

INSTITUTO AYRTON SENNA

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO «PROGRAMA ACELERA»

UM ESTUDO DE CASO

Ivan Pricolli Calvo

Faculdades de Ciências Econômicas de São Paulo (FACESP), Brasil

1. INTRODUÇÃO

Todos os setores de formação do indivíduo – não necessariamente formais do ponto de vista educacional – estão direta ou indiretamente envolvidos num processo irreversível, onde atividades relacionadas ao treinamento e reciclagem organizacionais, alfabetização solidária e cursos de extensão e pós-graduação passam a receber forte conotação educacional como diferencial competitivo e estratégico diante de um ambiente corporativo instável decorrente de contínuas transformações. Entretanto, para que esta preocupação seja transformada em oportunidade, torna-se fundamental a formação educacional de base, ou seja, aquela que permitirá ao cidadão construir seu caráter intelectual adequado.

Sua solução, portanto, requer que se altere a política educacional e que a política da repetência deixe de ser aceitável. Essa nova política pode ser expressa em duas frases: a escola só é boa quando o aluno aprende. O professor só é bem-sucedido quando o aluno dá certo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que se pode dizer da relação entre as grandes teorias educacionais atuais e a infância? Para responder a essa pergunta é necessário analisarmos as grandes teorias educacionais dos nossos tempos, tomando aqui como «os nossos tempos» os séculos XIX, XX e agora, o início do século XXI.

As pessoas dos séculos XIX e XX, no Ocidente, assistiram três grandes revoluções em teoria educacional. Nós, da transição do século XX para o XXI, estamos assistindo uma quarta revolução. As três primeiras revoluções encontram seus melhores representantes nos nomes de Herbart, Dewey e Paulo Freire. A quarta revolução, da forma que está ocorrendo, pode encontrar justificativas em Richard Rorty e Donald Davidson. As três primeiras foram revoluções modernas em teoria educacional. A quarta é uma revolução pós-moderna.

Cada uma dessas revoluções gira em torno da emergência de um elemento chave na discussão entre os filósofos da educação. Em Herbart, a emergência da «mente». Em Dewey, a emergência da democracia. Em Paulo Freire, a emergência do oprimido. A quarta revolução, por sua vez, segue em torno da emergência da «metáfora» - entendida aqui, segundo as novas visões de Davidson lido por Rorty.

As revoluções do passado não perdem a importância perante a revolução que está ocorrendo agora. Pertencem ao «passado» em um sentido cronológico e não valorativo. A observação é válida de acordo com as

conquistas dessas revoluções. Hoje em dia, avançamos muito em filosofia da mente e não poderíamos fazer teoria educacional sem considerá-la. Assim, a herança de Herbart está viva. No caso de Dewey, mais ainda temos a sensação de algo vivo: não passaria pela maioria das cabeças dos filósofos da educação no Ocidente a idéia de adotar a educação autoritária no lugar da educação democrática, e talvez poucos ainda acreditem que poderia haver «verdadeira» educação em uma situação social não dinâmica e não livre. Paulo Freire, por sua vez, está presente na medida em que os países ricos se tornaram mais ricos e os países pobres mais pobres, e que o fenômeno do aparecimento do «desenraizado», seja ele o pobre ou o pertencente a grupos minoritários, é, agora, também visível mesmo onde estava prometido que desapareceria ou não surgiria: nas democracias ricas da América do Norte e Europa. As três primeiras revoluções, portanto, não se distinguem da revolução pós-moderna em teoria da educação por um pretense «fato» de que esta última revolução teria superado tudo o que foi pensado em educação anteriormente. O que ocorre é que a revolução pós-moderna em teoria educacional está acoplada a uma maneira de conversar, em termos técnicos de filosofia e filosofia da educação, que desloca as filosofias da educação que justificavam as teorias educacionais modernas, nomeadas aqui por Herbart, Dewey e Freire.

Herbart e Dewey começam e terminam pensando na educação das crianças, e estão preocupados em conceituar, segundo seu contexto de época, a infância. Paulo Freire começa pensando a educação de adultos, mas no decorrer da sua obra também revela uma sensibilidade para com a criança.

O quadro abaixo coloca as quatro teorias educacionais aqui citadas, em seus passos didáticos, em comparação. Vejamos os passos e, então, o que eles implicam em relação às noções de infância envolvidas.

Teoria Educacional de Herbart: Cinco Passos Didáticos	Teoria Educacional de Dewey: Cinco Passos Didáticos	Teoria Educacional de Freire: Cinco Passos Didáticos	Teoria Educacional Pós-Moderna: Cinco Passos Didáticos
Preparação	Atividade e Pesquisa	Vivência e Pesquisa	Apresentação de Problemas
Apresentação	Problemas	Temas Geradores	Articulação entre os Problemas Apresentados e os Problemas da Vida Cotidiana
Associação	Coleta de Dados	Problematização	Discussão dos Problemas através de Narrativas Tomadas Sem Hierarquização Epistemológica
Generalização	Hipóteses e/ou Heurística	Conscientização	Formulação de Novas Narrativas
Aplicação	Experimentação e/ou Julgamento	Ação Política	Ação Cultural, Social e Política.

