas permitem compreender e adentrar a articulação das relações que constituem o objeto, ou seja, apenas podemos compreender a forma mais complexa quando entendemos a menos complexa. Desta forma, as categorias estão vinculadas ao fenômeno educacional, na dinâmica de sua realidade.

A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da *práxis* social humana. (CURY, 1989, p.26).

Seguindo as ideias apresentadas por Cury (1989), entendemos que a contradição é a base metodológica da dialética, servindo como âncora precursora da realidade. Por isso, ignorá-la seria colocar a realidade como algo empedrado,

---

<sup>2</sup> Segundo definição do dicionário Aurélio online: Ontológico relativo à Ontologia, parte da filosofia que estuda o ser e a existência.

crystalizado, sem movimento. O atrito das contradições apresentado pela sociedade nos faz discernir a condição de classe do que é real, levando à análise da veracidade. Desta maneira, a contradição possibilita ao pesquisador verificar as desigualdades existentes na sociedade burguesa, que assim se reflete na educação e na política que as norteiam.

A sociedade civil, segundo Neves (2005), é um espaço de organização e decisões coletivas, que toma força como um aparelho de hegemonia<sup>3</sup>, pois, ao longo do tempo, encaminhou um conjunto de determinações no projeto de sociabilidade e organização política. Neste processo, vários interesses o conduziram, até mesmo as decisões do Estado.

A mesma autora explica que este aparelho é de dominação burguesa, responsável por disputas pela direção da sociedade “[...] poderoso meio de emancipação política das classes dominadas na construção de outra hegemonia: a direção intelectual e moral, política e cultural da classe trabalhadora.” (NEVES, 2005, p.24).

Entendemos que, nesta pesquisa, com base na categoria contradição, podemos revelar os interesses presentes na constituição, na documentação e na proposta do Programa de Aceleração de Estudos, que objetiva a oferta do ensino fundamental a todos, e intenciona a reclassificação de alunos que se encontram com defasagem de idade/ano. Isso, a nosso ver, seria um caminho para questionar a qualidade da educação que se tem oferecido.

Verificamos que o Programa se desenvolve num contexto neoliberal, momento histórico que apresenta mais indícios de preocupação com a diminuição de custos referentes aos serviços públicos, entre eles os educacionais, do que com a resolução das defasagens de conteúdos escolares ou das carências e as dificuldades de um grupo de alunos que se encontram com distorção de idade/ano.

Interessante ressaltar que a proposta não é direcionada a toda rede estadual, por se tratar de um programa que depende da demanda de alunos que se enquadram nos critérios, estabelecidos pela SEED, de distorção idade/ano. Deste modo, a equipe diretiva da escola deve manifestar seu desejo, a cada período de abertura de turma para o ano letivo, indicando a demanda, a oferta numa etapa (6º e/ou 8º anos do Ensino Fundamental), o horário escolar e a quantidade de turmas.

---

<sup>3</sup> Segundo Neves (2005), a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se.

Estas características permitem compreender que o Programa, além de se desenvolver em um momento histórico específico, não se destina a todos os alunos, o que demonstra o seu objetivo, qual seja: corrigir um problema que obstaculiza a apresentação de melhores resultados para o ranking das avaliações externas no país, ocasionado pela reprovação, abandono<sup>4</sup> e evasão escolar que geram a defasagem idade/ano e a insatisfação, quanto ao desempenho das escolas públicas. Tais elementos implicam compreender a totalidade das questões políticas que envolvem a proposta, bem como seus desdobramentos. Verificamos em Cury (1989) esta possibilidade de análise, com base na categoria da totalidade, a articulação do real a outros processos, já que estes podem se apresentar ocultos ou revelados em sua essência. Sendo assim, a totalidade designa o todo de uma parte, como podemos ver no escrito:

Totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma de partes. O conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que o conhecimento humano não atinge e nem é tal o sentido da totalidade. O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. (CURY, 1989, p. 36).

Compreender a relação do Programa de Aceleração de Estudos no âmbito da totalidade não é simples nem imediato. É preciso analisá-lo em relação ao contexto histórico, à conjuntura política e à estrutura econômica em que este se encontra.

Entendemos que a totalidade também permite estabelecer uma relação com a categoria da reprodução, a qual possibilita compreender a manutenção da sociedade como conservadora, já que favorece o entendimento da reprodução de conceitos, de valores, da própria relação social de produção, ou seja, da constatação de que, na sociedade capitalista, opera a reprodução para que esta permaneça com seu caráter conservador, sem conflitos ou transformações. Neves (2005) conceitua o pensamento de Gramsci (1999) ao explicar o Estado educador, que leva à compreensão da sistemática da dinâmica social contemporânea. Ele define estrutura e superestrutura “[...] enquanto força material e forma ética-política constituem em uma totalidade

---

<sup>4</sup> Diferenciamos o abandono escolar da evasão escolar, seguindo orientações da SEED (2014), que explica que abandono escolar ocorre quando os alunos que estão matriculados e, no decorrer do ano letivo, por diferentes motivos param de frequentar a escola e retornam no ano seguinte à vida escolar. Já a evasão escolar se dá quando os alunos que deixam de frequentar a escola ficam mais de dois anos sem retornar.

histórico, Estado *stricto sensu* e sociedade civil (organismos políticos da sociedade civil) se consubstanciam em um bloco histórico”. (NEVES, 2005, p.25).

O Bloco histórico, segundo a mesma autora, é indicado pela relação entre sociedade civil e Estado em sentido estrito. Nesta relação, é que se constituem o desenvolvimento da sociedade, o processo de luta de classes, a formação social e as práticas governamentais. Afirma que, no Estado capitalista de classes sociais, há estratégias de reprodução para ampliação do capital, consolidação e aprofundamento do consentimento da divisão das classes sociais. A autora pontua que a estratégia de reprodução vai ocorrer com o Estado educador, “forma de um homem coletivo, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa”. (NEVES 2005, p.26).

As instituições educacionais são fiéis aliadas da sociedade capitalista, de acordo com Cury (1989), isso se dá na perpetuação da reprodução social e cultural do pensamento hegemônico, nas relações que unem a ordem do capital com as características da vida diária escolar, de forma opressora, com materiais e conteúdos cerceados pelos interesses de manipulação e alienação sobre a condição social, uma vez que:

O conceito de reprodução das relações de produção incide sobre a totalidade, sobre o movimento dessas sociedades ao nível global e impulsiona aquelas análises que ficam apenas na exterioridade recíproca das instituições. A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais. (CURY, 1989, p. 41).

Ao olhar o Programa de Aceleração de Estudos pelo crivo da categoria da reprodução, percebemos como a conservação de classe se faz pela forma da oferta de ensino, e, por isso, o aparelho do Estado disponibiliza o mínimo à classe trabalhadora, conferindo ao sujeito o direito ao sucesso ou ao insucesso, como explica Frigotto (2002):

Com isso, transforma-se a compreensão da desigualdade existente na realidade social, que é fruto de relações de poder e de classe ao modo de produção capitalista, resultado de meras opções e/ou esforço pessoal e individual. Neste sentido, passa-se falsa ideia de que se alguém acumula bens e é rico, o é por mérito individual, por seu trabalho e esforço; ou de que se é pobre, o é por falta de dedicação e de empenho. (FRIGOTTO, 2002, p. 25).

Verificamos, desta forma, junto ao processo de reprodução, também a responsabilização individualizada, e, aliado a esta forma, todo o sistema escolar dentro

da lógica do capitalismo. Com o Programa de Aceleração de Estudos, busca-se reparar o resultado obtido pelos alunos que permanecem por dois ou mais anos no mesmo ano escolar, sem sanar os reais motivos - dificuldade de aprendizagem, abandono da escola pela situação socioeconômica - desta defasagem escolar, apenas “ajeitando” sua escolarização no sistema educacional.

Ressaltamos que a educação traz consigo a face da reprodução, mas, também, da resistência e, por isso, consideramos a importância do tripé: acesso, permanência e conclusão escolar, como fundamentais no processo de escolarização.

Sabendo dessas articulações, a categoria da mediação deve proporcionar, ao mesmo tempo, a relação com o real e com o pensamento, expressando as relações concretas com as relações dialéticas em distintos momentos de um todo. Deve esta instaurar elos de transformações entre o concreto abstrato para o concreto pensado, permitindo, assim, que os fatos sociais alimentem a história, sendo este o universo das mediações.

Como se sabe, o homem estabelece com o mundo e com o outro o processo de mediação através da cultura - sua história e sua origem. Desta forma, é importante a mediação do conhecimento, para, assim, possibilitar a integração da consciência e da promoção da superação das contradições impostas nas mediações ideológicas dominantes.

A mediação (categoria não-reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. (CURY, 1989, p.44).

Para nós, nesta pesquisa, a categoria mediação contribui para a análise dos documentos e das propostas apresentadas pelo Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, assim como para a compreensão de como se encontra o direcionamento destes, indicando-nos lacunas e dúvidas sobre o que está sendo empregado, em contradição ao que é proposto.

Com a categoria hegemonia podemos analisar os ideais impostos pelos dominantes e suas estratégias ideológicas articuladas aos interesses gerais. Ao formular um consenso que estabelece uma visão de ideal de sociedade, Neves (2005) pontua que, para ocorrer a hegemonia, o Estado realiza adaptações nos conjuntos social, cultural, moral e cívico, promovendo mudanças significativas na organização do



trabalho, redefinindo suas diretrizes e ações, com intenção de adequar o homem individual e coletivo às necessidades do capital, assim como, à prática educativa.

A mesma autora explica que a ação pedagógica é importante instrumento de difusão das ideias e práticas hegemônicas de conservação da classe dominante. Sua movimentação expande para caracterizar-se por soluções individuais, traçando uma nova pedagogia da hegemonia impulsionada pelos anseios neoliberais.

Com a hegemonia, realiza-se o fetiche<sup>5</sup> das capacidades culturais e ideológicas da sociedade civil, que gera o processo de relação intelectual-massa. Portanto, entendemos que as relações econômicas são relações sociais e que, por consequência, estas relações de classe são ideológicas e permitem imperar a hegemonia.

Exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes. A aliança com outras classes favorece a coesão dessa hegemonia. No caso das sociedades divididas por classes, a desarticulação dessa coesão é outro momento para que as classes dominadas tenham acesso a sua própria ideologia, passando antes pela crítica à ideologia dominante. Além disso, podem criar suas próprias agências, que elaborem padrões alternativos em relação aos identificados com a dominação burguesa. Isso quer dizer que a luta pela direção da sociedade se dá também na concepção de mundo, o que torna importante a figura do intelectual, que conduz essa luta no nível superestrutural (CURY, 1989, p.52).

Nesta categoria, o autor apresenta a função educativa atrelada à histórica, que, por muitas vezes, são cúmplices da ideologia dominante, podendo, ainda, direcionar, por meio dos intelectuais orgânicos, a função educativa, o poder de discussão e problematização, causar a ruptura da hegemonia.

Neves (2005) aborda a ruptura da hegemonia, empregando o termo de contra hegemonia que se rege pela consciência do ser, através do ser orgânico, aquele que, de forma intelectual, tem consciência de si e do seu coletivo, possibilitando, assim, definir-se estratégias de luta e resistência com bases de legitimação. A mesma autora aponta que é impossível que isso ocorra dentro do capitalismo.

Reforçamos que, para Cury (1989), as categorias são instrumentos de análise sobre o objeto que pode nos levar à catarse da pesquisa e ao direcionamento de

---

<sup>5</sup>Segundo definição do dicionário Aurélio online: “Fetiche do francês “fetiche” que por sua vez no português “fetiço”, e este, no latim *facticius* “artificial, fictício” Para Karl Marx, no livro “O Capital de 1867” conceitua fetiche de mercado:” O fetiche relaciona-se à fantasia (simbolismo) que paira sobre o objeto, não projetando nele uma relação social definida (exploração), estabelecida entre homens e não vice-versa. A mercadoria adquire valor superior ao homem, a “humanização” da mercadoria leva à desumanização do homem, à coisificação, à retificação, sendo o próprio homem transformado em mercadoria (sua força de trabalho tem um preço no mercado).

nossa síntese, momento de consciência, estado de possibilidades de transformação humana.

Ao tratarmos do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, verificamos que, na área da educação, por diferentes momentos, têm sido empregadas medidas paliativas na tentativa de sanar seus problemas. Observamos, no entanto:

[...] não é possível considerar que os problemas no campo da educação possam ser essencialmente resolvidos por mudanças nas políticas educacionais no que diz respeito ao financiamento, ao currículo, aos métodos, à formação e valorização docente etc., pois a educação apresenta limites, especialmente pelo seu papel predominante de reprodução social.(MASSON, 2013, p.67).

As indicações da autora sobre a não resolução dos problemas educacionais nos remetem à necessidade de compreender a avaliação das políticas públicas para direcionar os rumos de nossa discussão, delimitando como deve ser e o que pode ser avaliado neste momento no PAE. Neste estudo, utilizamos, como referencial metodológico, os autores: Draibe (2001), Figueiredo e Figueiredo (1986) e Arretche (2001), que apontam a avaliação dos resultados, impactos e efeitos de um programa, percebendo seus indicadores de prioridade, demanda, interesse, benefício e ações, mensurando sua eficácia e eficiência de atuação. Para tanto, analisamos a proposta do PAE e a política que o norteiam.

Com o intuito de estudar o encaminhamento da política educacional norteadora do Programa de Aceleração de Estudos, analisamos pesquisas já desenvolvidas que abordam o tema. Nosso ponto de partida foi o levantamento de descritores sobre a temática de aceleração de estudos no Brasil e no Paraná. Investigamos, nas pesquisas, em que momento se inicia este processo de reclassificação de alunos com distorção idade/ano, visualizando as causas e os efeitos, como as carências e os investimentos do poder público em prol da educação.

## 1.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para contemplar o objetivo geral desta pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica, mapeando os materiais já elaborados de autores que vêm discutindo a questão de aceleração de estudos em âmbito nacional, tendo como referenciais, principalmente livros, artigos de livros e de revistas científicas. Além disso, analisamos teses e dissertações que contribuem para compreender o assunto

tratado e verificamos documentos que fundamentam o PAE, para compreendermos a proposta e as intencionalidades deste programa.

A pesquisa bibliográfica é aqui utilizada como forma de levantar, analisar e discutir a questão da reclassificação de alunos com defasagem em sua escolarização de idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental, constituindo-se, assim, um balanço teórico.

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.41).

No primeiro momento, foram levantadas pesquisas, cujos critérios para seleção foram os descritores: ciclo de aceleração; programa de aceleração; correção de fluxo e reclassificação de aluno, os quais foram utilizados em base de dados como o Google acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações.

A pesquisa teve início na base de dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, tendo a área de educação como filtro do levantamento, num primeiro momento. Esta área foi ampliada, pois, observando que o Programa de Aceleração de Estudos havia gerado um aumento da discussão por se tratar de uma política sócio educacional, houve a necessidade de o filtro ser estendido, também, para as áreas de Educação, Política e Sociologia.

O Banco de teses e dissertações da CAPES foi a base de dados com o maior número de pesquisas encontradas. Com o descritor: “Correção de Fluxo”, foram encontrados 481.441 registros, fazendo-se necessário o refinamento da pesquisa por área de concentração: “Educação”. Registramos que, neste Banco, o acesso é difícil para as pesquisas anteriores à implantação da plataforma Sucupira (2014). Assim, foi feito o uso da base de dados da própria instituição para o acesso aos estudos.

Para ter acesso a pesquisas anteriores a 2014, recorreremos à base de dados do Google acadêmico, que apresentou alguns casos de dificuldade de acesso integral à pesquisa. Em vista disso, não fizemos levantamento de obra alguma nesta base de dados.

**Quadro 1** - Levantamento de dados.

<b>Base de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Número de registros</b>	<b>Número de pesquisas analisadas</b>	<b>Número de pesquisas selecionadas</b>
<b>Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações</b>	Ciclo de Aceleração de Estudos	55	15	4
	Correção de fluxo escolar	241	18	2
<b>Banco de Teses e Dissertações da CAPES</b>	Ciclo de aceleração de Estudos	4251	20	3
	Correção de fluxo escolar	1291	14	1

**Fonte:** Elaboração da autora com base no levantamento de banco de dados aqui referidos.

Ressaltamos que muitas das pesquisas encontradas envolvendo o assunto estão direcionadas para uma disciplina afim, rica em seus estudos sobre Programas de Aceleração de Estudos. Embora tenham sua importância, foram descartadas por serem direcionadas para o trabalho docente dentro da ótica de cada área. Destacamos, ainda, que a seleção de pesquisas foi limitada a estudos que aconteceram nos anos finais do Ensino Fundamental, entre o período dos anos 2000 até 2016.

Observamos que as pesquisas encontradas abordam o Ciclo de Aceleração de Estudos e Correção de Fluxo no país nos anos de 2006 a 2015, pelo fato de o PAE estar em vigência, razão pela qual entendemos que não foi encontrado registro de estudos.

Após o levantamento das obras, com base no descritor já mencionado, procedeu-se à leitura dos resumos com o intuito de levantar e trazer para pesquisa elementos que contribuíssem com o estudo pretendido, objeto desta pesquisa. A descrição que passamos a apresentar inicia-se pela ordem cronológica da realização das pesquisas levantadas.

Na dissertação “Políticas públicas de educação para o sucesso escolar: correção de fluxo no Paraná (1995-1999)”, de Zélia Maria Lopes Marochi, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2006, a autora aborda as possibilidades e os limites das políticas públicas educacionais perante o fracasso escolar que atinge em

sua maioria, os filhos do povo pobre, que representa no Brasil e, no Paraná, a maioria da população. A pesquisa traz como problema a questão: a Correção de Fluxo cumpriu a sua proposta de corrigir a distorção idade-série<sup>6</sup> existente na rede pública educacional paranaense? Os resultados obtidos indicam ter colaborado para o sucesso escolar de adolescentes e jovens das classes populares e para a melhoria da prática pedagógica na escola pública paranaense?

Marochi optou pela pesquisa qualitativa do tipo descritivo-analítica, buscando reunir informações sobre o fracasso escolar ocorrido na rede estadual na fase imediatamente anterior ao período estudado, indagando como se colocava a produção teórica sobre o tema, verificando de que forma os responsáveis pela área pedagógica na estrutura da Secretaria de Estado da Educação se posicionavam sobre a questão e a definição de estratégias a serem incluídas na construção da política governamental para a educação paranaense. Entre os procedimentos e os instrumentos, a autora utilizou análise documental, questionário e entrevista, recolhendo, diretamente com o grupo de sujeitos atingidos, dados que, posteriormente, foram analisados, a partir das visões de técnicos lotados no sistema educacional, de equipes pedagógicas, professores e alunos.

Tal pesquisa nos possibilitou entender a forma como o Programa de Correção de Fluxo no Paraná foi aplicado, as consequências após sua implementação e seus objetivos e resultados. Serviu, ainda, como suporte teórico para desenvolver o histórico do ciclo de aceleração da aprendizagem.

Já a dissertação “O ensino de história e o desafio da aprendizagem dos alunos nas classes de aceleração”, de Elayne Batista Siqueira Brancalion, da Universidade Federal de São Carlos, defendida em 2006, foi selecionada, embora trate de uma disciplina específica, dentro de um Programa que aplica o Ciclo de Aceleração de Estudos, por ter possibilitado, em nossa perspectiva, a análise de um programa na sua totalidade.

A pesquisa nasceu do anseio da pesquisadora de lidar com a proposta do Programa de aceleração de estudos na escola em que trabalhava tanto como integrante da Equipe Pedagógica quanto como professora de História, no ano de 2002.

---

<sup>6</sup>A Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, altera quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece que o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries deve ser estendido para um total de nove anos. Na prática, a nomenclatura ‘alfabetização do ensino infantil’ desaparece, e o ensino fundamental ganha mais uma série, a nona. Com a mudança, a partir do ano de 2010, as crianças passarão a ser matriculadas no ensino fundamental aos 6 e não mais aos 7 anos. Na prática, a alfabetização é incorporada ao currículo e vira 1º ano; conseqüentemente, a 1ª série vira 2º ano, a 2ª série vira 3º ano e assim por diante. A nomenclatura é alterada de série escolar para ano escolar.

De acordo com a autora, o governo lançou a proposta do programa em 1996, na rede estadual de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental, e apresentava resultados de uma escola de Piracicaba, entre os anos de 2002 a 2004 pela prova SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo.

A pesquisa se desenvolve a partir de leituras de documentos oficiais, realização de entrevistas e questionários com todos os envolvidos no processo, além de análise de atividades desenvolvidas por alunos. Tem como questão: Classes de aceleração seriam eficientes no combate à evasão escolar no Ensino fundamental? Esta pergunta culmina em outras sobre o percurso e os meios que desencadeiam o programa de aceleração de estudo. Conclui a pesquisa que a formação e a valorização do profissional da educação, assim como a forma rápida e eficiente de ação governamental, baseada na autoridade podem ser manipuladas em dados oficiais, que levam em conta apenas valores numéricos e não qualitativos, e conquistam muitos adeptos para seus projetos e programas por motivos financeiros. A leitura desta pesquisa nos trouxe o entendimento das possibilidades de diferentes formatos em que a política de aceleração da aprendizagem pode ser desenvolvida. Em nosso trabalho, foi suporte para análise e interpretação.

A dissertação "A correção de fluxo no estado do Paraná: história e resultados", realizada por Jefferson Garbuggio, na Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2006, aborda a diminuição de gastos com a educação, a relação de alunos multirrepetentes e a evasão escolar com a implementação do Programa Correção de Fluxo, cujo grande objetivo diminuir era o índice da distorção idade-série. A pesquisa relatou que o Programa de adequação idade/série – Correção de Fluxo – teve início em 1997 no estado do Paraná e perdurou até 2002, período em que o estado cumpriu "no papel" as metas desejadas pelo BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, que previam reduzir as taxas de repetência e evasão. O objetivo da pesquisa do autor é resgatar a história do Programa Correção de Fluxo no Paraná, analisando seus reais objetivos e resultados. Como metodologia, ele adotou a análise de documentos e do material didático elaborado pela CENPEC (São Paulo /Paraná) e pesquisa de campo, com entrevista. Consideramos que este estudo contribuiu com dados históricos que possibilitaram a continuação do estudo sobre o Programa de Aceleração de Estudos no Paraná.

Na tese "Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto correção de fluxo de Toledo (PR)", de Valderice Cécilia Limberger Rippel, da

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, defendida no ano de 2007, a autora apresenta o itinerário de estudantes egressos do Projeto Correção de Fluxo (PCF), no período de 1997 e 1998. Com foco em Toledo, no estado do Paraná, a autora desenvolve a pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa. Realiza revisão bibliográfica e entrevistas com 355 estudantes, participantes do Programa de Correção de Fluxo em 16 escolas coordenadas pelo Núcleo Regional de Educação de Toledo - PR. Na compreensão da autora, não basta proporcionar acesso/permanência à escola apostando somente em dados quantitativos. Ela acredita ser necessário ampliar a oferta de acesso/permanência/aproveitamento aos estudantes fidedignamente.

Tal pesquisa contribui para a compreensão de como aconteceu o Programa de Correção de Fluxo no Paraná, pontuando as lacunas e fragilidades para a oferta de educação com qualidade, e, por este motivo, foi de grande importância para o desenvolvimento da análise da proposta do PAE.

A tese “Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará”, realizada por Maria de Fátima Matos de Souza, no ano de 2007, na Universidade Estadual de São Paulo, campus de Araraquara, realizou um estudo avaliativo sobre a política de correção da defasagem idade/série, com foco no programa de aceleração de estudo, desenvolvido na rede municipal de Santarém – Pará, nas suas duas fases de funcionamento (1997-2000 e 2001 e 2004).

Como referencial teórico-metodológico, a Teoria Crítica, na perspectiva de uma sociologia política da educação, o ponto de partida da pesquisa é a análise dos documentos e dos materiais didáticos, que possibilitaram o encaminhamento da pesquisa para estudo de campo com observações e entrevistas.

Esta pesquisa favorece a análise da implantação de um Programa de Aceleração em outra região do país, seus desafios e seus sucessos dentro de outro contexto socioeducativo. Mesmo assim, foi empregada apenas como suporte teórico para nosso estudo.

A tese “Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal”, realizada por Luzia Siqueira Vasconcelos, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2007, aborda o acesso à educação escolar, o fracasso escolar e a exclusão escolar em processos que perseguem a escolarização no Brasil.

A autora utiliza o método do materialismo histórico e suas categorias. Parte, inicialmente, de uma discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, da possibilidade de organização da escola em ciclos, com Progressão Continuada, aprofundando a questão da promoção escolar, que envolve retenção, evasão e congestionamento do fluxo escolar. A autora comenta as contradições inerentes ao processo das transformações sociais, que se traduzem, no caso em foco, na elevação das estatísticas do acesso à escola e no fraco desempenho escolar dos estudantes. Esta pesquisa contribuiu com o entendimento de que espaço é ofertado aos excluídos da educação formal e o que é feito para eles.

Na dissertação “Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclo”, elaborada por Katia Silva Santos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2007, a autora apresenta estudo sobre a rede municipal de Vitória da Conquista, a partir de 1998, que passou por um processo de reestruturação curricular para atender a alunos com múltiplas repetências, evasão escolar e com defasagem idade/escolaridade. A autora aborda a problemática:

Quem são, no âmbito das escolas “cicladas”, os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem multirrepetência, defasagem entre idade/escolaridade? Quais espaços, quais contextos têm sido construídos e reconstruídos para tais sujeitos nas escolas “cicladas” do município pesquisado? Quais movimentos configuram as relações nesses espaços, nesses contextos? (SANTOS, 2007, p.27).

A fim de compreender os fenômenos escolares dentro deste contexto apresentado, Santos (2007) trabalha com análise de documentos, entrevista semiestruturada e observação participativa.

A autora verifica o formato dos projetos que implantaram ciclo escolar para progressão dos alunos, sua constituição, os históricos escolares da clientela de enquadramento do projeto, retratando a rigidez e as continuidades da escola que se propõe a mudar de seriada para ciclo sem alteração de sua estrutura curricular. Estuda como se constituem os ciclos e seus desdobramentos e possibilita analisar a hegemonia da implantação de programas com a intencionalidade de arranjo escolar para alunos com distorção idade/ano.

A dissertação intitulada: “O projeto de aceleração da aprendizagem ensinar e aprender: a formação continuada em debate”, realizada por Sandra de Fátima Tavares Rodrigues Tonon, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano



de 2010, aborda o Projeto Ensinar e Aprender, na cidade de Piraju, no estado de São Paulo. A pesquisa nasce do anseio profissional da pesquisadora, que busca desvelar as intenções da aplicação de projetos com cunho de reclassificação de alunos com idade/ano em defasagem, evidencia a parceria público-privada, assim como os avanços e retrocessos existentes na aplicação de um projeto desta natureza. Seu desenvolvimento se deu com base qualitativa, com análise de documentos e de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas -, assim como com entrevistas. Vale a pena lembrar que teve como foco ganhos e perdas para o ensino da Matemática no processo de reclassificação. Contribui este estudo para se perceber impactos nos índices e dados numéricos que a implementação de programa de aceleração de estudos pode causar e, mesmo não sendo utilizada no desenvolvimento do presente trabalho, serviu como suporte teórico de análise e interpretação dos conteúdos aqui apresentados.

A dissertação “Projeto acelerar para vencer (PAV) - desafios e possibilidades” -, de Liliane Cecília de Miranda Barbosa, na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, no ano de 2012, aborda o Projeto Estruturador Acelerar para Vencer (PAV), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Com o objetivo de analisar o Projeto Acelerar para Vencer, teve como campo de estudo a gestão nos níveis regional e local de educação. O trabalho aconteceu em escolas que abrigam alunos que passaram pelo Projeto Estruturador Acelerar para Vencer (PAV) e que, no momento do estudo, encontravam-se no primeiro ano do Ensino Médio. É uma pesquisa qualitativa e quantitativa com o interesse de investigar percepção sobre a forma como os alunos, oriundos desta reclassificação, vão dar continuidade ou não aos estudos. Como resultado, apontou a necessidade da reformulação do projeto e apresentou ações que pretendem pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e de qualidade, de forma efetiva para que classes de aceleração não mais se façam necessárias. Levantada e analisada, esta pesquisa trouxe contribuições teóricas para o Projeto aqui exposto.

A dissertação “Política de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco: Concepção, Implementação e Impactos”, de Silvana Galvão de Aguiar, defendida na Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2015, apresenta como objetivo analisar os impactos quali-quantitativos da Política de Correção de Fluxo Idade/série, no Estado de Pernambuco, no que concerne à superação do fracasso escolar dos alunos egressos do Programa Travessia (2007 - 2013). A investigação baseou-se em dados estatísticos, em entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. A pesquisadora buscou, com este

estudo, subsidiar novas ações para o campo educacional, entre elas, a proposição de políticas eficazes que culminem com a redução da distorção idade/série, atreladas à melhoria da qualidade de educação.

Tal pesquisa auxilia no entendimento sobre como se desenvolve a avaliação de um programa, pontuando a estrutura, a implementação e os impactos de um programa para a educação e foi empregada como suporte teórico na análise de nosso trabalho.

Com as pesquisas aqui selecionadas, buscamos suporte teórico para avançar na análise do PAE no Paraná. Algumas realizaram estudos no Estado do Paraná e outras em diferentes regiões do país, mas todas buscaram analisar como são desenvolvidos os programas de reclassificação de alunos com distorção idade/ano. Destacamos a importância de se entender que a política de aceleração da aprendizagem pode ser aplicada em diferentes programas ou projetos com diferentes atribuições de nomes tais como: correção de fluxo, sala de aceleração, acelerar para vencer, aceleração da aprendizagem, aceleração de estudos, entre outros. Desta forma, cada uma delas apresenta contribuições para discutir o nosso objeto de pesquisa, sendo relevantes para o estudo do Programa de Aceleração de Estudos no Estado do Paraná.