Antes de qualquer comentário explicativo dos passos do quadro acima, devemos fazer um alerta: nenhuma dessas formulações deve ser lida por meio da visão que põe a dualidade «diretividade *versus* não-diretividade». O grande erro dos livros de teoria da educação e didática é o de apelar para essa divisão. Todas as teorias educacionais acima envolvem uma exaustiva participação do professor e do estudante. Outro alerta: tais teorias não devem ser lidas por meio da visão que põe a dualidade «progressista *versus* não progressista». Esta, pior que a anterior, crivou alguns livros que falavam sobre didática nos anos 80, também trazendo mais confusão que acerto e favorecendo o pensamento esquemático e maniqueísta.

Passo1

O processo de ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a preparação, que consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de um tal procedimento, pois ele acredita que o processo de ensino-aprendizagem tem início quando, pela atividade dos estudantes, eles se defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado. Paulo Freire vê o processo de ensino-aprendizagem se iniciando em um momento especial, quando o educador está vivendo na comunidade dos educandos, observando suas vidas e participando de seus apuros - pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando.

Passo2

A teoria herbartiana diz que após a preparação, o professor já pode apresentar aos alunos o novo assunto, os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem: eles são o carro chefe do processo mental, e são eles que puxam os interesses. A teoria deweyana, ao contrário, acredita que o carro chefe da movimentação psicológica são os interesses e que estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a delimitação de problemas. Assim, para Dewey, da atividade segue-se a enumeração e a eleição de problemas. Paulo Freire acredita na mesma coisa que Dewey, mas ele acha que os problemas não são tão motivantes quanto os «temas geradores» – as palavras chaves colhidas no seio da comunidade de educandos e que podem despertar a atenção destes na medida em que fazem parte de suas atividades vitais.

Passo 3

Herbart acredita que uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, uma vez que novas idéias e conceitos morais, históricos e científicos estão postos, eles serão assimilados pelos alunos na medida em que estes puderem ser induzidos a uma associação com as idéias e conceitos já sabidos. Dewey, por sua vez, nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, está preocupado em ajudar os alunos na atividade de formulação de hipóteses ou caminhos heurísticos para enfrentar os problemas admitidos na fase anterior. Paulo Freire, então, na medida em que já trabalhou os temas geradores, começa a problematizá-los: desenvolve-se aqui uma atividade de diálogo horizontal entre educador-educando e educando-educador de modo que os temas geradores possam ser entendidos como problemas – mas problema, neste caso, quer dizer «problema

político». A «problematização» ocorre se o tema gerador é visto nas suas relações com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites entre outros.

Passo 4

Nesta fase, a teoria herbartiana acredita que o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, mas que agora ele precisa sair do caso particular exposto e traçar generalizações, abstrações, leis. O professor, obviamente, pode insistir para que o aluno faça inferências e chegue então a adotar leis, na moral e na ciência. A teoria deweyana, nesta fase, quer alimentar as hipóteses formuladas na fase anterior. Sendo assim, a atividade do professor e do estudante agora é a de buscar nas bibliotecas e outros meios, inclusive na própria memória, os dados capazes de dar uma arquitetura mais empírica às hipóteses ou uma *melhor* razoabilidade aos caminhos heurísticos. Na teoria freireana este é o momento em que educador-educando e educando-educador, ao traçarem as relações entre suas vidas e o poder, através da problematização do temas geradores, chegam a perceber o que acontece com eles enquanto seres sociais e políticos, e então chegam à «conscientização» – passam a ter consciência de suas condições na *polis*.

Passo 5

Nesta última fase, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de aplicar as leis, abstrações e generalizações a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Na última fase, na teoria deweyana, opta-se por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras na medida em que há confirmação destas por processos experimentais. Tem-se então uma tese. Ou então, opta-se por uma heurística e, assim, por uma conclusão, na medida em que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu por terra frente às exigências de coerência lógica, etc. O passo final na teoria freireana é a tentativa de solução do problema apontado desde o tema gerador através da ação política, que pode inclusive ter desdobramentos práticos de ação político-partidária.

Nos três casos, estamos diante de teorias educacionais modernas que poderiam muito bem se sentirem confortáveis e assim o fizeram – na medida em que tinham uma «boa» justificativa filosófica para procederem como queriam proceder. Justificativas filosóficas que foram montadas pelos grandes movimentos do Iluminismo e do Romantismo entre os séculos XVII e XX. E pelo movimento keynesiano de construção do *Welfare State* após a Segunda Guerra Mundial.

Herbart quer, na formulação humanista, criar o homem enquanto ser capaz de se autodeterminar. É claro que Herbart pensava isso nos termos dos iluministas clássicos: o homem enquanto ser que sai da menoridade e passa a julgar as coisas pela própria razão é o homem que se auto determina - o «verdadeiro indivíduo» (Kant). A noção de infância de Herbart é, em certa medida, a noção deixada por Descartes: a infância é um estágio negativo que devemos superar. Quanto aos objetivos educacionais, o humanismo herbartiano está presente em Freire. Esse humanismo está mesclado com as leituras de Freire de várias correntes de filosofia contemporânea, com inspiração mais romântica, na vaga do existencialismo (marxista e/ou cristão). Para elas, o homem deveria deixar de ser objeto e tornar-se sujeito de sua própria história. Todavia, influenciado por Dewey, esse movimento, em Freire, não implica uma visão negativa da infância, mas sim uma visão positiva, mais rousseauísta.

Dewey, por sua vez, quer o bípede sem penas como ser capaz de enfrentar a mudança contínua própria da vida livre, a vida democrática. Assim, para Dewey, há ainda um sexto passo didático: o próprio conjunto dos cinco passos é mais importante que a conclusão indicada pela hipótese que havia se mostrado correta. Para ele, aprender os cinco passos, isto é, aprender o que ele chamava de «procedimento científico» para a resolução de problemas é, na verdade, «aprender a aprender» e, assim, estar preparado para qualquer eventualidade da vida moderna. Mais que Paulo Freire e muito mais ainda que Herbart, Dewey propõe uma filosofia da educação que é uma filosofia de consideração da «contingência» em um mundo completamente naturalizado e historicizado. Paulo Freire também pensa, como Dewey, que a educação deve preparar para a eventualidade, só que as eventualidades do «desenraizado» seriam mais repetitivas: elas sempre seriam problemas políticos nos quais o desenraizado estaria sendo oprimido. Paulo Freire sempre mantém o modelo da «educação de adultos» como guia para seu pensamento pedagógico geral. Dewey não. Ao considerar a contingência como um elemento chave na sua filosofia da história, Dewey quer que a criança atue como o Emílio, do romance pedagógico de Rousseau: um garoto que formula e resolve problemas, mais do que um erudito que disserta sobre todas as coisas. De certo modo, Dewey está com um pé no historicismo, o que deslocaria sua noção de infância para as proximidades do que pensa Ariés. Mas ele não dá um passo completo nesse sentido. Ainda que seu rousseauísmo esteja sempre posto na berlinda pela sua leitura de Nietzsche (Nabokov é, de certo modo, nietzschiano), Dewey, na prática, parece não abandonar totalmente a idéia de essência na sua concepção de infância. De certo modo, Dewey espera que exista na criança, um elemento interior que pode ser aceso menos pela erudição do que pelo «aprender a aprender».

Vamos agora à teoria educacional *pós-moderna*. Ela fornece outros passos:

Passo 1

O início do processo de ensino-aprendizagem segundo a postura *pós-moderna* se dá pela apresentação direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis. Mas que tipo de problemas e situações problemáticas? Os problemas culturais, éticos, étnicos, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes. Esses problemas são apresentados por diversos meios: do cinema ao romance passando pelo conto, pelos *comic books*, pela música, pela poesia e teatro entre outros.

Passo 2

Na seqüência, o processo de ensino-aprendizagem visa relacionar as situações problemáticas e os problemas propriamente ditos com os problemas da vida cotidiana dos estudantes, dos seus avós e pais e, enfim, do seu grupo social ou familiar ou de amigos e até mesmo do seu país – presente, passado e futuro. Aqui, o estudante é convidado a ser um personagem da narrativa contada no passo anterior e, ao mesmo tempo, um «filósofo», isto é, segundo Nietzsche, um juiz dos desdobramentos internos da narrativa.

Passo 3

Redescrição das narrativas nas quais os problemas estavam inseridos; isto através de outras narrativas, de ordem ficcional, histórica, científica e filosófica. O importante aqui é que o estudante perceba que essas narrativas que redescrevem aquelas não estão hierarquizadas epistemologicamente. Não há uma narrativa que aprende a realidade como ela é. Mas há, sim, em cada uma, jogos de linguagem distintos que

estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não para outra. Para saber como uma nave espacial funciona um bom vocabulário é o dos físicos, mas para dizer para alguém como a nave atravessa os céus em uma noite estrelada creio que seria melhor um vocabulário ficcional - seria pedante e inútil para a explicação física! Deveríamos ir de Júlio Verne! Mas o erro seria achar que no segundo caso estamos no campo metafórico e no primeiro no campo literal e que ambos os campos estão nitidamente delimitados. Eles são vocabulários incomensuráveis, cuja distinção se dá pela «utilização» lingüística que o bípede sem penas faz deles.

Passo 4

Neste estágio o estudante é convidado, ele próprio, a propor suas narrativas de redescrição das narrativas em que estavam inseridos os problemas, e a discutir a pertinência delas com os colegas, com o professor e, enfim, com os livros e outros meios. Este é o momento de criação, de imaginação e, portanto, o auge do processo de criação de metáforas.

Passo 5

Finalmente, o que se tem é o recolhimento das idéias e sugestões vindas das narrativas e suas redescrções para a condução intelectual, moral e estética no campo cultural, social e político de cada um. Cabe aqui a ação política organizada, inclusive a ação política partidária. Mas é necessário lembrar que a própria formulação de uma narrativa e sua divulgação, a criação de uma nova metáfora que não só garanta direitos democráticos, mas que invente outros direitos, já é uma «ação política».