O presente trabalho busca avançar em relação às discussões já desenvolvidas acerca da “aceleração”, ao discutir a organização e fundamentação do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná. Faz uso dos fatores históricos e quantitativos, já estudados nas pesquisas aqui selecionadas, mas tem como diferencial a discussão sobre o papel do Estado após a reforma do aparelho do Estado de 1990, situando a aceleração de estudos no prisma da qualidade, investimento e avaliação externa, elementos que constituem o centro da pesquisa.

Nosso trabalho busca encaminhar-se com o olhar em um antigo problema da educação brasileira - a reprovação - considerada o estrangulamento do fluxo escolar, que, por consequência, gera alunos com defasagem idade/ano. Tal situação, bastante recorrente, vem sendo abordada de forma paliativa por meio de políticas de aceleração da aprendizagem, artifício adotado por diferentes governos, que têm trabalhado na tentativa de corrigir o fluxo escolar. Neste percurso, a pesquisa procura a síntese de referências que possibilitem ao aluno com defasagem idade/ano o acesso permanência e sucesso escolar com qualidade.

Para tanto, além das teses e dissertações, foram analisados os documentos de implantação e implementação do Programa de Aceleração de Estudos no

Paraná, pois se entende que, no campo da pesquisa educacional, a definição por uma metodologia de investigação se torna uma tarefa importante e necessária para delimitar a abordagem empregada e fundamentar o processo de análise sobre o objeto. Desta forma, o método favorece o direcionamento do desenvolvimento da pesquisa, assim como possibilita ao pesquisador apreender seu objeto de estudo e responder às incógnitas de sua investigação.

Nesta pesquisa, foram usados a análise de documentos formulados nesta última década nos âmbitos nacional e estadual, assim como os encaminhamentos do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná que favoreceram a compreensão da política de aceleração da aprendizagem.

A análise documental, enquanto instrumento de investigação da realidade social, não traz uma única concepção ou “verdade”, já que procura retirar dos documentos a essência que transpassa a aparência, buscando na relação dialética entre os que estão postos e o que são de interesses daqueles envolvidos na proposição de uma política, programa ou projeto, suas articulações no momento do desenvolvimento de uma política educacional. Vejamos o que defendem Noma, Koepsel e Chilante (2010).

Levando em consideração que a realidade não se revela de forma imediata, não basta a simples leitura para a apreensão dos conteúdos e para a atribuição de significados aos documentos de políticas educacionais. Aparência e essência, elementos de um mesmo fenômeno, não são coincidentes e, para desvendá-los, torna-se necessário utilizar instrumentos que possibilitem o desvelamento da essência dos fenômenos. Não estamos a afirmar que, para a explicação da realidade social, não se pode ter início com o que é aparente e empírico. Estamos salientando que se fixar apenas a aparência é insuficiente para atingir a essência, para tal, deve-se buscar a relação dialética existente entre essência e fenômeno. (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010, p.67).

Entendemos a partir deste excerto que é importante haver subsídios teórico-metodológicos para analisar e compreender os documentos políticos, sua temporalidade, seus conceitos, o percurso histórico, o conteúdo e o discurso empregado na sua composição, pois, ao compreender os fatores que envolvem o conteúdo de um documento, podemos perceber a intencionalidade política que em dado momento foi necessária para estes serem legitimados.

“Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e as suas possibilidades de transformação”, de acordo com Evangelista (2009, p.7). Por isso, entendemos que a busca não cessa apenas nos

documentos oriundos do processo do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, pois decorre de uma procura pelo fenômeno histórico de sua constituição e sua inserção. Como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005):

Quando focamos analiticamente uma política ou um texto, não devemos nos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois, a política educacional interage com as políticas de outros campos. (SHIROMA;CAMPOS;GARCIA, 2005, p.431).

Neste sentido, a análise de documentos precisa considerar as normativas em vigor e aquelas que estão elaboradas visando à normatização da educação. Ao compreender que a política educacional segue uma legislação nacional e que dela deriva o Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, entendemos também a necessidade de se verificar outras formas de aceleração que foram desenvolvidas com o objetivo na reclassificação de alunos com defasagem de idade/ano. Um dos exemplos no Paraná foi a proposta de “Correção de Fluxo desenvolvida no período de 1996 – 2002”. Buscamos nos documentos que envolvem a aceleração de estudos os subsídios históricos, as contradições e as razões apresentadas como justificativa para encaminhamento da proposta na atual conjuntura.

Com a análise de documentos, investigamos, também, as raízes da proposta do Programa de Aceleração de Estudos, no Plano de Ações Descentralizadas – PAD, que se referem às ações para diminuição das taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe, atribuindo a solução para estes problemas à comunidade escolar. A partir das Diretrizes Curriculares do Paraná, forma-se o apoio a todas as esferas da rede estadual e, para alcançar êxito, cria-se, no ano de 2013, o PAD, com o propósito de oportunizar a cada comunidade escolar, a prática pedagógica que fortaleça sua autonomia, intenção apresentada pela SEED – Secretaria Estadual de Educação Paraná.

Desta forma, listamos documentos elaborados pela Secretaria de Estado Educação do Paraná, normativas públicas que contribuiriam nesta etapa de análise dos documentos para a compreensão da essência da proposta do Programa.

**Quadro 2** - Documentos analisados.

<b>Ano</b>	<b>Legislações</b>	<b>Formulado</b>	<b>Expedido</b>
1988	Constituição Federal	Presidente: <i>Ulysses Guimarães</i>	Assembléia Nacional Constituinte
1996	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9394/96	Relator: Darcy Ribeiro	Sancionada pelo Presidente Fernando H. Cardoso
1996	Deliberação n.º 001/96 - Autoriza a criação pela SEED, do Programa de Adequação Idade Série: Correção de Fluxo.	SEED	SEED/ SUED
1996	Resolução n.º. 114/99 - trata do Programa Adequação Idade-Série “Correção de Fluxo”. Destina-se, exclusivamente, aos alunos efetivamente matriculados no Ensino de 1º Grau Regular da rede pública estadual, em defasagem idade-série de, 02 (dois) anos em relação à série em que estão matriculados, a partir da 1ª série até a 3ª e da 5ª até a 7ª série do 1º Grau, observando-se a idade legal de 07 (sete) anos para a 1ª série. A idade para inclusão do aluno no PAI-S: correção de Fluxo, é a seguinte: 09 anos para as turmas de 1ª série; 10 anos para as turmas de 2ª série; 11 anos para as turmas de 3ª série; 13 anos para as turmas de 5ª série, 14 anos para as turmas de 6ª série, 15 anos para as turmas de 7ª.	SEED	SEED/ SUED
2012	Instrução Normativa N.º 020//2012 - Delimita a matriz curricular para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no Estado Paraná.	SEED	SEED/ SUED
2014	Instrução Normativa N.º 014/2014 - orienta procedimentos para a correção da distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do Programa de Aceleração de Estudos - PAE. Procedimentos para matrícula, avaliação e documentação escolar. Revogada.	SEED	SEED/ SUED
2014	Plano de Ação Descentralizado (2014) - Proposta de práticas pedagógicas para diminuir o abandono escolar; reprovação; aprovação pelo conselho de classe entre outros problemas educacionais da Rede	SEED	SEED

	Estadual do Paraná.		
2015	Pedido de Autorização de Programa de Aceleração de Estudos – PAE - Documento em que constam índices de evasão e reprovação, fazendo sua análise e defesa para abertura do PAE.	Relatora: Clemência Maria Ferreira Ribas	SEED
2015	Orientações Pedagógicas - após o início do funcionamento do Programa de Aceleração de Estudo no Paraná. Trata-se de um caderno pedagógico. Delimita os conteúdos que poderão ser ministrados no PAE - com sugestões de como deve ser o trabalho metodológico do corpo docente.	SEED	SEED
2015	Parecer n.º 19/2015 - Pedido de autorização do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, contendo a fundamentação legal para o vigor.	SEED	SEED/ CEE
2016	Instrução Normativa 03/2016 - Orienta procedimentos para a correção da distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do Programa de Aceleração de Estudos - PAE. Procedimentos para matrícula, avaliação e documentação escolar. Revogada.	SEED	SEED/ SUED
2016	Instrução Normativa 11/2016 - Orienta procedimentos para a correção da distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do Programa de Aceleração de Estudos - PAE. Retira do programa alunos oriundos da Educação Especial.	SEED	SEED/ SUED
2016	Orientação n.º 002/2016 - DEB/SUED/SEED - Trata da adesão das escolas da rede estadual ao Programa de Aceleração de Estudos (PAE), para o ano de 2016.	SEED	SEED/ SUED
2016	Resolução 1500//2016 - autorização publicada no diário oficial do programa de aceleração de estudo no Paraná, com vigência 01/01/2015 a 31/12/2019. Estabelece os critérios de avaliação e reclassificação.	SEED	Diário Oficial

**Fonte:** Elaboração da autora, com base no levantamento de documentos referentes ao Programa de Aceleração de Estudos do Paraná.

O acesso aos documentos do PAE acontece diretamente no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná<sup>7</sup>, de livre e fácil acesso, em uma página destinada ao programa, onde se encontram todas as instruções, orientações e material didático ofertados pela secretaria. Estão disponíveis, ainda, os documentos do programa de correção de fluxo e, em outra página, os anteriores aos que estão em vigência.

Ao analisar o conteúdo destes documentos, buscamos observar as suas intencionalidades, já que, no campo da política educacional, há “ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares de interpretação”, como apontaram Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432). Na coleta dos documentos, nos deparamos com documentos revogados, que também foram analisados, pois emergem da práxis, direcionam os anseios e interferem no encaminhamento do programa, direcionando as contradições, a autoafirmação do discurso hegemônico, assim como a mediação da proposta.

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Desta forma, percebe-se que os documentos são produtos de uma sociedade que, por meio deles, narra sua condição histórica, social e política, expressando, em sua manifestação, a articulação de diversos interesses. A análise dos mesmos ocorre ao longo da pesquisa, respeitando o processo dialético do método.

A pesquisa está organizada em capítulos, seguindo normas da instituição de ensino. O primeiro é este em curso, em que apresentamos o objetivo do presente estudo e sua problemática, assim como o direcionamento do método adotado, o levantamento de teses e dissertações e a análise dos documentos selecionados. Feito isso, produzimos o segundo capítulo, no qual nos debruçamos sobre o entendimento do neoliberalismo, estudando suas tramas, nos meios político, econômico e cultural, que, por consequência das suas relações, adentram o espaço da Educação. Neste sentido, voltamos nosso olhar sobre como o neoliberalismo tem direcionado a educação após a reforma do aparelho do Estado em 1990, para tentarmos compreender as políticas públicas educacionais, dentre elas, a política de ciclos que tem em suas arestas a política de ciclo de aceleração da aprendizagem.

---

<sup>7</sup> Acesso em: [www.diaadiaeducacao.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.gov.br)

No terceiro capítulo, tratamos da qualidade da educação brasileira. No primeiro momento, buscamos compreender os parâmetros adotados com vistas à qualidade na educação, para, depois, analisarmos o financiamento educacional e a forma como Estado o define. Em seguida, estudamos as maneiras com as quais o Estado afere a qualidade da educação e seus instrumentos, posição de um Estado avaliador. Após análise destes elementos, verificamos qual foi a qualidade proposta pelo Estado neoliberal e seus direcionamentos para implantar e implementar políticas de aceleração da aprendizagem, como a usada no Programa de Aceleração de Estudos.

No quarto capítulo, abordamos como os “ciclos” foram sendo inseridos na educação brasileira, analisando o percurso histórico, político e as múltiplas estruturas empregadas ao longo do tempo, buscando definir o que é ciclo e sua função na educação brasileira, já que este entendimento nos leva a estruturar como são constituídos os processos de ciclos educacionais e como eles podem ser utilizados, percebendo em que momentos são implementados.

No quinto capítulo, procedemos à análise do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, buscando elementos que subsidiassem a discussão sobre sua organização e fundamentação, ao promover a reclassificação de alunos em situação de distorção idade/ano nos anos finais do ensino fundamental e a oferta de educação com qualidade.



## 2 NEOLIBERALISMO, ESTADO E EDUCAÇÃO.

Este capítulo tem por objetivo desenvolver uma análise sobre a relação entre o neoliberalismo, o Estado e a Educação como suporte para compreender as políticas públicas educacionais, entre elas, a política de ciclos de aceleração de aprendizagem. Esta análise é importante para entendermos os desdobramentos nas alterações na gestão do Estado, a tal ponto de ele interferir na educação escolar. Isso porque, com o neoliberalismo, o Estado deixa de cumprir com suas obrigações na manutenção dos recursos necessários para a efetivação das políticas educacionais e passa a atuar como avaliador das políticas, que, no modelo de Estado neoliberal, não necessariamente, precisam ser implementadas pelo setor público, podendo ser também resolvidas no âmbito do terceiro setor, como explicam Montaña (2002) e Gentili (1996). O terceiro setor se constitui por parcerias entre o setor público e o privado e, na educação, propicia a organização e gerenciamento de projetos e programas e até mesmo a oferta da educação básica em diferentes modalidades. Este setor, no entanto, apresenta claramente as intencionalidades de uma educação voltada para os anseios do mercado e a intervenção nas políticas educacionais pelo empresariado, por meio de uma educação compensatória que é imbuída de interesses particulares do capital.

### 2.1 NEOLIBERALISMOS: ASPECTOS HISTÓRICOS.

Para entendermos melhor a lógica do neoliberalismo no espaço educacional, faz-se necessário retomar alguns aspectos de sua história, seus princípios e suas estratégias de manutenção. De acordo com Meszáros (2002), o neoliberalismo se desenvolve a partir da crise de acumulação capitalista e caracteriza-se por retração do consumo, emprego da mão de obra combinada com a reestruturação produtiva.

O neoliberalismo teve como precursor Friedrich Von Hayek, que, em 1944, escreveu a obra *O Caminho da Servidão*, na qual defende o liberalismo clássico ou liberalismo econômico, como apresenta Gentili (1996). Moraes (2001) pontua ainda que o pensamento neoliberal teve seus desdobramentos no pós-guerra, apresentando linhas ou variantes, destacando-se três escolas: escola austríaca, liderada por Friedrich Von Hayek, o patrono do pensamento do neoliberalismo contemporâneo; escola de Chicago, liderada por T.W. Schultz e Gari Becker, referências na teoria do capital humano ligada a Milton Friedman; escola de Virgínia ou Public choice, liderada por

James M. Buchanan. Embora, haja diferentes correntes neoliberais, todas partilham do mesmo modo de ver o mundo social, pela ordem do mercado, o que é tido como um paradigma, exemplo de funcionamento e direcionamento para todas as outras instituições sociais.

Desta forma, o neoliberalismo foi disseminado dentro do Estado capitalista, segundo apontam Anderson (2005) e Gentili (1996), para quem o período que envolveu as décadas de 1950 e 1960 foi considerado como “Era de Ouro”, uma fase áurea do desenvolvimento capitalista, por ter apresentado o maior e o mais rápido crescimento da economia. Tratou-se de um período estável, que marcou um tempo de crescimento econômico sustentado pela intervenção do Estado na economia. O neoliberalismo critica, justamente, esta intervenção por entender que a liberdade de mercado deve ser norteadora dos encaminhamentos econômicos e políticos.

Conforme podemos depreender dos autores, este modelo de Estado intervencionista é criticado já na década de 1970 e entra em crise em alguns países. Como já comentado, neste momento, as ideias neoliberalistas começam a ganhar espaço na maioria dos governos da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Na visão dos defensores do neoliberalismo, o motivo da crise eram os gastos sociais promovidos pelo Estado intervencionista considerados muito dispendiosos e pouco eficientes.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. [...] Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 2005, p. 11).

De acordo com o que foi assinalado por Anderson, a década de 1980 é marcada pelo neoliberalismo radical, tanto na Europa como nos Estados Unidos, por disciplina orçamentária e reformas fiscais. Neste percurso, conforme demonstra o autor, o neoliberalismo passa a tomar novos espaços como a Austrália e a Nova Zelândia.

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical, se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo

avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. (ANDERSON, 2005, p.14).

Como definem Paniago (2012) e Anderson (2005), foi nas décadas de 1980, que, nos países avançados, passam a ocorrer mudanças como a abertura dos mercados e a liberação para entrada de capital privado para outras ações que redefiniam a economia, fato observado nos anos de 1990, nos países periféricos. Este processo, segundo verificamos em Paniago (2012), conferiu vitalidade ao neoliberalismo:

As privatizações de empresas estatais, a flexibilização do papel do Estado na implementação de políticas sociais, a transferência de funções públicas para setores públicos não estatais, a reforma da previdência, tributária, administrativa, trabalhista/sindical e universitária, as ações com o intuito de derrubar todas as barreiras legais para penetração do capital em áreas agora atrativas à busca de lucro constituem o conjunto de medidas. (PANIAGO, 2012, p. 5).

Segundo Anderson (2005), a América Latina<sup>8</sup>, constituiu-se a terceira grande cena de experimentação do neoliberalismo no início da década de 1990. O Chile, na década de 1970, e a Bolívia, na década de 1980, são experiências isoladas do neoliberalismo. Anderson destaca o sistema implantado no Chile por apresentar uma economia invejável e crescente no regime de Pinochet de 1973 a 1990. De acordo com o autor: “O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra” (ANDERSON, 2005, p.20).

Com base no autor, constatamos que “[...] os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (ANDERSON, 2005, p. 11).

Moraes (2001) explica que, nos países latino-americanos, a argumentação para o emprego do neoliberalismo, nasce de um diagnóstico apocalíptico devido à recessão econômica que acarretou a crise, e, para sair desta condição, são tomadas medidas que priorizavam as políticas anti-inflacionárias (sem medir esforços), realizando a reforma do aparelho do Estado como regulação do mercado e controle fiscal, além de forte ação contra os sindicatos.

---

<sup>8</sup> Anderson (2005) relata que houve experiências com êxito impressionante na América Latina, como o caso do México, Argentina e Peru, e aponta o fracasso da Venezuela. Também reitera que seria um equívoco afirmar que o neoliberalismo na América Latina só obtém êxito em um regime autoritário.

Este processo também pode ser visto no Brasil, segundo a discussão de Oliveira (2003) e Paulani (2015), quando os autores explicam que a política econômica neoliberal tem seu início nos anos 1990, período de governo Fernando Collor de Mello (1990 -1992), toma contornos no governo Itamar Franco (1993-1995) e deslança com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Esse período, caracterizado pela abertura democrática, e, conforme visto em Paulani (2015) ao analisar a década de 1980 e 1990, caracterizou-se também por buscas de alternativas para ser atraente ao capital, realizando a manutenção da hegemonia neoliberal<sup>9</sup>. Paulani (2015) caracteriza este período:

Ainda no governo Itamar surge o Plano Real. Anunciado como plano de estabilização necessário para domar o renitente processo inflacionário, o Plano Real foi em verdade muito mais do que isso. Além de resolver a questão inflacionária que impedia a abertura formal da economia de se transformar em abertura real, o plano abriu espaço para uma série de outras mudanças que teriam lugar no governo de FHC, já que a preservação da estabilidade monetária então conquistada serviu de alibi para justificar a abertura comercial desordenada às privatizações financiadas com dinheiro público, da inaceitável sobrevalorização da moeda à elevação inédita da taxa real de juros e assim por diante. (PAULANI, 2008, p.134).

Oliveira (2003) e Paulani (2015) comentam também a situação do Brasil como a de um país periférico ou subdesenvolvido, que tenta arduamente tornar-se emergente ou em desenvolvimento, mas que, na verdade, apresenta diferentes problemas de ordem social, política e financeira. “Nenhum determinismo ideológico pode aventurar-se a prever o futuro, mas parece muito evidente que, se não enfrentamos o *apartheid* social, afundaremos na barbárie que já nos assombra e pereceremos como nação”.(PAULANI, 2015, p. 119). Desta forma, a América Latina apresentou várias experiências do neoliberalismo contribuindo com os ajustes necessários ao desenvolvimento do capitalismo.

Este breve panorama traçado com a colaboração dos autores Gentili (1996), Moraes (2001), Oliveira (2003), Anderson (2005), Paulani (2015) e Ribeiro (2010) mostra o neoliberalismo como uma estratégia para manutenção do sistema capitalista que ganhou espaço no meio intelectual, produziu orientações governamentais

---

<sup>9</sup>Outra coisa é o pensamento neoliberal, a doutrina neoliberal. As ideias não caem do céu e tampouco se sustentam sozinhas, principalmente as ideias sobre a sociedade, sua forma de se organizar, a relação do indivíduo com a sociedade, da sociedade com o Estado e do indivíduo com o Estado. Quando esse pensamento se torna dominante, ele tem uma razão material por trás de si, fazendo com que o discurso ganhe espaços maiores. Paulani em palestra realizada em 27 de agosto de 2010.

e norteou direcionamentos culturais. Tais orientações têm influenciando a educação com significantes modificações de encaminhamento político.

Neste contexto, vêm-se processando, por meio da implantação, pelo Estado, e, também diretamente, pela classe dominante, ações diversas para obtenção do consenso da sociedade e da reeducação ético-política, individual e coletiva sobre o papel do Estado e sua atuação, processo evidenciado com a reforma do aparelho do Estado, que direciona as políticas educacionais e um novo rumo para a oferta da educação pública.

A reforma do aparelho do Estado, desenvolvida a partir dos anos de 1990, traz como justificativa a ineficiência, a ineficácia dos gastos públicos e o dispêndio com eles. Com esta avaliação, a indicação era de que o aparelho do Estado deveria ser mais eficiente, eficaz e ser gerido conforme a lógica do capital, ou seja, a do mercado.

Esta defesa foi desenvolvida a partir da década de 1980, ganhou maior visibilidade na década de 1990, tendo como pilar de sua justificativa a crise econômica. Montañó (2002) comenta que a reforma do aparelho do Estado faz parte de uma estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital, frente à crise, em detrimento dos avanços tecnológicos, da reorganização geopolítica e das lutas de classe (trabalho/ salário/ produção/ lucro) após a década de 1970.

O Estado, então, passa a atuar como órgão principal para o desenvolvimento da economia, como já mencionado. Este é um aspecto importante, segundo explicitou Zanardini (2008), porque, para os neoliberais, a crise está no Estado e esta seria uma forma de revigorar os valores de mercado como a livre iniciativa e concorrência, que passam a ser observadas nas avaliações e no desenvolvimento das ações do Estado. Para Zanardini (2008):

No Brasil, os liberais, que têm dentre seus principais representantes o ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso e o ex-Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, responsáveis pela definição e implementação da reforma do Estado empreendida no Brasil a partir de 1995, também apontam o Estado como responsável pela crise. (ZANARDINI, 2008, p. 67).

De acordo com Pereira (1997), a reforma do aparelho do Estado envolve alguns problemas:

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um

outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar.(PEREIRA 1997, p. 7).

A reforma do aparelho do Estado tem por objetivo liberar, desimpedir e desregulamentar a acumulação de capital. Segundo Montaño (2002), retira do Estado a legitimidade sistêmica e o controle social, substituindo a lógica democrática pela lógica do mercado. Neste contexto, observamos que o Estado passa a ser provedor e não prestador, o investimento social é transformado em custo, as normas e controles são pensados para flexibilizar, imperando uma governança com maleabilidade de gestão e eficácia no desempenho da administração pública.

Toda essa alteração é feita com a justificativa de melhorar a qualidade dos serviços. Assim, promove novos rumos para as políticas educacionais e sua legislação, todas embasadas neste ideal de Estado regulador. As mudanças nos setores do Estado podem ser descritas, conforme o Documento Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (1997), como: 1) um núcleo estratégico do governo e a definição de leis e políticas públicas; 2) atividades exclusivas – setor de execução exclusivo do Estado – avaliar, fiscalizar e tributação; 3) serviços não exclusivos – o Estado pode atuar junto com organizações não governamentais e, também, com a iniciativa privada; 4) produção de bens exclusivos para o mercado – área de atuação está vinculada à iniciativa privada.

Entendemos que cada setor do Estado aqui elencando apresenta sua relevância estratégica operada para hegemonia neoliberal, já que o Estado direciona suas ações a serviço do capital, isentando-se de sua responsabilidade pela questão social. Montaño (2002) explica que o projeto de reforma do aparelho do Estado busca a desregulamentação da acumulação do capital; desvalorização do trabalho; redução ou cancelamento de direitos sociais e trabalhistas; sabotagem de políticas sociais e estatais; privatização dos bens públicos; promoção da inserção das organizações sociais; adoção do voluntariado no exercício de atividades sociais e educacionais, reforçando as parcerias público/privadas, criando o “terceiro setor”.

A partir das questões aqui apresentadas, refletimos sobre os documentos de política educacional que, seguindo esta lógica, têm sido orientados,

pelos ideais neoliberais que estão em consonância com a reforma do aparelho do Estado e sua atuação. Na análise a seguir, procuramos compreender como se constitui a educação no meio neoliberal, suas proposições e intenções, buscando, neste aporte, subsídios para discutir o Programa de Aceleração de Estudos no Paraná.

## 2.2 AS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL.

As implicações das alterações do papel do Estado e o direcionamento neoliberal nas políticas públicas educacionais podem ser percebidos a partir da análise de alguns documentos produzidos no contexto em que se desenvolve o neoliberalismo. Demarcamos a década de 1990 para as análises nesta pesquisa, considerando que este período sinaliza, de forma bastante evidente, o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, como vimos anteriormente.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), foi nessa década que, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, tendo como participantes das discussões a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). Como desdobramento desta Conferência, elaborou-se o documento, mundialmente conhecido: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que tratou das necessidades básicas de aprendizagem, das metas a serem atingidas na educação básica e dos compromissos dos Governos para com a educação. Na sequência da Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e as metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Buscava-se, com as defesas da declaração, chamar a atenção para as necessidades de escolarização da população. Lembramos que tais premências, como vimos anteriormente na discussão sobre o neoliberalismo, foram reforçadas também pela urgência de formação de pessoas para o mercado de trabalho.

Em decorrência do compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), a crianças, jovens e adultos os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondessem às

necessidades elementares da vida contemporânea. Entendemos que esta meta decenal visava a, dentre outras questões, erradicar o analfabetismo, possibilitar o acesso à escola e formar capital humano.

Somam-se a tal perspectiva de formação as defesas apontadas pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), cuja meta era o desenvolvimento da cidadania, a equidade e a competitividade. A CEPAL, em 1992, lançou o documento “*Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva conequidad*” que elucida as diretrizes para ação em âmbito das políticas educacionais e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimentos e desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe. Tais objetivos seriam alcançados mediante uma ampla reforma do sistema educacional, capacitação profissional e progresso científico-tecnológico.

Em síntese a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 63).

De acordo com Rodrigues (2008), a UNESCO organizou, em 1993, um relatório sob a coordenação de Jacques Delors, que presidiu uma Comissão Internacional da Educação para o século XXI, cujo conteúdo priorizava a visão política educacional de vários países, incluindo o Brasil. Segundo análise da autora, o Relatório Delors propõe alguns desafios para o século XXI, entre os quais, destacamos: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia e adaptação das várias culturas e da modernização das mentalidades à sociedade da informação e à vivência democrática. Tais desafios são vistos como necessários devido ao fato de o mundo ser considerado competitivo e encontrar-se em pleno desenvolvimento econômico.

Desta maneira, Rodrigues (2008) explica que, para atender a este mundo, a educação deve ser organizada com base em quatro princípios ou pilares da educação, que são: Aprender a conhecer: o conhecimento é visto como inacabado, sempre será enriquecido ao longo da vida tanto na prática escolar, no trabalho, quanto em diferentes vivências; Aprender a fazer: leva o conhecimento à prática, estando intimamente ligado ao universo do trabalho. O indivíduo deve ter competência para lidar com diferentes situações, sendo um “ser proativo”; Aprender a viver juntos: um pilar considerado no relatório um desafio para a educação, pois busca a superação do preconceito e da violência, ou seja, indivíduos que devem aprender a resolver



problemas, e o Aprender a ser: tem seu foco na capacidade de autonomia e empreendedorismo do indivíduo, responsabilizando o esforço individual. De acordo com Rodrigues (2008), estes quatro pilares são definidos para nortear os rumos políticos da educação, vislumbrando uma educação para formação de uma sociedade com ideários neoliberais. Entendemos que o Relatório traz subentendido o ideal de um homem que se adapta ao mundo em que vive.

A mesma autora comenta sobre Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe - PRELAC - e sobre os Fóruns Regionais que seriam realizados a cada dois anos, para debater acerca do conhecimento de novas e melhores formas de gestão e Financiamento da educação, tornando como referência teórica para os projetos, programas e demais ações educacionais na região. Em um destes fóruns, foi apresentado o quinto pilar, que é o “Aprender a empreender”, e que aponta o investimento em educação voltado à formação para o trabalho, incentiva pequenas atividades econômicas com estratégias de sobrevivência, na tentativa de amenizar a pobreza mundial, estimula a individual orientação empreendedora e criativa e isenta o Estado de suas ações provedoras e sociais, responsabilizando o cidadão por gerir e superar suas necessidades.