Se os professores pós-modernos e os teóricos da educação quiserem uma justificativa para esses procedimentos, vão facilmente encontrá-la, no passado, em germe, nas formulações da filosofia da linguagem e do pragmatismo de Nietzsche e William James. Afinal, foram eles os pioneiros na argumentação que borrou a nítida linha que separava o que é metafórico do que é literal. Foi Nietzsche quem, no final do século XIX, colocou a linguagem em um plano articulado ao plano social e definiu a própria verdade como metáfora. Mas se os professores pós-modernos e os teóricos da educação quiserem elaborar melhor uma filosofia da educação mais adequada aos procedimentos dos cinco passos acima, e para tal quiserem utilizar a linguagem atual da filosofia, recomenda-se a leitura dos textos de Donald Davidson. Principalmente na formulação que é dada por Richard Rorty.

O segredo aqui, para entendermos a postura pós-moderna, é perguntarmos o que é a metáfora para Davidson.

Se tomarmos a metáfora na sua definição tradicional, veremos que a entendemos como apenas a cobertura de um bolo. Ela seria a maneira de descrever as coisas de uma forma que, uma vez clarificada, «analisada», traria a verdade, o essencial. A metáfora teria uma «mensagem» a ser decodificada, mensagem esta que poderia ser apreendida por investigação da semântica. Assim, a metáfora teria um conteúdo cognitivo, e poderia ser explicada.

Uma terrível objeção a essa formulação aparentemente tranqüila da metáfora, dada por Davidson, é a de que a metáfora não pode ser parafraseada. Portanto, na explicação de uma metáfora, certamente estaremos sujeitos a fazer alguma construção teórica sofrível, de mau gosto. Para Davidson, assim como Rorty, a metáfora

não é uma mensagem, não tem um conteúdo cognitivo a ser decodificado. Ela é, sim, um ato inusitado no meio do processo comunicacional que, embora tenha efeitos de grande impacto sobre o ouvinte, não pretende lhe dizer coisa alguma. É claro que uma metáfora, depois de algum tempo, se for saboreada e não «cuspida» e esquecida, pode então se adaptar a um jogo de linguagem existente ou forjar um novo jogo de linguagem e, então, se literalizar, ou seja, ganhar valor de verdade. Aliás, diga-se de passagem, como Rorty lembra, nossa linguagem é, na sua maioria, um monte de metáforas mortas. Mas em um primeiro momento, ela não é uma explicação e não tem valor de verdade na medida em que ela não está nos quadros do jogo semântico tradicional. Por isso mesmo, seu lançamento em uma conversa é muitas vezes espontâneo, e quem a lançou pouco sabia o que ela significava (ela não significava!). Assim, duvida-se que o movimento negro poderia, na época de seu auge, explicar o que era *Black is beautiful!* Do mesmo modo que agora seria uma péssima idéia tentar explicar o que é *Gay is good!*. Não há paráfrase nem explicações para «Gay is good!», e qualquer tentativa destrói rapidamente a metáfora e todo o movimento de impacto que ela causa na mentalidade conservadora. Todavia, apesar de não ter mensagem, ela é forte o suficiente para estar envolvida com a busca de criação de novos direitos democráticos, como por exemplo: a discussão, em vários países, sobre a legitimidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo... pois, afinal, «gay is good!».

Essa nova filosofia da educação em nada solapa os ideais das filosofias da educação modernas, pelo contrário, ela os potencializa. Quem faz metáforas em prol da criação de novos direitos está, certamente, colaborando com a idéia humanista de que a educação é aquisição de autodeterminação, como em Herbart. Também está favorecendo a diversidade e a liberdade e, portanto, está se alinhando com Dewey na valorização da democracia. E pode fornecer «autoridade semântica» para os grupos oprimidos, levando-os a uma redescoberta de si mesmos, conquistando então vez e voz na sociedade na medida em que puderem colocar seus vocabulários alternativos, seus jogos de linguagem secundarizados, como elementos também contáveis na sociedade. Com isso, colabora-se com Paulo Freire na luta por uma educação em favor do oprimido pelo fim da opressão. A teoria educacional pós-moderna, nessa filosofia da educação, é a busca de realização dos melhores ideais modernos.

Mas o que diz essa teoria pós-moderna sobre a criança. Qual é sua concepção de infância?

A teoria pós-moderna nada diz sobre a criança. Ou pelo menos nada diz de especial, de especificamente essencial sobre a criança. E não tem uma concepção de infância. Ela é a teoria completamente historicista de Gepeto, aquele pai que leva seu Pinóchio para a escola porque as pessoas sensatas de sua cidade assim fazem com as crianças. E não lhe passa pela cabeça que lá na escola vá existir alguém selecionando quem são «os verdadeiros meninos de verdade».

A teoria educacional pós-moderna não está nem do lado de Rousseau nem do lado de Nabokov. Ela simplesmente representa, no sentido kuhiano da palavra, uma mudança de paradigma: ela não precisa de uma noção de infância para falar sobre a educação, ela quer é estar atenta às novas metáforas, inclusive as novas metáforas sobre as crianças, e, com isso, ver se ela consegue ampliar direitos democráticos e inventar novos direitos democráticos, para «todas» as crianças. A noção de infância é uma noção moderna. A pós-modernidade não precisa dessa noção. A educação pós-moderna, então, pode finalmente fazer educação sem ter de perguntar se Pinóchio, por ter cabeça de pau, deve ou não estar na escola.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa busca, segundo Godoy (1995), captar o «fenômeno» em estudo, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos pontos de vista relevantes. Partindo de questões mais amplas que vão se esclarecendo com a investigação, a pesquisa qualitativa pode ser conduzida por diferentes caminhos, entre eles o estudo de caso. Para a autora, o estudo de caso «tem por objetivo proporcionar a vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real», procurando responder questões «como» e «por que» certos fenômenos ocorrem.

A metodologia utilizada na pesquisa está relacionada à investigação qualitativa dos indicadores educacionais do «Programa Acelera» do Instituto Ayrton Senna. A opção por este método deve-se à natureza do tema e, principalmente, à sua ampla aceitação nas áreas de Educação e Ciências Sociais ao configurar a atuação didática dos docentes como construtores de significados e não simplesmente leitores descritivos (Zabalza,1994).

Nesta perspectiva, apresentamos o «Programa Acelera» do Instituto Ayrton Senna através de uma descrição do mesmo quanto à estrutura metodológica e funcionamento.

Finalmente, são descritos e analisados o contexto da pesquisa realizada junto à coordenação do «Programa Acelera» no município de São Vicente.

4. PROGRAMA ACELERA BRASIL

O programa Acelera Brasil foi iniciado na rede pública estadual do Maranhão em 1995. Com base nessa experiência e em materiais e orientações desenvolvidas nos anos de 1995 e 1996, foi consolidado o Programa Acelera Brasil, lançado oficialmente no final de 1996 com a participação de 15 municípios localizados em diferentes pontos do país, e posteriormente expandidos para 24 municípios e duas redes estaduais.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem propõe-se a alterar a política educacional e a substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. O problema da repetência é político. Assim, fazendo uso de suas próprias ferramentas e formatando uma cultura adquirida no seu dia-a-dia de ações e reflexões, o IAS (Instituto Ayrton Senna) começa a sistematizar as metodologias e as práticas que se estão mostrando eficazes no desenvolvimento do potencial de crianças e jovens. Um dos exemplos de repasse de tecnologia social, com vistas a qualificar e ampliar a ação de co-responsáveis no desafio de superar as desigualdades que atingem crianças e jovens na escola pública, é o Acelera Brasil. Voltado ao combate do fracasso escolar, o programa possibilita ao aluno recuperar, em apenas um ano, dois a quatro anos perdidos em repetência, superar dificuldades de aprendizagem e passar a freqüentar a série adequada à sua idade. Com base na «Pedagogia do Sucesso», metodologia desenvolvida pelo professor João Batista Araújo e Oliveira, constitui-se numa ferramenta ao alcance de governantes e comunidades escolares que também queiram escola de qualidade, livre dos altos índices de repetência e evasão.

5. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O programa de Aceleração da Aprendizagem foi desenvolvido a partir de uma exaustiva análise dos currículos de ensino, bem como das diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e da Cultura.

O currículo foi estabelecido a partir de três componentes:

1. *Conteúdos programáticos*: baseado numa análise comparativa dos programas de ensino, foram selecionados os objetivos e conteúdos de cada disciplina que além de constar na maioria dos programas foram considerados os mais relevantes para o domínio das competências básicas correspondentes às quatro primeiras séries da escola fundamental. O objetivo é capacitar o aluno para prosseguir na quinta série.

2. *A leitura*: a principal meta do programa é que o aluno aprenda a ler e a gostar de ler. A leitura, portanto, ocupa lugar central no programa. Cada aluno deve ler pelos 40 livros durante o ano e compartilhar sua leitura com os colegas, de formas variadas. O objetivo é desenvolver o domínio da língua, mas, sobretudo ampliar a capacidade de ler criticamente, de ler o mundo, de decifrar o seu ambiente e ser capaz de compartilhar essa leitura com entusiasmo e convicção com os colegas e professores.

3. *As habilidades básicas*, relacionadas com:

- Métodos e técnicas de estudo;
- Comportamento em sala de aula, em situações de grupo;
- Exposição clara e fluente, escrita e verbal; e
- Comportamento social e responsabilidade individual.

Concebido desta forma, o currículo deve permitir que o aluno domine os principais objetivos e conteúdos das quatro primeiras séries e que, além disso, desenvolva habilidades de metacognição, ou seja, que aprenda a estudar e a aprender, bem como a dominar as estratégias que levam ao sucesso na situação escolar.

O currículo do programa foi estruturado em projetos interdisciplinares integrados. Ao todo há sete unidades, compostas por um módulo introdutório, que enfatiza as habilidades básicas e familiariza o aluno com o novo modo de estudar e aprender, e seis projetos, cada um subdividido em dois ou três subprojetos.