Observamos que foram realizadas várias reuniões na década de 1990, dentre as quais destacamos, com base em Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a Reunião de Quito (Promedlac IV, 1991) que norteou o cumprimento dos compromissos assumidos pelos países da região na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Também salientamos a Reunião de Kingston (Promedlac VI, 1996) e a Reunião de Cochabamba (Promedlac VII, 2001), que se nortearam, respectivamente, pelo Relatório de Delors e pelas orientações do Fórum de Dakar. Podemos afirmar, apoiando-nos nas mesmas autoras, que as reuniões do Promedlac caracterizaram-se pela capacidade de o conjunto de agentes estatais aprovar recomendações, propostas e sugestões que poderiam influenciar na tomada de decisão dos governos para definição de linhas e na implantação de políticas educativas no contexto nacional.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) observam que as reuniões dos Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe constituíam-se em espaços de mediação das linhas básicas das políticas educacionais acordadas em âmbito mundial e que se expressavam mediante as recomendações aprovadas pelos representantes dos Estados-membros e demais participantes.

Na sequência destes acontecimentos, fazemos menção ao Fórum Mundial sobre a Educação de Dakar, que, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), foi realizado em Dakar, no Senegal, em abril de 2000, tendo como tema central a luta pela universalização da Educação Básica, compreendida como elemento fundamental na conquista da cidadania, pela sua importância social e pública.

Ao analisar o documento Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (DAKAR, 2000), observamos que este propõe o compromisso coletivo de reafirmar a educação como direito humano e basicamente necessário para crianças, jovens e adultos. O documento (DAKAR, 2000) menciona o contingente de pessoas que, em todo o mundo, ainda são analfabetas, e se preocupa com o acesso à educação e à qualidade da aprendizagem. Um trecho do documento destaca: “Todas as crianças devem ter a possibilidade de realizar seu direito à educação de qualidade em escolas ou programas alternativos, em todo e qualquer nível de educação considerado “fundamental.” (DAKAR, 2000, p.15). Também apresenta como desafio a superação das desigualdades de gênero, sociais e outras, sempre com olhar para as minorias. Este documento enfatiza que: “sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançados e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão” (DAKAR, 2000, p.45).

Por estas ações apresentadas até o momento, verificamos que a UNESCO promoveu em todo o mundo um amplo processo de divulgação de ideias sobre a educação com destaque para as metas a serem alcançadas, tendo em vista o objetivo da oferta de educação para todos. Entendemos que havia vontade política para alcançar uma Educação para todos dentro do prazo estipulado.

Observamos que a UNESCO convoca o conjunto de Estados e a sociedade civil para unir esforços a fim de criarem estratégias, políticas e planos de ação com o propósito de garantir o direito de todos a ter acesso à Educação Básica de qualidade e alcançar os resultados esperados. Como podemos verificar em Rodrigues (2008), entretanto,

No conjunto das fontes, vislumbra-se um misto da linguagem empresarial com a linguagem educacional, configurando enunciados ideológicos norteadores de uma determinada perspectiva do que ensinar, como ensinar, onde aprender e para que. [...] Enfatiza-se que a educação deverá ser objeto de grandes consensos nacionais e base do fortalecimento da coesão social. (RODRIGUES, 2008, p.15).

A UNESCO, da forma como é configurada, apresenta propostas para educação que, aparentemente, demonstram sua preocupação com o analfabetismo, com os que estão em condição de miséria e de escassos recursos financeiros, incentivando a inserção destes na escola, pois a educação lhes possibilitaria a mudança de sua condição de existência, mas, quando buscamos a essência destas prerrogativas, verificamos que tais proposições são encaminhadas apenas para amenizar a situação, com o intuito de promover a coesão social, mediante a produção de um consenso sobre a necessidade da educação para superação da pobreza.

Precisamos nos lembrar de que a UNESCO, por meio de seus representantes, defende ideias e ideais sobre desenvolvimento social que culminam com o desenvolvimento econômico das nações. A educação, assim, é vista para além da esfera do direito: é vista como componente fundamental para o desenvolvimento econômico.

Desta forma, quando analisamos as políticas que permeiam o PAE, percebemos sua ligação com os documentos da UNESCO, na oferta da educação, no acesso à escola, à qualificação ao trabalho, à terminalidade da escolarização. No entanto, a qualidade deste processo pouco é mencionada, ficando a cargo do indivíduo o seu sucesso, pois a oportunidade é ofertada, mesmo que precária, não sendo claras as condições e intencionalidades.

É importante pensar o processo social que envolve as mudanças nas políticas educacionais e os rumos tomados a partir das orientações dos documentos internacionais aqui elencados, observando os atores e instituições participantes mais numerosos. Destacamos que, para além da sugestão de ideias, há organismos que financiam as ações por meio de projetos e programas, a exemplo do Banco Mundial<sup>10</sup>. Entendemos ser importante trazer também as orientações deste banco, sua atuação e intenção para alívio da pobreza por meio de intervenções educacionais. Para tanto, tomamos por base os estudos de Altmann (2002), Montaña (2002), Melo (2005) e Neves (2005).

Melo (2005) apresenta um panorama da atuação do Banco Mundial no financiamento do setor educacional desde os anos de 1960, salientando continuidades e

---

<sup>10</sup>Segundo Altmann (2002), o Banco Mundial surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. De acordo com Altmann (2002), o nome oficial desta instituição bancária era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). O Banco conta com 176 países membros, incluindo o Brasil, segundo dados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2017).

rupturas ao longo desse processo, com o contínuo debate sobre o capital humano e as concepções sobre o desenvolvimento. Trata esta instituição da política educacional em duas frentes: os documentos de política educacional, oficialmente publicados, e os projetos financiados, que evidenciam as operações propriamente ditas.

A mesma autora comenta que, a partir de 1990, o Banco Mundial começa a assumir um novo papel, “novo consenso pragmático”. O Banco emerge como um defensor da globalização econômica, adotando, então, mais explicitamente, os princípios do livre mercado, renovando estratégias de empréstimos em defesa do capital, com base nas suas prescrições de desenvolvimento em todo o mundo. Tem iniciativas de fomento aos governos para ajudar a melhorar a qualidade da educação, estabelece padrões e apóia recursos que auxiliam na melhoria dos resultados.

De acordo com Melo (2005), no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o FMI e o Banco Mundial “Consolidam a afirmação de que a atuação da esfera do público nos países é considerada uma forma de gerir melhor os interesses dos representantes do grande capital mundial” (MELO, 2005, p.77).

Neste contexto, conforme os estudos de Neves (2005), a preocupação do Banco Mundial era com o risco de seus investimentos na indústria, no comércio e na agricultura devido a diferentes fatores, entre eles, a mão de obra, ou seja, o capital humano. O Banco Mundial se preocupa com os investimentos feitos em cada país, defende o capital e sua classe representante, estabelece diretrizes para a formação de mão de obra e transforma a educação em investimento econômico.

Melo (2002) destaca outras questões referentes à atuação do Banco Mundial. Segundo esta autora, os empréstimos ofertados para os países pobres resultam em efeitos nefastos, pois a instituição financeira gerencia políticas de liberalização, desregulamentação e privatização nestes países na tentativa de gerir o crescimento econômico, e políticas de conformação social, promovendo, por isso, nestes países, maior desigualdade social e agravamento da miséria.

Motaño (2002) acrescenta que o Banco Mundial visualiza a questão do financiamento da educação, ligada às austeras estratégias de revisão do papel do setor público e seu relacionamento econômico com o setor privado. Lança prerrogativas do discurso neoliberal de que os custos da educação pública são maiores que o custo da educação privada e de que a descentralização nas tomadas de decisão públicas e privadas é útil para competição pela qualidade. É nessa linha de raciocínio que o Banco

reforça a importância de avaliar resultados, reforçando, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) argumentam que o Banco Mundial recomenda maior atenção aos resultados do sistema de avaliação da aprendizagem, com mais preocupação com a educação básica como forma de regulação do sistema. Isso revela cuidado com a educação, que deve formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia.

Percebemos que tais indicações possibilitam os intentos neoliberais de tornar o setor público mais eficiente, de capacitar a população na formação para o trabalho, de promover alterações administrativas e políticas.

O Banco Mundial, ao financiar a educação, também influencia nas políticas educacionais e seus encaminhamentos. Desta forma, a relação entre a UNESCO e o Banco Mundial traça estratégias políticas que alteram a educação, mediante programas que visam a formar trabalhadores na linha do empreendedorismo, ou, então, programas que alteram a gestão escolar, influenciando inclusive na valorização da avaliação externa, que, entendemos, também incide na aceleração de estudos.

Inferimos que, com este direcionamento, a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, com base em Altmann (2002), a educação é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Cumpre destacar ainda o reforço à universalização da educação. Vejamos:

Persiste, também, a tradicional associação entre: “universalização da educação de primeiro grau” e “universalização do acesso à educação de primeiro grau”, o que exclui de fato o tema da qualidade dessa educação, a retenção, a conclusão e a aprendizagem efetiva. (TORRES, 1996, p.141).

A universalização da educação ganha maior ênfase após a reforma educacional dos anos 1990, que promoveu a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a elaboração de referenciais curriculares e pareceres em todo o território nacional, a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a implementação de novas formas de financiamento para Educação.

Reiterando o assunto, Perrude (2017) explica que, no Brasil, nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), houve a manutenção da hegemonia financeira do capital e o seguimento de modelo econômico e da política social. Nesta linha, foi priorizado o ensino fundamental, lançando-se “vários projetos de caráter compensatório em consonância com projetos de combate à pobreza e às diversas estratégias de universalização” (PERRUDE, 2017, p.51).

A mesma autora indica ter havido estratégias para que acontecessem as recomendações das Agências internacionais<sup>11</sup> como: censo escolar anual, programa dinheiro direto na escola (PDDE) e o Fundef, de maneira descentralizada, por número de aluno. Coloca que, no campo pedagógico, houve a implantação do “Programa Correção de Fluxo”, na tentativa de acelerar a aprendizagem dos alunos com distorção idade/ano. Tal situação precede o atual Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, objeto desta pesquisa, perpetuando, nas políticas educacionais, o caráter compensatório da educação.

Também houve, de acordo com Perrude (2017), a tentativa de distribuir renda por meio de programas como o Bolsa Escola Federal, atualmente Bolsa Família, para se tentar garantir a permanência e condições mínimas do aluno na escola.

Destacamos que, neste período, houve a separação no ensino médio entre a formação geral e a formação técnica, evidenciando-se, assim, uma busca pela flexibilização da formação profissional. Percebemos que estes direcionamentos educacionais se desenvolvem junto ao neoliberalismo e à reforma do aparelho do Estado, modificando não apenas a dinâmica da escola, mas também a formação dos sujeitos e a compreensão do que deve ser a escola. Por tais motivos é que entendemos que as defesas foram feitas para assegurar, na visão dos organismos internacionais que implementaram os documentos destacados, uma escola eficiente e acessível a todos.

Diferentes medidas foram tomadas para se alcançar as metas estipuladas pelos organismos mencionados. Nesta pesquisa, no entanto, ressaltamos as ações que visam a acelerar os alunos nas séries escolares, buscando otimizar o desempenho das escolas e suas mantenedoras. Compreender os ciclos de aceleração da aprendizagem é muito importante nesse momento de defesa de educação para todos e de

---

<sup>11</sup> Em seus escritos, a autora destaca agências internacionais, dentre elas, o Banco Mundial e a UNESCO e pontua que: “sob as orientações destas agências, foram produzidos documentos que davam as coordenadas das novas proposições educacionais.” (PERRUDE, 2017, p.46).

otimização das escolas, visto que o ingresso do aluno, sua permanência na escola e a conclusão dos percursos escolares não são apenas uma defesa dos que se identificam com o pensamento neoliberal, mas de todos aqueles que defendem uma escola pública com qualidade que possibilite ao aluno sua inserção na escola, o aprendizado de conteúdos aplicáveis para sua ação em sociedade e conclusão de seus estudos com êxito.

Nesse sentido, interessam-nos as discussões que envolvem a distorção idade-série, visto que queremos uma escola efetiva, razão que nos leva a destacar os índices do estado do Paraná em 2013, de 21,5% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que estavam em situação de distorção idade/ano. (INEP/MEC, 2014).

Na busca pela universalização do Ensino Fundamental, a reprovação é considerada pelo MEC um problema, porque o aluno que fica “estagnado” ou que tem um avanço escolar mais lento pelas múltiplas repetências ocupa um espaço de outro aluno com idade-série correta, o que gera um inchaço no sistema educacional, impulsionando a expansão de vagas. Desse modo, programas emergenciais de aceleração da aprendizagem são aplicados, tentando-se promover a eficiência e a qualidade do Ensino Fundamental, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002).

### 2.3 ORIENTAÇÕES DO ESTADO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO.

Pensar em educação nos faz refletir sobre o seu papel na sociedade capitalista que tem se voltado a uma formação para qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, verificamos que a função da escola é oferecer mão de obra necessária ao sistema de acumulação. Este aspecto traz um alerta aos que defendem a educação como uma política pública que vislumbra a emancipação social, pois também devemos pensar a educação como forma de superação das desigualdades sociais que se apresentam no atual contexto.

Entendemos que “o estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e é o máximo quando define, de forma centralizada, o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais” (Gentili, 1996, p. 27). Segundo o autor, o Estado mantém sobre sua centralidade as funções reguladoras nos diferentes seguimentos, no entanto, na educação como: desenvolvimento do sistema

nacional de avaliação educacional<sup>12</sup> – no caso brasileiro, destacamos o SAEB, o ENEM e o Provão. Além disso, também determina o currículo e regulamenta a formação de professores.

Perrude (2017) esclarece que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil são o documento norteador desta regulação do Estado, pois definem o currículo da educação básica, educação de jovens e adultos e a educação indígena, assim como, em consonância com o governo, implementa o Parâmetros em Ação visando à formação profissional dos professor e especialistas. A mesma autora afirma: “Esses projetos expressam a centralidade do governo no que tange aos aspectos pedagógicos envolvendo as avaliações, a formação de professores e a definição e organização dos currículos.” (PERRUDE, 2017, p.52).

O Estado passa a ter a função de regulação, introduzindo mecanismos para aferir a eficácia, a produtividade, a eficiência, ou seja, a qualidade do serviço educacional. Esta busca é feita em razão das críticas aos serviços estatais considerados ineficientes, inclusive à escola. “Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”. (Gentili, 1996, p.17). Desta forma, aplica-se a política educacional de ciclos de aceleração em programas como o PAE no Paraná, na busca por uma educação que torne o fluxo escolar dinâmico, reduzindo custos com alunos em situação de reprovação, sugerindo que, assim, a educação esteja eficiente. Percebemos que essa visão neoliberal dos serviços públicos oferecidos pelo Estado é que reforça as parcerias entre instituições públicas e privadas, passando a ideia de que se o Estado não está apto a exercer sua função de forma integral, é necessário privatizar a gestão por meio de parcerias com empresas e outras organizações. Para Gentili, “É nesse contexto que deve ser compreendida a atitude mendicante e cínica dos governantes que solicitam aos empresários "humanistas" a adoção de uma escola”. (GENTILI, 1996, p. 38).

Na discussão de Gentili (2009), entre as consequências do neoliberalismo, estão as estratégias privatizantes que chegam até a escola pública, fenômeno que verificamos de forma explícita atualmente em parcerias público-privadas.

---

<sup>12</sup>O Inep (Instituto Nacional de Pesquisa Educacional) passou a responder pelos principais programas de avaliação, implantando o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que visa a oferecer dados para avaliação do ensino fundamental, e o “Exame Nacional do Ensino Médio” (Enem), que avalia o ensino médio. Tivemos ainda o “Exame Nacional dos Cursos” (Provão), instrumento de avaliação dos cursos de ensino superior públicos e particulares. (PERRUDE, 2017, p.52).



Tais estratégias impedem, em nosso entendimento, a possibilidade de termos uma escola pública de qualidade para todos.

Segundo o autor:

Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (GENTILI, 2009, p.230).

Na perspectiva de Gentili (1996 e 2009) e de Ribeiro (2010), o direcionamento do neoliberalismo no campo da educação reforma o sistema educacional, projetando os rumos das políticas educacionais voltando-as aos interesses do mercado, pelo qual a educação se torna uma mercadoria.

“A educação é considerada como um bem de capital” (Laval, 2004, p. 89), O autor explica que, no neoliberalismo, ocorre a responsabilização do indivíduo e da família pela educação. Sendo assim, o sucesso escolar é visto como impulsionador da ascensão social, aspecto que fortalece a competitividade e a meritocracia e gera desigualdade.

Laval (2004) anuncia que as escolas passam a ser vistas como empresas que devem, na opinião do autor, gerir lucro, mas ofertando uma educação que prepare para conseguir a ascensão social – e, na situação brasileira, que seja alcançada a aprovação no vestibular em um “bom curso”, o que poderá significar, no futuro, melhores condições econômicas. Como característica, o autor pontua a busca por destaque pelas escolas, aspecto que envolve tanto as escolas privadas, quanto as públicas que perseguem resultados positivos nas avaliações externas das instituições, para receber verbas públicas. Assim, a escola pública cria alternativas para ser eficiente a baixo custo, realizando as performances escolares.

O Estado neoliberal, conforme Ribeiro (2010) consolida-se pela transferência de suas tarefas ao mercado. Nesta perspectiva neoliberal, portanto, a educação passa a atender às necessidades do mercado. Isso fica restrito aos aspectos que dizem respeito à gestão, mas também redireciona as concepções pedagógicas, a estruturação curricular e o perfil do aluno que será formado. A escola, por sua vez, transmite os ideais neoliberais. Como resultado deste processo, verificamos que o neoliberalismo ganha espaço na área da economia, no financiamento de diferentes setores sociais, em ações de privatização de órgãos estatais, assim como, na regulação

do sistema educacional. Esta forma de intervenção econômica é política, pois redireciona a educação segundo os interesses da classe dominante visando a ocultar os interesses que estão na base deste novo direcionamento.

Gentili (2009) aponta que o neoliberalismo busca propagar seus ideais na educação em duas frentes quando se refere à retórica da qualidade através do processo pedagógico e outras estratégias, legitimando esta qualidade em seu estado regulador, que avalia os efeitos educacionais e não seus insumos, e, na retórica da articulação da educação com o mundo do trabalho. Neste sentido, a formação tem sido pensada como caminho para preparar ideologicamente o capital humano, dando a impressão de que, pela educação, é possível melhorar-se a condição econômica.

O mercado tem influência muito forte na educação tanto via parceria do público com o privado quanto pelas diretrizes que a própria política educacional vai tomando, a qual se volta para os anseios do mercado por meio das evidências, do pragmatismo e da rentabilidade.

Uma boa forma de ilustrar isso são os ciclos de aceleração de aprendizagem que, ao adiantar o aluno, também impede que o mesmo requeira da escola uma atenção adicional e, com isso, uma estrutura a mais para seu atendimento. Neste sentido, a aceleração, na linha neoliberal, implica contenção de custos. É possível observar, também, que o ciclo de aceleração de aprendizagem tornou-se a grande solução para o problema dos alunos multirrepetentes.

No direcionamento de qualidade, Gentili, em diferentes estudos (1996) e (2009), posiciona-nos sobre este aspecto. Para ele, no discurso neoliberal, a qualidade só será atingida pelo setor privado. Ao setor público, com sua pouca eficiência, só será possível ofertar um ensino de caráter assistencialista. Nas palavras de Gentili (1996):

Na perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciais de concessão (e forma também diferenciais de aproveitamento do bem educação) estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado. Levando a extremos (e alguns tecnocratas neoliberais o levam), este argumento reconhece que o Estado pouco ou nada pode fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o efeito perverso contrário: nivelar por baixo. (GENTILI, 1996, p. 29).

As contribuições deste autor nos ajudam a compreender os diferentes sentidos da qualidade da educação, aspecto que fica claro, ao mencionar a qualidade

total<sup>13</sup>. Ele parte do princípio de que a mercantilização da educação, a eficiência e a produtividade são seus pilares. Pensando na escola como uma instituição que presta serviços públicos, com esta noção de qualidade privatizante, esta deve se enquadrar na lógica competitiva do mercado neoliberal para mostrar sua eficiência a fim de obter projeção no mercado. Esta lógica atua sobre todo o processo educacional e transforma a educação em negócio. Segundo Gentili (1996)

Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. (GENTILI, 1996, p.32).

Podemos afirmar, com base em Gentili (2009), que a educação no universo neoliberal possui estreita articulação com o mercado de trabalho, atuando fortemente na formação do capital humano. Também verificamos que, nesta lógica, a classe dominante norteia a educação pública de forma a promover a perpetuação de sua dominação. Fica, desta maneira, a classe trabalhadora à mercê da oferta e da demanda da escola pública possível no âmbito do neoliberalismo, formando aqueles que vão conseguir espaço no mercado do trabalho e aqueles que serão exército de reserva<sup>14</sup> para fazer a regulamentação de salários e enfraquecer os sindicatos de trabalhadores, uma lógica que produz desemprego para implementar a ordem do capital.

“A educação, entendida como uma prática humana, não existe de forma independente das relações de trabalho que se configuram dentre o enorme conjunto de relações sociais que os homens travam ao produzirem a sua existência em determinada sociedade” Noma e Czernisz (2010, p. 194). Com este entendimento, a escola é um espaço de formação, que, para o capitalismo, é deve formar capital humano, sendo esta formação atrelada ao interesse e/ou à lógica do mercado, tanto qualitativa quanto quantitativamente, pois vai possibilitar a manutenção da mão de obra qualificada assim como a manutenção do exército de reserva.

---

<sup>13</sup> Qualidade total, o padrão mercantil do conceito de “qualidade”, o conhecimento tornou-se o meio de produção que define nosso modo de produzir e reproduzir nossa existência.

<sup>14</sup>Montaño (2002) diz que Karl Marx (1867) desenvolve o conceito de exército de reserva como uma crítica à política econômica capitalista e ao desemprego estrutural. Antunes (2000) explica que o exército de reserva está dividido em três tipos: latente – gerado pela industrialização, tecnologia e automação; flutuante: trabalhadores atraídos pela indústria para serviço alternativos: estágios, contratação temporária, terceirização normalmente realizados pelos jovens ou aposentados e, no atual contexto mundial, por imigrantes ou refugiados; intermitente: trabalhadores ativos, com baixo salário ou empregos complementares que apresentam condições de vida abaixo do restante dos operários, os quais podemos definir como os empregados alternativos para subsistência.

Para Montaño (2002, p. 45), a construção de um exército de reserva de “desempregados ou em subsistência precária” é importante para o capitalismo, seguindo os estudos de Marx (1867), que qualifica o desemprego como uma arma de afirmação do capitalismo, pois gera um número alto de proletariado sem emprego, o que pode balizar o custo de salário do empregado já que há um número significativo de pessoas procurando vender sua mão de obra por qualquer custo.

“Tem-se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como ambiente de formação para o emprego [...] para uma ênfase (nem sempre declarada) no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego”. (GENTILLI, 1997, p.3).

Noma e Czernisz (2010) defendem que educação, trabalho e sociabilidade apresentam características específicas nas relações sociais e que a educação brasileira tem realizado, ao longo dos tempos, diferenciação na sua oferta, uma vez que uma formação em nível superior com saberes científicos e tecnológicos, geralmente, é ofertada à classe socialmente mais alta, enquanto que à massa da população é disponibilizada apenas uma educação básica, que possibilita uma formação mínima para realizar trabalhos mais simples.

Neste entendimento de como a educação é idealizada, podemos vislumbrar em que viés a política para a educação com a proposta de ciclo de aceleração da aprendizagem tem sido pensada. Percebemos que, com este direcionamento, ocorre a secundarização de debates sobre a educação de qualidade por exemplo. Neste sentido, não é idealizada uma qualidade e sim apenas a oferta da educação básica. Estes alunos, então, ficam à mercê da lógica do capital ou do mercado. “[...] sujeitos à diferenciação, segmentação e exclusão social, justamente porque são constituídas em relações sociais, plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na estrutura da sociedade capitalista.” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 207).

Em síntese, entendemos que o neoliberalismo articula um conjunto de estratégias e receitas políticas que visam a perpetuar o desenvolvimento econômico capitalista, político e social, diluindo a noção do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

A qualidade aqui apontada é aferida por intermédio de avaliações externas, que valorizam os indicadores de fragilidades, sem mensurar como está sendo gerido o aprendizado do aluno, que tem seus conteúdos cerceados pelo tempo e pela escassez de recursos. Ignoram, por exemplo, problemas com material didático, acesso às

tecnologias, precária estrutura escolar, mobiliário inadequado ou a ausência de um local que favoreça um processo de aprendizagem. Desconsideram, ainda, as dificuldades de muitos professores que, inúmeras vezes, lutam por sua subsistência, já que a maioria vem de uma situação de exclusão social, com sérios problemas de violência e condições de existência. Tais fatores fogem da dimensão da escola, mas são enfrentados cotidianamente no espaço escolar, como vamos verificar no próximo capítulo.

### **3 RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO EXTERNA, INVESTIMENTO EDUCACIONAL E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Este capítulo estuda os fatores e elementos que mensuram a qualidade da educação brasileira, assunto que integra o objetivo geral de nossa pesquisa. Como já visto, a escola opera sob a lógica do capital, engendradora nos ideários neoliberais, que proclamam nas políticas educacionais “o ensino de qualidade para todos”, promessa que nos leva a analisar, sem ingenuidade, de que forma é mediada esta “qualidade” que vislumbra ensinar tudo a todos, mas desenvolve, por diferentes vezes, em formatos próprios, programas permeados pela política de aceleração da aprendizagem, que buscam a redução do tempo escolar, assim como a seleção de conteúdos para alunos que, por diferentes motivos, estão em distorção idade/ano na educação básica. Ademais, tal qualidade tem sido implementada para um público-alvo em situação de desigualdade social, o que a torna contraditória.

Para compreender o conceito de qualidade e como ele se constitui em uma política de ideários neoliberais, buscamos subsídios teóricos e abordamos as articulações do Estado para avaliar, investir e ofertar educação com qualidade, a partir do referencial teórico de Freitas (2007), Carreira e Pinto (2007), Schneider e Rostirola (2015), Assis e Amaral (2013), Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009) entre outros.

Os estudos referem-se à condição da oferta da educação básica brasileira, pontuando as brechas e modos de condução para que esta aconteça com qualidade. Tal abordagem nos foi importante para analisarmos em que instância a política de ciclo de aceleração da aprendizagem adotada pelo PAE no Paraná contempla ou não a oferta de uma educação com qualidade. Cumpre pontuar que esta política possibilita a elevação dos indicadores, já que o formato das avaliações em larga escala permite intervenções de fatores que não medem, de fato, a aprendizagem ou realizem comparação do desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, observando de que forma estes índices são utilizados para cercear os investimentos.

Partimos do princípio de que a qualidade da educação tem sua complexidade e é construída por fatores internos e externos, conforme defendem Dourado e Oliveira (2009). Estes autores entendem a educação partindo desta definição, considerando-a como um bem público e direito social, definida como dever do Estado,

sendo, portanto, sua a obrigação pela oferta de educação para todos – base de nossa defesa.

Silva (2009) nos direciona ao entendimento da qualidade da educação escolar como qualidade social, por entendê-la como parâmetro de regulamentação social. A autora explica que a qualidade educacional, após a reforma do aparelho do Estado, em 1990, passou a ser compreendida como vinculada ao financiamento educacional. Esta perspectiva tem sido complementada pelos índices educacionais aferidos pelas avaliações externas em larga escala. Aponta, ainda, em seus estudos, que a classe trabalhadora almeja uma educação com qualidade, por idealizar, ingenuamente, sua ascensão social, embora, geralmente, esta seja atendida em escolas precárias, insuficientes para suas expectativas.

Nossa compreensão sobre a qualidade da educação perpassa a qualidade do ensino, com base nas discussões de Silva (2009), Dourado e Oliveira (2009). Para compreender a qualidade da educação, cumpre considerar diferentes fatores: sociais, culturais, econômicos e políticos. Já a qualidade do ensino se vincula à aprendizagem e tem influência, entre outras, no projeto pedagógico, na estrutura organizacional e na gestão do sistema e da escola.

Como percebemos que a qualidade da educação, assim como a qualidade do ensino, sofre influências do fator financeiro, vamos analisar de que maneira ocorre o financiamento educacional, o qual é visto como custo e não como investimento por parte do Estado, explicado pela lógica neoliberal. Carreira e Pinto (2007) comentam sobre os valores com os quais o Estado custeia, por ano, cada aluno na escola. Os autores entendem que a qualidade educacional deve ser analisada também pelo crivo da quantidade. Nós também entendemos que não pode haver universalização da educação se não houver investimento.

A partir da reforma do aparelho do Estado na década de 1990, inicia-se um processo de aferição da qualidade da educação, com as avaliações em larga escala, que caracterizam aquilo que podemos denominar de Estado-avaliador<sup>15</sup>, assegurando o discurso hegemônico neoliberal, pelo qual a qualidade é definida por estatísticas em que assumem maior visibilidade e importância as questões de cunho econômico. Este olhar específico, na perspectiva do Estado reformado, apresenta fragilidades, deixando poucas alternativas para haver uma melhora significativa da educação brasileira, a partir deles.

---

<sup>15</sup> Estado-avaliador: referência feita para expressar a centralidade do governo a respeito dos fatores pedagógicos que abrangem a avaliação externa da educação.

Assim, vamos iniciar nossos estudos sobre qualidade, financiamento e avaliação externas e suas relações com a implantação do Programa de Aceleração de Estudos.

### 3.1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM DESAFIO.

A educação pública no país tem um foco de discussão que não cessa e é sempre recorrente: a qualidade da educação, um conceito complexo, pois, por vezes, esta é confundida com a ampliação ao acesso, permanência e conclusão escolar. A qualidade da educação, que está vinculada a diferentes espaços, agentes, processos formativos, em seus diferentes níveis, etapas, ciclos e modalidades educativas, tem como insumo primordial o financiamento e é aferida pelo Estado-avaliador, via avaliações em larga escala. É ela dependente de políticas públicas que priorizam a oferta de uma “educação de qualidade” e não apenas uma “educação de quantidade”, que expresse resultados estatísticos.