5.1 MÓDULO INTRODUTÓRIO

Tem como objetivo central desenvolver o autoconceito e a auto-estima dos alunos. Os conteúdos dos subprojetos se concentram em um tema central – a identidade do aluno e sua relação com o ambiente. Além disso, procura desenvolver as habilidades básicas que permitam ao aluno navegar com o material didático e adquirir as habilidades básicas do estudo e trabalho individual e de grupo, bem como técnicas básicas de avaliação.

Sua função é desempenhar três papéis fundamentais no Programa de Aceleração:

- A Metacognição

A metacognição refere-se às estratégias de pensar o pensar, ou seja, pensar sobre o que está sendo aprendido. Varia desde técnicas simples de leitura, leitura dinâmica ou mnemônica, para facilitar a retenção, hábitos e técnicas de estudo até estratégias complexas de heurística, solução de problemas e de explicitação do próprio processo de pensar.

A metacognição constitui-se na estratégia pedagógica central dos materiais de ensino. Através do método de projetos, a aprendizagem é sempre dividida em quantidades administráveis, em que o aluno aprende que o conhecimento adquirido tem princípio, meio e fim. Em cada projeto e em cada atividade, o aluno aprende que as tarefas de aprendizagem também possuem princípio, meio e fim.

Para tanto, são considerados dois aspectos essenciais:

a.Desafio: pelo desafio, o aluno recupera algo do que já sabe, mas se conscientiza de que não sabe tudo sobre o assunto e que precisa aprender mais;

b.Planejamento: com isso, o aluno aprende não somente hábitos saudáveis de organização e planejamento do trabalho intelectual, mas a controlar o tempo – seu e do professor – e assegurar o ritmo adequado a um projeto de aceleração.

- Sucesso imediato

O módulo introdutório é subdividido em pequenos subprojetos, que em princípio devem ser completados a cada dia. Cada subprojeto é subdividido em tarefas de complexidade crescente. Isso permite que o aluno consiga alcançar altos níveis de excelência e qualificação desde o primeiro momento em que entra na classe de aceleração.

- A elevação da auto-estima

O estudo do tema da identidade por meio de atividades escolares faz com que ele logo perceba que é capaz de ter sucesso na escola. A elevação da auto-estima se dá através de atos concretos, de trabalhos que o aluno faz e percebe, por si só, que dá conta de fazer.

5.2 DINÂMICA DA APRENDIZAGEM

1. O desafio

O desafio serve para aguçar a curiosidade dos alunos e permitir que manifestem seu conhecimento anterior sobre o assunto a ser tratado. É uma forma de respeitar e incorporar as aprendizagens anteriores e fazer do aluno um participante ativo no processo de aprendizagem. Também se constitui em oportunidade para o desenvolvimento verbal dos alunos – mesmo os tímidos e os que não sabem muito do tema sempre podem participar com perguntas, respostas ou sugestões.

O aluno sabe que é o desafio – e não o professor – que vai guiar o seu processo de aprendizagem naquele projeto. O desafio, para o professor, consiste em manter os alunos na rota do desafio – sem se desviar dos caminhos paralelos.

O desafio orienta o estudo. A tarefa é apresentada no início de cada projeto como o meio de responder ao desafio. O aluno fica sabendo o que precisa aprender para responder a ele.

2. Planejamento

Entendidos o desafio e a tarefa faz-se o planejamento para o estudo do subprojeto. A tarefa de aprendizagem é subdividida em pequenos passos – o aluno passa, então, a ter noção do que precisará estudar, aprender e fazer para cumprir o desafio.

As atividades de cada dia são registradas em um cronograma, que os alunos se comprometem a cumprir. O cronograma também serve para avaliar o avanço de cada dia e manter os alunos no ritmo acelerado do projeto.

Em todos os momentos, procura-se explicitar, com clareza, o objetivo de cada atividade, que é sempre o mesmo, ou seja, o de levar à compreensão e ao conhecimento dos conteúdos relacionados com o desafio, inclusive as noções de Português e Matemática necessárias para isso.

Embora os projetos provoquem muita movimentação física na sala e na escola e a realização das tarefas concretas, a preocupação é sempre com a elaboração mental de conceitos, o entendimento de regras e sua aplicação. A atividade que interessa, em última instância, e que é elaborada e reelaborada em cada subprojeto, é a mental, é a operação que ocorre na cabeça de cada aluno. Este trabalho de metacognição é fundamental para suplantar a cultura pedagógica que enfatiza a ação e a atividade manipulativa excessiva.

Para manter o aluno ativo e motivado, o produto final é subdividido em produtos intermediários. Por exemplo: para a realização de uma feira são necessárias inúmeras atividades – fazer o orçamento, dar troco, preparar informações sobre o valor nutritivo dos alimentos, elaborar estratégia de convites. Encerrada a tarefa, ela é revista pelo grupo e, freqüentemente, há uma apresentação para toda a turma.

Ao final de cada atividade há avaliação, revisão do que precisa ser aprimorado ou aprofundado – e celebração do sucesso. Quando cada projeto termina, há a apresentação dos resultados obtidos, que pode ser individual ou coletiva, escrita ou verbal – geralmente combinando-se tudo isso.

6. O PROGRAMA ACELERA NA PRÁTICA – RESULTADOS

A pesquisa foi realizada junto à Secretaria da Educação do município de São Vicente – responsável pela implantação e acompanhamento do «Programa Acelera» – no mês de dezembro de 2001. Foi aplicado um questionário de avaliação qualitativa, cujo objetivo principal foi mensurar o desempenho dos alunos participantes do respectivo programa.

Os resultados apurados são:

a) Escolas participantes

No município de São Vicente existem 13 escolas cadastradas e participantes do Programa Acelera desde 1998, ou seja, há 4 anos.

b) Alteração da metodologia

No início, o corpo docente da rede pública municipal mostrou-se resiliente com a perspectiva e necessidade de mudança da metodologia adotada. Entretanto, a mudança foi acontecendo à medida que o programa foi mostrando seus resultados e este mesmo corpo docente foi conhecendo a dinâmica do programa e a riqueza dos materiais.

c) Acompanhamento do processo pelo corpo docente

O acompanhamento do processo de implantação do programa foi feito através de capacitação do corpo docente e uma exposição da sistemática de trabalho realizada pelos professores do Programa Acelera aos professores da rede pública de ensino municipal. Além disso, ocorreram visitas semanais dos coordenadores do programa nas salas de aula, reuniões e discussões/debates extraclasse.

d) Acompanhamento do processo pelo corpo discente

Realizado através de pesquisa de campo junto às escolas, sendo detectada a defasagem idade/série de 512 alunos. Entretanto, para corrigir a respectiva distorção foi utilizado o processo de avaliação contínua, observações na sala de aula durante as visitas dos coordenadores e acompanhamento da bibliografia recomendada e efetivamente utilizada.

e) Acompanhamento do processo pelo Instituto Ayrton Senna

Através de quadros informativos, questionários de avaliação, visitas periódicas e de sistemática de acompanhamento.

f) Avaliação geral

O desempenho dos alunos foi satisfatório, recebendo da coordenação do programa a menção oito. O rendimento dos alunos teve esta avaliação, pois na rede como um todo existe o problema da assiduidade dos mesmos. Na filosofia do Programa Acelera não existe a retenção e sim a aceleração para a série que o aluno esteja habilitado e/ou para a série seguinte.

Quanto à avaliação dos professores, em média, receberam a mesma menção, ou seja, a nota oito.

Finalmente, a relação custo-benefício, apesar de não contar com números exatos, apresenta avaliação satisfatória pela coordenação ao alcançar – dentro do orçamento previsto – as metas traçadas na implantação do programa. Entretanto, com a regularização do fluxo escolar será possível mensurar com exatidão quantitativa a respectiva relação.

7. CONCLUSÕES

Existe entre nós motivação para a educação? O Brasil possui um grande conjunto de pessoas altamente resistentes à educação, e que dificilmente responderão a uma política oficial de desenvolvimento educacional, seja ela qual for. São os analfabetos das regiões mais atrasadas do país, pessoas que nasceram ou foram jogadas desde cedo na marginalidade urbana, que não possuem uma estrutura familiar constituída. Estas pessoas necessitam menos de educação formal do que de um trabalho complexo e difícil para trazê-las para dentro de uma sociedade que, por razões conhecidas ou não, tende a excluí-las. É um trabalho que requer o envolvimento de grupos sociais organizados, movimentos religiosos, associações locais, partidos políticos de base popular. A melhor política educacional para estes grupos parece ser a de apoiar estes movimentos de baixo para cima, facilitando seu trabalho, dando incentivos, e não pretendendo controlá-los ou regulá-los de cima para baixo. Não se pode esperar resultados espetaculares – a erradicação do analfabetismo, no Brasil, é um projeto de muitas décadas, mas pode haver progresso.

Mas, ao mesmo tempo, os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) que têm sido analisados por Sérgio Costa Ribeiro mostram um quadro radicalmente distinto. 95% das pessoas passam hoje pelo sistema educacional, e ficam em média 8,5 anos na escola, ainda que só consigam cursar, também em média, até a 5 série. O que não sabemos com certeza é a natureza exata desta tenacidade. A educação formal é hoje uma atividade em grande parte burocrática, um ritual que quando cumprido cria a expectativa de certos direitos e benefícios, que independem do conteúdo aprendido. A atitude ritualista não é só de parte dos estudantes, mas freqüentemente também de parte dos professores e demais autoridades escolares, para os quais «cumprir o programa» é muitas vezes o único sentido de sua atividade pedagógica.

O problema central da educação brasileira hoje é como transformar esta motivação em um esforço educativo real e de qualidade. Isto significa, essencialmente, devolver a iniciativa para o nível em que esta motivação se dá, o que significa a escola, o professorado e as famílias dos estudantes.