A qualidade educacional nas escolas brasileiras vem sendo debatida nestas últimas três décadas, por inúmeros autores, mas nos debruçamos sobre os estudos de Dourado e Oliveira que discorrem sobre a importância de se estabelecer um padrão único para a oferta de um ensino de qualidade.

A legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Tal questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, custo-aluno, relação aluno-professor etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Em torno de todas as questões que definem o padrão de qualidade da educação, estão as políticas que a norteiam, conforme apresentamos no capítulo anterior. Com a reforma do aparelho do Estado, ocorre um novo modelo de atuação do Estado, conferindo novos direcionamentos para as políticas públicas e, em consequência, para política educacional.

Com tais encaminhamentos, o Brasil passa a realizar mudanças em suas políticas educacionais, e, apesar da demarcação da educação enquanto um direito e não concessão, os idealizadores, por assim também classificar os financiadores destas mudanças, compreendem a qualidade da educação pelo ideal neoliberal de mercado, colocam sua visão de mercado nas políticas educacionais e atribuem méritos ou



fracassos ao indivíduo, em um processo de avaliação do desempenho e aprovação dos alunos.

Com a reforma do aparelho do Estado em meados de 1995, a qualidade tem se tornado um conceito orientador do trabalho desenvolvido pelas redes públicas de ensino, haja vista que tais redes estão vinculadas a empréstimos financiados por organismos internacionais, cuja contrapartida é a apresentação de resultados envoltos na lógica da eficiência e eficácia do trabalho escolar. (CZERNISZ; RUIZ, 2014, p.68).

Compreender, a partir da lógica descrita, o papel da educação e das escolas como espaços de regulamentação e de produção de uma dada dinâmica pedagógica é importante para entender estas injunções dos órgãos internacionais, ao pensar a formação voltada para o trabalho, em uma lógica pedagógica que deve ser eficiente e eficaz, ou seja, que não represente insucessos, reprovação. Analisando a educação brasileira sob este prisma, verificamos que não podemos afirmar ou negar que a educação brasileira se desenvolve em um sistema educacional. Apenas apontamos que educação pública brasileira, indistintamente, faz uso maciço da política de ciclos.

Para tanto, cumpre compreender como a educação brasileira divide suas responsabilidades e estruturas para que ocorra a regulação. Em 2017, a educação tem a oferta fatiada entre União, estados e municípios, com cada seguimento apresentando-se com variedade de redes e normas que nem sempre são articuladas. Este formato acarretou, ao longo da história, a desigualdade da oferta do ensino entre as regiões do país, municípios e locais, como apontam Dourado e Oliveira (2009).

Arretche (2002) explica também que a educação brasileira vem articulada pelo regime de colaboração e cooperação com políticas educacionais, em especificidade, com a descentralização financeira, interagindo com as ações entre os sistemas de ensino. A legislação e os indicadores educacionais e de recursos financeiros apontam o FUNDEB como o principal indutor do regime de colaboração, pelo acordo federativo, referente ao financiamento, cabendo às unidades federativas a responsabilidade pela educação básica. Freitas (2007) aponta que a política pública neoliberal, aparentemente, tem a função de regular, ou seja, de buscar amarraduras de colaboração e cooperação, sugerindo um movimento democrático e participativo, embora a ação do Estado intervenha a favor do mercado. Este processo marca a privatização e a terceirização da educação, como já citado por Montañó (2002) e Laval (2007), e a centralidade na função de austeridade e controle.

Freitas (2007) contribui com esta análise, ao comentar que a qualidade da educação, da forma como está posta, vem gerida pelos princípios neoliberais, como já comentado neste trabalho, sendo mensurada pela igualdade de acesso, pela meritocracia, pelo empreendedorismo e pela competitividade. “Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados”(Freitas, 2003, p. 912). Nossa preocupação em definir um “parâmetro de qualidade” está na ocultação de fatores que colaboram para que nem todos usufruam desta qualidade, que é entendida como igualitária, emancipatória e transformadora. Freitas (2007) observa que: “A mera passagem do tempo não ensina ninguém, a menos que seja feito algo nesta direção – mas isso, tenhamos presente, custa. Educação (de qualidade) para todos e cada um é cara.” (FREITAS, 2007,p.968). Observamos pelas palavras do autor a necessidade de garantia de qualidade para a qual é imprescindível fazer-se investimento.

Estabelecer um “parâmetro para a qualidade”, no entanto, leva-nos a pensar em diferentes aspectos, dentre eles, o da dimensão social, fator de grande influência, que exige que as políticas públicas educacionais considerem o entorno do processo educacional, para a promoção da qualidade. A dimensão social está intimamente ligada ao processo educacional, pois um reflete e refrata no outro, e, desta forma, os parâmetros de qualidade devem passar pelo social. Freitas (2003) pontua que há um número significativo de alunos em situação socioeconômica pouco privilegiada, que estão nas escolas, e em condições preocupantes de educação, situação que se coaduna com as ideias neoliberais de qualidade, cujo foco está no acesso e mérito.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2003, p. 911).

A dimensão social nos preocupa por ser resultado das opções econômicas e políticas do Estado e por influenciarem a escola tanto interna quanto externamente, interferindo nas articulações educacionais.

Assim, com base em Dourado e Oliveira (2009), definimos em dois níveis os fatores externos para que haja uma “educação de qualidade”: o espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro aspecto comentado pelos autores aponta as

dimensões socioeconômicas e culturais de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem:

O primeiro refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino aprendizagem exitoso. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.207).

O segundo fator externo, na visão destes autores, apresenta as dimensões dos direitos dos cidadãos e as obrigações do Estado, estabelecendo o que cabe a cada uma das partes, de acordo com seus estudos:

O segundo diz respeito à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, cabendo a este último ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde do escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas.(DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.208).

No entanto, para Silva (2009), os fatores externos são divididos nas dimensões socioeconômicas e socioculturais; os encargos do financiamento público e o compromisso dos gestores em possibilitar uma condição digna aos profissionais da educação para exercer sua função de forma plena e com qualidade. A autora define:

a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento o tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões

coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224).

Os fatores externos são importantes nesta pesquisa, pois afetam o público para o qual é direcionado o Programa de Aceleração de Estudos, porque estes são fruto da desigualdade social propiciada pela sociedade de classe, na qual a educação é operada em estado de compensação. Interessante pensar que é uma proposta de educação inclusiva para os que estão esquecidos no espaço escolar, embora os inclua em um processo que mais se assemelha à segregação, pois as dificuldades e as carências educacionais geradas pelos fatores externos são negligenciadas pelo discurso da meritocracia – que se salve o melhor – isentando o Estado de outra ação.

Os fatores internos da qualidade da educação, que englobam a organização e gestão do espaço escolar e a prática pedagógica, são destacados como: plano do sistema, plano de escola, plano do professor, plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar. Em síntese, Dourado e Oliveira (2009) explicam que:

*O plano do sistema – condições de oferta do ensino – refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc [...] O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar – tratada estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; [...] O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica – relaciona-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho [...] O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar – refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 211).*

Percebe-se, pelo exposto, a amplitude de questões que envolvem a definição de uma escola de qualidade. Para Silva, os fatores internos da escola que possibilitam a qualidade são:

[...] outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as

famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p.224).

Carreira (2007), porém, mesmo entendendo a qualidade da educação como um processo que aborda questões levantadas por Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009), propõe uma discussão de quantidade versus qualidade. Os referidos autores questionam: como universalizar o ensino, se não há um financiamento proporcional? Nesta linha, buscam apresentar estatística de quantidade de alunos na escola e, em contrapartida, demonstram não haver recursos suficientes para custeio, de forma satisfatória, de toda a rede de ensino público, que possibilitem acesso, permanência e desenvolvimento na vida escolar. Fazendo isso, revelam sua reocupação com a formação do ser em sua totalidade, enquanto cidadão.

Freitas (2007) explica que há muito tempo, na educação brasileira, alguns buscam justificar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos da escola, e outros o justificam apoiando-se em fatores externos à escola, como os sociais. Porém, segundo o mesmo autor, nenhum deles, isoladamente, esclarece a causa do fenômeno.

A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola. (FREITAS, 2007, p 671).

Este processo dialético deve ser pensado por nós pesquisadores da educação com o intuito de compreender de que forma se desenvolvem as políticas educacionais e suas articulações. O que entendemos, com base nos autores citados até o momento, é a existência do efetivo trabalho das diferentes instâncias que promovem o funcionamento da educação, a organização e a gestão escolar visando à efetivação de uma educação com qualidade. No ciclo de aceleração da aprendizagem, objeto desta pesquisa, busca-se reverter o quadro de exclusão a que determinados alunos estão sujeitos, os quais, em geral, são vistos como incapazes, o que os leva a sentirem-se imaturos ou deficientes perante a comunidade escolar. Esta visão “mascara” a real condição dos mesmos, ou seja, a condição de vítimas do próprio sistema educacional. Por isso, pensar em qualidade da educação neste contexto é de extrema importância, assim como pensar na relação entre a qualidade e os ciclos escolares.

Como explica Aguiar:

[...] o desafio do combate à distorção idade/série, sobretudo de estudantes procedentes dos estratos sociais mais carentes, passa a ser enfatizado nas agendas de políticas públicas para a educação de diversos estados nacionais. No Brasil, as políticas públicas dirigidas ao enfrentamento da reprovação escolar e da distorção idade/série, recebeu a denominação de Programa Acelera Brasil, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 1996). De acordo com o Programa, e apoiado pelo MEC, a estratégia pedagógica visa atender alunos com históricos de distorção idade/série, reprovação escolar, e parte do princípio de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos que lhes possibilita a recuperação da defasagem entre suas idades e a série que deveriam cursar. (AGUIAR, 2015, p.12).

Refletindo sobre a condição dos alunos pertencentes ao PAE e a garantia de qualidade da educação, devemos avaliar a intencionalidade de delimitação do padrão mínimo de qualidade, ou seja, o que é este “mínimo”? “Mínimo”, para os que estão na escola pública, é a oferta de sala de aula e professores que, de fato, ensinem os estudantes para que estes consigam aprender; é o oferecimento da merenda escolar, de sala de aula e pátio da escola em perfeita ordem para uso; é a possibilidade de se contar com transporte escolar adequado, com livro didático, com sala de informática com computadores e com internet, com acesso à biblioteca com acervo condizente com as necessidades dos estudantes. Entendemos que o mínimo é o que a escola deve ter. Mas verificamos que o “mínimo” tem sido conseguido também com contribuição externa, já que algumas promoções possibilitam custear despesas ou comprar equipamentos para serem utilizados na escola.

Neste sentido, o “mínimo” se torna um abismo, quando pensamos que “mínimo” será ofertado aos alunos PAE, os quais, por diferentes motivos, estão na situação de distorção idade-ano. Neste entendimento, Paro (2010) afirma que a escola das décadas de 1950 e 1960 tinha o privilégio de ser boa ou ruim, porque não havia sido pensada para a massa. Sua clientela “aprendia apesar da escola”, pois o contexto social era favorável para aprender. a partir desta realidade, nos questionamos: para quem está sendo feita a escola pública hoje?

Isso porque “o fracasso é sempre jogado para a vítima” (PARO, 2010, p. 85), enquanto que o ideal seria que os demais responsáveis pelo insucesso também assumissem sua parte da culpa pelo resultado alcançado, pois sabemos que o ensino depende de um conjunto de recursos, de métodos e de pessoas. Há um sistema inteiro participando do processo de ensino-aprendizagem de um aluno, embora a educação

tenda a punir apenas o aluno com a estupidez da reprovação, como afirma o mesmo autor.

Ao pensar em como deve ser gerida a educação que vise à qualidade, Freitas (2007), Oliveira e Dourado (2009), Silva (2009) e Carreira (2007), assim como Paro (2010), apontam que muitos alunos que se encontram em situação de distorção idade/ano podem ser considerados reféns do sistema educacional, no sentido de que este não está preparado para recebê-los – por diferentes motivos- , assim como eles não se enquadram na constituição do sistema escolar que está posto, sendo, então, punidos por anos e anos de reprovação.

Após discorrer como se constitui uma educação com qualidade e os fatores que, por vezes, são omitidos ou fragmentados, vamos verificar o quanto de recurso é destinado para promover a qualidade da educação brasileira, ou melhor, o quanto nela se investe, lembrando que a educação, assim como outros setores da sociedade capitalista, está à mercê do ideário neoliberal, com o Estado propondo estratégias e ações políticas no financiamento educacional.

### 3.2 INVESTIMENTOS *VERSUS* CUSTO.

O recurso financeiro é algo primordial para a efetivação de políticas de qualidade socialmente referida, assim como, para o Estado capitalista, na perspectiva da preservação do capital. Desta forma, como já vimos, o Estado, frente aos ideais neoliberais, tem o papel de ser eficiente e eficaz na contenção de gastos com os setores social, educacional, da saúde, da moradia, do saneamento e da segurança. Na educação, tem adotado alternativas para que o fluxo escolar aconteça no tempo estipulado como certo. Para tanto, erradica a reprovação escolar, gera eficiência sem desperdício com os reprovados e lança, quando necessária, a política de ciclo de aceleração da aprendizagem, como observamos no PAE.

A fim de melhor entender, partimos da posição econômica do valor do aluno por ano para o Estado, que, segundo o Ministério da Educação – MEC<sup>16</sup>, para o ano de 2017, foram estipulados, em média, R\$ 2.875,03. Estes valores são aplicados em merenda escolar, transporte, corpo docente, funcionários, material didático, uniforme e

---

<sup>16</sup> Para acessar as informações do CAQi no portal do MEC : [www.portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15519-custo-aluno-qualidade-inicial-caqi](http://www.portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15519-custo-aluno-qualidade-inicial-caqi)

manutenção do espaço escolar. Tal valor, baseado na divisão entre recursos da vinculação orçamentária e o número de alunos matriculados, ainda hoje, tem sido tratado como gasto por aluno, não como investimento. O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB<sup>17</sup> é o responsável por este repasse e, quando alguns estados e municípios não alcançam, com a própria arrecadação, o valor mínimo nacional por aluno estabelecido a cada ano, o governo federal repassa-lhes a complementação. Por isso, segundo o portal MEC, no ano de 2017, os estados que receberam tal complementação foram: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí. O FUNDEB é destinado aos municípios e o cálculo é feito com base no número de alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com os dados do último censo escolar. Já os Estados se baseiam no cálculo do número de alunos dos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio.

Segundo o portal do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), em 2017, metade dos Estados da Federação do Brasil não gastaria o valor mínimo por aluno, e, mesmo assim, afirmam oferecer uma qualidade de ensino. Estes Estados preocupam em relação ao mau desempenho dos alunos, já que, nas últimas informações do MEC, ficaram abaixo da meta, assim como o país, quando comparado a muitos países.

Portanto, do ponto de vista constitucional, prevalece o princípio da qualidade do ensino, acompanhado do dever de assegurar um custo-aluno capaz de garantir tal princípio. Em decorrência, caso esses valores mínimos estabelecidos no FUNDEB não sejam suficientes para alcançar, em todo o País, o custo equivalente ao padrão mínimo de qualidade, devem ser complementados até atingi-lo. (CARREIRA, 2007, p. 48).

Como explica Davies (2007), o financiamento para educação ao longo do tempo passou por alterações até chegar ao presente modelo. Foram diferentes legislações que nortearam a distribuição destes valores, que, no primeiro momento, atendeu apenas ao Ensino Fundamental. Diante da necessidade de outras demandas, passou a atender a toda a Educação Básica, que está dividida em três etapas: educação infantil (subdividida em creche e pré-escola), o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio. Desta forma, a responsabilidade financeira pela manutenção da educação básica brasileira é distribuída. Nas palavras de Carreira e Pinto (2007):

---

<sup>17</sup>LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. Sancionada no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.



Com a nova redação dada ao parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição Federal pela EC 14/96, cabe à União, em matéria educacional, exercer “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. Neste parágrafo, ficam definidos então o princípio do CAQI e a quem cabe à responsabilidade de garanti-lo. [...]Nos Estados, Distrito Federal e nos Municípios, o Fundeb aumenta a subvinculação de impostos de 15% para 20%, passando também a atingir impostos anteriormente não subvinculados ao Fundef. Na União não há subvinculação de impostos, mas esta deve aportar anualmente, no mínimo, a partir do quarto ano de vigência do Fundeb, 10% da receita do fundo arrecadada nos demais entes federados. (CARREIRA, 2007, p. 47).

O FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de acordo com Davies (2007), teve poucos recursos novos para o sistema educacional, muito semelhante com o que pode ser observado em relação ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de natureza contábil e, na quase totalidade, mantido por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212, § 3 da Constituição Federal: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, à garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.”

Esta distribuição financeira via FUNDEB, segundo Davies (2007), apresenta fragilidades no que diz respeito ao que é exigido na Constituição de aplicação do percentual mínimo dos impostos. Isto tem sido burlado sistematicamente de inúmeras maneiras, até pelo governo federal, no cálculo de complementação. Desta forma, não adianta criar fundos que podem até aumentar a contribuição, se não se garante a aplicação nos seus devidos fins. O mesmo autor aponta a necessidades de um órgão de fiscalização com maior transparência e confiabilidade com a participação ativa dos representantes da sociedade.

Davies (2007) comenta que o FUNDEB, para alguns estados, promoveu um aumento significativo no percentual de verba para educação, já que o cálculo é baseado no número de matrículas e os estados que não arrecadam o valor mínimo estipulado recebem uma complementação, com a intenção de garantir o “mínimo de qualidade” para educação brasileira, já que esta apresenta desafios em

relação ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar, por diferentes motivos sociais, econômicos, políticos e culturais, fatores que influenciam o desempenho escolar do aluno, pois estão voltados para promover uma educação com qualidade.

Um dos pontos fundamentais para acontecer o processo de ensino-aprendizagem são os profissionais da educação, porque representam o maior valor, no cálculo do custo-aluno-ano. Entendemos que isso se dá, porque sua qualificação e formação continuada exigem gastos, assim como remuneração, dentro do plano de carreira do magistério.

Como define Carreira (2007):

Um dos insumos de maior responsabilidade na aprendizagem dos alunos e, também, de maior peso no cálculo do custo por aluno é o que se refere às condições de trabalho, qualificação e remuneração das e dos profissionais da educação. Do ponto de vista da formação, como vimos, a LDB exige como mínimo o ensino normal para os professores que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e licenciatura plena para os que atuam de 5º a 8º série do ensino fundamental e no ensino médio. Veremos, contudo, mais adiante, que o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) eleva progressivamente a exigência do nível superior para todos os professores da educação básica. (CARREIRA, 2007, p. 51).

O contexto histórico de avanços no cenário educacional brasileiro apresenta diversos atuais movimentos promovidos pela sociedade civil que lutou por uma educação pública gratuita e de qualidade para todos, que resultaram em ganhos na Constituição Federal (1998), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), na LDB (1996). Vale também lembrar o Plano Nacional da Educação (2001) e o Plano Nacional de Educação (2014).

O princípio básico que referenciou a elaboração do PNE da sociedade brasileira (Projeto de Lei 4.155/1998) foi, como define a boa técnica do planejamento, em primeiro lugar, estabelecer um parâmetro básico de custo por aluno que assegurasse um ensino de qualidade, como determinam a Constituição Federal e a LDB, e, a partir daí, tendo em vista as necessidades de atendimento dos diversos níveis e modalidades de ensino, chegar a um valor preciso dos recursos financeiros necessários de acordo com um cronograma de desembolso para o cumprimento das metas e dos objetivos definidos pelo Plano. (CARREIRA, 2007, p. 72).

Neste percurso, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação dá o primeiro passo na caminhada para atingir uma melhoria da qualidade tão almejada da educação. Estamos falando do CAQi (Custo- Aluno – Qualidade- inicial), instrumento criado em 2008 para traduzir em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno, em

cada etapa e modalidade da educação básica pública, para, assim, garantir ao menos, o mínimo de qualidade do Ensino. De acordo com o Parecer CNE/ CEB N° 8/2010:

Por compreender a importância dessa iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e pela sua função de elaborar diretrizes para uma educação de qualidade, o Conselho Nacional de Educação firmou, em 2008, parceria com a Campanha, para considerar o CAQi como uma estratégia de política pública para a educação brasileira, no sentido de vencer as históricas desigualdades de ofertas educacionais em nosso país. Em outras palavras, o CNE entende que a adoção do CAQi representa um passo decisivo no enfrentamento dessas diferenças e, portanto, na busca de uma maior equalização de oportunidades educacionais para todos. (BRASIL, 2014, p. 16).

Com a implementação do CAQi, o Brasil se posiciona “[...] em uma situação mais próxima daquela ocupada pelos seus vizinhos sul-americanos e muito mais adequada aos interesses de sua população” (CARREIRO ; PINTO, 2007, p. 112).

Os valores definidos pelo CAQi podem ser implementados por serem viáveis a receitas, mas os governos devem assumi-los como prioridade, já que entendemos que o CAQi é um processo e não um valor fixo, pois parte de um cálculo que consiste no tamanho das turmas, formação, salários e carreira dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos entre outras necessidades educacionais. Conforme previsto no Parecer CNE/CEB n° 8/2010, seu valor é flexível, pois depende da mobilidade da inflação medida pelo Dieese. Este cálculo busca o investimento educacional com o objetivo de firmar um padrão mínimo de qualidade, variando de acordo com a etapa e modalidade educacional, assegurando remuneração e valorização do profissional da educação na tentativa de combater a iniquidade e as desigualdades sociais.

Carreira (2007) esclarece que, antes de definir o cálculo que estabelece os insumos fundamentais para ser ofertado o mínimo de qualidade de ensino, houve muita discussão a respeito, pois era essencial verificar a que qualidade estavam se referindo e pretendiam, assim como empregar esta qualidade de ensino, associada com a quantidade (número de aluno), no processo de universalização da educação. Desta forma, na Campanha Nacional pelo Direito à Educação, após muitos apontamentos e discussões, foi definida a proposta do CAQi, ainda que inicial para se chegar ao padrão almejado para o CAQ, ofertando-se insumos fundamentais para se assegurar um patamar “mínimo de qualidade” de ensino. O CAQ - Custo Aluno Qualidade - se difere

do CAQi – Custo Aluno Qualidade (Inicial) -, no sentido de que o CAQ, cuja previsão de implementação é até 2024, tem um avanço no caráter dinâmico para estabelecer padrão” mínimo” de conceito do custo por aluno, considerando a capacidade econômica do Brasil e busca assemelhar o mesmo custo-aluno-ano dos países mais desenvolvidos na área da educação.

O Plano Nacional da Educação, de junho de 2014, traz na meta 20 a ampliação do investimento público para educação pública no mínimo de 7% do produto interno bruto e prevê que, ao longo de cinco anos, deve passar a ser 10% do produto interno bruto. O Senado brasileiro, no entanto, aprovou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, hoje Emenda Constitucional n.º 95/2016, que define o limite individual das despesas dos setores públicos e ficará em vigor, em princípio, pelos próximos 20 anos. O primeiro ano de vigência da Emenda Constitucional 95/2016 foi definido com base na despesa primária paga em 2016, com a correção de 7,2%, a inflação prevista para este ano. A partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). A inflação a ser considerada para o cálculo dos gastos será a acumulada em 12 meses, até junho do ano anterior. Assim, em 2018, por exemplo, a inflação usada será a medida entre julho de 2016 e junho de 2017.

Entendemos que, a partir de 2018, os investimentos mínimos para educação e saúde deixam de crescer proporcionalmente em relação à receita do país e passam a ficar congelados – corrigidos apenas pela inflação do ano anterior. Como se trata de um piso é possível, na teoria, que a União invista mais que o mínimo estipulado. Como, porém, as outras áreas estarão com seus orçamentos limitados, é improvável que sobre dinheiro para utilização extra com educação e saúde. Mas, mesmo assim, vale o registro para a posteridade histórica de uma direção tomada sem se conhecer o impacto. Segundo o Presidente Michel Temer à Agência do Senado (dez/2016): “A educação, por sua vez, ficará com 18% da arrecadação de impostos. A partir de 2018, as duas áreas passarão a seguir o critério da inflação (IPCA)”.

Vale lembrar que esta proposta sobre os gastos públicos foi criticada, inclusive por participantes de governos que adotaram ideologia neoliberal. Importantes vozes apontaram inúmeros problemas relacionados à aprovação da referida PEC 55. É

o caso de Cláudia Costin<sup>18</sup>, diretora global de Educação do Banco Mundial, que, em entrevista à DW Brasil, em dezembro de 2016,relata os impactos desta medida para as futuras gerações de alunos. "O Brasil continuará com o desastre educacional que tem hoje." [...] "Se não conseguirmos avançar nessas medidas, estaremos condenados a uma educação de baixa qualidade, e o Brasil não vai conseguir crescer economicamente. O país será uma promessa falida". (CARTA CAPITAL, 2016, p.1).

Em vista da presente contenção de gastos com a educação, pensa-se no custo de cada aluno para o Estado, e mais, quanto custa um aluno reprovado. Parece-nos que o valor dobra ou até triplica, dependendo das vezes que ele é retido no mesmo ano. Nesse sentido, o “investimento” - o custo, passa a ser visto como prejuízo ao sistema - lembrando que este custo irá incidir em outras áreas sociais, como saúde e emprego.

Em síntese, anualmente, entra na escola um expressivo número de alunos na Educação Básica que, por lógica, deveria seguir até o Ensino Superior. Há anos, entretanto, na educação brasileira, vem-se observando uma lacuna entre o número de alunos que iniciam a Educação Básica e os que chegam ao Ensino Superior. Esta situação, sem dúvida, gera custos para o Estado, que faz uso de diferentes estratégias para amenizar tal impasse, dentre elas, a implementação de ciclo escolar e até mesmo do ciclo de aceleração de estudos.

Estas estratégias vão interferir no resultado das avaliações externas, que aferem a qualidade da educação brasileira e mensuram os conteúdos aprendidos na disciplina de língua portuguesa e matemática e o número de aprovações, reprovações, abandono e evasão escolar. Tais provas, em média, são realizadas a cada dois anos, sempre no ano de conclusão de cada etapa de ensino (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). A seguir, apresentamos a forma como acontece a avaliação externa no país e sua relação com a qualidade e investimento educacional.

### 3.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS.

O funcionamento do investimento educacional no Brasil é tratado pela trilogia custo-aluno-ano e movido pela composição educacional: reprovação, evasão e

---

<sup>18</sup>De acordo com a Revista Carta Capital (2016), Cláudia Costin atuou na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, também na Secretaria de Cultura do estado de São Paulo e ainda foi ministra da Administração e Reforma do governo de Fernando Henrique Cardoso.

abandono escolar, erradicação do analfabetismo e conclusão do Ensino Fundamental e Médio em idade própria<sup>19</sup>. Todos estes fatores, contabilizados junto com a avaliação de conteúdos (Língua Portuguesa e Matemática), vão resultar nos índices educacionais que mensuram a qualidade da educação brasileira.

Para melhor entender o papel da avaliação externa da educação brasileira, é preciso lembrar que, anteriormente, já tratamos da reforma do aparelho do Estado na década de 1990, a partir da qual, o Estado adota a característica de avaliador de suas políticas e se utiliza do discurso de aferição da qualidade através das avaliações externas, ocultando suas reais intencionalidades. Vamos organizar esta discussão, apresentando um estudo da avaliação externa e seus desdobramentos, para, posteriormente, analisar as influências da avaliação externa na implantação do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná.

Segundo Libâneo (1976), a avaliação é uma tarefa didática e permanente instrumento de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, a qual direciona os rumos que o docente deve seguir. Ela pode ser utilizada para diagnosticar, verificar o aprendizado, para controlar rendimento escolar, dentre outros objetivos, pode, no entanto, de forma equivocada, ser usada para punir.

A avaliação externa é empregada com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos ao final de cada etapa de ensino, mas Libâneo (1976) defende que a avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo e não se resumir apenas a um único momento, pois se deve compreendê-la como elemento fundamental da educação que possibilita melhora no processo ensino- aprendizagem, não se prestando apenas para aferir este processo.

Neste entendimento, vamos verificar como a Secretaria de Estado da Educação do Paraná define as avaliações externa e interna, já que nosso foco da pesquisa está neste Estado. Para a SEED:

As avaliações internas praticadas pelo Professor em sala de aula com o intuito de verificar a aprendizagem dos seus alunos, podendo, por este motivo, ser muitas vezes definida como Avaliação da Aprendizagem. Vale salientar que esta concorre também para a

---

<sup>19</sup>A Lei nº 11.114/2005 alterou a redação do referido art. 32 da LDB, tornando o Ensino Fundamental “obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos de idade”. Nova redação dada ao mesmo artigo pela Lei nº 11.274/2006 caracteriza “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade”. Por sua vez, alterações promovidas no art. 87 da LDB, inicialmente pela Lei nº 11.114/2005 e, posteriormente, pelas Leis nº 11.274/2006 e nº 11.330/2006, definem simplesmente que “o Distrito Federal, cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem matricular todos os educandos, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”, isto é, no Ensino Fundamental de 9 anos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.01)

definição dos tempos pedagógicos necessários para organizar os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sendo seus resultados utilizados como uma forma de promoção do estudante. (SEED,2015, p. 5).

Já a avaliação externa, segundo a SEED (2015):

*As avaliações externas permitem o diagnóstico, o monitoramento do sistema educacional e, também, podem subsidiar o trabalho dos profissionais da educação, tornando-se mais uma ferramenta para o acompanhamento e melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que são aplicadas de modo a mensurar o conhecimento dos alunos, estabelecendo uma comparação entre o desempenho esperado e o apresentado, por este motivo, denominada também de Avaliação de Desempenho. (SEED, 2015, p.5)*

De acordo com o apresentado, a SEED direciona a avaliação interna para as questões didáticas e pedagógicas, e os aspectos estruturais voltam-se a questões administrativas, que requerem o êxito de ações pedagógicas.

A avaliação em larga escala<sup>20</sup> foi consolidada e ampliada após a reforma do aparelho do Estado em 1990, como já mencionamos, quando foram adotados mecanismos de mercado para educação, remodelando o papel do Estado e sua postura perante a educação pública do país. Estas avaliações externas referenciam a aferição da “qualidade” por se tratar de um Estado, que adota um modelo de avaliação com diferentes etapas, como explica Afonso (2013), as quais definem os estágios assumidos pelo Sistema de Avaliação no campo educacional:

O primeiro estágio seria marcado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* pelo incremento de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional. O segundo, pela aderência dos países a formas de avaliação internacional, e, o terceiro, o estágio atual, pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa. Apesar de ainda com contornos “fluidos e incertos”, esse terceiro estágio caracterizar-se-ia pelo impacto de formas de avaliação comparada (AFONSO, 2013, p. 271).

Segundo Schneider e Rostirola (2015), estes estágios partem do pressuposto da qualidade total<sup>21</sup>, da competitividade, da eficiência e da eficácia, medidas trazidas do sistema econômico. Porém, entendemos que estes provocam

---

<sup>20</sup>Quando tratamos avaliação externa ou em larga escala referimo-nos ao mesmo tipo de avaliação, a de caráter instrucional (conteúdos) realizada por organismo estatais. Freitas (2003).

<sup>21</sup> Qualidade Total está em consonância com o processo de globalização cultural e econômica defendido pelo poder hegemônico, que passa a exigir novas políticas para a educação e uma redefinição do papel do Estado. “Qualidade Total” e todas as suas vertentes, que desenvolvem padrões elitistas e excludentes ditados pelo “mercado”. Esses padrões acabam por fazer com que a educação contribua para aumentar as desigualdades existentes no Brasil, pois, como bem assinalou Gentilli (1994).

impactos para o exercício de uma educação de qualidade, gratuita, emancipatória e democrática, que temos como ideal para o sistema educacional.

A avaliação externa que produz os índices educacionais no Brasil é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>22</sup>, que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC. De acordo com Assis e Amaral (2013), a instituição tem como finalidade promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade. Para estes autores, entretanto, as discussões sobre os problemas na educação básica passam a ser pautadas nos exames em larga escala.

Schneider e Rostirola (2015) também defendem que, a partir do momento em que a educação é aferida pelos exames de larga escala, o estado ganha um novo papel – o de avaliador ou regulador, o que acontece a partir da reforma do aparelho do Estado em 1990. Este momento de alterações na política educacional é caracterizado “principalmente por induzir, dentre outras coisas, à homogeneização (dos currículos da organização das escolas e dos projetos educativos, à competição (entre e intra escolar) e a seletividade (dos mais aptos e mais preparados)”. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 497). Entendemos que este processo gera alterações que podem propiciar condições de desigualdade social.

As autoras também explicam que, inspirados no Estado-avaliador, os municípios e estados também criaram seus instrumentos avaliativos como, no caso do Paraná, o Sistema de Avaliação Educacional do Paraná (SAEP), encadeando ciclos avaliadores. O SAEP, realizado no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ocorre de tempos em tempos, sendo que aconteceu em 2012 e em 2017. Por motivos governamentais, a referida prova não tem uma regularidade de aplicação. Trata-se de um sistema próprio de avaliação do estado do Paraná, que tem como objetivo disponibilizar informações a respeito do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, buscando realizar diagnósticos da situação educacional, para possibilitar planejamento de ações educativas mais eficientes.

---

<sup>22</sup> Acesso às informações sobre o INEP – avaliação externa – no Portal do INEP em <http://portal.inep.gov.br>



Assis e Amaral (2013) explicam que IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez e que este sintetiza dois conceitos de classificação da “qualidade da educação”: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, considerando as médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. Schneider e Rostirola (2015) comentam que o processo de accountability da educação brasileira aconteceu com a inserção do IDEB, que caracterizou a articulação política de responsabilidade. Pertence à segunda geração das políticas de avaliação nacional, já que a primeira aconteceu de forma um pouco mais lenta, no SAEB (2005) de forma sistemática, sem aferir as condições socioeconômicas dos alunos, além de não ter atingido todo o território nacional.

É possível verificar no portal do MEC (2017) a série histórica de resultados do IDEB que se inicia em 2005, a partir dos quais foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Tal situação pode ser tomada como arbitrária, se forem consideradas as condições de um país latino, em subdesenvolvimento, com carências econômicas, tecnológicas e sociais, que dificultam o alcance destas metas que raramente serão atingidas com o patamar de investimento que o país destina à educação e às políticas sociais.

Desta forma, o MEC (2017) divide a organização das avaliações externas em:

*O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. (BRASIL 2017, p.1).*

Ainda sobre a organização das avaliações externas, o MEC (2017) apresenta a Anresc - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, que é mais extensa e detalhada que a Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica, e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil, para o 9º ano

do Ensino Fundamental, e Provinha Brasil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental como define:

- *Prova Brasil* - A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. As avaliações realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

*Provinha Brasil* - A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. (BRASIL, 2017, p. 2).

A avaliação da alfabetização ocorre anualmente, por meio da ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização -, um novo modelo de avaliação, inserido em 2017, na Educação Básica, para aferir a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. “O caráter é censitário e avaliará a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas”, segundo o MEC (2017, p. 1).

Assis e Amaral (2015) sinalizam que estas avaliações externas da educação básica apresentam contradições quanto à sua finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação. A configuração apresentada por estas avaliações causa efeitos colaterais no sistema, pois os resultados geram uma classificação, criando rankings das escolas.

Os mesmos autores dizem que o formato com que se apresentam os resultados das avaliações em larga escala, suscita comparação e competitividade entre as instituições educacionais, até mesmo entre os governos (estaduais e municipais), além da especulação da opinião pública. Estes resultados obtidos nestas avaliações em larga escala têm gerado até “concursos” de premiação aos gestores e professores das escolas que se encontram no topo da lista, cumprindo as metas estabelecidas pelo INEP. A maior preocupação para Assis e Amaral (2015) é que esta situação vem afetando ainda mais o sistema educacional, já que busca a qualidade por meio de mecanismo de exclusão, pois não possibilita “insumos” para que as escolas de baixo rendimento tenham subsídios que as auxiliem a superar suas dificuldades.

Com o método utilizado nestas avaliações, os mesmos autores apontam discreta capacidade em prol da melhoria do desempenho dos alunos de baixo rendimento e defendem os princípios e as diretrizes oriundas do Fórum Nacional de

Educação e que constam do documento de referência para a CONAE – Conferência Nacional de Educação (2014), explicando que:

[...] a avaliação, não apenas da aprendizagem, mas também dos fatores que a viabilizam, tais como políticas, programas, ações, de modo que a avaliação da educação esteja embasada por uma concepção de avaliação formativa que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com indicadores de qualidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional [...]. A avaliação deve ser sistêmica, compreendendo os resultados escolares como consequência de uma série de fatores extraescolares e intraescolares que intervêm no processo educativo. (BRASIL, 2014, p.67).

São utilizados como instrumento de aferição nas avaliações em larga escala o número de aprovações e reprovações; evasão escolar; abandono escolar e o desempenho dos estudantes durante a aplicação das avaliações em larga escala das disciplinas de língua portuguesa e matemática. Estes instrumentos tomaram conta do sistema de avaliação, SAEB e Prova Brasil e geraram os índices educacionais brasileiros.

Na concepção de Assis e Amaral (2015), estes indicadores são “frágeis” e insuficientes para indicarem qualidade educacional, porque, segundo eles, mesmo com grande esforço do governo nesta última década em implantar este modelo de avaliação, este serviu apenas como regulação do Estado.

A avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-a pela solução dos problemas as supostamente apontados no seu desempenho ranking, construindo, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala. (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 30).

Os dados do resultado do SAEB e Prova Brasil de 2013 definem a incapacidade de os exames de larga escala promoverem mudanças qualitativas no desempenho dos alunos brasileiros. Neves (1998) destaca que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais, do que “para ajudar os professores a analisarem os resultados, buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. (OLIVEIRA, 2011, p. 137).

A avaliação externa, de acordo com Assis e Amaral (2015), no formato que se apresenta, promove a exclusão social, pois as escolas com índices positivos e que estão no topo do *ranking* articulam formas para conquistar estas posições, muitas vezes não expondo a real condição de qualidade. A gestão das escolas que valorizam os rankings e os utilizam “convidam” os alunos sujeitos a possível reprovação no ano a procurar outro colégio, ainda no meio do ano letivo, para não somar índice de repetência para seu colégio, ou fornecem um acompanhamento de estudos baseados nas avaliações externas.

Diante deste cenário pouco otimista em relação aos rumos tomados pelas políticas educacionais de cunho avaliativo/regulatório, conclui-se que há uma lacuna no campo da avaliação educacional que precisa ser preenchida por modelos de avaliação que contrariem a lógica vigente. (ASSIS; AMARAL, 2015, p.11).

Entendemos que é pensando no topo do *ranking* que a política de ciclo de aceleração da aprendizagem foi proposta para melhorar os índices, já que um dos indicadores é a aprovação. E como o PAE é ofertado, na maioria das vezes, para escolas periféricas e com baixo índice no IDEB, podemos deduzir que, nestas instituições, encontraremos alunos com múltiplas carências sociais, econômicas, familiares e educacionais.

Compreendemos que a avaliação externa, ao invés de propiciar alterações para a melhoria do ensino, vem segregar os espaços escolares, buscando separar os bons alunos dos que estão em defasagem, sem dar suporte para alcançarem sucesso. Entendemos que o estado promove estas avaliações de larga escala para cumprir seu papel regulador, visando ao controle social que lhe cabe na fatia de encargo. Eis o que defende Cabrito (2009):

Avaliar a qualidade em educação é indispensável, na medida em que só a partir dessa avaliação se podem propor práticas conducentes a melhorar aquela qualidade, qualquer que seja o processo utilizado para medi-la. Na verdade, o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela. E esta objecção coloca-se a dois níveis fundamentais. Por um lado, na selecção dos critérios utilizados. Não é aceitável utilizar-se este ou aquele critério que não representa, necessariamente, toda a realidade. Assim, a avaliação da qualidade em educação deve recorrer a uma bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa, que pode, aliás, ser diferente de escola para escola. Quanto maior for o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar. (CABRITO, 2009, p. 197)

Freitas (2007) explica não ser contra a existência de avaliação externa e os índices educacionais. Ele é contrário ao uso da avaliação externa como pano de fundo para a “teoria da responsabilização” liberal, que define como:

A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão. (FREITAS, 2007, p. 981).

Para Freitas (2007), a forma como está sendo usada a avaliação pode ocultar sua má qualidade, pois o MEC optou pelo IDEB como sua referência e não por um mecanismo com base no custo aluno/qualidade, desconsiderando diferentes variáveis necessárias para o funcionamento de uma escola com qualidade. Tal postura do MEC instala, conforme este autor, um processo bilateral de resultados – compromisso dos alunos e dos professores com o resultado para o estado liberar condições necessárias ao funcionamento da escola.

Freitas (2007) define que a escola é muito mais que índices educacionais aferidos por avaliações externas das disciplinas de língua portuguesa e matemática e aprovação de alunos. Para ele, as avaliações externas são formas de responsabilização da escola, que expõe à sociedade seus resultados que podem revelar o nível de qualidade do seu ensino. A divulgação destes resultados por escola, no entanto, conforma o serviço público à lógica do mercado. Cumpre lembrar ainda que as metas estabelecidas pelo governo são inatingíveis, pela forma como estão sendo articuladas as políticas educacionais de financiamento e incentivo à educação pública.

Freitas (2007) reitera que esta classificação gera separação de escolas em “boas” e “ruins” e induz a sociedade a priorizar a administração privada. Esta política de avaliação é justificada pelos liberais “a ação do mercado forçaria a elevação da qualidade de ensino” (FREITAS, 2007, p.969). No seu entendimento, esta ação produz a desigualdade social, salientando que todas as políticas de equidade ocultam uma problemática do país que é a desigualdade socioeconômica.

Um dado que nos assusta em todo este processo de análise da qualidade da educação é que ainda há um número significativo de alunos que, mesmo com acesso à escola, por vezes a abandonam ou dela se evadem.

Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior

taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. (INEP, 2017, p1).

Estes dados nos levam a refletir que, apesar de a educação apresentar diferentes problemas de recursos físicos e humanos para acontecer com qualidade, o fator social vai influenciar o percurso escolar do aluno. Isso porque percebemos que, em sua maioria, são arrebatados pela violência (criminalidade, dependência química, prostituição, precarização do seu trabalho na ilegalidade, gravidez na adolescência, reclusão criminal), situações decorrentes do meio social, que fogem das atribuições escolares e que requerem efetivas políticas públicas que caminhem junto com as políticas educacionais para , assim, concretizar uma mudança significativa neste cenário.

Tentando sintetizar esta análise, entendemos que “a qualidade evidencia a necessidade de se perseguir uma eficácia da unidade escolar e do sistema de ensino, tanto no que diz respeito ao trabalho do professor, quanto no que se refere à média a ser alcançada, ou à articulação das ações.” (CZERNISZ ; RUIZ, 2014, p.66) . Para proporcionar a qualidade da educação nesta perspectiva, é necessário que o investimento contemple dados estruturais, financeiros, logísticos e socioeconômicos da escola e da comunidade escolar, ou seja, que abranja as necessidades de cada local ou escola, assim como apresente um maior rigor de fiscalização. As avaliações externa e interna devem balizar-se pelo objetivo de diagnosticar lacunas, proporcionando à escola possibilidade de melhoramento do ensino, eliminando o corredor de escolas do topo para as últimas do ranking, desprendendo-se dos ideários neoliberais de meritocracia, e, até mesmo, não fazendo uso de políticas de aceleração de estudos e ciclos escolares, como apresentamos no próximo capítulo, o qual evidenciará de que forma esta política se alojou na educação brasileira como salvadora do estrangulamento do sistema escolar causado pelas fragilidades aqui apontadas.

#### 4. PERSPECTIVA HISTÓRICA, POLÍTICA E ESTRUTURAL DOS CICLOS.

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar tanto o percurso histórico e político da educação brasileira, quanto as diferentes estruturas dos ciclos. Esta retomada é importante para entender de que maneira a política de aceleração da aprendizagem está sendo traçada para podermos discutir sua inserção no objeto desta pesquisa – Programa de Aceleração de Estudos no Paraná –, evidenciando a quem se destina esta política e em que momentos esta tem sido colocada em prática. Assim, verificaremos as múltiplas possibilidades de modelos e formatos de ciclos na educação brasileira, pontuando sua necessidade nos determinados momentos históricos em que foram implementados, sempre com o objetivo de intervir no fluxo escolar e minimizar a reprovação escolar. Em nosso estudo, observamos que a política de ciclos não é nova e que tem buscado atender à demanda diferenciada, conforme cada momento de sua implementação.

Consideramos que a política de aceleração da aprendizagem tem íntima ligação com o ideário neoliberal que proclama um Estado eficiente e eficaz, que pode promover índices educacionais desejáveis, para cuja concretização, adota políticas para o fluxo escolar, que minimizem os efeitos da reprovação e gerem a diminuição dos custos, ou que, grosso modo, estabeleçam a aceleração de estudos.

##### 4.1 CICLOS E SUAS MÚLTIPLAS ARTICULAÇÕES DENTRO DO SISTEMA ESCOLAR

Para análise da política do ciclo de aceleração da aprendizagem na educação brasileira, é preciso entender o que significa um ciclo, que Barreto e Mitrulis (1999) definem como:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Coloca em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes providências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período. (BARRETO, MITRULIS, 1999, p. 28).

O sistema escolar, ao longo de sua constituição, foi traçando estratégias de aprendizagem e medidas, de acordo com sua demanda, orientado pelas necessidades econômicas, políticas e culturais da sociedade. Nas últimas décadas, particularmente a partir na década de 1990, nota-se que a escola brasileira passou por diversas alterações orientadas por políticas educacionais que visavam a modificar o trabalho pedagógico no que diz respeito a aprendizagem, avaliação, financiamento e gestão da educação. Para tanto, novos pressupostos orientadores objetivavam modificar a escola para atender a uma formação que correspondesse ao contexto pautado em princípios democráticos, já que os anos de 1990 sinalizavam uma reação ao movimento repressivo ditatorial anterior. Passava-se, assim, a valorizar as experiências socioculturais dos alunos e a adotar a avaliação como diagnóstico.

Com a Lei de Diretrizes de Bases Nacional nº 9.394/96, ocorreu a flexibilização da organização escolar, possibilitando, por meio do seu Art. 23, o formato de ciclos e a reclassificação de alunos.

**Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá **reclassificar os alunos**, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996, p.35 – grifos nossos).

Observamos que os ciclos se relacionam com a aprendizagem e com a avaliação. Segundo Miranda (2009, p. 25), “os ciclos podem ser desenvolvidos em diferentes formatos com o intuito de minimizar o fracasso escolar.”

Os ciclos, que apresentam características específicas, de acordo com os objetivos a que se propõem, foram implementados no Brasil, como ciclo escolar, também conhecido como ciclo básico; ciclo de aceleração de estudos; ciclo de formação e ciclo de aprendizagem. O ciclo escolar, também denominado ciclo básico, foi aplicado nas décadas de 1980, segundo Barreto e Mitrlulis (2001), em São Paulo e no Paraná, na primeira fase do Ensino Fundamental, estabelecendo a promoção automática, sem reprovação de estudantes, mesmo daqueles que não estivessem aptos a ser aprovados, visando apenas o fluxo escolar. O foco era a progressão continuada ou a promoção



automática, na qual o estudante poderia dispor de um tempo maior do que no ano letivo para, tendo suas dificuldades detectadas, receber reforço e aprender.

Já o ciclo de aceleração de estudos desenvolvia-se por programas específicos, com o objetivo de fazer a correção de idade-ano de alunos com dois ou mais anos de defasagem escolar, almejando apenas a reclassificação. Adotados em diferentes regiões e em vários formatos, os ciclos ganharam maior aplicabilidade a partir da década de 1990, conforme apontam Barreto e Mitrulis (1999).

Quanto ao ciclo de formação, este tem sua proposta na “Escola Plural”.

[...] teve como objetivo uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. No horizonte das propostas estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. (MIRANDA, 2007, p. 61).

Esse formato de ciclo foi desenvolvido em 1994, na cidade de Belo Horizonte, onde os alunos eram admitidos com seis anos na escola e passavam por três ciclos no ensino fundamental. Gradativamente, foi reformulado e ganhou complexidade, tendo seu eixo na vivência social e cultural.

Os ciclos de formação agregam grupos de alunos da mesma faixa etária, têm como eixo a vivência sociocultural de cada idade e compreendem o período característico da infância, da pré-adolescência e da adolescência. A lógica do ensino aprendizagem não é esquecida, mas condicionada, à lógica mais global que busca uma visão integrada do aluno, atentando para a sua autoestima e para a construção de sua identidade nos grupos de socialização. Assim sendo, o aluno deve continuar com o mesmo grupo de idade sem rupturas de repetência. Ao final de cada ciclo, se não conseguir o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poder permanecer ou não mais um ano no ciclo, mas, em princípio, não deve se distanciar de seus pares. (BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 42).

Já os ciclos de aprendizagem constituem-se em uma modalidade específica de ciclos, por se caracterizar como uma experiência de mudanças no currículo, na avaliação, na organização da escola e do sistema. São menos ousados que outras modalidades, como, por exemplo, os Ciclos de Formação. “Outras modalidades propõem alterações menos radicais e não se opõem à reprovação de alunos ao final de cada ciclo de 2 ou 3 anos (Ciclos de Aprendizagem)”.(MAINARDES,2001, p. 4).

Um ponto fundamental, nos ciclos de formação, de aprendizagem e de aceleração, está na organização do tempo escolar dos alunos, em que se busca o fluxo contínuo, como estratégia que leve o aluno a prosseguir com sua trajetória acadêmica.

Resolver questões como as da economia de recursos ou “acelerar” os alunos em seu trajeto escolar, não devem ser considerados pretensões únicas ou privilegiadas da implantação do Programa de Correção de Fluxo. Os olhos dos educadores devem estar voltados para uma contundente intervenção pedagógica presente na essência desta medida. A ênfase dada à proposta pedagógica do programa destaca a promoção de situações de aprendizagens modificadas a ponto de oportunizar ao aluno o acesso e a apropriação do conhecimento, não basta no caso dos multirrepetentes, apenas submetê-los à repetição exaustiva de conteúdos que não foram assimilados em séries anteriores. (BURANELLO, 2007, p. 22).

Ao analisarmos cada modelo de ciclos apontados, percebemos a justificativa das propostas, que têm buscado resolver uma situação séria da educação brasileira – a repetência escolar – que não tem sua causa apenas no tempo escolar ou no formato de avaliação, mas sim nas lacunas de cunho econômico, social e político que fazem aflorar a situação de repetência. Estes aspectos nos levam a questionar a qualidade da educação com a implementação destas propostas, que, em linhas gerais, visam a amenizar um problema que já impactou a trajetória escolar do aluno, a reprovação.

Este estudo nos possibilita compreender quais as necessidades da aplicação de uma proposta educacional baseada em ciclos, cada qual com seus argumentos e justificativas, dentro de cada conjuntura histórica e política, mas todas com intencionalidades semelhantes, reafirmando a busca de formas para acontecer o fluxo escolar, evitando ou reduzindo gastos com alunos em/com defasagem escolar. Entender o desenvolvimento dos ciclos no decorrer da história é um passo importante para maior compreensão do assunto.

#### 4.2 O PERCURSO DO CICLO ESCOLAR NO BRASIL DOS ANOS DE 1930 A 1970.

Entendemos que destacar o desenvolvimento histórico dos ciclos é muito importante, pois isso possibilita analisar as mudanças políticas da Educação Básica no Brasil nestas últimas décadas, compreendendo as circunstâncias históricas em que os ciclos foram empregados e com quais necessidades. O desenvolvimento do ciclo escolar no país, segundo Barreto e Mitrulis (1999), inicia-se nos anos 1920 com

algumas ideias para sua implementação, mas é nos anos 1960, segundo as autoras, que os ciclos têm aplicação com o objetivo de limitar ou de eliminar a repetência escolar. Para melhor compreensão sobre o contexto educacional deste surgimento, faz-se necessário lembrar que o Brasil passou por um período de governo denominado “coronelista do café com leite”, depois, por um período desenvolvimentista até a ditadura militar e o atual estado democrático que acreditamos viver no ano de 2017.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), na década de 1930, havia crescente interesse pelas questões educacionais, movido pelo forte pensamento de modernização do Brasil, década de criação do Estado Nacional, considerado pelas autoras como - centralizador, antiliberal e intervencionista. No entanto, os ciclos, como forma de organização da escola, ainda não aconteciam no país, embora países como Estados Unidos e Inglaterra já começassem a inseri-los em seu sistema escolar. Conforme podemos verificar, este período foi marcado por ideias e posições ideológicas:

Decorrência de articulações desenvolvidas na IV Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE, em 1931 – realizada sob acentuada pressão política-ideológica e em cuja sessão de abertura estiveram presentes Getúlio Vargas e Francisco Campos – o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) contribuiu definitivamente para pôr em relevo as clivagens ideológicas existentes entre forças em confronto. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais vinte e seis educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que concebeu. Mas, apresentava ideias consensuais, com a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (co-educação). Movia-se, ainda, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. (SHIROMA; MORAES ; EVANGELISTA, 2002, p. 23).

É neste contexto histórico, que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), surge o movimento pedagógico da Escola Nova, e, com ele, a defesa da profissionalização dos educadores que denunciam o analfabetismo, entre outros problemas da educação. É importante destacar que, segundo as mesmas autoras, o escolanovismo tem na Europa suas origens, que, pautadas por uma sociedade industrializada, preocupava-se com a individualidade do aluno.

Conforme verificamos a partir das autoras, aqui no Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendiam o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar, sem o questionamento do capitalismo dependente, e,

ainda, enfatizavam a importância do Estado na educação e, desta, na reconstrução nacional.

A reforma do ensino na década de 1930 demarca uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o ensino comercial foi posto em execução via Leis Orgânicas do Ensino, que ampliavam e flexibilizavam as reformas realizadas na década de 1930 por Francisco Campos.

Paro (2009) analisa a Escola Nova com um olhar crítico, pois, para ele, havia uma preocupação em articular a escola como uma ferramenta de participação política e democrática, tornando-a um objeto técnico-pedagógico.

Em verdade, o significado político, basicamente, o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcados também aos interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões. Ocorre que, na medida em que tem início essa participação, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, operariado, as camadas dominadas, na medida em que participam das eleições, não votam bem, segundo perspectiva das camadas dominantes. (PARO, 2009, p. 47).

Na década de 1940, de acordo com Romanelli (2003), o Brasil passava pelos primeiros anos do Estado Novo, momento demarcado pela Reforma Capanema<sup>23</sup>, que tinha o cunho ideológico voltado para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem, por meio dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. A autora destaca que o ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. Verifica-se, a partir da autora, que o ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e

---

<sup>23</sup>Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, assim como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Dados retirados do livro: *História da educação no Brasil 1930-73* de ROMANELLI (2003)

que os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem consideradas opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial.

Em 1945, “persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho”, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 28). Verificamos que a Reforma Capanema significou uma simples reafirmação de muitos pontos da reforma de Francisco Campos e um recuo em alguns princípios proclamados pelo Manifesto dos Pioneiros.

No entendimento de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o governo da época, sentindo a demanda por uma economia que acelerava o processo de substituição de importações e detinha a produção interna, com carência de mão de obra especializada para o setor industrial e comercial, passa, então, a investir em formação profissional, aspecto que leva à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC - e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. Ambos passam a ter a mesma tarefa ao longo do tempo: formar mão de obra especializada para o mercado.

Verificamos que da década de 30 até a de 60, do século XX, a educação brasileira foi marcada por alterações de cunho estrutural, já que foi um período de ascensão das necessidades educativas para a população, pois, com a crescente industrialização do país, houve a necessidade de uma educação profissionalizante, e, com o aumento de pessoas morando nas cidades, o que gerou o êxodo rural, observaram-se novas demandas para a escola pública brasileira. Cambi (1999) comenta que o período de 1945 a 1964 constituiu a Segunda República, com um governo de direita eleito pelo povo, marcado pela esperança de um progresso acelerado para o país – com espírito nacionalista que pode ser comprovado pelo governo de Juscelino Kubitschek.

Nesse contexto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) relatam diversas movimentações em prol da educação pública, a saber: Movimentos de Educação Popular (Centros Populares de Cultura - CPC - ligados à União Nacional dos Estudantes; Movimento de Educação de Base - MEB - ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; e os Movimentos de Cultura Popular; Plano Nacional de Alfabetização), com a intenção de proporcionar atividades culturais como: teatro, cinema, artes plásticas, além de ofertar a alfabetização, na tentativa de fazer a população

adulta participar ativamente da vida política do país. Bom esclarecer que as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pelas primeiras propostas de “ciclos” para educação brasileira, utilizando-se propostas já realizadas em outros países mais desenvolvidos.

É no contexto histórico de 1960 que diversos países adotaram a política de ciclos na esperança de solucionar o problema da reprovação escolar. De acordo com Barreto e Mitrulis (2001), o ciclo escolar não nasce no Brasil, já que ocorre como reprodução de propostas feitas nos Estados Unidos da América e na Inglaterra das décadas de 1940 e 1950. Apontado como uma tendência, o ciclo pedia mudanças no sistema escolar em seus critérios de avaliação, na concepção vigente de ensino e na revisão de programas de assistência à aprendizagem. Isso porque os programas da época mostravam-se alheios às necessidades sociais, desatentos às peculiaridades dos alunos, à formação de professores e ao aumento da escolarização no Ensino Fundamental.

Barreto e Mitrulis (2001) relatam que, nos anos de 1950 a 1960, houve discrepâncias das performances escolares entre as regiões do país, sendo um período de progresso industrial, com êxodo rural. A escola, nos moldes que se apresentava, veio a ter um novo desafio: o de incorporar este contingente da população que antes, por diversos motivos, não tinha acesso a ela ou, se o tinha, era de forma precária e limitada.

O ideário desenvolvimentista da época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrados do campo, à vida social e política, mediante a aquisição de novo *modus vivendi* e a escolha dos representantes pelo sufrágio universal. Nesse projeto não havia, pois, lugar para escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 105).

Segundo Miranda (2009), a estagnação do fluxo escolar se torna um prejuízo econômico no âmbito da organização do sistema de ensino, com a formação de classes heterogêneas tanto de idade quanto de estímulo à aprendizagem, tornando-se um desafio. Verificamos que o primeiro estado a implantar o ciclo escolar foi o Rio Grande do Sul, em 1958.

Para Barreto e Mitrulis (2001), tratava-se de uma modalidade de progressão continuada, com classes de recuperação: os alunos retornavam para sua sala correspondente com a idade após o avanço na aprendizagem ou permaneciam nesta classe de recuperação até atingir sua escolarização no seu próprio ritmo. Nesse período,

o Estado de São Paulo experimentou a chamada promoção automática. Mas, para as duas situações, muitos especialistas fizeram críticas às propostas.

Na década de 1960, novas alterações foram realizadas, passando a vigorar a Lei nº 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo conteúdo beneficiava e atendia as reivindicações feitas tanto pelos católicos quanto pelos liberais. Segundo Romanelli (2003), mesmo em um cenário de fecunda expansão cultural e educacional em 1964, ocorreu um golpe de estado e os militares assumiram o poder. Nesse período, o Brasil passou por um período de repressão política, censura à imprensa e aos outros meios de comunicação, reforço do Executivo, tortura a presos políticos, exílio, voluntário ou não, de grandes nomes da Ciência e Educação, uma política de arrocho salarial, com conseqüente aumento da concentração de renda nas camadas altas e médias altas.

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artístico do país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002 p. 33-34).

Ressaltam as autoras que, em 15 de dezembro de 1967, a Lei nº 5.370 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), regulamentado em setembro de 1970, em outro formato e condições, o primeiro ciclo de aceleração de estudo do Brasil. Nesse período, outras leis e decretos foram implantados, alterando o regime de ensino no país.

Importante registrar, ademais, que paralelamente ao esforço legislativo, os vários governos militares cuidaram de elaborar programas de ação, planos decenais, programas estratégicos, que incluíam a educação em suas propostas de planejamento para o país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 35).

É nesse contexto, de acordo com Garbúggio (2005), que o estado do Paraná tem a primeira proposta dos ciclos de aceleração de estudos, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL -, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha como objetivo a alfabetização de jovens e adultos. O MOBRAL foi desenvolvido no período de regime militar, com a participação de militares (1973), com a intenção de fazer com que os brasileiros tivessem formação mínima de conhecimento, ou seja, saber ler, escrever e realizar cálculos matemáticos.

Com o MOBRAL, houve uma queda no índice de analfabetismo, segundo Garbúggio (2006), o que revela seus resultados positivos. Financiado com recursos oriundos da Loteria Esportiva Federal e Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas, na década de 1980, passa a atender à clientela com defasagem de idade – série, maior de 14 anos.

Dada à solidez de sua estrutura organizacional e a garantia de suprimento de recursos financeiros (basicamente provenientes da Loteria Esportiva Federal e Imposto de Renda de pessoas jurídicas), o MOBRAL considera que o analfabetismo deixará de ser problema a partir de 1980. Recentemente foi incorporada na sua programação educacional a clientela que o sistema escolar-padrão não tem conseguido proporcionar escolaridade, como é o caso de alunos de 14 anos de idade. Trata-se do MOBRAL Infante-Juvenil, cuja principal finalidade é recuperar a população infante-juvenil que se encontra marginalizada no sistema escolar por fracasso nos estudos ou inadequação do ensino. A experiência visa a capacitar esses alunos a ingressarem no 3º ano primário através de um processo acelerado de alfabetização. (LIBÂNEO, 1976, p. 31).

O MOBRAL, considerado um Programa de Alfabetização Funcional<sup>24</sup>, segundo Garbúggio (2006), tinha duração de cinco meses (ou seis, quando necessário), com duas horas diárias de aula. O governo via nesta proposta a solução de todos os problemas de atraso escolar e analfabetismo, e a população que se encontrava nesta situação também acreditava que, frequentando tais aulas, poderia sanar suas necessidades de escolarização. Para nós, o MOBRAL tinha relação com a política de ciclos escolares que objetivavam resolver problemas relacionados ao atraso escolar.

Os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) indicam que, no período de 1967 a 1976, foi implantado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, que reafirmava a política desenvolvimentista de reorganização do Estado, na busca da consolidação do processo de desenvolvimento do país. As autoras comentam que: “Não surpreende, também, que durante o regime militar, o planejamento da educação tivesse sido exercido por economistas. O que parece ter feito escola nos anos de 1990!” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.34). A política educacional, seguindo a lógica do mercado econômico e que busca eficiência, propõe uma educação preocupada com a quantidade de acesso, a custo mínimo, com frágil qualidade.

---

<sup>24</sup>Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando a “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar, segundo Garbúggio (2006,p.89).



Ainda no entendimento de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), há dois importantes objetivos das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 – que, respectivamente, reformularam o ensino superior e o ensino de primeiro e segundo graus. A primeira criava uma qualificação para formação de trabalhadores que exerciam cargos de alto nível na indústria, no comércio e na administração pública, estratégia empregada para favorecer a implantação da importação no processo de desenvolvimento do país, e a segunda assegurava e ampliava a oferta do ensino fundamental para garantir a qualidade e a formação mínima dos trabalhadores.

De acordo com Souza (2007), ainda em meados da década de 1970, o ponto de estrangulamento do sistema escolar brasileiro se encontrava não apenas na reprovação, mas também na “repetência branca”, que nada mais é que a evasão ou abandono escolar, situação que abarcava as condições de aprendizagem de cada aluno. Outro fator era a situação socioeconômica que implicava a retirada do aluno da escola para inserção no mercado de trabalho, além das que eram intercorrentes da sociedade moderna.

Diante dessa realidade, novas estruturas são apontadas para o ciclo escolar. Segundo Barreto e Mitrulis (2001), o estado de Pernambuco rompe com as séries ou anos para uma estrutura baseada em níveis. Os autores comentam que havia seis níveis, e que o aluno, para alcançar a aprovação automática, deveria chegar até o 4º nível, na etapa que estava cursando. Conforme destacado pelos autores, a justificativa para isso era o fator psicológico, ou seja, cada aluno apresenta sua capacidade de pensar, assim como o tempo e a necessidade de interesse. A abordagem pedagógica era baseada em aplicações de grupos do mesmo nível de interesse e ritmo de aprendizagem, seguindo o modelo já aplicado nos Estados Unidos da América.

De acordo com Barreto e Mitrulis (2001), em São Paulo, em 1968, o currículo da escola primária foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo de 1ª e 2ª séries, e o segundo de 3ª e 4ª séries. Os autores destacam que ocorria a reprovação apenas na passagem de um ciclo para outro e que as notas tinham o caráter classificatório. Aqueles que não conseguiam a aprovação eram encaminhados para as salas especiais, com a justificativa de compromisso político com a democratização do ensino.

Barreto e Mitrulis (2001) comentam que, em Minas Gerais, em 1970 implementou-se, em caráter experimental, na cidade Juiz de Fora, o sistema de avanços

progressivos, proposta que foi aplicada por três anos e teve sucesso quanto ao número (menor) de repetência e evasão escolar e na melhora do rendimento escolar.

De acordo com os mesmos autores, nos anos de 1970, em Santa Catarina, foi apresentado o resultado mais expressivo e duradouro em relação à aplicação da progressão continuada. Houve, também, a extinção do exame de admissão em 1970 e da reprovação. Ao longo do Ensino Fundamental, era ofertada uma classe (4ª e 8ª séries) de recuperação para os alunos que não haviam se desenvolvido, adequadamente, no processo de aprendizagem.

#### 4.3 O PERCURSO DO CICLO ESCOLAR A PARTIR DE 1980.

Os ciclos escolares implementados ao final dos anos de 1970 objetivavam o rendimento escolar justificado pelo caráter psicopedagógico motivado pelas recuperações e pelo alto custo gerado pela reprovação escolar. Na década de 1970, como o país entra em declínio após o sonho do “milagre econômico” e das grandes alterações no cenário mundial, muitas mudanças acontecem também na Educação.

A educação perdia, assim, parte do papel que possuía no projeto desenvolvimentista e tecnocrático e passa a servir – no plano do discurso – como instrumento para atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza gerada pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico. Um sem número de projetos foi desencadeado nessa direção: Polo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC), e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-Escolar, entre vários outros, com a inevitável pulverização de recursos e a fragmentação da outrora coesa política educacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 41).

Recordamos, com base em dados Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), que, em 1979, houve a anistia dos exilados pelo regime militar, que voltaram ao país, trazendo suas preocupações sociais e educacionais. Este período também foi marcado pelo dualismo entre os municípios e estados, pelas políticas educacionais que dividiam os recursos para diferentes instâncias.

Embasados nos mesmos autores, podemos dizer que as décadas de 1970 e 1980 são marcadas pelo declínio do plano econômico e, como consequência, a escola pública passou a apresentar diferente condição, já que, naquele período, em maior quantidade, a escola tinha uma demanda de alunos com atraso escolar, não

acontecendo o fluxo contínuo do sistema. Desta forma, foram adotados alguns modelos de ciclos na educação brasileira, mas ainda de forma tímida.

O que se ignora de modo geral no Brasil é que os sistemas de avanços progressivos, embora inspirados, na sua origem, em uma concepção mais democrática de educação do que a que se funda na cultura da repetência, encontram também dispositivos sutis de aliar a seleção social dos alunos aos meandros da sua trajetória escolar diferenciada. Dependendo dos níveis de desempenho alcançados, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente, oferecendo-lhe oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados. Isso ocorre com maior frequência nas escolas que atendem clientela de origem popular e grupos étnicos cuja língua materna não é o inglês. Essa prática tem se tornado mais prematura após a implantação do currículo nacional e do sistema de avaliação externa nos anos 90 na Inglaterra, sendo que, desse modo, o aluno pode ser relegado, pelo próprio aparato institucional, a um ensino mais pobre, que lhe cerceia posteriormente o acesso a uma trajetória escolar de maior prestígio escolar e social. (BARRETO, MITRULIS, 2001, p.111).

No Brasil, de acordo com Barreto e Mitrulis (2001), a década de 1980 caracterizou-se como período de transição do regime autoritário para o Estado de Direito. Naquele momento, a política educacional foi norteadada pela análise da função social da escola e, a partir de então, novas formulações do ciclo escolar foram implementadas em alguns estados da Federação. De acordo com os autores, São Paulo, Minas Gerais e Paraná inserem o ciclo básico de alfabetização em seus sistemas de ensino como instrumento que reorganizava, para a redução dos gastos educacionais, a política de aprovação e reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta teve implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas para a 1ª série, ou seja, o aluno reprovava apenas na 4ª série, uma política de oposição àquela desenvolvida no Regime Militar.

Mas, apenas em 1985, oficialmente, inicia-se a República Nova com o “fim” o regime militar. Shiroma (2001) explica que:

Movimentos em prol da redemocratização e de uma assembleia nacional constituinte, na década de 1980, denunciavam a violação dos direitos sociais básicos em favor de interesses econômicos. Nessa perspectiva, as questões sociais e econômicas eram situadas em campos opostos: de um lado, cidadania e direitos – como educação e saúde – não pareciam conciliáveis com desenvolvimento e pagamento da dívida externa, de outro. (SHIROMA, 2001, p.1).

Dentro deste contexto de crise política e econômica enfrentada pelo Brasil na década 1980, houve impactos também na educação. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) demonstram os dados da situação educacional:

[...] o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população era analfabeta 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estava fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 44)

Estes dados já nos fazem pensar nos motivos por que os ciclos têm sua grande expansão na década seguinte, quando são implantados para solucionar ou amenizar estes problemas educacionais apontados. No entanto, é na reforma do ensino da década de 1990 que vamos encontrar subsídios para explicação desta implantação de diferentes modelos e formatos de ciclos em todo o país.

De acordo com Garbúggio (2005), no estado do Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização, implementado na gestão do Governo Álvaro Dias (1987-1990), representou a continuidade da Reorganização da Escola Pública Paranaense. O Ciclo Básico pretendia assegurar aos alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental, um prazo mínimo de dois anos para a alfabetização, com o objetivo de reduzir a reprovação na 1ª série e diminuir o índice de reprovação e evasão escolar.

Segundo Barreto e Mitruilis (2001), no estado do Rio de Janeiro, na década de 1990, há a criação de escolas de tempo integral para o Ensino Fundamental, chamadas de bloco único, as quais consolidavam um conjunto de medidas, entre elas, a formulação da proposta curricular, que realizava a flexibilização do tempo escolar, na tentativa de colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social.

Com base nos mesmos autores, compreendemos que, à medida que adentramos a década de 1990, período de visíveis transformações sociais e econômicas, as propostas político-pedagógicas são alteradas, visando a acompanhar estas transformações, passando a surgir, no contexto educacional brasileiro, programas que buscavam acelerar a aprendizagem dos alunos e adequá-los às séries correspondentes às suas idades, com o objetivo de reverter índices de repetência e evasão escolar do momento.

De acordo com Sapelli (2003), o Estado do Paraná, no ano de 1997, dá a largada com o Programa de “Correção de Fluxo”, proposta que segue um projeto

piloto do MEC, que foi adequado à realidade paranaense, para já cumprir as estratégias da Carta de Jomtien<sup>25</sup> (1990) – meta 4.

Concentrar a atenção mais a aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 58).

Ressaltamos que a educação brasileira sofre transformações significativas durante o século XX, tendo início discussões sobre o processo de universalização do ensino, da problematização da qualidade de ensino e da relação com o sucesso escolar. Explica Buranello (2007):

A partir do ano de 1995, as Secretarias de Educação de vários estados, entre elas a de São Paulo, tiveram como iniciativa para combater os altos índices de distorção idade/série – o que consiste em uma das faces do fracasso escolar – ações como a instituição do Programa de Correção de Fluxo, para alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental. Vale ressaltar a existência de experiências com Classes de Aceleração também no exterior, e que sem dúvidas exerceram influências sobre o pensamento de alguns educadores brasileiros, como foi o caso do programa “Accelerated Schools”, concebido pela Universidade de Stanford e iniciado em 1986 no Estado da Califórnia. (BRUNELLO, 2007, p. 13).

Garbuggio (2006), em sua pesquisa de mestrado “A correção de fluxo no estado do Paraná: histórias e resultados”, aborda questões relevantes para o nosso entendimento de como se desenvolveu a implantação e implementação deste programa, que é anterior ao PAE, e, também, fez uso da política educacional de aceleração da aprendizagem, tendo semelhante intencionalidade, mas contando com outra estrutura e organização. Desta forma, o pesquisador comenta os fatos da década de 1990 destacando que:

A necessidade que estava colocada na década de 1990 era a de acabar com a repetência e a evasão, tanto que vimos as propostas do Plano Decenal de Educação para Todos. Mas não somente o Plano Decenal trata destas questões, pois este foi feito para iniciar em 1993. Muitos autores e a mídia de forma geral começaram a cobrar soluções destes problemas imediatamente; e como a escola tem sempre se adaptado às transformações que ocorrem na sociedade, não poderiam agir diferente. Em 1994 novos governantes iniciaram seus mandatos eletivos numa década em que a discussão estava voltada para a solução imediata dos problemas educacionais. Com o resultado das eleições de 1994 duas grandes figuras apareceram no cenário nacional,

---

<sup>25</sup>Carta elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na cidade Jomtien (Tailândia), financiada pela Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância, PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Banco Mundial. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.58)

Fernando Henrique Cardoso e Jaime Lerner, e que já iniciavam os seus mandatos com o compromisso de não deixar paradas as evoluções por que iam passando a educação brasileira e paranaense. De um lado, como Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, que se comprometeu em melhorar a qualidade do ensino básico brasileiro; e de outro lado, Jaime Lerner, como governador do Estado do Paraná e que, em agosto de 1995, assinou um acordo, o PQE (Plano de Qualidade de Ensino no Paraná) que passou a exigir sérias medidas em relação às taxas de repetência e evasão escolar. (GARBUGGIO, 2006, p. 65).

Naquele cenário político, o governo paranaense de Jaime Lerner (1995-2003) passou a desenvolver o programa com o intuito de resolver o problema da defasagem idade-série, e, também, da reprovação na rede estadual do Paraná, como podemos verificar no seguinte excerto:

O “Jornal Educação”, publicado em fevereiro de 1999 mostra que o programa teve pouco mais de 30 mil inscritos neste ano, entretanto, o ano de 1997 (ano que se iniciou o programa) havia mais de 110 mil inscritos. A tendência era que a demanda de alunos para este programa se extinguisse. No Paraná, com a Progressão Continuada, não existe reprovação de 1ª a 4ª série, então não haverá nestas séries participantes adequados ao fluxo. E, da 5ª a 8ª Série surgiu, em janeiro de 1998, a recuperação de férias destinadas a alunos reprovados em até três disciplinas no ano letivo de 1997. A maioria dos alunos envolvidos nesta recuperação conseguiram aprovação no final do curso. (GARBUGGIO, 2006, p. 25)

Na época, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (1996), só participariam dessa proposta alunos com menos de quinze anos de idade, pois os com idades superiores deveriam concluir os seus estudos nos cursos supletivos, Centro de Estudos Supletivos (CES) ou deveriam realizar as matrículas no ensino regular.

Conforme podemos verificar na avaliação de Garbúggio (2006), o programa “Correção de Fluxo” atinge sua meta de adequação idade/série dos alunos, mas a qualidade do ensino é precária, pois muitas lacunas ficaram e muitos alunos que saíram deste programa não conseguiram se adequar ao mercado de trabalho. A deliberação nº 001/1996, de 09 de fevereiro de 1996, estabelece o funcionamento do Programa de Adequação Idade-Série, no Paraná, ofertado para os alunos com no mínimo dois anos de distorção idade/série. Foi o referido Programa organizado nas duas etapas do Ensino Fundamental, sendo a primeira da 1ª a 4ª série e a segunda, da 5ª a 7ª série, já que os alunos da 8ª série ou os que frequentavam o ciclo básico não poderiam participar. Era facultativo o ingresso ao programa.

Para o funcionamento do Programa de Adequação Idade-Série, que contava com jornada semanal de 20 horas e com turmas de, no máximo, 25 alunos, os estabelecimentos de ensino deveriam requerer a autorização junto à SEED e apresentar o projeto de implementação, sendo obrigatórios: sala de aula adequada; indicações de professores e projeto didático-pedagógico. O processo de avaliação dos alunos do Programa de Adequação Idade-Série valia-se de instrumentos próprios para diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Ao final do processo, o professor deveria elaborar um parecer conclusivo, registrando o que havia sido desenvolvido e os resultados obtidos para fins de matrículas no ensino regular. Cumpre lembrar que este programa teve material próprio, ofertado pelo Estado do Paraná e foi produzido especialmente para o Programa, pelo CENPEC - Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura, de São Paulo.

### Quadro 3:

Resultados Finais do Projeto Correção de Fluxo Rede Estadual – Paraná, 1999/00	
Série de origem	1999
1ª série	104
2ª série	271
3ª série	436
4ª série	35
<b>1ª a 4ª séries</b>	<b>847</b>
5ª série	19.298
6ª série	7.984
7ª série	4.196
8ª série	28.564
<b>5ª a 8ª séries</b>	<b>31.479</b>
Total	60.890

Situação em 2000		
255 =	30,1 %	Concluíram a 4ª série
199 =	23,5 %	Foram promovidos para a 4ª série
102 =	12,0 %	Foram promovidos para séries subsequentes à que estavam (2ª a 4ª)
<b>556 =</b>	<b>65,6 %</b>	<b>Com aproveitamento de 1ª a 4ª série</b>
21.099 =	35,1 %	Concluíram a 8ª série
10.634 =	17,7 %	Foram promovidos para a 8ª série
5.220 =	8,7 %	Foram promovidos para séries subsequentes à que estavam (6ª a 8ª)
<b>36.954 =</b>	<b>61,5 %</b>	<b>Com aproveitamento de 5ª a 8ª série</b>
12.021 =	19,7 %	Desistiram
7.554 =	12,4 %	Pediram transferência
3.802 =	6,2 %	Permaneceram na mesma série

Fonte: SEED/FUNDEPAR/SERE - Relatório Final \*

Fonte: \* resultado preliminar – sujeito à auditoria. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2002, p. 925).

Em análise do resultado final do projeto Correção de Fluxo, verificamos um número significativo de desistentes: 19,7%, assim como, o número de aproveitamento nas duas etapas do ensino fundamental, 4ª série e 8ª série, que ficou em torno de 65%, resultado que expressa o empenho do projeto para que acontecesse o fluxo escolar. O quadro 3 retrata que o projeto deixou arestas em seu propósito, apenas 30,1% dos alunos na 4ª série conseguiram a conclusão e, na 8ª série, 35,5% e 6,2% permaneceram na mesma série. Tais dados demonstram a fragilidade de um projeto com o cunho de aceleração da aprendizagem, sem a aplicação de políticas sociais e educacionais que vão de encontro com as necessidades de cada comunidade escolar.

Voltando o olhar sobre o programa que antecede o PAE, que emprega a política de aceleração da aprendizagem, para entender como se desenvolveu, mensuramos seus resultados, impactos e efeitos, para, assim, analisar o atual Programa de Aceleração de Estudos no Paraná e compreendermos os pressupostos políticos que o permeiam.

A política de ciclos constitui-se uma alternativa para o funcionamento escolar, que, na sua aparência, demonstrava ter uma estrutura que possibilitava ganhos significativos para educação brasileira, mas, ao analisar sua essência, constatamos as fragilidades das propostas já aplicadas, posto que estas demonstram uma precarização da educação, ao buscarem a otimização do tempo e dos conteúdos. Percebemos que todas as propostas trazem como característica única a preocupação com o tempo da vida escolar, o fluxo contínuo da escolarização e a extinção da reprovação escolar.

Pontuamos que os ciclos têm contribuído com as políticas que visam a adequar a educação escolar aos propósitos governamentais vigentes em cada período do poder, mas não desconsideramos necessidades, desafios e lacunas observados na educação brasileira, que culminaram com a implementação da política de aceleração da aprendizagem. O que nos causa preocupação é que pouco se faz para modificar o processo de ensino-aprendizagem para os alunos que apresentam dificuldades tanto na aprendizagem quando na esfera social. Isso porque estes ficam à mercê da sorte, visto não haver significantes ações que venham ao encontro das suas necessidades e possam alterar a situação relativa à sua dificuldade escolar.

O levantamento da implantação e implementação dos ciclos na educação brasileira ao longo das últimas décadas possibilitou compreender, em linhas gerais, sua intencionalidade e necessidade, em determinado momento histórico e



político, já que, em sua maioria, tais ações foram lideradas por governos liberais ou neoliberais.

Importante reforçar que, nesta política, o sujeito é considerado o único responsável por seu sucesso ou fracasso, já que o Estado oferta uma possibilidade de escolarização, permeada de intencionalidades e recomendações do Banco Mundial e das agências internacionais, eximindo-se de suas obrigações, mesmo que esta postura traga mais benefícios ao Estado do que ao cidadão, pois percebemos que a qualidade que almejamos ocupa pouco espaço na política educacional.

Com o estudo até aqui desenvolvido, compreendemos as injunções históricas, sociais e políticas que permeiam a política educacional brasileira, desvelando suas proposições e ações imbuídas pelos ideais neoliberais que assumem a proteção e ampliação do capital, ofertando à classe trabalhadora – nós – a espoliação da nossa mão de obra. Percebemos que o valor está nas coisas e nos resultados, ou seja, que, na educação, é valorizado o resultado estatístico e não o ser em formação.

Deste modo, para nós, a educação latino-americana é desigual, o lugar de receptores de um conhecimento minimizado, útil apenas para produzir resultados satisfatórios às performances atribuídas às escolas geridas pela lógica empresarial. O resultado, como já comentado neste trabalho, é o empobrecimento intelectual e o atraso de um povo que se constituirá como consumidor de conhecimento e tecnologias de países desenvolvidos, que centralizam riqueza e recomendam como deve ser a educação dos países pobres.

É com esta orientação que analisamos a política educacional paranaense na conjuntura do ano de 2017, pretendendo, no próximo capítulo, discutir as proposições da política de aceleração da aprendizagem e como esta está sendo abordada no Programa de aceleração de estudos no Paraná.

## 5 ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ.

Este capítulo analisa a proposição e as articulações que resultaram dos encaminhamentos do Programa de Aceleração de Estudos desenvolvido no Paraná, atualmente governado por Carlos Alberto Richa (2015-2018). Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), linha partidária que, em sua formação política, prima pela austeridade e pela implantação e implementação de políticas direcionadas pelo ideário neoliberal, tem encaminhado as políticas públicas, entre elas a educação, visando a atingir resultados e a reduzir custos. Este governo, em seus dois mandatos<sup>26</sup>, implementou política pública com características neoliberais.

O Plano de Metas para o atual mandato deste governador se fundamenta, em linhas gerais, em:

Porque governar é mais que cumprir o mandato; é construir as bases de um processo contínuo de evolução. Foi o que fizemos até aqui, e faremos a partir de 2015, com ainda mais determinação, conhecimento e eficácia – contando com a colaboração de todos. (PLANO DE METAS, 2015, p.3).

Este Plano de Metas (2015-2018) aponta as competências do Estado que parte dos princípios vistos como próprios da reforma do aparelho do Estado ocorrida em 1990, conforme já mencionado nesta pesquisa. Com a reforma, o Estado assume posição de centralidade na regulação e fiscalização de ações que são executadas nas esferas públicas que, mesmo com financiamento estatal, podem não ser desenvolvidas pelo Estado e, sim, por um ente não governamental.

Entre as competências do governo, o Plano de Metas (2015-2018) destaca que o mesmo deve ser provedor de decisões que gerem o desenvolvimento econômico, humano e ambiental do Paraná. O que chama atenção entre suas propostas é o que se defende acerca do desenvolvimento econômico para o Paraná, que “[...] pressupõe ajustes institucionais, fiscais e jurídicos; incentivos para inovações, empreendedorismo e investimentos; e a elaboração de um sistema eficiente de produção, circulação e distribuição de bens e serviços à população”. (PLANO DE METAS, 2015, p. 14). O referido Plano aponta que, para realizar este propósito, é necessário: “[...] parceria com o capital privado e em sintonia com as demandas da nossa gente” (PLANO DE METAS, 2015, p.15). Tais medidas foram realizadas no

---

<sup>26</sup>Carlos Alberto Richa foi eleito para o seu primeiro mandato ao Governo do Estado do Paraná para o período de 2011 a 2014, e reeleito para assumir o segundo mandato no período de 2015 a 2018.

primeiro ano de mandato do governador Beto Richa, mesmo que não tenham sido populares. Propõe modernização da máquina administrativa por considerá-la obsoleta e deixa clara a vinculação do serviço ligado ao empresariado, sempre vislumbrando o setor público como parceiro do setor privado.

No que se refere ao setor da Educação, encontramos, no Plano de Metas (2015-2018), as intenções de: eliminar o analfabetismo no Paraná; universalizar a Educação Infantil em parceria com os municípios; universalizar o Ensino Médio, com ampliação do Ensino Profissional; e, para os anos finais do Ensino Fundamental, “[...] desenvolver, a partir das experiências já vivenciadas pelas escolas, em parceria com as IES, o Programa de **Eliminação** da Distorção Idade-Série”. (PLANO DE METAS, 2015, p. 116, grifo nosso)

Observamos que as ideias apresentadas no Plano de Metas do referido governador constituem bandeiras de uma sociedade que se pauta no ideário neoliberal. Recordamos a discussão de Neves (2005), que explica que a história do Brasil foi marcada, nos anos 1930 a 1989, pelo fortalecimento da organização social contra a ditadura militar, em um cenário em que o estado capitalista, “comitê da burguesia”, cria uma visão dicotômica da relação Estado e sociedade civil, pela qual a sociedade civil organizada, se constitui em um bloco homogêneo da classe produtora, veículo da legitimação social ao projeto burguês, perpetuando o poder desta classe no aparelho do Estado, sinalizando que sua atuação não se restringe ao aparelho do Estado.

Segundo a mesma autora, a partir de 1990 observa-se a sociabilidade do pós-desenvolvimentismo, momento privilegiado da inserção da nova pedagogia da hegemonia e da formação de sociabilidade.

Essa pedagogia que se vem efetivando por intermédio da repolitização das relações de produção está se consolidando também por meio das redefinições da relação entre sociedade política e sociedade civil, indicando que “americanismo” que já vinha conformando a maneira de trabalho e o cotidiano brasileiro começa também a conformar a nossa maneira de fazer política. (NEVES, 2005, p.89).

Esses dados permitem discutir em que base política e social está alicerçado o Plano de metas do atual governo estadual, o qual proclama a democratização do acesso, permanência e conclusão escolar, com qualidade.

Sobre a prática pedagógica e a qualidade da Educação, já no primeiro item do Plano de Metas, é abordado como vai ser realizada a regulação do sistema através do SAEP, destacando as ações:

- a) Ampliar a cobertura do Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica, incluindo outras áreas do conhecimento, interagindo com as redes municipais de ensino.
- b) Criação do Centro Estadual de Avaliação da Educação Básica “CAEB PARANÁ”, em parceria com as IES e professores da REE. (PLANO DE METAS, 2015, p.120)

Como já aqui aludido, a qualidade da educação, no ideário neoliberal, é marcada pela avaliação externa, em um Estado-avaliador, como aqui se faz, com a realização do SAEP. Vale lembrar que esta avaliação no atual governo foi realizada em 2012 e 2017 nos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental e nos 3<sup>os</sup> anos do Ensino Médio, nas escolas estaduais, sempre com a intenção de aferir os índices educacionais do Estado. Destacamos que este sistema avaliativo apresenta fragilidades e lacunas, já que tais avaliações sempre são realizadas por um organismo estatal, que propõe uma avaliação única de conteúdos da disciplina de Matemática e Língua Portuguesa e os dados de aprovação, reprovação, abandono e evasão escolar de cada estabelecimento de ensino. Assim, são ranqueadas as escolas de melhor desempenho para as de pior, servindo de justificativa para alterar ou implantar programas e projetos, além de demonstrar estatísticas numéricas da política educacional empregada naquele tempo de governo.

Continuando a análise do Plano de Metas, observamos os indícios da formulação do Plano de Ações Descentralizadas, que faz parte de uma das metas para educação: a eliminação da distorção idade-ano, que vai configurar-se no “Programa de Aceleração de Estudos no Paraná”, o qual preconiza: “Assegurar o respeito à autonomia das escolas e às diversidades das comunidades escolares, com acompanhamento e assessoramento pedagógico individualizado e contínuo do NRE”. “Implementar ações pedagógicas inovadoras que favoreçam a melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e da resolução de problemas”. (PLANO DE METAS, 2015-2018, p.120).

Neste período, houve a reformulação da sala de apoio escolar - para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática - em parceria com o SESC/PR; a reorganização do acesso às famílias dos alunos que abandonam a escola, com a criação da Rede de Proteção, que inclui reuniões setoriais de forma mensal com o CRAS – Centro de Referência de Assistência Social, Conselho Tutelar, Equipe Pedagógica e ONGs, assim como, a implementação do livro de registro online, que ainda não atingiu todos os estabelecimentos de ensino do Paraná, mas tem como meta a abrangência total em 2018. Este livro tem a intenção de trazer agilidade e praticidade para o registro das

aulas ministradas e lançamento de notas e frequência dos alunos e oportunizar acesso de dados em tempo real relativo ao número de alunos por sala, presença e falta do professor. Pontuamos que, além de nem todos os colégios possuírem a rede de internet com fácil acesso, o que precariza o serviço, há fragilidades que o site apresenta em situação de testes e reajustes.

Em linhas gerais, percebemos que o Plano de Metas (2015-2018) revela como está sendo consolidada a política do atual Governo Carlos Alberto Richa, que demonstra o desejo de continuar governando o Estado com a retórica neoliberal, prometendo maior determinação, conhecimento e eficácia neste segundo mandato, com o intuito de posicionar o Estado como competitivo e empreendedor.

## 5.1 POLÍTICAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTADO DO PARANÁ.

Procuramos esclarecer os percursos do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, para analisar as ações que o permeiam, tomando como base, a política de ciclo de aceleração da aprendizagem que busca a correção da distorção - idade/ano, delimitando como marco temporal o período de 2014-2017, correspondente ao primeiro mandato do governador Carlos Alberto Richa.

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo: analisar o Programa de Aceleração de Estudos no Estado do Paraná, sua relação com a política educacional atual, com a qualidade de ensino, optamos por uma abordagem avaliativa de programas educacionais à luz das autoras Draibe (2001) e Figueiredo e Figueiredo (1986).

Draibe (2001) comenta que, para realizar a avaliação de um programa, é necessário definir o terreno em que será trabalhada a pesquisa, assim como, esclarecer que a análise será iniciada em sua origem. Ressalta-se, no entanto, que, segundo o exposto na proposta do PAE e os documentos que norteiam sua implementação e desenvolvimento, não há um ponto inicial claro, apenas indícios de quando foi sua implantação. “Quando os programas são contínuos, rotineiros e universais – como é o caso dos programas educacionais – é quase impossível determinar o ponto inicial.” (DRAIBE, 2001, p. 23).

Observamos que a análise não se deu a partir da execução do PAE, mas que buscou destacar seus objetivos e as razões de sua formulação, a exemplo do que diz Draibe (2001) sobre a avaliação de um programa, que pode abranger tanto sua

preparação como sua formulação. Neste sentido, discutimos o PAE e os documentos que nortearam sua implantação e implementação, desde sua proposta até as alterações sofridas ao longo de sua existência. Esclarecemos que não foi feita a avaliação específica do desenvolvimento e resultados. Conforme Draibe (2001):

A avaliação *expost* feitas concomitantemente ou após a realização do programa com duplo objetivo: verificar os graus de eficiência e eficácia com que o programa está atendendo a seus objetivos; avaliar a efetividade do programa, ou seja, seus resultados, impactos e efeitos.(DRAIBE, 2001, p. 19)

Com base nesses argumentos, observamos que o PAE não é um programa em situação adiantada, que oferta condições de análise de seu resultado, impacto e efeito. Por isso, estudamos as proposições políticas que o permeiam, apontando seus objetivos, metas, fundamentação, público alvo e organização. Para a análise dos objetivos do Programa de Aceleração de Estudos no Paraná, consideramos os argumentos de Figueiredo e Figueiredo (1986) que dizem:

Os produtos (Policy Outputs) são indicadores de que os governantes estão fazendo, de suas prioridades, e das demandas que estão sendo atendidas, dos interesses que estão sendo articulados e dos benefícios e objetivos que estão sendo perseguidos (...) aqui, então, o objeto da avaliação não é tanto o volume ou natureza do produto, nem o tamanho de seu impacto, mas esses produtos condizem, minimamente, com princípios de justiça política e social sobre os quais existe um consenso mínimo. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p.110)

Por esta razão, entendemos que a análise de um Programa permite compreender o que está para além dele, possibilitando, inclusive, analisar a gestão que o propõe. Para a discussão do Programa de Aceleração de Estudos – PAE, no Estado do Paraná, foi necessário tomar como base o Plano de Ações Descentralizadas – PAD, criado em 2014, que antecede a implantação do PAE, em 2015.

## 5.2 ANÁLISES DO PLANO DE AÇÕES DESCENTRALIZADAS.

O Plano de Ações Descentralizadas (PAD) foi lançado em 2014, para acompanhar e assessorar os estabelecimentos de ensino da rede estadual, de forma individualizada. Teve este Plano como ponto fundamental o processo de ensino-aprendizagem, para melhorar o processo educativo em uma gestão democrática, com a participação da comunidade escolar e envolvimento de todas as instâncias de gestão da rede, por meio de ações –, articuladas pela Superintendência da Educação do Estado,

Secretaria da Educação do Estado, Núcleos Regionais de Educação e os estabelecimentos de ensino.

Em análise dos objetivos específicos do plano, observamos o interesse na melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e de resolução de problemas, apontados pela SEED (2014), com base em dados diagnosticados, a partir do SAEB (2014), destacando-se os itens “a”, “d” e “f” que direcionam a formulação do objeto de nossa pesquisa. O PAE apresenta como objetivos específicos:

- a) Desenvolver, a partir dos diagnósticos e indicadores estaduais, ações para melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e da resolução de problemas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino da educação pública e diminuir as taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe e evasão;
- d) Oferecer alternativas de encaminhamentos metodológicos aos educadores da rede pública;
- f) Consolidar o regime de colaboração com os municípios, demais secretarias de Estado, escolas e comunidades escolares, articulando parcerias com a rede municipal do Estado do Paraná, com as redes de proteção e a sociedade, integrando especialmente o processo de transição dos estudantes. (SEED, 2014, p.4).

Ao analisar a proposta do PAD, percebemos traços das intenções da reforma do aparelho do Estado, já mencionada nesta pesquisa, pois a SEED se debruça no princípio da “objetividade” e da “produtividade”, cobrança realizada no cenário neoliberal da política educacional para haver qualidade e equidade da educação.

#### **Quadro 4 - Taxa de distorção idade-ano e idade-série –Paraná**

<b>Anos</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
2010	23,8	26,5
2011	22,0	25,1
2012	21,8	24,8
2013	21,5	24,5
2014	20,4	21,1
2015	19,2	21,4
2016	18,1	21,0

**Fonte:** Elaboração da autora com base em dados do Inep/MEC no censo escolar 2016.

Observamos que o Estado do Paraná formula sua própria avaliação institucional o SAEP (2012) – Sistema de Avaliação do Estado do Paraná-, com a intenção de acompanhar o processo de melhoria do ensino- aprendizagem. A avaliação é utilizada como indicador para as ações descentralizadas, pois foram diagnosticadas as lacunas na educação paranaense, dentre as quais, destaca-se o alto índice de alunos com distorção idade/ano, como elucida o quadro 4.

Conforme os dados deste quadro, a taxa de distorção idade/ano vem diminuindo, de forma progressiva, tanto no ensino médio quanto no fundamental. No entanto, não conseguimos apontar ao certo se é um movimento causado pelo Programa de Aceleração de Estudos ou se resulta de outros fatores que estão agindo simultaneamente ao período de implementação PAE. Este fenômeno pode ser consequência de diferentes fatores, tanto naturais <sup>27</sup> – diminuição da população nesta faixa etária- quanto de ações de políticas educacionais e sociais. O foco desta pesquisa, porém, é apontar por quais caminhos a SEED planeja e executa as ações com vistas à diminuição da taxa de distorção idade/ano no Paraná:

Com base nos resultados do SAEP, proficiência de cada ano e disciplina avaliados, associados às taxas de rendimento escolar, aprovação e abandono, criou-se um índice para as escolas da rede pública estadual do Paraná. A partir deste índice, foram selecionadas 20% de escolas, sendo 15% que apresentaram menores índices e 5% com maiores índices, para um atendimento diferenciado e definição de ações prioritárias de intervenções por meio do Plano de Ações Descentralizadas, que tem como objetivo promover nas instâncias educacionais, sob a égide da Secretaria de Estado da Educação (Seed), uma atuação proativa e colaborativa, como o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação. (SEED, 2014, p. 13).

Salientamos que a proposta está em sintonia com a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propõe uma gestão democrática na educação.

---

<sup>27</sup>Os dados do Censo Escolar de 2016 mostram que as matrículas diminuíram em todas as etapas de ensino, menos na creche, que atende crianças até os 3 anos de idade. Os números refletem a queda da população, em geral, entre criança e jovens, mas, de acordo com especialistas ouvidos pela Agência Brasil, refletem também desafios para o sistema educacional. São 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos fora das salas de aula, e que, por lei, deverão ser incluídos até este ano. O censo foi divulgado nessa semana pelo Ministério da Educação (MEC). As idades mais críticas são a de 4 anos, com 690 mil de crianças não atendidas; e a de 17 anos, em que 932 mil adolescentes deixaram os estudos. O censo mostrou que a pré-escola, voltada para crianças de 4 e 5 anos, teve uma redução de 1% de matrículas em relação a 2014, passando de 4,96 milhões para 4,92 milhões, aproximadamente. Foi a primeira queda desde 2011. O ensino médio, que já reduzia as matrículas pelo menos desde 2010, teve, desde então, a maior queda, entre 2014 e 2015, de 2,7%. O número de estudantes passou de 8,3 milhões para 8,1 milhões, conforme a Agência Brasil (2016).



É desta forma que a SEED inicia suas articulações para a organização e o funcionamento do PAD, em ações em todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual, começando com a autoavaliação das instituições sobre os indicadores internos e externos, e as formações continuadas dos docentes e agentes educacionais durante todo o ano de 2014, sempre com acompanhamento e assessoria da SEED e dos Núcleos Regionais de Educação, que contaram com apoio e suporte para desenvolvimento das ações da SUED.

Após a autoavaliação dos indicadores, realizada pelas escolas, com base no rendimento de cada estabelecimento no SAEP e no censo escolar que apresenta de forma numérica a situação educacional das escolas, estas registraram onde precisavam avançar, quais os desafios a serem superados e enviaram para os seus NREs. Em função desses dados, foram estabelecidas metas para melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e resolução de problemas. Como consequência disso, espera-se a melhoria dos indicadores: evasão, abandono, reprovação e aprovação pelo conselho de classe.

Segundo um documento do PAD (2014), para o desenvolvimento de tais ações, ocorreu o envolvimento do Grupo de Articulação Estadual, constituído por agentes da SUED – Superintendência Educacional, assim como, pelos 32 Grupos de Articulação Regionais dos Núcleos Regionais de Educação – Equipe Disciplinar, Equipe Pedagógica, Coordenação Regional de Tecnologia Educacional – que ficaram responsáveis pelo acompanhamento e assessoramento pedagógico das ações planejadas junto aos estabelecimentos de ensino.

Além da SUED, envolveram-se as equipes de ensino dos NREs e a de gestão das escolas – direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e instâncias colegiadas – que avaliaram os resultados alcançados no Plano de Ação, culminando com sua reformulação e alimentação, a fim de atingir as metas de melhoria do processo ensino-aprendizagem.

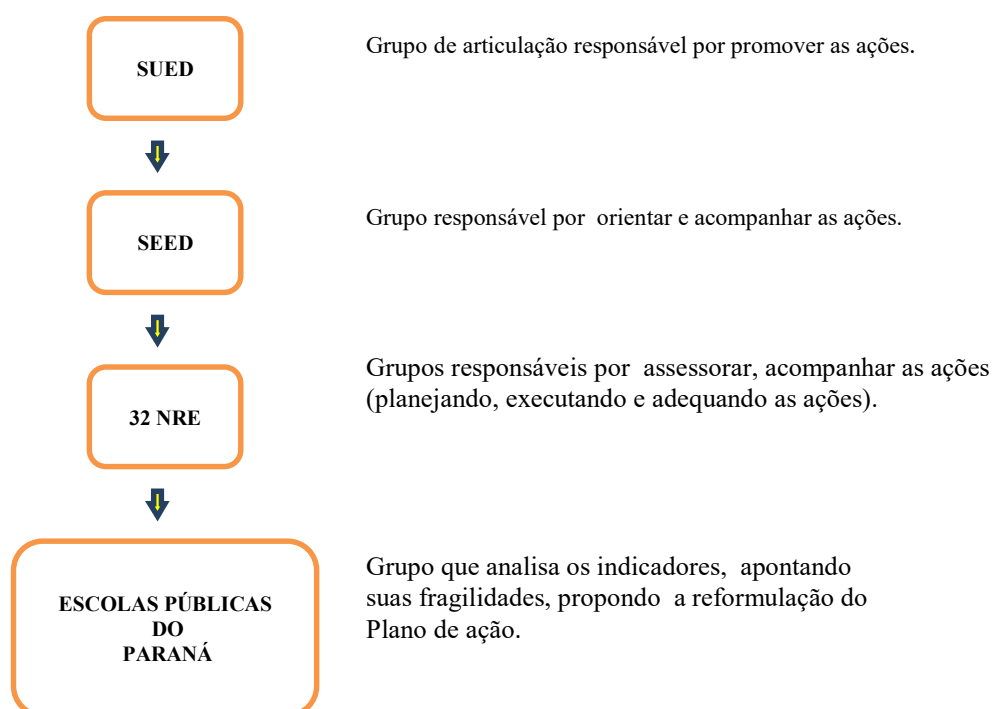
Como define a SEED (2014, p. 6): “O processo de avaliação e propostas de reformulação acontece sob coordenação da gestão da escola e se articula com o NRE a partir de reuniões periódicas com o Grupo de Articulação Regional, responsável pela escola.” Sobre os Grupos de Articulação, o documento esclarece:

Os Grupos de Articulação e Acompanhamento Estadual são responsáveis por promover a articulação das ações entre os departamentos da SUED, bem como pelo acompanhamento e orientação dos Grupos Regionais. Para tal, cabe ao Grupo da SEED

realizar orientação aos Grupos Regionais, por meio de reuniões técnicas quinzenais. Nestas etapas serão discutidos os avanços com três representantes de cada NRE. Em tais eventos serão abordadas as temáticas de indicadores educacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná, metodologia do PAD, divulgação dos casos de sucesso e avaliação dos resultados obtidos. (SEED, 2014, p.17)

Em análise da movimentação do PAD entre SUED, NREs e as escolas estaduais, verificamos que seu resultado gera alterações efetivas na política educacional paranaense para alterar os indicadores do índice das avaliações institucionais, como a reformulação da Rede de Proteção/abandono escolar; sala de apoio – língua portuguesa e matemática - exclusiva aos 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, podendo ser desenvolvida pela escola ou pelo SESC<sup>28</sup>, a efetivação dos grêmios estudantis e o conselho escolar e formulação e implementação do Programa de Aceleração de Estudos.

**Figura 1-** Esquema de funcionamento do Plano de Ações Descentralizadas - PAD



**Fonte:** Elaboração da autora com base no Plano de Ações Descentralizadas (2014).

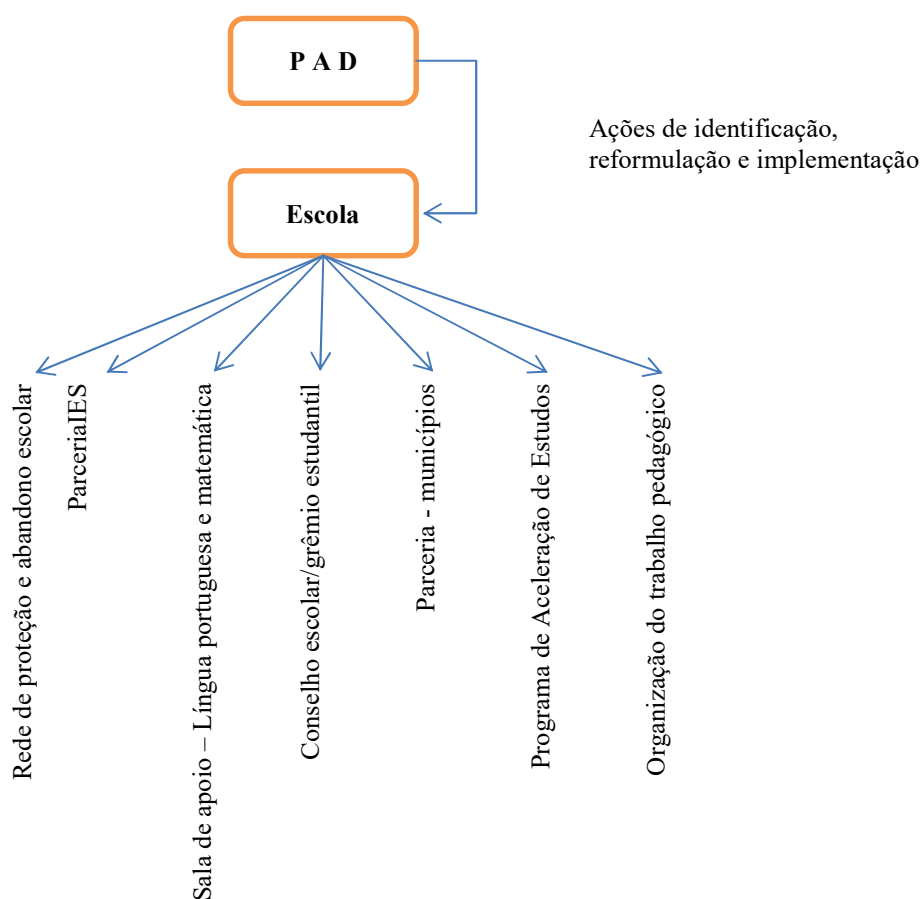
Logo que se consegue diagnosticar as fragilidades apresentadas, individualmente, pela educação, na realidade de cada estabelecimento de ensino, são

<sup>28</sup> Estabelecido pela Instrução 05/2017 SEED/SUED e orientação 06/2017 SEED/SUED. A relação de parceria com o SESC/PR – Serviço Social do Comércio com a SEED, para a oferta de Sala de Apoio à Aprendizagem seguindo as mesmas atribuições da ofertada pela rede estadual.

propostas ações efetivas de mudanças, respeitando-se a necessidade de cada estabelecimento. Importante lembrar que estas ações serão ofertadas conforme demanda do estabelecimento, ou seja, o programa ou o projeto será oportunizado a toda rede estadual de ensino, mas, nem todos terão necessidade de implantá-los.

O PAD e o Plano Estadual de Educação apresentam os anseios políticos no setor da educação no Paraná, ambos formulados em uma gestão com orientação neoliberal que busca resultados a custo baixo ao Estado. Desta forma, a implementação de um programa que vai sanar, de forma efetiva, o desafio da distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental no Estado, vem ao encontro da realidade já exposta neste trabalho.

**Figura 2** – Síntese dos resultados do Plano de Ações Descentralizadas– PAD



**Fonte:** Elaboração da autora com base no Plano de Ações Descentralizadas (2014).

No levantamento de documentos sobre o Programa de Aceleração de Estudos, encontramos o Plano Estadual de Educação do Paraná – 2015 – 2025, que

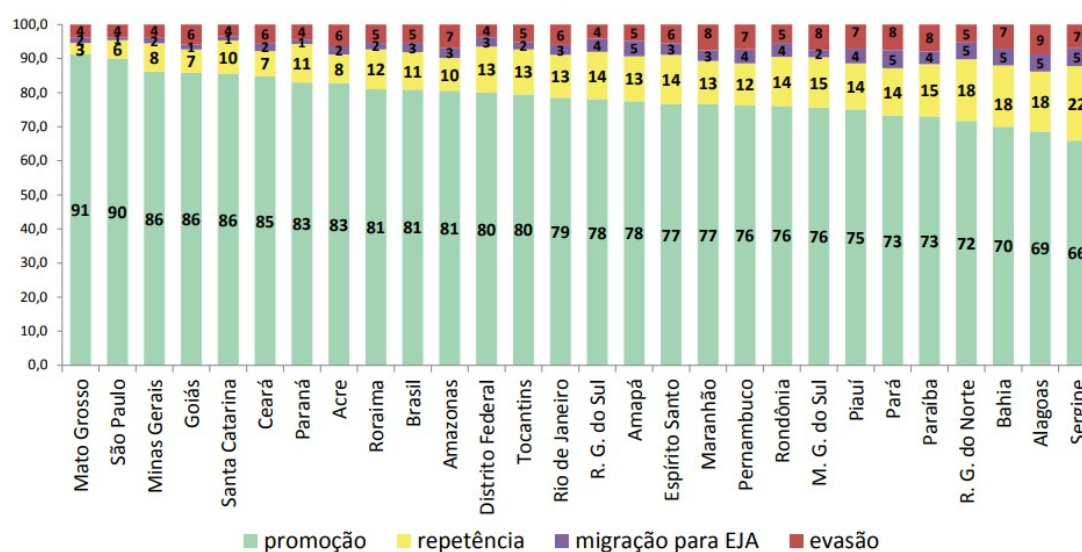
estabelece metas para educação paranaense. Este documento apresenta, na meta 2, as seguintes indicações: “Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluem essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano”(SUED/SEED, 2015, p. 61).

Os dados do censo escolar do Paraná nos anos de 2014, 2015 e 2016, perante o cenário nacional, apresentam uma situação privilegiada frente a muitos Estados da federação brasileira, mas isso não significa que os planejamentos e as ações desenvolvidas pelo governo paranaense estejam de acordo com a qualidade educacional que almejamos. Acreditamos que o avanço educacional também deve ser qualitativo, abrangendo a democratização da educação de qualidade, com uma oferta educacional com investimentos, defendidos pelo CAQ, e realizada por políticas públicas que visem aos fatores externos e internos da escola, algo que percebemos não ser efetivado na atual conjuntura política do Estado.

Entendemos que estes dados do censo escolar expressam situação numérica e podem apresentar fragilidades, enquanto expressão da real condição de promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar, já que aferem apenas uma condição quantitativa de matrículas, não equalizando quantidade com qualidade. Por isso, acreditamos que a aferição realizada pode apontar maior vulnerabilidade da educação paranaense do que o apresentado.

**Figura 3:**

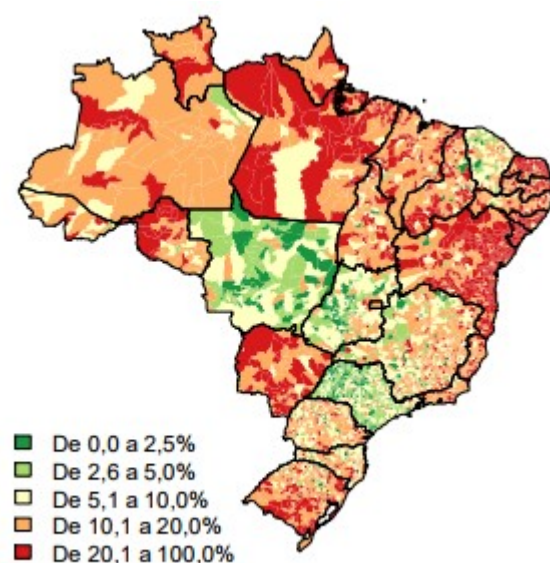
Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão dos **anos finais** - Brasil e Unidades da Federação - Censo Escolar 2014/2015



**Fonte:** Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica 2017 (INEP, 2017, p.8)

Em análise da figura 3, verificamos que o estado do Paraná apresenta bom desempenho estatístico com índice de 83% de promoção, 11% de repetência, 1% de migração para EJA e 4% de evasão, situação que retrata as políticas educacionais aplicadas no estado a partir do ano de 2010. Outros estados da federação que apresentam índices elevados de promoção e baixo índice de repetência fazem uso da política de ciclo escolar e de ciclo de aceleração da aprendizagem, retratando, uma qualidade da educação com base estatística.

**Figura 4:** Taxa de distorção idade/ano nos anos finais do ensino fundamental - 2016



**Fonte:** Censo escolar 2016 (INEP, 2016, p.17)

A taxa apresentada neste mapa do Brasil nos aponta que a distorção idade/ano é um desafio enfrentado em todos os estados brasileiros. Talvez pressionado pelos dados, o Paraná tem estipulado metas e estratégias na sua política educacional para os próximos 10 anos (2014-2024), na tentativa de mudar tal situação, vislumbrando melhores resultados para os índices educacionais.

Implementar políticas públicas para a correção da distorção idade-ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, garantindo efetiva aprendizagem. 2.6 - Promover ações com os municípios para oferta da Educação Inclusiva a todos os estudantes do Ensino Fundamental 2.9 - Desenvolver, em parceria com as IES públicas, ações que visem a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade na idade correta. (SUED/SEED, 2015, p. 61).

Para a implementação do PAE, colocado em vigor em 2015, foi realizada a primeira reunião no final de 2014, com os representantes do NRE, na SEED, a qual objetivou orientar sobre a proposta. Neste mesmo período, de forma rápida, houve a convocação para reunião nos NRE, de todos os diretores das escolas estaduais que apresentavam índice alto de alunos com distorção idade-ano, para esclarecer a proposta do PAE, estipulando-se um prazo curto de adesão espontânea ao programa.

**Quadro5** - Síntese do Programa de Aceleração de Estudos.

<b>Objetivo</b>	Corrigir a distorção idade/ano dos alunos que estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental
<b>Organização</b>	O programa é ofertado em dois níveis, sendo a turma I para alunos matriculados no 6.º ano do Ensino Fundamental, com idade mínima de 13 anos, e a turma II para alunos matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental, com idade mínima de 15 anos.
<b>Proposta</b>	Os alunos participantes das turmas de aceleração de estudos poderão, ao final do ano letivo, acelerar até dois anos de estudos, ou seja, os alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental poderão ser reclassificados para o 8.º ano do Ensino Fundamental, e os alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental, poderão ser reclassificados para a 1.ª série do Ensino Médio.
<b>Público-alvo</b>	Alunos com defasagem idade/ano, aqueles que ultrapassaram em dois anos ou mais a idade regular prevista para o ano em que estão matriculados.
<b>Carga horária</b>	Destinada às disciplinas que compõem a matriz curricular das turmas de aceleração, será de 25 horas-aula semanais, distribuídas conforme Instrução Normativa n.º 20/2012 Seed/Sued.
<b>Número de alunos por turma na escola.</b>	15 a 25 alunos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SEED (2015, p 7).

Trata-se de um programa que busca a reclassificação de alunos em situação de defasagem escolar idade/ano, seu público-alvo, pretendendo promover seu progresso escolar. Com este princípio, oferta uma escolarização que intensifica o tempo escolar e os conteúdos de dois anos em apenas um com a carga horária de 200 dias letivos ou 800 horas/aulas por ano, como estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais n° 9394/96. A base curricular é a mesma utilizada pelo ensino fundamental regular, assim como o material didático, havendo, entretanto, seleção dos

conteúdos realmente essenciais para este nível de ensino. A SEED apresenta no Plano Estadual de Educação a definição de quem são os alunos considerados em distorção idade-ano:

De acordo com a legislação que organiza a oferta da Educação Básica no País (Lei Federal n.º 9.394/1996), a criança deve ingressar aos seis anos no 1.º ano do Ensino Fundamental e concluir a etapa aos 14 anos. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no Ensino Médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do estudante e a idade recomendada para o ano que ele está cursando. O estudante é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-ano e idade-série quando a diferença entre a idade do estudante e a idade prevista para o ano ou a série é de dois anos ou mais. (SUED/SEED, 2015, p. 35).

Para a implementação do PAE, foi preciso estabelecer o público-alvo da proposta. São os alunos com distorção idade-ano, que apresentam multirrepetências, sem definição da SEED em seus documentos e informativos das causas que as provocam, demonstrando ser uma proposta formulada para todos os alunos que se encontram nesta condição, mas, sem um olhar sobre as causas, apenas destinada à correção dos efeitos.

Analisando os documentos norteadores da proposta do PAE, percebemos que a Instrução Nº 11/2016 – SEED/SUED, que orienta procedimentos para a correção da distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do Programa de Aceleração de Estudos – PAE, entra em vigor e define que alunos oriundos da educação especial não poderão participar desta proposta. Tal retificação foi realizada após aplicação do primeiro ano do programa e de insucessos de alunos oriundos da Educação Especial, pois se percebeu e que estes precisam de um tempo maior no processo ensino-aprendizagem.

Tanto a motivação do governo para esta proposta, quanto os resultados esperados no Parecer CP/CEE Nº 19/15 revelam as seguintes intenções:

- Crescimento na taxa de aprovação;
- Diminuição do abandono escolar, já que muitos dos alunos encontram a oportunidade de terminalidade ou avanço no Ensino Fundamental;
- O envolvimento de todas as instâncias escolares para o êxito do Programa;

- A estruturação desseriada<sup>29</sup> que visa à recuperação do tempo escolar;
- Elevação da autoestima dos alunos;
- Oferta de condições especiais de ensino;
- A avaliação diferenciada através de conceitos e do uso de portfólio

que permite perceber o desenvolvimento individual, comparando os alunos consigo mesmos;

- Adaptação curricular conforme as necessidades de cada aluno.

Também observamos que a implementação desse programa não requer ou exige material didático específico para proposta, apenas orienta a otimização do material disponível na instituição de ensino.

Eis o que define a SEED (2016):

A Proposta Pedagógica do Programa de Aceleração de Estudos utilizará organização curricular e sequência de conteúdo das diferentes disciplinas que compõem a Matriz Curricular própria, elaborada especificamente para desenvolvimento nas turmas de aceleração de 6º e 8º anos, pelos técnicos disciplinares da Secretaria de Estado da Educação e dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná, presentes no Documento Orientador do Programa; a proposta do Programa de Aceleração de Estudos não requer um material didático-pedagógico específico para ser desenvolvida e executada nas turmas, mas sim (re)significar o uso do Livro Didático e de outros recursos disponíveis em cada realidade escolar, a partir do encaminhamento metodológico utilizado e da intencionalidade do trabalho educativo do professor. (SEED, 2016, p.5).

A proposta do sistema de avaliação pelo uso de portfólio<sup>30</sup> ocorre para acompanhar o desenvolvimento progressivo do aluno, orientando que a avaliação deve ser contínua, permanente e cumulativa. É um instrumento de promoção deste aluno ao final do ano letivo, podendo ser promovido ao ano seguinte ou até dois. “O resultado da avaliação deverá ser registrado em ata. A cópia do Registro Individual do Conselho de Classe Final do Programa de Aceleração de Estudos - PAE e das avaliações será

---

<sup>29</sup>Desseriada - A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que adotou expressamente a Declaração Mundial de Educação para Todos, sem impor formulários, mas respeitando experiências prévias, facultou à educação básica organizar-se em "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar". (GOMES, 2005, p2). Com base nesse dispositivo, avançaram experiências de desseriação, como alternativa à organização escolar, entre elas a formação de ciclos e a aceleração da aprendizagem.

<sup>30</sup> Definição do uso de Portfólio por ser um conjunto dos melhores trabalhos já realizados pelo aluno geralmente reunidos com a intenção de apresentar sua experiência e capacidade produtiva. Conjunto de trabalhos realizados no período de atuação da profissão e/ou acadêmico.



arquivada na Pasta Individual do aluno, dispensando-se o envio de cópia à SEED.” (SEED, 2016, p. 6).

Apesar dos benefícios desta proposta, podemos perceber nela problemas e conflitos, um dos quais é que esta almeja a diminuição do tempo escolar deste aluno, mas, em contrapartida, amplia a quantidade de conteúdos, pois tenta sintetizar dois anos letivos em um. Além disso, outro problema grave é que todo o material disponibilizado para estudo do professor no site da SEED tem seu enfoque na Alfabetização e Letramento<sup>31</sup>, pontuando que a Secretaria reconhece que o processo de aprendizagem destes alunos apresenta defasagem e que muitos ainda não estão integralmente alfabetizados. Desta forma, questionamos os reais motivos de se proporcionar um Programa de Aceleração de Estudos a um público-alvo que a própria SEED reconhece ter dificuldades e lacunas no processo de ensino aprendizagem. Questionamos também o modelo que está sendo empregado no PAE, que não apresenta resgate ou reforço escolar para sanar ou pelo menos amenizar as dificuldades e lacunas destes egressos do PAE.

O Plano de Ações Descentralizadas faz menção de como se deve proceder no processo de ensino-aprendizagem, direcionando esta responsabilidade para atuação dos docentes, segundo a qual, de acordo com a SEED, é o enfrentamento a um desafio da educação paranaense como um todo.

Percebe-se que tanto o ato de ler quanto de resolver problemas ou problematizá-los acionam operações cognitivas que estão imbricadas e, por isso, podem ser pensadas como uma prática de ensino, tornando-se o centro das interações em sala de aula em todas as disciplinas. Os professores, nesse contexto, são mediadores e organizadores de um conhecimento que se constrói na dinâmica das interações e precisam estar abertos ao novo, às mudanças e às relações interdisciplinares. Essas relações entre as disciplinas são múltiplas, e um ponto de unidade entre elas respalda-se na leitura e na resolução de problemas ou problematizações. (SEED, 2014, p. 8).

Para analisarmos administração, funcionamento e estrutura do PAE, partimos do entendimento da SEED sobre ações que consistem na reorganização de turmas específicas de alunos em situação de distorção idade-ano, e também da Normativa nº 014/2014 SUED/SEED, que norteia a matrícula e o número de alunos por

---

<sup>31</sup> Material disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1608> acesso em 22 de agosto de 2017.

sala de aula. Entender isso é importante, pois só assim iremos perceber que este programa não onera o Estado, porque não tem custo além do que já é previsto.

Sobre a otimização do espaço escolar, vamos esclarecer que as salas que atendem o PAE, segundo orientações, podem ter de 15 a 25 alunos, enquanto que as salas dos anos finais do Ensino Fundamental podem receber de 25 a 35 alunos. Neste sentido, o governo propõe aos estabelecimentos de ensino, todo começo de ano, um determinado número de salas de aula. A implementação do programa, no entanto, não altera isso, visto que os estabelecimentos de ensino continuam com o mesmo número, apenas retiram os alunos com distorção idade-ano das outras salas e montam uma específica e, em consequência, superlotam as outras, já que, se um estabelecimento de ensino tem em média 120 matrículas para 6º ano, divididas em 4 turmas com 30 alunos, passa a ter 4 turmas sendo uma com 20 ou 15 e as demais com 32 a 34 alunos.

A disposição do número de alunos por sala é realizada por um cálculo do m<sup>2</sup> de espaço dos alunos e professor, sendo que cada aluno tem delimitada a quantidade de que necessita para estudar. Uma opção da Secretaria de Educação do Paraná, acreditamos que, tomada por base em orientações do Banco Mundial, delimita o tamanho da classe e o número de alunos por professor. Segundo o BM, a incidência do inchaço das classes pouco altera o resultado final do processo de ensino aprendizagem, como aponta Torres (1996).

Colocado desta maneira, não há custo algum com professores, funcionários, merenda ou qualquer adicional. Ademais, o material didático também parte da reutilização do material disponível no colégio. A Instrução Nº 11/2016 – SEED/SUED (2016) define:

A proposta do Programa de Aceleração de Estudos não requer um material didático-pedagógico específico para ser desenvolvida e executada nas turmas, mas sim (re)significar o uso do Livro Didático e de outros recursos disponíveis em cada realidade escolar, a partir do encaminhamento metodológico utilizado e da intencionalidade do trabalho educativo do professor. (SEED/SUED 2016, p.5).

Apenas na primeira Instrução nº 014/2014 SUEd/SEED, pedia-se que as aulas do Programa de Aceleração de Estudos fossem distribuídas preferencialmente aos concursados, algo que foi revogado no ano seguinte e hoje, na maioria dos quadros de professores, a contratação é temporária. Como se vê, a proposta do PAE pretende minimizar fracassos, ofertando, grosso modo, um ensino fragmentado, mas eficaz

dentro do aspecto de fluxo escolar, sem se preocupar em que momento ou esfera houve o fracasso.

No processo de investigação sobre o Programa de Aceleração de Estudos, deparamo-nos com o documento Instrução N° 008/2012 – SEED/SUED, que trata do Plano Personalizado de Atendimento – PPA, que visa a atender a alunos em situação de distorção idade-ano tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Esta instrução estabelece como a SEED, os NREs, as instituições de ensino estaduais, os docentes e os pais ou responsáveis vão atuar com os alunos que apresentam dificuldades sérias de aprendizagem, deficiências, e outros tantos, com idade para ingressarem no mercado de trabalho, mas que ainda estão em situação de atraso escolar, possibilitando sua adequação idade-ano ao ofertar programas de aceleração de estudos.

Apresentando como objetivo central a recuperação de alunos em distorção idade-ano matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, o PPA possui projeto próprio e possibilita o resgate da autoestima, da cidadania na escola, dos valores morais, éticos e humanos. “Este projeto conta com 03 fases: preparação burocrática; período de informação/estímulo/estudo; efetivação através de aplicações avaliativas para adequação à série conforme conteúdos apreendidos”, (SEED, 2017, p. 2)

No estudo do Plano Personalizado de Atendimento – PPA -, encontramos a Orientação Pedagógica do PAE – SEED (2014), que traz apontamentos dos próprios técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação, junto com alguns diretores e professores da Rede Estadual de Ensino. Tal Orientação aponta, com relação à execução do Programa de Aceleração de Estudos:

- a) previsão de estudos independentes por parte dos alunos; b) elaboração e produção de material didático pelos professores das turmas dos alunos envolvidos no programa durante os momentos de hora-atividade; c) os custos, com impressão e encadernação do material elaborado, ficam a cargo dos estabelecimentos de ensino; d) falta de preparação dos professores; e) as aulas preparatórias antes da aplicação das provas de reclassificação não estão inclusas na carga horária de trabalho do professor; entre outras questões. (SEED/SUED, 2014, p.7).

O Plano Personalizado de Atendimento é um documento elaborado pela SEED, em parceria com a SUEd, o qual define a função de todos os envolvidos com os alunos em distorção idade/ano e suas incumbências no cumprimento do seu objetivo: “Propõe corrigir a distorção idade/série por meio de estudos independentes e a reclassificação para estudantes matriculados, que estão frequentando o Ensino

Fundamental e Médio, com defasagem de dois ou mais anos idade/série.” (SEED/SUED, 2012, p.1)

Estabelece, ainda, que as instituições de ensino poderão ofertar o programa de reclassificação de aluno, sempre que julgarem necessário, devendo contemplar, porém, em seu Regimento Escolar, esta intencionalidade, esclarecendo que a decisão de se fazer esta oferta deve ser em comum acordo com todo o colegiado escolar, equipe diretiva e pedagógica, tendo-se que manifestar intenção de aplicação do programa anual.

Para tanto, devem-se analisar as contradições existentes entre a proposta empregada e suas intencionalidades dentro do processo de implementação do Programa, considerando que este tem como objetivo oportunizar condições de sucesso escolar para os alunos que estão em atraso escolar. Em nosso estudo, percebemos falhas na constituição do programa, quando analisamos sua implementação, que é aplicada com a otimização da estrutura escolar, pouco se preocupando com os fatores internos e externos que norteiam a educação, conforme preconizam Dourado e Oliveira (2009). Isso porque, entendemos que muitos destes fatores influenciam a qualidade da educação, e que esta é um bem público que deve ser ofertada obrigatoriamente pelo Estado, o qual deve adotar medidas que a viabilizem com qualidade para todos, e possibilitar condições em diferentes esferas para isso acontecer.

Ao visualizar os fatores externos, percebemos que boa parte dos alunos que estão em distorção idade/ano são oriundos da classe trabalhadora, que, em sua maioria, apresenta uma situação social fragmentada, baixa condição econômica, sentem-se culturalmente inferiorizados por apresentar dificuldade de aprendizagem ou marginalizados pela sua condição social, racial, pela opção sexual, pela exposição à violência, entre outras. Além disso, em nenhum momento, nos documentos, a mantenedora do programa posiciona-se para tentar gerir tais problemas. Esta observação também é válida quando nos referimos aos fatores internos, pois, na apresentação da proposta, pouco se revela sobre o projeto pedagógico, a formação do docente, o material didático, a gestão escolar. O que se evidencia é um reaproveitamento do que já está posto, reafirmando-se o entendimento de Silva (2009), de uma educação precária e insuficiente.

Percebemos, na proposta do Programa de Aceleração de Estudos, sua relação direta com o custo-aluno-ano e avaliação externa, e estes fatores definem qual qualidade o programa propõe, já que tem como objetivo realizar a reclassificação de

alunos com distorção idade/ano nas séries finais do Ensino Fundamental, possibilitando um fluxo escolar mais ágil. Simplificando, reduz-se o tempo escolar deste aluno com distorção idade/ano, que, por diferentes motivos, apresenta dois ou mais anos em atraso. O custo com este aluno se modifica, assim como os índices educacionais – aferidos pelo número de aprovação e pela avaliação em larga escola, intenção apresentada no plano de metas do atual governo, que pretende eliminar a distorção idade/ano e elevar os índices educacionais do Paraná.

Entendemos que não seria possível desenvolver esta análise sem compreendermos a importância da educação para os alunos que estão na escola pública. Destacamos o pensamento de Gentili (2009), que pontua que a América Latina é a região mais injusta, mais desigual do planeta, onde metade da população é pobre em situação de subsistência. Para ele, é uma região marcada, nas décadas de 1980 e 1990, por tendências desenvolvimentistas que apregoavam que mais educação possibilitaria maior desenvolvimento, como já apontamos, e que foi neste momento que as políticas de ciclos escolares e de aceleração de estudos começaram a ser disseminadas no Brasil, possibilitando a escolarização. Gentili (2009), entretanto, critica:

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais educados, educados num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (GENTILI, 2009, p.59).

Quando nos deparamos com as articulações que envolvem o PAE, conseguimos categorizar a relação de mediação entre os elementos de elaboração e implantação, entendendo sua necessidade na atual conjuntura do ano de 2017 de oportunizar a continuidade de estudos para os que estão com atraso escolar. Não restam dúvidas de que há público que se enquadra nesta proposta e que é louvável sua ação, mas sinalizamos que o referido Programa apresenta falha quando gera uma qualidade estatística, assim como fragilidades no processo educacional e de promoção de qualidade escolar e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do anseio profissional, quando teve início a ofertado Programa de Aceleração de Estudos implementado na Rede Estadual de Educação. Interessava-nos compreender melhor o programa, ter informações, por exemplo, quanto à estrutura e ao investimento aplicado, sendo que o maior desafio era perceber como acontece a oferta de uma educação com qualidade, em um programa que apresenta como objetivo corrigir o fluxo escolar para alunos em atraso idade/ano de dois ou mais anos escolares.

Com estas inquietações iniciais foi possível desenvolver a problemática da presente pesquisa: o que é o PAE e como ele se desenvolve na rede estadual do Paraná? Que relação o PAE estabelece com a qualidade da educação? Buscando subsídios para responder a tais questões, iniciamos os estudos, procurando compreender em que bases econômicas, políticas, sociais e educacionais está alicerçado o PAE. Dos resultados obtidos na pesquisa, e com o objetivo de sistematizar as considerações finais, ressaltamos que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, foi possibilitada a oferta da educação em ciclos, inclusive a de ciclo de aceleração de estudos, a qual prevê a reclassificação de alunos em situação de distorção idade/ano, política que norteia o nosso objeto de pesquisa: o Programa de Aceleração de Estudos no Paraná.

Como vivemos em uma sociedade capitalista envolta nos ideais neoliberais, adotados pelo sistema capitalista para se perpetuar e ampliar o capital, o sucesso ou o fracasso do indivíduo partem do esforço pessoal de cada um, isentando o Estado de qualquer obrigação e apontando a meritocracia e a competitividade como precursoras da movimentação social. Cumpre lembrar que, embora as ideias neoliberais estivessem assumidas em todos os países capitalistas, estas ganharam força no Brasil na década de 1990, e, desde então, o neoliberalismo tem orientado o sentido das políticas públicas em curso e nelas interferido.

Compreender os meandros desta política fez-nos entender em que esfera é tratada a qualidade da educação em Programas como o PAE, que está acontecendo no Paraná desde 2015, priorizando os anseios do mercado, que tem orientado uma concepção específica de qualidade da educação. Neste sentido, percebemos que a busca pela qualidade da educação tem sido permeada pelo lucro, pela diminuição de investimentos no setor público, otimização do espaço escolar para

aproveitar a sala de aula com mais alunos, pela redução de investimentos no corpo docente e precarização do material didático e do espaço físico. Em resumo, nesta perspectiva, investir na educação pública requer suporte financeiro, que não é de interesse de governantes que têm se orientado pelo enxugamento de suas políticas e investimentos, reduzindo suas ações.

Desta forma, ressaltamos que defendemos uma educação de qualidade, fruto de lutas históricas pela educação, que muito se difere da qualidade da educação que é ofertada com orientações neoliberais. Perseguimos uma qualidade da educação que aborda as dimensões interna e externa da escola, com valorização acadêmica e salarial do professor; adequada e conservada estrutura escolar; acesso às tecnologias, à biblioteca; atualização constante de material didático, possibilitado para todos; oferta de uma merenda escolar nutritiva e variada e participação dos pais na vida escolar dos alunos. Para que esta qualidade seja possível, é necessário também adotar-se políticas públicas sociais efetivas, representadas por moradia, saneamento básico, atendimento médico e odontológico; alimentação, vestuário, as quais possibilitem condições básicas de sobrevivência. Este panorama difere, no entanto, da forma como está sendo encaminhada a educação brasileira, já que esta tem sido promovida por meio de articulações artificiais- avaliação externa que busca resultados e não o melhoramento e investimento mínimo educacional - com as quais se buscam resultados quantitativos e não qualitativos.

A qualidade da educação hoje no país é aferida por um sistema de avaliação que, por valorizar índices, opera ampliando a desigualdade entre as escolas, pois não possibilita a melhora da educação, mas a exclusão velada dos que não se enquadram neste sistema de méritos. A lógica da avaliação externa não se difere da lógica da escola, que, aparentemente, vem abandonando as necessidades educacionais para se enquadrar às necessidades do mercado. Este processo avalia de forma artificial a aprendizagem, pois o aprender tem-se resumido ao momento de se demonstrar para o professor aquilo do que se tomou conhecimento e pontuar nas avaliações e não aquele aprender, empregado para intervir na realidade, para provocar mudanças positivas. O que se vê pelos atuais modelos é a promoção de uma formação mecânica, pela qual o aluno pouco pensa, pouco opina sobre sua situação social, cultural, política e econômica, perpetuando a retórica hegemônica operada pelo capital.

Assim, o investimento educacional tem sido visto como custo-aluno e tem sido considerado mínimo, levando o acesso, a permanência e a terminalidade

educacional a serem tratados pela quantidade e não pela qualidade. Neste sentido, a reprovação escolar é um empecilho a ser superado pelos governos, e, como alternativa para se tentar resolver este problema e aliviar financeiramente o Estado, os governos vêm implementando políticas de ciclo escolares ou a de ciclo de aceleração de estudos, com vistas a minimizar os efeitos da reprovação na educação.

Ao estudar o percurso histórico da política de aceleração da aprendizagem, observamos que esta nasce envolta na política de ciclos escolares, que também é uma tentativa para favorecer o fluxo escolar. Constatamos, ainda, felizmente, as múltiplas possibilidades criadas pela educação brasileira, ao longo da história, para ofertar escolarização, dando possibilidade de acesso, permanência e terminalidade a boa parte da população. Acreditamos que a política de ciclos apresenta boas intencionalidades, tais como o agrupamento de alunos na mesma faixa etária, alteração da cronologia letiva, reorganização dos conteúdos e do trabalho pedagógico. Mesmo assim, o que nos causa estranhamento são suas consequências em uma sociedade de classe em que a educação tem sido proposta para diminuir as desigualdades sociais e que, mesmo depois de três décadas da reforma educacional, o cenário não se alterou.

Com a pesquisa percebemos que a política de aceleração da aprendizagem realiza a mediação dos interesses do capital, permeia a qualificação do indivíduo com a intenção de regulamentar o sistema capitalista, promovendo a oferta da educação, mas responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou seu fracasso.

Outro aspecto digno de nota é que o investimento no PAE é, praticamente, inexistente, posto que não foi observado recurso financeiros para o programa, mas sim uma otimização do que já se propõe para a oferta regular dos anos finais do ensino fundamental no Paraná. O referido Programa registrou apenas reuniões setoriais para informativos e não para uma oferta de uma formação continuada, para pedagogos ou corpo docente, na tentativa de ampliar os saberes e estratégias diferenciadas para sua realização. O modelo em que o PAE é estruturado segue a linha neoliberal que busca corte de gastos com o serviço público e promoção de um governo eficaz em seus índices.

Neste sentido, apontamos que a reprodução, enquanto categoria, expressa a implementação dos ciclos de aceleração de estudos como mecanismo que camufla o seu real interesse, que é produzir índices.

No entanto, analisamos neste estudo que esta política propicia: a continuidade da vida escolar dos alunos em distorção idade/ano; retomada dos estudos



por muitos que, por diferentes motivos, perderam o interesse pela escola; ânimo novo para alunos que estão em atraso escolar voltar a estudar, recuperando os anos em defasagem; e, ainda, a terminalidade dos estudos, mesmo que sua escolarização apresente alguma deficiência na leitura, escrita e cálculos matemáticos, o que pode lhe significar grande dificuldade no progresso na vida acadêmica.

Mesmo com suas deficiências, o Programa que se propõe a articular o fluxo escolar, eliminando o fracasso escolar – reprovação – cujos resultados são expressos negativamente nos indicadores educacionais, pois representam baixo rendimento nas aferições dos mecanismos de avaliação externa, percebemos o benefício da oportunidade para muitos alunos que estavam esquecidos no espaço escolar. Além disso, possibilita um direcionamento diferente para sua escolarização, mesmo que, o modo como está implantado, ainda não seja o ideal. O Programa de Aceleração de Estudos, implementado no Paraná em 2015, está em vigência, apesar de serem perceptíveis suas lacunas e vulnerabilidades, visto que tem sido norteados por uma política insuficiente, pois, conforme já discutido neste trabalho, atém-se à quantidade, relegando a segundo plano a qualidade em educação, algo extremamente importante para a formação humana.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In: SADER, P.; GENTILI, E. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, p. 9-23, 2005.

AFONSO, Almerindo J. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v.18, n. 53, p. 267-280, 2013.

ALTMANN, Helena. **Influências do banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AGUIAR, Silvana Galvão de. **Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: Concepção, implementação e impactos**. 2015. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Paraíba, 2015.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 43-56, 2001.

ASSIS Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação da Educação: por um sistema nacional**. In: Retratos da Escola/ CNTE. Editora Esforce, v. 7, nº 12, jan-jun 2013. Brasília: CNTE, 2013.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **Projeto acelerar para vencer (PAV) – Desafios e possibilidades**. 2012. Dissertação. UFJF.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da educação Brasileira: um balanço crítico**. 34ª Anped, GT-11, UFRGS: Anais...2015.

BARRETTO, E. S.de S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27 -48, nov. 1999.

\_\_\_\_\_. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos avançados/USP**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103 -140, maio/ago.2001.

BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no país**. Revista de Estudos Avançados. São Paulo, v.15, n.42, p.103-40, maio/ago. 2001.

BURANELLO, L. V. de A. **Classes de Correção de Fluxo e Resolução de Problemas: o olhar dos alunos, professores e assistente técnico pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência). Universidade Estadual Paulista de Bauru, 2007.

BRANCALION, Elayne Batista Siqueira. **O ensino de história e o desafio da aprendizagem dos alunos nas classes de aceleração**. 2006. Dissertação. UFSCAR.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação:** documento/referência. [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF. Ministério da Educação, Secretária Executiva Adjunta.2014.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.114.** Brasília, DF, 2005.

CABRITO, Belmiro Gil. **Avaliar a qualidade em educação:** avaliar o quê? Avaliar como?  
Avaliar para quê? Cadernos Cedes, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** unesp, 1999.

CARREIRA, Denise et al. **Custo aluno-qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

Carta Capital, Brasil. **PEC dos gastos trará danos graves à educação.**Entrevista realizada por: Deutsche Welle - publicado 13/12/2016 06h24.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1989.

CZERNISZ, Eliane Cleide da S; RUIZ, Maria José Ferreira. **Qualidade da educação básica nas conferências nacionais de educação (1990-2004).** Revista online de Política e Gestão Educacional, 2014.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB:** a redenção da educação básica? Do autor, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo:** IEE/PUC-SP, p. 13-42, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém, UFPA, 2009.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003. Coleções cotidiano escolar.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional – caminhando pela contramão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, v. 2, p. 11-27, 2002.

GARBUGGIO, Jefferson. **A Correção de Fluxo no Estado do Paraná: história e resultados (1997- 2002).** 2005. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. 2006.

GENTILLI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neo-liberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. **Pedagogia da exclusão Rio de Janeiro.** Vozes, 16 ed. p. 228-252, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos :uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** 2014. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR. 2014.

GOMES, C. A. **Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p.11-38, jan./mar. 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere - Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p. v. 1.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNIO, José C. **Aceleração escolar- Estudos sobre educação de Adolescentes e Adultos.** Goiânia: Edição do Autor, 1976. v. 01. p. 193

MAINARDES, J. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino.** In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação.* Porto Alegre: Artmed, p. 33 -54. 2001.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Volume I. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

MASSON, Gisele. **Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista**. In: TELLO, C.(Org.) *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. **Políticas públicas de educação para o sucesso escolar: correção de fluxo no Paraná (1995-1999)**. 2006. Dissertação. PUC-SP.

MEC, PORTAL ELETRÔNICO. Disponível em. <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 27 de julho de 2017.

MELO, Adriana Sales. **Os Organismos internacionais de condução de um novo bloco histórico**. IN:NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). *A Nova Pedagogia da Hegemonia, Estratégias do Capital para Educar o Consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 69 – 82.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes sistema de ciclos**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sistema-de-ciclos/>>. Acesso em: 07 de mai. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, maio de 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / INEP, Censo Escolar, 2014.

MIRANDA, Marília Gouveia de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.24-34. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100003&script=sci\\_abstract&tlng\]=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100003&script=sci_abstract&tlng]=pt). Acesso em: 20 de maio de 2017.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: editora Senac, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPESEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais.** Revista HISTEDBR On-Line, v. 10, n. 38e, 2010.

NOMA, A.K; CZERNISZ, E.C.S **Trabalho, Educação e Sociabilidade na transição do século XX para o século XXI:** o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, J.S; ARAÚJO, R (Org.). Trabalho, Educação e Sociabilidade. Maringá: Ed. Massoni, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. **Das políticas de governo à política de Estado:** Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, A. P. de M.A **Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** Boitempo editorial, 1ª ed.2003.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. "**Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “Crise” do Estado1.**"( *Org*) PANIAGO, Cristina. *Marx, Mészáros e o Estado.* São Paulo: Instituto Lukács (2012).

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação 2015-2025.** Curitiba, PR. 107p. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR\\_ANEXO\\_UNICO.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf) acesso em 27 de julho de 2017.

PARANÁ Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Aceleração de Estudo:** orientações Pedagógicas. Curitiba: SEED/DEB, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem.** Curitiba: SEED/DEB, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação nº 010/1996.** Curitiba,1996. Normas para a implementação do Programa Correção de Fluxo.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 008/2012** de 17 de maio de 2012. Normas para a implementação do Plano Personalizado de Atendimento.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 014/2014** de 08 de dezembro de 2014. Normas para a implementação do Programa de Aceleração de Estudo.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 03/2016 .** Curitiba 2016. Normas de orientação do Programa de Aceleração de Estudo.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 11/2016**. Curitiba 2016. Normas de orientação do Programa de Aceleração de Estudo.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Instrução **Normativa nº 020/2012**. Curitiba, 2012. Normas para Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Ações Descentralizadas**. Curitiba: SEED/DEB, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 114/99**. Curitiba, 1999. Normas para definição a matrícula do alunos no Programa “ Correção de Fluxo”.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 1500/2016**. Curitiba, 2016. Autorização do Programa de Aceleração de Estudo no Paraná – vigência 2015 /2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4527/2011** de 12 de dezembro de 2011. Normas para definição de número de alunos por sala na rede estadual de ensino.

PAULANI, Leda. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. Boitempo Editorial, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática e educação de boa qualidade**. *Anais: Gestão da educação básica e as diretrizes curriculares*. Rio de Janeiro, Anpae; 2009. p. 13-17. ISSN 1677-3802 Anpae.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época; v.4.

PEREIRA, P.A.P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PEREIRA, Bresser. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. TC, v. 853, 1997.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Reforma do Estado e da educação no Brasil a partir da década de 1990: novos padrões de administração pública de gestão educacional**. Maringá: EDUEM, 2017.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

RIBEIRO, Sergio Costa. **A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados**. IEA, USP, vol. 8, n. 12, 2010.

RICHA, Carlos Alberto. **Plano de Metas 2015 -2018**. Curitiba,PR. 2015. 170p. Disponível em [http://estaticog1.globo.com/2015/09/23/Plano-De-Governo-Beto-Richa\\_2014.pdf](http://estaticog1.globo.com/2015/09/23/Plano-De-Governo-Beto-Richa_2014.pdf) acesso em 27 de julho de 2017.

RIPPEL, V. C. L. **Os caminhos da educação – projeto correção de fluxo: um estudo de caso de Toledo Paraná**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – PUC/Campinas, 2002. 226 p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto de correção de fluxo de Toledo (PR)**. 2007. Tese. UNICAMP.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolência humana**.UFSC: Florianópolis, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SADER, E. GENTILI, P. **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SANTOS, Katia Silva. **Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclo**. 2007. Dissertação. UFRGS.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel, PR: GráficaIgol, 2003.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**.Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de & EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. **A Outra Face Da Inclusão**.Teias: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001. Disponível em:<http://periodicos.propped.pro.br/index.php?journal=revista-teias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=55&path%5B%5D=57>>. Acesso em 03 de maio de 2017.



SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará.** 2007. Tese. UNESP-Araraquara.

TONON, Sandra de Fátima Tavares Rodrigues. **O projeto de aceleração da aprendizagem ensinar e aprender: a formação continuada em debate.** 2010. Dissertação. PUC-SP.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? A estratégia do Banco Mundial.** In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

UNESCO. Relatório Jacque UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien,** 1990. ED/90/CONF/205/1. UNESCO: 1998.

\_\_\_\_\_. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil.** UNESCO: Brasília, outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Alcançar os excluídos da Educação Básica: Crianças e Jovens Fora da Escola no Brasil.** Série Debates – ED, nº 03. Brasília: UNESCO, 2012.

\_\_\_\_\_. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa.** Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012b.

\_\_\_\_\_. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos.** Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: [www.educacaoparatodos.gov.br](http://www.educacaoparatodos.gov.br). Acesso em: 18.jun.2017.

VASCONCELO, Luzia Siqueira. **Progressão continuada: educação escola na ordem neoliberal.** 2007. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação 2007.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990- 2007).** 2008. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.