A experiência internacional mostra que a educação dá certo quando as famílias se envolvem com a educação dos filhos. Um requisito para isto, que quase não existe nos setores mais pobres no Brasil, é que os pais e, principalmente as mães, tenham sido educadas, e possam transmitir suas experiências e interesses aos filhos. Quando isto não ocorre, ainda assim é importante tratar de envolver as famílias nas atividades das escolas, fazendo com que elas se sintam parte e responsáveis pelo que ocorre no dia a dia da vida de seus filhos. Esta é uma tarefa difícil, e que se torna ainda mais grave entre nós porque o ensino público brasileiro tem sido sempre refratário ao envolvimento das escolas com as comunidades, para pedir ajuda, envolver os pais, fazer campanhas, promover mutirões. Um dos argumentos contra o maior envolvimento das comunidades com as escolas é que isto levaria a desigualdades, e acabaria gerando interferências leigas e indesejáveis no processo educativo.

A valorização e apoio às lideranças da escola requerem uma forma de descentralização que ainda não foi tentada no Brasil, que não é a de transferir a autoridade educacional dos estados para os municípios, mas sim de transferir a autoridade diretamente para as escolas. É claro que uma política destas traz grandes riscos,

mas eles não são maiores do que transferir a autoridade educacional para os prefeitos. E estes riscos deixam de ser importantes se a efetiva autonomia financeira e pedagógica das escolas vier associada a sistemas bastante claros de prêmios, incentivos e punições ao desempenho, associados a parâmetros pedagógicos bem definidos.

A motivação entre professores é o ponto crucial de sustentação da valorização e apoio às lideranças da escola. A imprensa tem sido pródiga em divulgar notícias sobre o gradual desaparecimento da profissão de professor. Na maioria dos casos, e cada vez mais, as pessoas que permanecem nesta atividade o fazem por não conseguir ir adiante em seus projetos de vida, e não têm como transmitir aos jovens um envolvimento sincero e genuíno com os conteúdos de suas disciplinas. Talvez tenha chegado o tempo de admitir que a atividade de ensino de primeiro e segundo grau deve ser vista como um momento passageiro na vida das pessoas, enquanto estudam nas universidades, ou enquanto fazem o serviço militar, ou quem sabe quando se aposentam. A combinação de uma liderança profissional altamente qualificada e motivada, e jovens estudantes e profissionais em início de carreira que se dedicam ao ensino básico e secundário como primeira etapa em suas vidas de trabalho talvez seja um cenário mais promissor do que a esperança de devolver ao professorado o prestígio e a remuneração que tinham quando o ensino secundário público era ainda elitizado, e as universidades praticamente não existiam.

Finalmente, a motivação nas universidades é essencial. Havia em 1988 cerca de 122 mil alunos de pedagogia em todo o Brasil, a quarta carreira mais procurada, depois de administração, direito e engenharia. No entanto, é difícil afirmar que toda esta massa de estudantes vai efetivamente se dedicar ao ensino. Na realidade o que estas pessoas aprendem são os aspectos assessoriais e externos da atividade educacional, que em muitos casos são buscadas como forma de especialização para fugir das atividades menos valorizadas do magistério. A dissociação entre os conteúdos educacionais e a formação pedagógica é um problema da maior seriedade no sistema de ensino superior brasileiro, que acaba fazendo com que as pessoas mais competentes e motivadas voltem as costas às atividades do ensino. Deve ser possível, no entanto, trazer de volta a educação básica para o centro de preocupação das universidades brasileiras, não só nas faculdades de educação, mas, sobretudo nos institutos e departamentos de ciências e humanidades.

A experiência brasileira, quando posta em uma perspectiva comparada mais ampla, sugere que o único caminho possível para uma política educacional para o país parece estar na descentralização radical da execução das tarefas educativas, para os grupos e setores sociais que possam ser motivados a assumir este trabalho, restando aos governos centrais as tarefas imprescindíveis do estímulo, acompanhamento, financiamento, definição de padrões e avaliação. A outra conclusão é que as profundas desigualdades sociais e culturais que o Brasil apresenta não poderão ser corrigidas somente pela educação, e que, enquanto estas desigualdades não se reduzirem, teremos que continuar a conviver com um sistema educacional também estratificado, onde o que cabe fazer é tratar de atender a cada qual naquilo que tenha condições de receber.

Nesta perspectiva, o Programa Acelera do Instituto Ayrton Senna apresenta resultados consistentes capazes de transformar – através de Alianças Sociais Estratégicas – o retrocesso do ensino em avanço educacional na constituição de uma nação desenvolvida não apenas economicamente, mas, principalmente, socialmente.

BIBLIOGRAFIA

DEWEY, John (1916): *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

FREIRE, Paulo (1987): *A Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.

GODOY, Arilda Schmidt (1995): «Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais», en: *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n. 3, p. 20-29, mai/jun.

HERBART, Johann Friedrich (1983): *Pedagogia general*. Humanitas.

OLIVEIRA, João Batista Araújo (2000): *A Pedagogia do Sucesso*. Editora Saraiva.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2000): *Metodologia do Trabalho Científico*. Cortez Editora

--- (1992): *Filosofia*. Cortez Editora.

ZABALZA, M.A. (1994): *Diários de Aula*. Porto Editora.

SITES CONSULTADOS: www.airbrasil.org.br. Acesso em 15.12.2001.
www.filosofia.pro.br. Acesso em 15.12.2001.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI