



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Sonia Regina Thiago Bastos

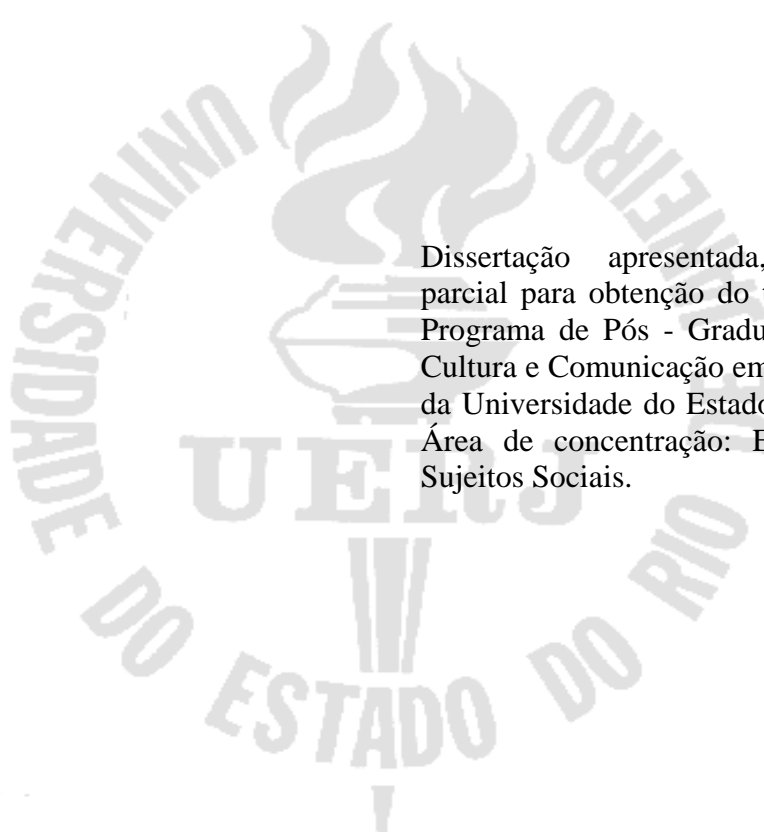
**Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas
classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer”**

Duque de Caxias

2013

Sonia Regina Thiago Bastos

Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer”



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós - Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Débora Raquel Alves Barreiros

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

B327 Bastos, Sônia Regina Thiago.
Tese Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer / Sônia Regina Thiago Bastos – 2013.
158f.

Orientador: Débora Raquel Alves Barreiros.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Fracasso escolar - Teses. 2. Educação e Estado – Minas Gerais – Teses. I. Barreiros, Débora Raquel Alves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.212.72

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sonia Regina Thiago Bastos

**Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de
aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer”**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais.

Aprovada em 12 de setembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Débora Raquel Alves Barreiros (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dra. Rosanne Evangelista Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2013

DEDICATÓRIA

À minha mãe, com quem aprendi a valorizar os estudos.

Ao meu pai, que muito pouco estudou, mas muito me admirou.

À minha avó Maria Rita...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Débora Barreiros, pelo respeito com que me recebeu, pela paciência com que me inseriu no mundo acadêmico e, principalmente, por ter percebido na discussão por mim apresentada um vasto mundo de investigações.

Às Professoras Rita Frangella e Rosanne Evangelista, pelas críticas e sugestões no momento da Qualificação, um incentivo para que eu continuasse.

Ao Professor Antônio Teodoro, com quem tive o grande prazer de conversar durante o Second ISA Forum of Sociology/Argentina/2012, pela delicadeza de sentar-se comigo e, humildemente, ouvir-me, responder a todas as minhas perguntas, pedindo-me que anotasse as respostas, orientando-me, sugerindo-me leituras.

Ao meu filho, Thiago Bastos, pelo companheirismo, por mostrar-me que sou capaz, pelas conversas que muito me ensinaram, pelas sugestões de leitura, pelas críticas, pela dedicação.

Às Professoras Lourdes Tura, Elizabeth Macedo e Bonnie Axer, pelas aulas de “Currículo”.

À Direção e Secretaria da “Escola Esperança”, pela autorização para realizar minhas observações e pelos dados disponibilizados.

Aos Professores que se deixaram entrevistar, por terem confiado em mim e muito me ajudado a realizar esta pesquisa.

Aos alunos das turmas de aceleração, seres que eu aprendi a respeitar muito mais, pela colaboração, pelo respeito, por darem vida a esta investigação.

Aos familiares dos alunos do PAV, por tudo que me ensinaram.

À Professora 1 (P1), pela grande demonstração de amizade.

À companheira Danielle Viegas Martins, pela amizade surgida ao longo do curso, pelos Congressos, pelos momentos compartilhados.

À colega de turma Lívia Marinho, pelo apoio.

Ao Leoberto, funcionário da Biblioteca, pelos empréstimos de livros, pelas conversas agradáveis

A Deus.

RESUMO

BASTOS, S. R. T. **Do fracasso escolar à distorção idade-série:** caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer”. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado e Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

Este estudo parte das observações e análises realizadas em classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer” (PAV- 2009/2012), desenvolvido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, tendo a discussão sobre o fracasso escolar e a distorção idade-série como centrais dentro das políticas adotadas. A pesquisa busca ampliar nosso entendimento quanto à relação entre escola e expectativas individuais, levando-nos a refletir para além do direito à educação. Dentre as reflexões, destacamos: desigualdade de oportunidades, relações de poder dentro de um sistema que, de forma hegemônica, se mantém estável, mas desestabiliza vidas ao negar às camadas desprivilegiadas direitos básicos: acesso à alfabetização na idade certa, à leitura, ao conhecimento escolar e a uma educação atraente e de qualidade que atenda às necessidades dos sujeitos de acordo com as realidades em que estão inseridos. Certos de que tais problemas perpassam questões políticas, econômicas e sociais, pretendemos ater-nos às diferenças existentes dentro do espaço escolar, o que nos leva a tentar desvendar, - no sentido de não apenas repetir, mas também compreender -, as causas que levam à distorção idade-série e à sua inserção, ou disfarce, no processo de universalização do ensino, chegando à forma como a escola e seus agentes percebem as diferenças e lidam com ela. Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, buscando subsídios em autores que discutem fracasso escolar, distorção idade-série, teoria curricular, mecanismos de exclusão social e respeito às diferenças culturais. Nesse sentido, concluímos que compreender as funcionalidades sociais da escola implica arregimentar, ou fazer coexistir, em um mesmo viés de observação, elementos interdependentes: política, escola, demandas sociais e cultura. Reconhecemos que tais elementos são imprescindíveis para pensarmos os sujeitos e suas distinções, a cultura e suas representações, o poder e as hegemonias presentes em todas as instâncias da vida escolar, transitando por uma via de mão dupla que envolve a enunciação das diferenças e seus atores: Secretaria de Educação, instituição pesquisada, gestão escolar, professores, alunos e responsáveis.

Palavras-chave: Classe de aceleração. Projeto Acelerar para Vencer. Fracasso escolar. Distorção idade-série.

ABSTRACT

BASTOS, S. R. T. **From school failure to age-grade gap: paths followed by accelerated classes of the Project “Acelerar para Vencer”**. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado e Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

This study is based on observations performed in accelerated classes of the Project “Acelerar para Vencer” (PAV -2009/2012), implemented in our reality by the Department of Education of Minas Gerais State. It focuses on school failure and age-grade gap, and seeks expand our understanding about the relation between school and individual expectations, leading us to think beyond the right to education. Among the reflections we highlight: inequality of opportunity, power relations inside a system that, based on hegemony, maintains a stable appearance, but has destabilized lives by denying basic rights to underprivileged social groups: access to literacy at the right age, reading, school knowledge, an attractive and good education, which correspond to the subjects’ necessities, according to the realities where they are inserted. Sure such problems permeate political, economical and social questions, we intend to stick to the differences inside school environment, which has led us to try to discover – not only repeat, but understand – the causes of age-grade gap and its insertion, or disguise, in the process of universal education, trying to understand how school and its agents perceive differences and deal with them. We applied for qualitative and ethnographic research, and seek for information in authors who discuss school failure, age-grade gap, curriculum theory, mechanisms of social exclusion, and respect to cultural differences. We conclude that understanding school social features implies enlist or do coexist, in the same way of observation, interdependent elements: politics, school, social and cultural demands. We recognize those elements are essential to think subjects and their distinctions, culture and its representation, power and hegemony in all instances of school life, moving through a two-way street which involves the enunciation of differences and its actors: the Department of Education, school management, teachers, students and their guardians.

Keywords: Accelerated classes. Project “Acelerar para Vencer”. School failure. Age-grade gap.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Alunos com distorção idade/escolaridade matrícula 2008 . Sre do norte de minas, jequitinhonha, mucuri e rio doce	52
Quadro 1	Módulo introdutório – decolando para o sucesso	73
Quadro 2	Módulo introdutório – subprojeto i	78
Figura 1	Espaço cultural. Novembro de 2012.....	83
Figura 2	Casa de Arthur. Abril de 2013.....	121
Figura 3	Casa de marco. Abril de 2013.....	127
Figura 4	Acesso á casa de marco. Abril de 2013.....	128
Figura 5	Entrada da casa de Antônio. Abril de 2013.....	140

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	UNIVERSALIZAÇÃO E (DES) IGUALDADE: UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	16
1.1	Educação no século XXI: repensando o direito ao acesso e à permanência na escola	26
1.1.1	Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração	29
2	COMO PENSAR O CURRÍCULO FRENTE AOS DILEMAS DA EXCLUSÃO SOCIAL?!	41
2.1	Currículo na perspectiva cultural: um olhar sobre a questão da diferença	46
3	PROJETO “ACELERAR PARA VENCER”	52
3.1	Numa Pista de Corridas: Aceleração e Atropelamentos	52
3.2.	Analisando o Projeto “Acelerar para Vencer”: origem e conjunturas políticas e educacionais.	58
3.3	Contrapontos	60
3.4	A realidade investigada: a estruturação do Projeto “Acelerar pra Vencer”	63
3.5	Marcos metodológicos e curriculares do PAV: um olhar analítico	68
4	SUJEITOS, HISTÓRIAS E CULTURAS: ALGUMAS CENAS	81
4.1	Cena I: Escola Esperança. Ano: 2009	81
4.1.1	Personagens em ação	84
4.2	Cena 2: Mesma instituição, cenário novo, diferentes personagens. Ano: 2010	85
4.3	Cena 3: Ano 2011	91
4.4.	Traçando algumas observações sobre o cotidiano da “Escola Esperança”: o olhar de pesquisadora	92
4.5	Traçando algumas observações sobre o cotidiano da “Escola Esperança”: o olhar dos professores	97
4.6	O olhar dos alunos e responsáveis sobre o PAV: As revelações. Os sofrimentos. As dificuldades. Os sonhos	114

4.7	Revelações	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

As classes de aceleração da aprendizagem, caminhos percorridos por meninos e meninas a quem foi dito ser necessário correr contra o tempo, são o objeto de investigação desta pesquisa. Como todos os caminhos, este também ofereceu, e continua oferecendo, obstáculos que o olhar investigativo ensinou-me ser preciso descobrir, para vencer. Porém, ocupando uma posição bem diferente da apresentada pelo investigador, por não terem condição de desenvolver um olhar que lhe é peculiar, os alunos que formaram as turmas do Projeto “Acelerar para Vencer” (PAV), implementado em nossa realidade - uma escola pública localizada no interior do Estado de Minas Gerais - no ano de 2009 e extinto em 2012, percorreram caminhos, tentaram acelerar. Alguns ziguezaguearam, derraparam na pista. Caminharam. Outros emperraram. Foram empurrados. Um, com certeza, retrocedeu.

Ciente de que muitas crianças e jovens não têm aprendido o considerado necessário e dizendo-se preocupado com o número reduzido de estudantes entre 15 e 17 anos que consegue chegar ao Ensino Médio – menos da metade -, o Governo de Minas propôs a diferentes realidades que convivem com o problema da distorção idade- série um projeto para acelerar aprendizagens, eliminar o fracasso escolar, reduzir o índice de alunos em distorção idade-série e corrigir o fluxo escolar.

Oferecendo àqueles que tivessem passado por múltiplas repetências a possibilidade de cursar 01 ano em 06 meses e, conseqüentemente, 02 anos em 12 meses, ou seja, “correr atrás do prejuízo”, a proposta considerava a possibilidade da aceleração dos diferentes ritmos de aprendizagens de alunos que eram atendidos por um (a) professor (a) durante o tempo de aula exigido para cada disciplina, valendo-se esse (a) profissional, na maioria das vezes, de quadro e giz, além de encontrar-se completamente despreparado (a) para lidar com um universo macro que continha diversos tipos de dificuldades sociais e comportamentais, além de problemas relacionados à saúde. Representantes dessas questões, os alunos eram “enfurnados” em salas apertadas, desconfortáveis, quentes...

Como é comum a todo projeto apresentar uma culminância, o sucesso acontecia quando o jovem, tendo recuperado o tempo perdido, mesmo que não soubesse ler e escrever e/ou apresentasse deficiências quanto a essas habilidades, era inserido em uma turma regular, de acordo com sua idade, considerando-se que havia aprendido o necessário ao Ensino Fundamental, o que lhe permitiria ingressar no Ensino Médio.

Meu interesse pelo projeto iniciou-se no segundo semestre de 2009, quando assumi duas turmas de aceleração e deparei-me com alunos que me conduziram por diferentes mundos. A realidade tem-me sido revelada aos poucos, com alguns obstáculos, pistas escorregadias, descuidadas. As tentativas mínimas de reparo. Necessário discutir a distorção idade-série, para desacelerar descasos.

Porém, até chegar a esse ponto, o estranhamento. Atuar como Professora de Língua Portuguesa em duas turmas de aceleração durante os anos de 2009 – PAV anos finais/2º período (8º e 9º anos) – representou momentos de perplexidade. O impossível acontecendo dentro do espaço escolar: alunos que não querem nada, famílias que não se importam... Será? Um acordar para as rotulações.

2010. Professora de Língua Portuguesa em duas turmas PAV anos finais /1º período (6º e 7º anos). Os novos alunos questionavam o projeto, o estar ali. Sentiam-se segregados dentro do espaço escolar. Agredidos, também agrediam, com palavras, atitudes... Com o passar do tempo, o agravamento da situação - decorrente de resistências que hoje consigo entender como um movimento positivo – passou a representar uma possibilidade: transformar o Projeto “Acelerar para Vencer” em objeto de investigação. Por meio de leituras e reflexões, e sempre incitada pelos alunos, descobri que este problema não teve início nos nossos dias.

Em 2010, a certeza: na realidade está a Escola Esperança.

Nesta realidade, onde um projeto de aceleração tentava maquiagem graves dificuldades e os discursos recorrentes atribuíam às famílias a culpa pelo desinteresse dos alunos e por suas dificuldades de aprendizagem, que incluem leitura e escrita, proponho-me observar o cotidiano dos alunos do PAV, buscando entender as relações existentes entre eles e a vida em sociedade, e o que esse entendimento pode proporcionar-nos em termos de compreensão do que está oculto no processo educacional, das causas que levam indivíduos com os quais nos relacionamos – professores, alunos e suas famílias, bem como supervisão e direção escolar-, especificamente os indivíduos que compõem o Projeto “Acelerar para Vencer”, a comportarem-se como transmissores e receptores de determinações preestabelecidas.

Almejando repensar o funcionamento da escola enquanto uma instituição que não apenas ensina, mas também é invadida por diferentes problemas sociais, entendo que as questões sobre as quais tenho refletido perpassam questões políticas, econômicas e sociais. Porém, dada a complexidade de tais discussões, pretendo ater-me às diferenças existentes dentro do espaço escolar investigado, o que me conduz a tentar desvendar – no sentido de não apenas repetir, mas também compreender- as causas que levam à distorção idade-série e à sua

inserção, ou disfarce, no processo de universalização do ensino, considerando a forma como a escola e seus agentes sociais lidam com ela.

Por esse motivo, esta investigação procurou analisar a política de aceleração que se destinou a recuperar alunos em distorção idade-série, para descobrir se a mesma os beneficiou – exceto por meio de aprovação automática – e de que forma a correção do fluxo escolar se estabeleceu, baseando-se nas seguintes questões:

- 1- O PAV seria apenas uma forma de promover automaticamente alunos cujas dificuldades não foram sanadas ao longo do processo escolar?
- 2- O projeto de aceleração conseguiu cumprir os objetivos propostos?
- 3- O que é verdadeiramente fracasso escolar na perspectiva dos sujeitos do PAV?

Os anos de 2009 e 2010 ofereceram-me oportunidades de questionamentos que me conduziram a algumas respostas e me fizeram compreender a necessidade de um contato maior - ou mais livre - com os alunos; não mais como professora, mas como alguém que precisava buscar oportunidades para interagir com eles de diferentes formas. Em meio a essas reflexões, entendo a importância da alteridade: como eu vejo o outro? Como o outro me vê? O campo, então, ampliou-se: duas turmas de aceleração / 2012 passaram a ser meu foco de observação, e nelas comecei a perceber o que nos dizem Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, apud TURA, 2011, p. 9): “todos os nossos conhecimentos devem ser baseados na observação, [...] devemos proceder a partir dos fatos para chegar aos princípios ou partir dos princípios para chegar aos fatos.”

Por princípios, entendo os estranhamentos percebidos e sentidos por mim nos anos de 2009 e 2010, tendo os mesmos levado-me a ampliar a discussão, entendê-la como um fato, afinal havia algo que me incomodava dentro da escola. E esse incômodo passou a ser entendido como um problema, conduzindo-me a observações que me revelaram muito mais do que esperava encontrar. Minha ideia de mundo também se ampliou: descobri, dentro de uma realidade entendida como macro, a existência de mundos micros que se encontram e se distanciam nas diferentes questões que perpassam mundos individuais, sejam elas sociais, econômicas, familiares, pessoais. Compreendi, também, que os fatos podem levar-nos verdadeiramente ao princípio.

Em 2011, comecei, de forma incipiente e não mais como professora, a observar alguns alunos. Passei a atentar para alguns dados aos quais não dava importância. Minha observação começou a ganhar consistência.

2012. Observação em duas classes de aceleração. Nelas, comecei a ver mais sentido nas palavras de Freire (1986) sobre a relação entre escola e sociedade, por entender o autor que não se pode conceber a instituição escola fora de algo maior que ela - a sociedade é um sistema maior no qual o subsistema escola encontra-se inserido. Na relação com os alunos, na interação que eles proporcionaram-me, fez-se uma abertura que me possibilitou chegar a uma parte desse sistema maior: a entrevista com algumas famílias. Dessa forma, pude ampliar o campo de observação e confirmar, *in loco*, como as diferentes questões sociais relacionam-se com a vida educacional dos integrantes do PAV e, mais ainda, como os indivíduos, habitantes de mundos tão distintos, conseguem perceber o espaço educacional e a importância que o mesmo exerce em suas vidas. Não foram necessárias muitas explicações, pois a proximidade conquistada nas observações iniciais colocou-nos em condição de igualdade. O elemento alteridade revelou-se, para nós, importantíssimo na relação aluno-professor – escola.

Realizadas dentro dos próprios lares, as entrevistas revelaram-me um sistema maior fragmentado, os subúrbios pobres e os beneficiários de renda mínima, como nos fala Castel (1998, p. 23): as “silhuetas incertas”. As observações não só confirmaram as palavras de Freire (1986, p.7) sobre a escola que “está sendo historicamente”, daí a necessidade de estar inserida numa sociedade, mas mostraram-me a necessidade que o outro tem de sentir-se envolvido por seus pares, para que possa existir socialmente.

Após a visita aos lares, trabalhei com Professores e Supervisão do PAV. Minha última etapa em campo. De forma bastante séria, os Professores demonstraram-se comprometidos com a investigação, apresentaram-me observações extremamente importantes, discutiram o Projeto como se fossem os autores da pesquisa, surpreenderam-me por tamanho envolvimento, levando-me a acreditar que eles realmente estiveram com meninos e meninas em classes de aceleração de uma escola pública.

Saída do campo. As informações e elementos começaram a ganhar forma.

O Capítulo I - *Universalização e (Des) igualdade: um olhar sobre a questão da distorção idade-série*- foi iniciado muito antes da apropriação de elementos que me trouxeram a possibilidade de desenvolver esse olhar. Apresentando informações talvez conhecidas por muitos de forma isolada, a discussão mostra-nos que um problema secular não pode ser resolvido por meio de uma política pública que, ao ser implementada, não é entendida como uma discussão político-social no contexto em questão, tendo ignoradas as diferentes realidades que compõem uma escola, fazendo de conta que um adolescente que não sabe ler pode universalmente apresentar-se como igual. Para buscar o novo, também me apoiei em

diferentes autores: Gentili (2012) diz-nos haver um processo de exclusão quando nossos direitos são-nos oferecidos de forma restrita; Spozati (2000) afirma-nos não estar a discussão sobre fracasso relacionada apenas a pobreza; Guimarães-Iosif (2009) desperta-nos para a gestão antidemocrática, elemento de grande valor; Apple chama-nos a atenção para a predeterminação de papéis sociais; Mainardes e Marcondes (2009), ao entrevistarem Ball, mostram-nos como são importantes para este autor a importância da interpretação, da criatividade, dos ajustes e acordos ao implementar-se uma política, já que a prática investe-se de valores locais e pessoais. Outros autores proporcionaram-me momentos importantes de reflexão.

O Capítulo II - *Como pensar o currículo frente aos dilemas da exclusão social?!-* aborda a questão curricular e suas diferentes linhas de pensamento, ajudando-nos a refletir sobre a relação entre classes de aceleração, exclusão social e o papel da escola nos processos de produção e reprodução da desigualdade. Apoio-me, inicialmente, em Freire (1986) para questionar a escola que, segundo ele, como espaço sócio-histórico, sempre sujeita ao sistema maior do qual não pode desvincular-se e à educação formal que nela se desenvolve, *está sendo*. Sua ideia impele-nos a uma postura crítica, de modo a pensarmos na relação entre escola, sociedade, sobrevivência e desigualdade e a entendermos a instituição escolar dentro de uma dinâmica histórica, também apresentada por Hobsbawn (2007) ao mostrar-nos a importância da história analítica, por meio da qual poderemos entender as relações entre os diferentes elementos sociais e a dinâmica por eles criada. Discutindo com Castel (1998), que nos fala sobre a necessidade de os seres entenderem-se socialmente inscritos, alcançamos a “escola que chega aos pobres” e os “arremedos de ações” nela inseridos, apresentados por Algebaile (2004). Tais arremedos podem ser entendidos quando Streck (2009) questiona o que se recebe socialmente e o que é digno, dentro dos padrões do que se considera universal. Ampliando a discussão, trago a questão da identidade cultural como tradução, desenvolvida por Hall (2005), e apresento a ideia de currículo como uma casa onde todas as diferenças seriam acolhidas e respeitadas. Considerando Giroux (1986, apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 166) e McLaren (1991, apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 166), Lopes e Macedo (2011) oferecem-nos importante contribuição ao apresentarem a escola como local de resistência, de lutas por hegemonias, agora representadas por pessoas comprometidas com a causa pública. Apoiada em Bhabha (2003), Macedo (2006) vê no currículo uma possibilidade de negociação democrática, o que certamente nos conduzirá à necessidade de justiça apresentada por Moreira e Kramer (2007) e que Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), apesar de entender o termo como um conceito inclusivo, acredita passar pela relação

de poder. Discutindo com outros autores e baseada em Lopes e Macedo (2011), apresento a desconstrução como uma nova possibilidade para redefinirmos a questão cultural na construção curricular.

O Capítulo III – *Projeto “Acelerar para Vencer”* - apresenta o PAV enquanto política educacional e analisa sua implementação na realidade investigada, bem como sua origem, as influências de outros contextos, as propostas apresentadas e sua (des) vinculação com o contexto no qual se propagou. Parto de uma pista de corridas, já que o projeto se destinou à aceleração de aprendizagens, para descobrir quem é o vencedor. Ao discorrer sobre sua origem e conjunturas políticas e educacionais, chego ao Programa *Accelerated Schools*, desenvolvido nos Estados Unidos e divulgado no Brasil na década de 90. Analisando suas propostas e considerando que vivemos outras realidades sócio-históricas, apresento alguns contrapontos que nos levam a discutir melhor nossa realidade e a questionar uma política que entendo mascarar uma realidade que não pode mais ser maquiada.

O Capítulo IV- *Sujeitos, Histórias e Culturas*-, o mais longo, transporta-nos para mundos que até então considerava inimagináveis. Realidades sociais diversas e adversas, bem entendidas por Castel (1998), que já me havia apresentado os subúrbios pobres e seus moradores muito antes de eu lá chegar. Descobertos em classes de aceleração de uma escola chamada Esperança, esses moradores, demonstrando ser capazes de habitar dois mundos completamente diferentes, revelam-nos, também, a capacidade de inserir-nos em seus mundos, mesmo que seja por pouco tempo. O local onde o projeto inicia-se - barracas de um espaço destinado à Festa da Cidade e dormitório de cachorros, pulgas e carrapatos, uma das manifestações de descaso extremo para com meninos e meninas em distorção idade-série - é apresentado de forma bem real. Uma breve retrospectiva revela-nos absurdos, quando tanto se fala em universalização do ensino. Somando-se a isso, outros elementos importantíssimos para compreendermos um pouco da realidade apresentada parecem entrelaçar-se, formando o que chamei de emaranhado, novelo, labirinto. Encontram-se neste capítulo as entrevistas realizadas com alunos, suas famílias e professores. Os desabafos, os sonhos... Registros do que foi o PAV.

1 UNIVERSALIZAÇÃO E (DES)IGUALDADE: UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A universalização do ensino tem sido apresentada como uma das questões educacionais bastante importantes dos últimos tempos. No entanto, aliada a ela, e nela embutida, temos uma questão da qual a escola ainda não deu conta: o fracasso escolar. Na nossa acepção, “dar conta” não significa encontrar soluções instantâneas e alheias à nossa realidade, mas abrir um espaço de discussão que nos possibilite entender que, atreladas ao fracasso, existem questões sociais que se têm mantido presentes ao longo dos séculos, exigindo de nós certa compreensão. Afinal, a escola é uma das instituições que compõem e também regulam a vida social.

Se analisarmos atentamente as diferentes etapas por que passou o sistema educacional brasileiro, perceberemos que desigualdade e altos índices de fracasso escolar sempre se fizeram presentes em nossa história. De acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 158), podemos dividir a história da educação pública em três momentos, a saber: contexto das disputas ideológicas durante as décadas de 30 a 60 do século XX; a expansão da escola pública brasileira durante o regime militar (1964-1985); a redemocratização e as políticas educacionais de caráter neoliberal.

Buscando compreender o papel da democratização da escola e as esferas que envolvem o fracasso escolar, argumentamos que, além da precária universalização do ensino, vivemos um amplo período de disputas ideológicas e políticas até a década de 1960. Bittar e Bittar (2012, p. 158) ressaltam que a

[...] educação, por exemplo, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.

Mesmo com a Constituição Brasileira de 1934, cujo direito à educação de caráter gratuito passa a ser assegurado para o ensino primário de quatro anos, o sistema de ensino sempre esbarrou na evasão e repetência, conforme os dados sobre a década de quarenta: “[...] do total de crianças que se matricularam pela primeira vez no primeiro ano, em 1945, apenas 4% concluíram o primário em 1948, sem reprovações; dos 96% restantes, metade não

concluiu sequer o primeiro ano” (PATTO, 1996, p.1). Diante do exposto, o fracasso escolar já se confirmava como um grave problema no ensino brasileiro.

Outro marco importante, e que reforça os dados acima, é o golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas (1937-1945) – “Estado Novo” – e estabeleceu uma nova Constituição, a de 1937, tornando a educação uma ação supletiva, o que antes era dever do Estado (BITTAR; BITTAR, 2012). Todas essas mudanças políticas acarretaram certo retrocesso no panorama educacional, mesmo mantendo o ensino primário obrigatório.

Nesse mesmo período, as Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946), buscaram manter a obrigatoriedade do ensino primário, sendo estipulada a contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, e demonstraram a preocupação com o processo de distorção idade-série. De acordo com Mainardes (2007), as evidências históricas mostram que a preocupação com as políticas de não retenção, iniciadas no final da década de 1910, tiveram as experiências pioneiras introduzidas no final da década de 1950:

Com essa efervescência no debate político-pedagógico, várias experiências de não-retenção foram desenvolvidas no Brasil. A primeira delas se deu com a reforma da educação primária implementada no Estado do Rio Grande do Sul, em 1958 (Barreto e Mitrulis, 1999). Nessa experiência, o sistema de reprovação foi substituído por um sistema de classificação do aluno de acordo com sua idade cronológica e seu rendimento escolar. Ao invés de serem reprovados, os alunos eram promovidos e frequentavam as chamadas classes de recuperação (Mainardes, 2007). Depois disso, a “promoção por rendimento efetivo” foi implantada em 1959, no Estado de São Paulo. A passagem da criança de um ano para o outro se fazia pelo critério de idade cronológica. Durante o ano letivo, os alunos podiam ser remanejados para classes mais adiantadas, de acordo com o seu progresso. No Distrito Federal, na década de 1960, o ensino primário foi dividido em três fases: a primeira fase abrangia a 1ª e 2ª séries; a segunda fase, a 3ª, 4ª e 5ª séries; e a terceira fase, a 6ª série. A promoção do aluno, da primeira para a segunda fase, ocorria apenas quando ele tivesse completado o processo de alfabetização. Em 1968, a organização em níveis foi adotada em Pernambuco, eliminando a reprovação nas séries iniciais do ensino primário. De 1969 a 1971, a organização em níveis foi implementada no Estado de São Paulo, como parte da reforma do ensino primário, sendo a retenção eliminada na 1ª e 3ª séries do curso primário (BARRETO; MITRULIS, 1999; MAINARDES, 2007). (DINIZ, 2008, p. 30)

Os anos de 1950 e 1960 foram marcados pelas discussões político-pedagógicas que culminaram com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961), cujo art. 2º retrata que a educação é direito de todos, sendo a responsabilidade, em primeiro lugar, da família e, posteriormente, do Estado. Para Cunha (1986, p. 10), a referida lei modificou um pouco do panorama educacional, com relação à percepção do governo de que a escola pública não era para todos. Como retrata o autor, esse dispositivo: “deu cobertura para políticas educacionais, principalmente a nível estadual, que

favoreciam a expansão das escolas particulares, à guisa de oferecer o ensino que o Estado não podia assegurar, tudo em detrimento da própria rede escolar pública”.

Algumas mudanças estruturais na história da escola pública brasileira se consolidaram a partir do regime militar (1964-1985), principalmente por utilizar a educação como aparelho ideológico do Estado. De acordo com Bittar e Bittar (2012), a ditadura foi marcada pela repressão política, reforçando um modelo de eficiência e produtividade, assim como o controle sobre as atividades acadêmicas. Pilletti (1997, p.114) reforça a discussão, quando menciona que:

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados - alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo.

Nesse período, com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71, alterações substanciais ocorreram na estrutura do ensino, principalmente no que se refere à ampliação do acesso e permanência na escola pública, conforme destacamos:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula (BRASIL, 1971, p. 5).

De acordo com Cunha (1987, p. 56-57), em 1970, durante o governo Médici, o Censo Demográfico mostrava a ausência de igualdade de oportunidades para todos, inclusive as educacionais, sendo importante ressaltar haver 6,5 milhões de pessoas de sete a quatorze anos fora da escola. Mesmo tendo se passado uma década, os dados históricos demonstram que esse número chegou a 7,5 milhões em 1980:

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam 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, 2004, p. 44).

As autoras explicam-nos que, com o fim do “milagre” econômico, a educação deixou de estar associada exclusivamente ao desenvolvimento e passou a ser considerada solução para as desigualdades sociais, incluindo-se aqui as diferenças regionais e econômicas e, sobretudo, a pobreza, decorrentes do modelo econômico adotado. Houve um forte movimento por parte da oposição, cujos partidos foram legalizados em 1979, quanto a denúncias e propostas educacionais, como a “exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.47), que já se fazia notar na década de 30, além da preocupação com o analfabetismo, a qualidade na educação e “a permanência do educando na escola e a redução da distorção idade-série” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.46). Como partidos de oposição saíram vitoriosos das eleições de 1980, alguns intelectuais, oriundos inclusive de universidades, puderam participar de administrações estaduais e municipais e apresentar uma política educacional oposta à política em vigor.

Quanto aos resquícios de ditadura militar, Cunha (1987, p. 57) informa-nos que, no contexto social dos anos de 1970/1980, já existiam os *excluídos da escola*, pois, apesar de alterações na Lei de Diretrizes e Bases, passando de quatro para oito anos a obrigatoriedade escolar para jovens de sete a 14 anos (CUNHA, p.56), o Brasil apresentava sérios problemas educacionais, como: crianças fora da escola e alto índice de analfabetismo: “Em 1970, 24,3% dos jovens de 14 anos não sabiam ler e escrever. Dez anos depois, mesmo com todas as “operações escola”, os planos setoriais de educação e os generosos subsídios às escolas particulares, havia 19% de iletrados com essa idade.” (CUNHA, 1987, p.57)

Como causa desses problemas, Cunha (1987, p. 57) apresenta a política educacional fracassada da ditadura, que não se valia de alguns meios disponíveis, como a “adaptação dos métodos didático-pedagógicos às características socioculturais das crianças”, para eliminar problemas e atender à demanda da população por escola, optando pela promoção automática, considerada uma atitude antidemocrática, antipedagógica e paternalista.

Em 1985 encerrou-se o segundo período ditatorial e iniciou-se a redemocratização do ensino do país, dado o processo de reabertura política. Nesse novo quadro, a escola passou a ser uma realidade nacional, apesar de a qualidade da educação oferecida e seu objetivo serem questionados. Os educadores avançaram no consenso “sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.49).

Em 1987, teve início o movimento da Constituinte: a Assembleia Nacional Constituinte foi desnaturada por um Congresso Constituinte, heterogêneo, de autonomia duvidosa, ora populista ora conservador. Apesar disso, muitas das contribuições apresentadas

pela comunidade educacional foram consideradas, surgindo, assim, um acordo político cujas sugestões foram aprovadas pelos 5 mil educadores presentes na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia de 2 a 5 de setembro de 1986, e sintetizadas na carta intitulada Carta de Goiânia, que nos diz o seguinte:

A IV Conferência Brasileira de Educação, ao propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta sérios problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade. Tem presente, também, que o não enfrentamento urgente acarretará o comprometimento da viabilização das políticas sociais, especialmente da política educacional.

[...]

No âmbito da Educação, o país continua vivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério, à escassez e má distribuição das verbas públicas. Não é demais lembrar alguns dados que revelam o estado lastimável em que se encontra a educação nacional:

- Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau;
- cerca de 30% das crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos e números contingentes de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino. (CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986, p. 1240)

Dos 21 princípios apresentados na Carta, destacamos o segundo e o sétimo, por entendermos que os mesmos podem levar-nos a uma complexa discussão quanto às suas aplicações hoje:

2º princípio - Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.

7º princípio - É dever do estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.

Na Carta, os professores participantes da Conferência pedem: 1) que o direito de todos à educação seja respeitado, propondo-se lutar pela efetivação do mesmo; 2) que os 21 princípios apresentados sejam incorporados à Constituição. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 50) contam-nos como esses pedidos foram recebidos:

[...] as sugestões aprovadas, em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), sintetizadas na *Carta de Goiânia*, foram incorporadas quase na íntegra ao capítulo da Educação da nova Carta Magna. Promulgada em 1988, a “Constituição

Cidadã” forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Respeitava a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos de 1980 as condições para florescer.

A Constituição de 1988, até então vigente, em seu artigo 205, afirma que educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo o ensino gratuito assegurado em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio. Os artigos 206 e 208 retratam mudanças fundamentais no que se refere à temática da pesquisa – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado oferecer, de forma gratuita e de boa qualidade, uma educação que atenda às necessidades de cada cidadão. Mesmo com as normas definidas dos direitos e garantias fundamentais presentes na Constituição, após 25 anos de homologação, as reestruturações ainda não se tornaram efetivas.

Outro marco representativo na redemocratização do Brasil está na tramitação da nova LDB, que não se deu de maneira tão simples, pois o país convivia, de acordo com Zanetti (1997), com quatro legislações educacionais: 4.024/61, 5.540/68, 5692/71 e 7.044/82, criadas em diferentes épocas, o que fragmentava a educação e dificultava a existência de um projeto nacional de educação. Além disso, a autora esclarece-nos que:

Ao abordar este tema não podemos deixar de observar - e, para isso, se faz necessário uma retomada histórica - o quanto o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Governo se identifica com uma concepção neoliberal de educação, vinculada às políticas do Banco Mundial para a educação na América Latina e, especialmente, para o Brasil. (ZANETTI, 1997, p.1)

Para entendermos a fala de Zanetti (1997) e a atual Lei de Diretrizes e Bases, teremos de pensar na constituição de nossas leis educacionais como um processo relativamente longo e complexo, iniciado em 1987, simultaneamente à discussão dos educadores por um projeto nacional de educação, esboçado por Dermeval Saviani e apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio (PMDB-MG), em 1988, quando era ministro da educação Carlos Sant’Anna.

Considerando o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição promulgada em 5 de outubro 1988, Zanetti explica-nos que cabem à União as responsabilidades com a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, abrem-se precedentes para novas discussões, interferências e alterações no projeto apresentado, cujas reivindicações “(...) de certo modo, foram incorporados ao texto constitucional.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.50)

Além disso, as diferentes interpretações e “as críticas feitas por Darcy Ribeiro ao Projeto LDB Democrática e Popular, chamando-o de retrógrado e detalhista”, as interferências do MEC: “tudo o que não estiver na lei será permitido” (ZANETTI, 1997, p.2) e seu interesse de corresponder a uma concepção neoliberal de sociedade e educação e as transições políticas acabam por promover discussões sobre a lei e propostas para a mesma, sob a forma de debates, seminários, encontros, envolvendo todo o país e caracterizando o processo como democrático. Mesmo causando indignação em alguns, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada em 20 de dezembro de 1996 – Lei 939 -, mas, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.50) “O projeto de LDBEN [...], no entanto, não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas.”

Zanetti (1997, p. 3) esclarece-nos:

A estrutura fragmentária apresentada na Lei 9394/96 inviabiliza a idéia de sistema nacional de educação, pois nela as diretrizes não são contempladas, a articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino - que seriam exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão normativo, e pelo Ministério como órgão executivo e de coordenação - ficam restritas ao Poder Executivo, impossibilitando a participação dos segmentos organizados da sociedade civil. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Infantil e a Educação Especial recebem um tratamento desarticulado da educação escolar regular.

Ao fazer uma retomada histórica para analisar a LDB, Zanetti (1997) oferece-nos subsídios para questionarmos, de forma bem crítica, nossa realidade educacional e a complexidade do fracasso nela estabelecido, bem como de – utilizando um lugar-comum – “mudarmos nosso olhar”, não considerando o que lemos ou os acontecimentos aparentes, como resultados, estatísticas e projetos educacionais implementados sem que sejam devidamente desenvolvidos em uma dada realidade. Mostra-nos, assim, a importância de conhecermos os determinantes inerentes à sociedade que gera a instituição escolar, para que a mesma, ao invés de legitimar as desigualdades, consiga superá-las.

Partindo da ideia de desigualdade, chegamos aos anos 90, período em que o Brasil passou a fazer parte do E-9: países com índice mais alto de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), e à Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, realizada em Jomtien (Tailândia). Nesse evento, nosso país comprometeu-se com a declaração subscrita por 155 governos a promover ações que garantissem, até o ano 2000, “educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.57), já que estatísticas, em nível mundial, mostravam haver 900

milhões de analfabetos e 100 milhões de crianças que não frequentavam a escola. De acordo com as autoras, as mudanças políticas e econômicas necessárias no Brasil estavam atreladas ao campo educacional, cuja formação envolve:

[...] conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo [...]. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 58).

Em se tratando de necessidades básicas, existem três pontos que merecem destaque: 1) se diferentes são as pessoas, diferentes devem ser suas necessidades, observando-se aqui o respeito à cultura de cada país e aos grupos sociais, relacionados, entre outros fatores, a território, cultura, religião, gênero, raça, idade; 2) a educação básica, segundo a Carta de Jomtien, deveria ter suas necessidades básicas satisfeitas não só pela escola, bem como por outras instituições educativas: “família, escola e os meios de comunicação”; 3) “(...) o polêmico conceito de educação básica [...] prioriza a universalização da educação primária que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental [...]”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 58). A divergência quanto a esse conceito teve sua origem na interpretação da “[...] expressão ‘para todos’ que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.61).

Ao final da Conferência Mundial de Educação para Todos, foram acordadas algumas estratégias:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
2. dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
4. concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação e resultados;
5. valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.59).

Com relação à primeira estratégia, importa-nos o fato de já se discutirem as necessidades diferentes naquele período, sabendo-se, portanto que os conteúdos e meios de

ensino e aprendizagem também deveriam ser diferentes. Parece que, nesse sentido, caminhamos muito lentamente, pois tentamos valer-nos da mesma estratégia ainda hoje, sem grandes resultados, ou mesmo sem sabermos como nos relacionarmos com as diferenças.

Tais estratégias resultaram em seis metas que precisavam ser cumpridas até 2000, cujos resultados deveriam ser apresentados num encontro a ser realizado em Dakar. Na interpretação das autoras, “[...] Por um lado, as estratégias sinalizavam o horizonte ideológico e político no interior do qual o consenso deveria ser operacionalizado.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 59).

Um ponto que merece destaque nessa discussão é o entendimento do conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA): alguns autores o interpretavam considerando sua “função ideológica”, ou seja, o ensino a ser ministrado deveria variar de acordo com as necessidades dos “estratos sociais diferentes” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 61). Dessa forma, segundo as autoras, o dualismo na educação é mais uma vez reproduzido: deveria ser mantida a diferença entre o ensino oferecido à “clientela mais seleta” e às pessoas que formavam as “amplas camadas empobrecidas”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 62)

Guimarães-Iosif (2009, p. 61) entende que, nos anos 90, devido a interesses econômicos, o Brasil submeteu-se às exigências de pactos internacionais e das políticas públicas liberais, quanto a políticas educacionais eficientes para o povo, não conseguindo demonstrar, porém, avanços notáveis nesse sentido. Segundo ela,

[...] Cunha (1991, *apud* VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 61) destaca que a administração educacional do período de 1985 a 1990, prima pelo clientelismo, pela tutela e assistencialismo, pouco diferente do período militar, preocupava-se em trocar benefícios sociais pelo apoio popular [...].

Seguindo o rumo do desenvolvimento, que envolve globalização, economia e princípios neoliberais, as políticas nacionais de avaliação do sistema de ensino são adotadas pelo Brasil nos anos 90. Tais políticas ratificaram o interesse pela avaliação, que, de acordo com Afonso (2000, p. 49), está relacionado aos

[...] governos neoconservadores e neoliberais, que começaram a ser traduzidos pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Todos esses movimentos de políticas de avaliação revelaram o retrato de um país em crise e comprometido econômica, social e culturalmente, cuja preocupação passa a ser “elevar o desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações nacionais e internacionais.” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 64)

Entendendo o neoliberalismo como um “complexo processo de construção hegemônica” (GENTILI, 1999) que apresenta um projeto regulador, inclusive das reformas educacionais, ou seja, um modelo sistêmico de gestão baseado em metas, direcionamos nossas reflexões para duas falas que se fazem presentes dentro de nossa escola: “Aluno de escola pública não vai muito longe mesmo!” e “Eles não querem nada!”. Considerando que seus autores não cumprirão as metas estabelecidas, tais falas servem-nos de meios para compreendermos por que alguns sujeitos conseguem ascender, conquistar, enquanto outros passam por um processo inclusivo de exclusão, sendo-lhes negado, portanto, o direito à educação.

Analisando essas falas, entendemos por que Apple (2006) chama nossa atenção para a predeterminação de papéis alienantes a serem desenvolvidos por alguns seres sociais e para a forma como o sistema de gestão age sobre a escola, colocando cada um no seu lugar. Dessa forma, desmistifica a acusação que nós, educadores, muitas vezes, imputamos aos nossos alunos, acusando-os de escolherem os seus destinos, de não sonharem com uma vida melhor:

Ao aprenderem como trabalhar para as metas pré-ordenadas pelos outros, usando os comportamentos pré-selecionados pelos outros, os alunos também aprendem a “funcionar” em uma sociedade cada vez mais corporativa e burocratizada, na qual o papel do adulto que temos de desempenhar já está sedimentado no tecido social. Cada papel tem sua própria marca de pensamento *já* embutida, e os alunos irão se sentir à vontade ao desempenhar esses papéis relativamente alienantes, apenas porque aprenderam que esse é o modo adequado de existir [...] (APPLE, 2006, p. 164)

Será esse papel alienante que desejamos para os nossos alunos? Que tipo de formação eles estão recebendo? O fracasso ou o sucesso escolar é o que determina o papel do aluno e da escola na sociedade? Nesses questionamentos, trazemos à tona a educação como princípio formador, dentro de um espaço realmente democrático e que busque a aprendizagem efetiva do aluno.

1.1 Educação no século XXI: repensando o direito ao acesso e à permanência na escola.

Falar em universalização como possibilidade de acesso à escola não garante ao sujeito a permanência e a aprendizagem. Hoje, dentro de nossa realidade local, a relação capital e trabalho e a questão hegemônica, apesar de amplamente visíveis, parecem não ser assumidas, como se ainda houvesse uma ingenuidade que fizesse alguns acreditarem serem outros são os propósitos das nossas políticas educacionais: formação de indivíduos participantes, de verdadeiros cidadãos, pessoas preparadas para viver numa sociedade democrática. Cientes de que nossa prática e nossa realidade permitem-nos muito pouco para chegarmos a uma escola verdadeiramente democrática, o ideal, no momento, seria entendermos a necessidade de nos situarmos socialmente, juntamente com o conhecimento e a escola, para entendermos, de forma crítica, o verdadeiro papel da educação.

É a escola de massas e sua engrenagem, ou seja, a forma de lidar com as desigualdades e considerá-las naturais, no sentido de que incluir um aluno seja apenas “agir” em conformidade com sua realidade social, aceitar sua matrícula e fazê-lo entender que existe um destino social reservado a cada ser, correspondendo, assim, ao que o sistema educacional espera: “que vença o melhor!” (DUBET, 2003), que nos tem despertado, principalmente, para a questão do fracasso, levando-nos a repensar nossa escola e algumas práticas sociais nela exercidas.

Por estarmos lidando com vidas, nossa pesquisa remete-nos às ideias de humanidade e cidadania e amplia nossa busca quanto à correspondência entre escola e expectativas individuais, levando-nos a refletir para além do direito à educação. Dentre as reflexões, destacamos: a questão da desigualdade de oportunidades, como um elemento que segrega indivíduos na escola e na sociedade; relações de poder dentro de um sistema que, de forma hegemônica, se mantém estável, mas desestabiliza vidas ao negar às camadas desprivilegiadas direitos básicos: acesso à alfabetização na idade certa, à leitura, ao conhecimento escolar, a uma educação atraente e de qualidade que atenda às necessidades dos sujeitos de acordo com as realidades em que estão inseridos.

Em relação às demandas enumeradas acima, não é possível dissociá-las de um cenário internacional formado por muitas outras que as chamadas políticas públicas não conseguem abarcar, principalmente num país “em que as médias dizem pouco, pois não são capazes de traduzir o real sentido das diferenças, que ainda são profundas e persistentes.” (ANUÁRIO..., 2012, p.9). Diferenças essas que se traduzem livremente, ou se diluem, desde a década de

1990, num “Estado Avaliador” – termo apresentado por Afonso (2000, p. 49) –, e estão relacionadas à educação envolvida em negociações e associações de mercado, movida por disputas e competições que transformam a aprendizagem que deveria ser efetiva em metas a serem alcançadas, ranqueadas, premiando escolas e seus profissionais.

Essas negociações, no entanto, apesar de serem produzidas com um ar inovador e ganharem força a cada ano, no sentido de que ao se elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de uma escola/Estado eleva-se a qualidade do ensino, envolve uma série de medidas do Banco Mundial e dos organismos multilaterais. Tais medidas, porém descaracterizam, considerando a nossa realidade, o que realmente entendemos por educação de qualidade e universalização do ensino.

Segundo Figueiredo (2009, p. 1126), para o Banco Mundial, só a educação, carente de reformas de financiamento, poderia melhorar, nos países em desenvolvimento, as questões relacionadas a custos políticos, sociais e econômicos: “A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos”. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 2 *apud* TORRES, 1998, p. 131)

Figueiredo (2009, p. 1123) ressalta que as políticas internacionais fazem-nos lidar com mais uma dicotomia: fracasso escolar x mercado de trabalho, visto que é:

[...] certo que as taxas mais elevadas de repetência e conseqüentemente evasão entre crianças de grupos de baixa renda são um dos principais fatores que contribuem às disparidades de renda no Brasil, e também é um empecilho à produtividade do trabalho e ao crescimento econômico. (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 23)

Interesses econômicos de ambos os lados, nacional e internacional: o Banco Mundial, nos anos 90, investiu 1 bilhão na educação de nosso país, considerando 6 projetos destinados a 13 Estados brasileiros, sendo um deles: “Projeto Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais”. Contudo, apoiada em Oliveira e Fonseca (2001), Figueiredo (2009) esclarece-nos quanto à intervenção - denominada por alguns autores de imposição - do Banco Mundial em nossa realidade, que vai desde a divulgação de ideias internacionais, tipos de projetos e gestão dos mesmos até a inculcação ideológica. Além de ficar estabelecida a competitividade, a disputa, inicialmente, foi incentivada pela promessa de financiamento direto às escolas que conseguissem combater a repetência por meio de projetos. Nesta corrida, a classificação depende, literalmente, da posição na linha de chegada.

Nas ‘lições aprendidas’ pelo Banco Mundial, um dos fatores considerados fundamentais para o sucesso dos projetos é o sistema de programação, monitoramento e avaliação. Essa condição justificou a necessidade de assistência técnica com a participação de consultores nacionais e internacionais em várias

atividades, entre elas o processo de implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (FIGUEIREDO, 2009, p. 1128)

Em 1990, portanto, Minas Gerais participou do SAEB e, em 1992, a Secretaria de Educação instituiu o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais. Produtividade, redução de gastos, avaliação, resultado e controle tornaram-se os objetivos maiores da educação.

É importante lembrar que o interesse dos Estados Unidos no contexto educacional brasileiro data de outras épocas, outros governos e que, em 1964, durante o governo Castelo Branco, a interferência norte-americana “camuflada de assistência técnica” (GÓES, 1987, p. 33), por meio da USAID – agência internacional considerada confiável –, tomou outra proporção, desnacionalizando a educação:

Os Acordos MEC-USAID cobriam todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha [...]. (GÓES, 1987, p.33)

Em Dias (2002, p. 26), encontramos informações que nos mostram datar de 1980 ações dos organismos internacionais em nosso cenário:

O BIRD vem, a partir dos anos 1980, estabelecendo no Brasil acordos de cooperação para financiamento de projetos junto a algumas secretarias estaduais. Esses acordos visam, sobretudo, a chamada recuperação de custos cujas diretrizes orientam a redução dos gastos públicos na educação, indicando o desenvolvimento do setor privado no campo da educação. Entre os eixos principais do BIRD em torno das políticas educacionais estão a competitividade, a equidade, a qualidade, a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino.

Dentre os eixos apresentados pela autora, destacamos a questão da qualidade, por entendê-la estritamente relacionada aos demais, e a associamos à fala de Figueiredo (2009, p. 1126):

É preciso considerar, também, que existe um consenso entre o BID e o Banco Mundial, quanto ao Estado oferecer os serviços essenciais básicos de educação e de saúde. Esses serviços têm como meta manter a pobreza em níveis suportáveis, atendendo às demandas sociais críticas para administrar os efeitos recessivos das duras políticas de ajuste econômico. Nessa direção, a intervenção do Estado nas áreas de educação e saúde básicas contribui para criar as condições favoráveis mínimas para implementar as políticas de ajuste econômico, visando contribuir com a estabilidade política e social.

Nossas observações induzem-nos a questionar o que seria um nível suportável de pobreza, se entendemos que diferentes realidades, dentro de uma mesma escola, convivem com diferentes níveis de dificuldades sociais e de aprendizagem. Se atentarmos para outras

localidades – cidades, países... -, em algumas encontraremos muito mais do que nos é oferecido; outras, certamente, carecem do pouco a que temos tido acesso. Nossa indagação baseia-se, portanto, na aparente certeza apresentada por uma teoria política que diz buscar, na educação, elementos necessários a ajustes econômicos e políticos, fazendo-nos procurar entender por que a alunos em distorção idade-série da nossa realidade não são oferecidos os serviços básicos de educação, e leva-nos a atentar para a forma como são tratados dentro da escola: segregados, incorporados em turmas regulares, submetidos a avaliações das quais não dão conta... Diluídos.

1.1.1 Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração

O fracasso escolar tem chamado à atenção alguns educadores, promovido discussões, estudos e resultado em algumas pesquisas cujos objetivos parecem ser despertar-nos para a existência deste problema dentro da escola e da sociedade, a fim de que se entenda o que é fracasso, quais suas causas, de que se encontrem meios de reduzir o número de alunos considerados fracassados e evitar que outros indivíduos vivenciem este processo de exclusão.

Falar em fracasso poderia levar-nos apenas a comparar alunos bem-sucedidos a outros que ficam - ou são colocados- à margem do processo educacional. Porém, quando partimos de uma realidade onde encontramos classes de aceleração que comportam alunos em distorção idade-série, com diferentes problemas sociais, baixo desempenho e desestímulo para os estudos sendo atendidos por um projeto que, mesmo se apresentando como uma política pública educacional, não dá conta de solucionar tais problemas, percebemos que a situação suscita a discussão de questões que por ela perpassam, já que problemas educacionais, presentes no contexto social brasileiro há algum tempo, têm levado vários indivíduos a um processo de distorção escolar e social.

Spozati (2000) questiona o discurso naturalizado que estabelece uma relação precária entre exclusão social e fracasso, pois, se definida, tal relação pode pôr fim a uma discussão que vai além do fracasso escolar como consequência de exclusão social. Bastaria, segundo ela, assimilarmos a seguinte ideia: “quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa.” (SPOZATI, 2000, p.21), e não teríamos no que pensar. Porém, sua argumentação recorre à ética e à justiça social, campo que nos possibilitaria questionar a inclusão de

crianças e jovens em grupos de fracassados e excluídos sociais, num momento em que tanto se fala de equidade e universalização do ensino.

Na concepção de Esteban (2009, p.126):

Esse projeto moderno de escola, que se pretende universal em sua “missão civilizadora”, exatamente por sua amplitude não pode ser apartado dos processos de produção de sociedades silenciadas, que não são escutadas na produção do conhecimento, tampouco reconhecidas e valorizadas em sua diferença. Não se pode ignorar sua participação nos atos cujo sentido é colonizar conhecimentos, como estratégia da colonialidade do poder que ressalta e rasura a diferença para negar a alteridade. Por suas práticas cotidianas, tampouco se pode desconsiderar a relação da escola com processos que tratam da emancipação e da produção/socialização de conhecimentos necessários aos grupos subalternizados em suas lutas por libertação. O projeto de escola guarda princípios que não podem ser abandonados, embora devam ser re-significados: a igualdade de direitos, a solidariedade, a participação e a liberdade.

Percorrendo os caminhos da exclusão, não só chegamos à distorção idade-série, mas constatamos uma inclusão excludente, que nega a igualdade de direitos, a participação e a liberdade de que fala Esteban (2009), exigindo de nós, segundo Spozati, uma reflexão para além do discurso que nos diz bastarem oito anos de escolaridade para incluir uma criança, ou o não cumprimento dessa exigência para que a mesma, possivelmente, fracasse. (SPOZATI, 2000)

Partindo de uma análise multidimensional dos processos de exclusão, Gentili (2012, p. 80-81) diz-nos ser importante reconhecer que:

[...] a exclusão é uma relação social e não um estado ou posição na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Assim, aqueles que são excluídos do direito à educação não o são apenas por permanecerem fora da escola, mas também por fazerem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os distanciam deste direito, negado ou atribuído a eles de forma restrita, condicional ou subalternizada. Historicamente, às pessoas com menos recursos tem sido negado o direito à educação, impedindo-lhes o acesso à escola [...]

[...] a inclusão é um processo democrático integral que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que produzem historicamente a exclusão. Por esse motivo, mesmo que os indicadores de melhoria nas condições de acesso a um direito e dos progressos na luta contra a alienação, a segregação ou a negação de oportunidades sempre suponham grandes conquistas populares, isso pode não ser suficiente para consagrar o fim dos processos de exclusão historicamente produzidos, que condicionam ou negam este direito. (Tradução livre)

Entendendo inclusão educativa como um processo contrário às forças que têm dificultado o acesso dos mais pobres à educação, Gentili (2012) adverte-nos sobre o possível engano a ser cometido quando se fala em inclusão educativa na América Latina sem se analisar o desenvolvimento deste processo, ou seja, não basta o reconhecimento da obrigatoriedade à educação, que resulta na universalização do acesso à escola, se ainda

inexistem condições políticas capazes de transformar a negação deste direito em possibilidades de afirmação do mesmo. Afinal, não há, segundo ele, “inclusão pela metade” (GENTILI, 2012, p. 81).

Embora reconheça a expansão dos sistemas escolares latino-americanos como um processo democrático, o autor fala-nos sobre as condições desiguais de realização do acesso à escola, marcadas pela pobreza, desigualdades de gênero, discriminação étnica e racial, precárias condições de acesso aos bens básicos, de saúde, de vida, configurando, portanto, “uma persistente injustiça social”. (GENTILI, 2012, p.16). O processo de universalização da educação requer muito mais que mais crianças na escola, pois também fazem parte deste processo a igualdade de oportunidades e as condições educativas para todos.

Guimarães-Iosif (2009, p.25), ao fazer um mapeamento dos problemas que envolvem a questão do fracasso, ajuda-nos a compreender como o quadro da distorção idade-série requer olhar diferentes fatores.

São vários os fatores externos e internos que contribuem para os problemas educacionais brasileiros, tais como: políticas públicas focalizadas e verticalização; gestão educacional pouco democrática; febre consumista; processo neocolonizador da globalização; influências neoliberais na educação e demais políticas sociais, como a redução de verbas para esses setores; pobreza; desigualdade social; sociedade que pouco exige do estado educação pública de qualidade; famílias ausentes do contexto escolar; alunos oriundos de famílias pobres, desestruturadas; escolas abandonadas; gestão antidemocrática e até mesmo os resquícios de longos anos de ditadura militar.

Partindo desses fatores, Guimarães-Iosif (2009, p. 32) faz indagações sobre a escola pública como uma instituição que reforça a pobreza e a desigualdade, e apresenta outro tipo de fracasso: o das políticas sociais e educacionais, permitindo-nos um questionamento: não seriam os alunos fracassados resultado de políticas também fracassadas?

Compreendendo que o fracasso escolar não se faz e não se sustenta sozinho, mas se encontra envolvido em e por políticas mal desenvolvidas, como ver, então, os alunos fracassados a partir dessa reflexão? Como analisar políticas educativas e suas influências na produção e manutenção do fracasso?

Tal paradoxo é considerado perverso, já que o aumento do número de pessoas na escola não significa escolarização suficiente e satisfatória. Políticas de alfabetização ineficazes levaram à adoção, segundo Cunha (1987, p.57), de políticas de promoção automática como comprovação do descaso com alunos que não conseguem obter o conhecimento necessário para cursar a série seguinte.

Spozati (2000, p. 23) ressalta pontos extremamente importantes que poderiam evitar o fracasso, a saber: “alfabetizar-se é uma das pré-condições para o não-fracasso. Ter registro ao

nascer é outra, até para se saber da existência de vagas em escolas em número compatível com as crianças nascidas vivas e as que conseguiram sobreviver até os cinco anos de idade.”

No entanto, o que se percebe é que a alfabetização não tem sido considerada em seu sentido mais amplo, reforçando, portanto, o fracasso, dificultando o verdadeiro acesso a uma escola para todos – bem diferente do crescente número de matrículas comprovado por estatísticas. Afinal, como entender a universalização de um ensino que se deseja democrático, passando pela justiça social e liberdade sem que todos estejam devidamente alfabetizados?

Para Freire (2005, p.119), “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação”. Contrariando a ideia de Freire (2005), temos em classes de aceleração o mesmo problema que Mainardes (2007, p. 184) diz ter constatado em sua pesquisa de campo sobre ciclos de aprendizagem, ao observar salas de aula: a inexistência da reprovação possibilita, em qualquer classe, a existência de alunos “em fase inicial de alfabetização”. De acordo com o autor:

[...] enquanto os programas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação continuada de professores propõem mudanças mais radicais no contexto escolar, no currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, o regime de progressão continuada tem sido criticado por ser uma política que tem por objetivo diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino ao fundamental (FONTANA, 200; VIEGAS, 2002). Alguns autores têm apontado o regime de progressão continuada como uma política neoliberal e conservadora (BAHIA, 2002; FREITAS, 2003). (MAINARDES, 2007, p. 184)

Não pretendemos analisar a criação das políticas de organização escolar em ciclos, instituídas no Brasil, mas sim discutir como as concepções de ciclos assumidas envolvem a adoção de políticas de promoção automática, classes de aceleração e progressão, adotadas com mais ênfase a partir da década de 1990. De acordo com Arelaro e Valente (2002), tais políticas buscam eliminar a repetência e a evasão, a partir da melhoria de índices estatísticos educacionais (melhoria do fluxo escolar, baixa reprovação), envolvendo ações governamentais de redução de gastos financeiros. Nesse contexto, mesmo com o aumento de diplomação, infelizmente é desconsiderada a aprendizagem do aluno. Para os autores,

Governos autoritários, preocupados apenas com os índices educacionais têm implementado a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos como estratégia de regularização do fluxo escolar e barateamento dos custos públicos em educação. Acreditamos que acabar com desperdícios é um pressuposto de toda e qualquer ação do Poder Público, no entanto não se pode submeter o sistema social a ele, sob pena de prejudicar a qualidade dos serviços prestados à população. (ARELARO; VALENTE, 2002, p.33).

As políticas de ciclos propõem uma nova organização escolar, que se distingue da então tradicional seriação, podendo assumir inúmeras roupagens: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização, entre outros. São propostas que envolvem mudanças do ponto de vista teórico e prático, como: a reorganização do tempo de aprendizagem, o currículo, a concepção psicopedagógica de ensino-aprendizagem, a avaliação, assim como o sistema de promoção dos alunos.

No que cabe ao nosso estudo, iremos apenas focar nas concepções e ciclos de formação, ciclos de aprendizagem e progressão continuada. Para diferenciá-las, trazemos a seguir três ideias sobre ciclo de formação, que resumem o pensamento de Miguel Arroyo em entrevista realizada com a professora Eustáquia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2003:

A ideia principal é de uma educação que parte dos educandos. Fala-se muito que a escola e nós, educadores, giramos em torno dos educandos, mas na verdade giramos mais em torno dos conteúdos do que dos educandos. Então, um ponto fundamental é que deveria recuperar os educandos como foco central da educação [...]

A segunda ideia é entender que a função da escola e de toda instituição educativa é dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos – se preocupar com a formação total, em todas as dimensões, dos educandos [...]

A terceira ideia é tentar entender como se dá o desenvolvimento dos educandos, como se formam, como aprendem e se socializam. Quando nos colocamos perante essa questão, a resposta é que o processo de formação do ser humano passa por tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, juventude, vida adulta. É uma questão de reconsiderar a ideia que sempre esteve presente, de que a formação do ser humano é um processo de construção que passa por temporalidades diferentes. É recuperar algo que fazemos na vida familiar. Nós não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, uma de três, um pré-adolescente de dez, ou um adolescente de catorze. Nós tratamos nossos filhos de acordo com seus tempos, de acordo com seus ciclos. A idéia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana. (ARROYO, 2003, p. 2-3).

Para complementar as concepções de ciclos de formação, apropriamo-nos da discussão trazida por Krug (2007), que destaca a necessidade de se pensar uma nova estruturação de escola, por envolver a aprendizagem numa dimensão mais ampla e requerer a compreensão da escola como direito de cidadania. Para Mainardes (2007), os ciclos de formação estão relacionados às fases do desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência e vida adulta), que envolvem transformações no campo curricular e na organização escolar, tendo como prerrogativa a não reprovação ao longo do ensino fundamental, por considerar e valorizar os percursos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Quanto aos ciclos de aprendizagem, sua estruturação está na forma de organização escolar, que se faz por meio de grupos (1º, 2º, 3º e 4º ciclos), tomando por base a idade

cronológica para a promoção dos alunos. Segundo Mainardes (2007), tal concepção propõe rupturas menos radicais na reestruturação do currículo escolar, prática pedagógica e avaliação, além de permitir a retenção ao final de cada ciclo.

O Projeto Acelerar para Vencer, objeto de análise desta pesquisa, assume uma organização escolar com base na progressão continuada. Menezes e Santos (2002, p.1), acreditam que esse regime permite ao aluno avanços ininterruptos, nas séries, ciclos ou fases. Trata-se de uma “metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de basear-se na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado”.

Manso e Marsicano (2012, p. 10), porém, alertam-nos para a confusão que se dá na prática entre progressão continuada e progressão automática, o que realmente pôde ser observado nas classes de aceleração, possibilitando-nos entender que:

[...] a estratégia pedagógica que está descrita nos documentos seja de progressão continuada, mas a realmente utilizada nesse projeto é a de progressão automática, isto quer dizer que aprendendo ou não aprendendo os alunos são imediatamente aprovados na série seguinte, de forma que em pouco tempo esses alunos saem da escola básica com aproveitamento, há uma grande melhora nos índices de aprovação, mas esses alunos saem da escola sem condições para continuarem seus estudos e garantirem a sua cidadania.

Ao referirmo-nos à inexistência de reprovação ou não retenção, não pretendemos apresentar a dicotomia aprovação-reprovação como resultados capazes de valorar e definir educação de qualidade, mas refletir sobre as implicações que a política de ciclos tem trazido para a escola, considerando nosso discurso sobre fracasso escolar.

As observações de campo realizadas por Mainardes (2011) não só o levaram a constatar a não reprovação, mas também a pensar na necessidade de “uma ação mais imediata” (p. 185), que envolve a formação continuada de professores, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja realmente consolidado.

A ação imediata apresentada pelo autor desperta-nos para a vinculação ainda existente entre ciclo e série e na dificuldade apresentada pelos professores para romper com a ideia disseminada dentro da escola: a política de ciclo surgiu para aprovar automática e indistintamente os alunos, mesmo que suas dificuldades não sejam sanadas. Partindo da análise da presença dessa lógica seriada na política de ciclos, Knoblauch (2004, *apud* TURA; MARCONDES, 2011, p. 107-108) também nos fala da necessidade de mudanças no espaço escolar:

A alteração substantiva dessas práticas resultaria de um processo amplo de formação dos professores que considerasse a sua cultura docente, bem como a cultura escolar, de forma a alterar a organização atual da escola que tem como pilares a lógica classificatória e a defesa do ensino homogêneo e simultâneo (KNOBLAUCH, 2004, p. 171).

Considerando as necessidades de alterações decorrentes dessa política educacional, cabe-nos destacar as formas de apropriação da mesma pela escola, ou seja, as maneiras como os diferentes grupos, responsáveis- ou responsabilizados -, pela orientação e execução da política de ciclos atuam: acreditam numa política de ciclos ou apropriam-se dela como mais lhes convier? Questionam o que entendem como imposição ou, ao não questionarem, colaboram para os resultados contraditórios advindos da execução inadequada dessa política?

Esses questionamentos remetem-nos ao termo implementação, normalmente utilizado pelas instituições, quando adotam uma política educacional, e geralmente associado à prática docente, apesar seus resultados dependerem de uma execução que envolve outros elementos, para ser considerada adequada a determinado contexto. Dessa forma, remete-nos, também à resposta de Ball a Mainardes e Marcondes (2009):

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em práticas as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

O autor, entretanto, acredita que, num processo de atuação de políticas, existe, além da apropriação pessoal, a questão material, isto é, o processo torna-se mais fácil numa escola melhor, com recursos, para as quais as políticas são pensadas, onde haja envolvimento de professores experientes e alunos, ao contrário do que se observa numa escola desfavorecida nesses aspectos.

Com essa análise, retomamos a questão do fracasso, ressaltando que, além de interessarmos-nos pelo desenvolvimento da política de ciclos na escola pesquisada – que não está entre as melhores escolas -, nosso interesse estende-se à realidade de nossa escola quanto

à sua localização, às crianças que recebe e às questões sociais que as envolvem: padrão de vida, moradia, nível de escolaridade e profissão dos pais e vida familiar. Além desses elementos, destacamos a necessidade de um espaço de participação e discussão para professores, pais e comunidade escolar, questão discutida por Mainardes (2011, p.122) ao apresentar “Fatores externos e internos relacionados à implementação da política”.

Os fatores externos abrangem a atuação despreparada dos professores, que se tornam responsáveis pela execução da política, cuja implementação, de “cima para baixo” (MAINARDES, 2011, p. 123), distingue concepção de prática e deixa visível o papel a eles atribuído: executores de idéias impostas. Considerando essa constatação e apoiado em Apple e Beane (1997) e Gewirtz (2002), Mainardes (2011) reitera a necessidade de participação democrática dos pais e professores, a fim de que os mesmos, ao participarem da construção de políticas, passem de simples consumidores a produtores das mesmas e ressalta a importância de realizações democráticas, por parte de educadores, que envolve, também, um currículo democrático direcionado aos jovens.

Dos fatores internos apontados, a “não-reprovação (1)” e o “baixo rendimento ao final do ciclo (1)” (MAINARDES, 2011, p.129) são dois dos obstáculos citados pelos professores. Mainardes prossegue informando-nos sobre as diferentes preocupações surgidas neste processo: professores preocupados com formação continuada e suas dificuldades, pedagogos e diretores voltados para as dificuldades apresentadas pelos professores e problemas de infraestrutura.

Ao fazerem uma abordagem sobre promoção automática, fracasso escolar e trabalho docente, Tura e Marcondes (2009, p.102) destacam interesses para os quais esta política se volta:

Na análise do que está envolvido na implantação da política de ciclos, pode-se, primeiramente, salientar que essa forma de organização da escola está fundada nos intensos debates sobre as falhas da organização escolar e o interesse de encontrar saídas para o delongado problema da repetência e da disparidade idade/série no ensino básico [...]. Ou seja, a organização do sistema de ciclos no Brasil está vinculada ao interesse de vários estudiosos da educação brasileira em buscar formas de reduzir o fracasso escolar, que atinge uma grande parte da nossa população estudantil, tendo em vista, em especial, a educação elementar.

Cabe-nos questionar, partindo de uma realidade em que nem tudo que está escrito é colocado em prática, de que formas o fracasso escolar será reduzido, se alguns resultados desta política somam-se à lista de alunos considerados fracassados?

Outro ponto importante é o fato de considerados despreparados não serem apenas os professores acusados de permitirem que um aluno fracasse, mas também os que questionam alguns absurdos que podem ser constatados ao receberem certos alunos nas salas de aula.

Para Mainardes (2011), a participação dos pais e a opinião dos professores sobre a não reprovação dos alunos dizem respeito aos aspectos sociológicos que envolvem a política de ciclos, além de entender que a mesma passa por uma discussão filosófica, quando as questões de democratização e inclusão são entendidas como elementos inerentes a essa política.

Como uma das consequências da inexistência de participação, encontraremos, de forma bem intensa e explícita, nos anos finais do ensino fundamental e dentro de uma mesma escola, com algumas características distintas, a exclusão, que se revela quando alguns alunos são deixados de lado e promovidos automaticamente. Mais uma vez retomamos Mainardes (2011), ao citar a exclusão oculta encontrada em Linch (2002), num projeto de formação de ciclos implantado em Porto Alegre. Classificando atitudes rotineiras na relação professor-aluno como excludentes, a autora vai mais além, questiona a igualdade de acesso concedida, de forma mínima, a grupos marginalizados, deixando claro que isso não lhes assegura igualdade de participação, pois igualdade e participação envolvem algumas diferenças: étnicas, culturais, sexuais, de renda e de respeito, entre outras, essenciais para que a igualdade se efetive, e requerem que se entenda educação como um problema a ser discutido.

Reforçando o processo de exclusão, as reiteradas reprovações ocorridas nos anos finais do Ensino Fundamental e que levam alguns indivíduos a um processo denominado distorção, já que existe uma distância entre idade e série escolar, fazem surgir um projeto que mais uma vez visa à redução do fracasso escolar: Projeto de Aceleração. Tal projeto é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/1996 -, cujos artigos 23 e 24 abordam a flexibilidade da organização escolar, assim como a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos que apresentem atraso escolar.

Os inúmeros programas de aceleração implantados no Brasil a partir do final de década de 1990 geraram críticas, até mesmo pela falta de clareza sobre quais são os princípios que fundamentam a organização curricular e pedagógica de alunos com defasagem idade-série. De acordo com Sampaio (2000, p. 61):

Essa denominação pode trazer equívocos ou diferentes entendimentos. Se, na origem, na intenção de algumas das políticas implantadas, o pretendido foi simplesmente acelerar para descongestionar o fluxo dos alunos por série, atingindo assim redução dos índices de fracasso e economia de recursos, em seu desdobramento esse projeto revelou muito maior complexidade. O problema não se soluciona por aceleração de escolaridade compactando ou reduzindo conteúdos de ensino em um ano letivo, assim como o projeto não se identifica com a oferta usual

de recuperação, pela repetição dos assuntos não assimilados em séries anteriores. Tampouco se trata de tentar simplesmente estimular os alunos para que assimilem rapidamente os conteúdos perdidos, como se assim ficassem sanadas dificuldades acumuladas.

Os programas de aceleração de aprendizagem surgem com a intenção de possibilitar aos alunos frutos do fracasso escolar – multirrepetentes – retomar o percurso comum com possibilidades de sucesso. No entanto, os caminhos para o desenvolvimento e a aprendizagem requerem um trabalho pedagógico direcionado “às reais necessidades dos alunos, no levantamento de suas aprendizagens prévias, na proposição de situações desafiantes e conteúdos acertados, no registro e análise de sua produção”, assim como uma avaliação que busque o “acompanhamento e a intervenção para ajudá-los a entender o que se passa e a vencer obstáculos” (SAMPAIO, 2000, p.63). Quando assumidas apenas para desobstruir o fluxo escolar com fins estatísticos, por reduzir índices que são indesejáveis para os governos, tais avaliações acabam perdendo a sua finalidade. Como assegura Arroyo (2000, p. 125):

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre.

Na nossa percepção, assim como na do autor, para que se possa obter sucesso na aceleração da aprendizagem, é preciso também ampla mobilização de interesses e participação de docentes, da gestão escolar e dos próprios alunos. Essas análises conduzem-nos a outro fator responsável pelos problemas educacionais: gestão antidemocrática (GUIMARÃES-IOSIF, 2009). Devemos observar, porém, que o conceito de democracia parece não mais definir e tornar concreto o conceito de sociedade verdadeiramente democrática a que aspiramos.

Por esse motivo, nosso pensamento vai ao encontro da fala de Mainardes (2007) sobre democracia participativa, cuja importância de construção, segundo ele, apesar de apresentada em vários trabalhos educacionais, não é comumente praticada. Com base nos estudos de Bernstein (1996, *apud* MAINARDES, 2007), fala-nos sobre a utilidade do “conceito do ‘direito de participar’”, modo pelo qual é possível chegarmos a mudanças educacionais, quanto ao sistema e à “implementação de políticas educacionais emancipatórias e progressistas”, já que esse conceito relaciona democracia e “o direito à realização pessoal, o

direito de ser incluído e o direito de participar”, considerados direitos pedagógicos (MAINARDES, 2007, p.173). Segundo o autor:

Participação não se refere somente a discurso, discussão. Refere-se à prática e uma prática que deve ter resultados. O terceiro direito, então, é o direito de participar nos procedimentos nos quais a ordem é construída, mantida e mudada. É o direito de participar na construção, manutenção e transformação da ordem. Participação é a condição para a prática cívica e opera ao nível das políticas (MAINARDES, 2007, p.173).

Mainardes (2007, p. 173), de acordo com Abers (2000), ressalta as diferentes formas de participar: a “participação instrumental”, que se presta à consolidação dos objetivos propostos por uma política governamental, e a “participação comprometida ou emancipatória (empowering)”, que tem por objetivo proporcionar ao cidadão seu desenvolvimento individual, reforçando sua participação nas decisões a serem tomadas.

Fica claro que, se não há participação, é porque algumas vozes são caladas. Esse silenciamento remete-nos a Esteban (2009, p.125), ao relacionar “avaliação e fracasso escolar” como “questões sobre a democratização da escola”, fazendo-nos pensar na necessidade de buscarmos processos mais democráticos para uma escola melhor e para rediscutirmos fracasso. Segundo ela, se consideramos a universalização da escola, pensamos em nossas práticas e nos diferentes grupos, “historicamente subalternizados”, cujos saberes têm sido negados.

Discorrendo sobre a posição subalterna do sujeito, Esteban (2009, p. 130) ressalta que normalmente “são apresentados pelo que não são, não fazem, não sabem, como sujeitos sem qualidades válidas no contexto escolar”. Nesse sentido, o processo de negação “[...] de uma presença efetiva do estudante no discurso apresentado como a ele referido se fortalece com a pergunta de Spivak: O subalterno pode falar?”.

Sabendo que nem todos possuem os conhecimentos necessários exigidos para a realização de uma avaliação e que, certamente, os resultados apresentados reforçarão a ideia de fracasso, reforçando o silenciamento, como pensar a questão da participação dos alunos das classes de aceleração no processo de avaliação padronizado?

Para Esteban (2009), a manutenção do fracasso escolar, partindo de avaliações padronizadas, dá indícios do entrelaçamento da constituição da escola e de suas práticas com os processos que originam e sustentam a colonialidade do poder, pois legitimar a subalternização do conhecimento é uma de suas condições.

Ressaltamos que, em escolas públicas da nossa localidade, dificilmente encontraremos um aluno pertencente à classe dominante, exceto quando o mesmo se transfere para ela, ao

final de um ano letivo, com a intenção de ser aprovado, devido a dificuldades enfrentadas na escola particular na qual se encontrava. Porém, as políticas públicas que orientam o ensino ainda são elaboradas por essa classe, estabelecendo uma relação diária entre dominantes e dominados. Essa reflexão faz-nos imaginar que, ao transitarmos por um mundo que não é nosso, num dado momento, é possível depararmos com coisas das quais não poderemos usufruir, apenas apreciar.

E o aluno? De acordo com Spozati (2000, p. 27),

Ultrapassando a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social.

Como entender, então, que um aluno egresso da classe popular, cuja família conviva com diversas dificuldades e problemas sociais, consiga assimilar aquilo que talvez pense não lhe pertencer?

Nossa análise, portanto, parte do fracasso não apenas relacionado à distorção idade-série, mas também, segundo dados estatísticos, aos mecanismos de exclusão que mantêm relação direta com a desigualdade social, o que pode ser comprovado pela dificuldade que alunos da escola pública apresentam para “seguir o fluxo normal” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p.21).

Sendo assim, analisar e refletir sobre as funcionalidades sociais da escola exige arregimentar, ou mesmo fazer coexistir, em um mesmo viés de observação, elementos interdependentes, como: mecanismos sociais de exclusão, formação de currículo e os direcionamentos dados à instituição escola na condição de ente político. Esses elementos são imprescindíveis para pensarmos os sujeitos e suas distinções, a cultura e suas representações, o poder e as hierarquizações presentes em todas as instâncias da vida escolar, transitando por uma via de mão dupla que vai da sala de aula à enunciação e formação de propostas curriculares ou político-pedagógicas.

2 COMO PENSAR O CURRÍCULO FRENTE AOS DILEMAS DA EXCLUSÃO SOCIAL?!

Partindo do pensamento de Freire (2005, p.43): “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio”, nossa intenção é buscar as relações entre diferentes formas de pensar desigualdade e diferença como mecanismos de exclusão social e entender como esses conceitos são pensados dentro de uma escola pública e na própria esfera social. No entanto, não temos a pretensão de definir tais conceitos extraindo-os de uma sociedade que ora se quer moderna, ora pós- moderna, mas sim de iniciar uma discussão que nos leve, no sentido de voltar um pouco no tempo, à compreensão da produção dessas realidades dentro dos espaços sociais nos quais estamos inseridos. Na apresentação do livro “Cuidado, Escola!”, Freire (1986) tem a preocupação de mostrar-nos que:

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior – não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra [...]. (FREIRE, 1986, p. 7).

Considerando o sistema maior e procurando perceber melhor as relações estabelecidas entre o homem e o mundo, que são, de acordo com Freire (2005), momentos de captação crítica de dados e, por isso, reflexiva, propomo-nos trazer para o campo da educação uma discussão sobre exclusão, diferença e desigualdade. Julgamos importante dizer que nossa análise é resultado de observações que consideramos incipientes, já que descobertas diárias têm-nos proporcionado diferentes formas de olhar e repensar nosso espaço, e de buscar, na história, elementos que nos proporcionem uma compreensão mais ampla da realidade.

Hobsbawn (2007, p. 20), ao falar sobre o século XXI, ressalta a importância da história analítica, que nos leva não somente a descobrir o que aconteceu numa dada sociedade, mas também a analisar acontecimentos sem a intenção de prever o futuro - serviço, segundo ele, destinado a astrólogos-, explica-nos como determinados elementos relacionam-se entre si, de modo a criar uma dinâmica histórica, e como o entendimento histórico permite-

nos assentar nossos projetos e nossas esperanças em um sólido conhecimento da realidade atual:

Vejo aqui porque a história que me interessa é analítica, isto é, que se utiliza para analisar e não somente para descobrir o que sucedeu. Não quero dizer que sirva para compreender exatamente porque o mundo tem evoluído, como tem acontecido, porém esse tipo de história pode explicar-nos como vários elementos de uma sociedade, que se relacionam entre si, atuam de tal modo que chegam a criar uma dinâmica histórica [...] (Tradução livre).

Quando Freire (1986) diz-nos que a escola “está sendo” historicamente, impele-nos a uma postura crítica, de modo a pensarmos na relação entre escola, sociedade, sobrevivência e desigualdade e no funcionamento da instituição escolar dentro de uma dinâmica histórica provocada pela relação entre elementos aparentemente apartados. Atentando para a semântica, pensamos em sobrevivência não apenas como um ato ligado à provisão de alimentos, bem como às relações que se dão dentro do sistema maior, no qual se encontra a vida, em seu sentido mais estrito, com peculiaridades individuais, composta por seres que precisam, de acordo com Castel (1998), entender-se socialmente inscritos. Por estarmos inscritos nessa (s) realidade (s), descobrimos ser relevante refletirmos sobre o processo de exclusão, em se tratando de escola/educação, nos quais se encontram os seres observados, as causas que levam à persistência dessa questão, de que forma um termo que surge para nomear um problema educacional antigo apresenta-se numa dada realidade e como se mantém, além de tornarmos-nos ávidos de entender os desafios a que essas pessoas são submetidas e quais são as possibilidades de mudanças a elas reservadas

Recorremos à “escola que chega aos pobres” (ALGEBAILLE, 2004, p. 17) e, especificamente, à que chega aos alunos em distorção idade-série de nossa realidade, para observarmos a forma como os mesmos são e estão inscritos no processo educacional. Tal observação faz-nos compreender que a “especificidade da escola brasileira não pode ser dissociada de um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais implicadas com a forma societária brasileira”. (ALGEBAILLE, 2004, p. 17)

Castel (1998, p. 23) ressalta que “voltar-se para o passado com uma questão que é a nossa questão hoje” é também buscar produzir uma inteligibilidade que o leve à compreensão de “As metamorfoses da questão social”, obra cuja preocupação é entender a situação dos excluídos do mundo do trabalho, a quem o autor prefere chamar de desfiliaados:

[...] a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional conjugam seus efeitos negativos para produzir a exclusão, ou melhor, como vou tentar mostrar, a desfiliação. A vulnerabilidade social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade. (CASTEL, 1998, p. 24)

Segundo Streck (2009), o uso do termo exclusão acontece no momento do “consenso de Washington”, conceito utilizado pelo economista inglês John Williamson e que apresentava pontos consensuais, de acordo com os padrões internacionais propostos, para o desenvolvimento da América Latina, sendo um deles o redirecionamento dos gastos públicos para serviços básicos, como educação, entendidos por alguns autores como uma nova pedagogia da exclusão. Assim definida pelo autor:

Grosso modo, a exclusão social pode ser definida como a limitação de acesso às condições de vida consideradas dignas dentro de critérios éticos com reclamos de universalidade. São cada vez mais as próprias diferenças que dizem o que é digno a partir de suas particularidades. Isso pode levar, como já foi alertado por Pierucci (1999), a um relativismo que em última instância reforça desigualdades existentes ou cria novas. Por isso a necessidade de princípios que digam respeito a toda a sociedade e a todas elas. (STRECK, 2009, p.553)

A explanação de Streck sobre “a limitação de acesso” permite-nos uma relação com as características das “silhuetas incertas” citadas por Castel (1998, p.23) e, conseqüentemente, com as impossibilidades e incertezas que constituem nossa realidade e seus representantes: alunos moradores de subúrbios pobres que realmente gostaríamos de conhecer, beneficiários da renda mínima que não sabemos ao certo como vivem; jovens à procura de emprego, em situações adversas, sem que saibamos como chegaram a tal estágio. Estágios esses que, se considerados como resultados indiscutíveis da pobreza estabelecida, possivelmente intensificarão a antiga relação entre pobreza e dificuldade de aprendizagem ou, se preferirmos, fracasso escolar, ratificando a ideia de uma escola atravessada por carências e papéis predeterminados (APPLE, 2006). Nossos jovens são, em outras palavras, a personificação do conceito de desigualdade social.

Algebraile (2004, p. 15) chama nossa atenção para a reiteração das desigualdades, por meio das migrações direcionadas à escola, “arremedos de ações”, expansão de serviços sociais proporcionados à pobreza via projetos que não se realizam, os quais, apenas constantes dos relatórios bem feitos pelas escolas, desobrigam o Estado e, em geral, têm “a carência educacional e cultural do povo” como uma justificativa para sua não realização.

Buscando um caminho que não nos leve apenas a repetir conceitos e a reproduzir o discurso vigente em muitos dos programas de progressão/aceleração – a condição cultural do aluno é o que determina o sucesso/fracasso escolar –, procuramos ampliar a nossa percepção sobre exclusão a partir da abordagem sobre identidade cultural realizada por Hall (2005). De acordo com o autor, a identidade, num viés cultural, é vista como híbrida, plural, múltipla.

Não cabe pensar a questão da exclusão em sentidos fixos, que reflitam objetos políticos unitários e homogêneos, mas sim pensá-la por um processo de tradução.

Tradução: Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços da cultura, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. (HALL, 2005, p. 88-89)

Pensando na possibilidade de correlação entre o conceito de tradução e escola, perguntamo-nos se não lidamos, dentro do espaço escolar, com “pessoas que foram *dispersadas*” e atribuímos a “*dispersadas*” uma observação: apesar de a cultura escolar ser oferecida a alunos fracassados, eles demonstram não se apropriar dela, o que pode ser confirmado pela necessidade da existência de classes que abrigam indivíduos com dificuldade de adaptação ao meio escolar e pelo fato de muitos renunciarem ao sonho de aprender, dados os embates, a discriminação e a ideia de poder restrita aos que detém certo conhecimento em determinado espaço. Por percebermos uma amplitude na metáfora utilizada por Hall, prosseguimos em nossa reflexão sobre currículo como a “casa” na qual as diferenças culturais, além de abrigadas, deveriam ser respeitadas, possibilitando ao indivíduo verdadeira inserção no meio em que se encontra.

Macedo (2006, p.347) ressalta que “[...] a cultura é um espaço de enunciação, e não apenas um repertório partilhado de significados (BHABHA, 2003, apud MACEDO, 2006). Isso implica que a cultura seja vista como uma relação hegemônica”. A autora admite que, por adquirir diferentes significados na questão curricular, o assunto tem suscitado amplas discussões, de acordo com as linhas de pensamento apresentadas por diferentes autores e pela forma como alguns grupos apropriam-se desses conceitos, com a intenção de utilizá-los na construção curricular.

Recorremos a Macedo (2006) por estarmos buscando elementos que nos possibilitem discutir a questão da igualdade de oportunidade para alunos dentro de uma perspectiva das diferenças por sua análise apresentar uma discussão sobre projetos conservadores que se destinam a sociedades multiculturais e sobre a construção do processo hegemônico por grupos considerados subalternos. Como características de tais projetos, Macedo (2006) apresenta a

negação da “descrição multicultural” (SANTOS; NUNES, 2003, *apud* MACEDO, 2006, p. 334) e a defesa de “uma cultura comum padrão” (McLAREN, 1997, *apud* MACEDO, 2006, p. 334), propondo-se os mesmos eliminar as diferenças existentes entre os grupos por meio de um projeto que prega a igualdade e impõe a cultura do grupo majoritário. Ao apontar semelhanças e diferenças entre conservadores e liberais, a autora direciona-nos para as entrelinhas do projeto investigado. No ponto que diz respeito à universalidade, em se tratando de cidadania e cultura padrão, considerando que a diferença traz implicações sociais que dizem respeito, inclusive, à liberdade, as duas teorias encontram-se. Por outro lado, os liberais, baseados no aspecto econômico, percebem as diferenças sociais, mas demonstram acreditar em possibilidades de igualdade indistintas quanto a raça e gênero e, economicamente falando, entendem as desigualdades, mas acreditam em possibilidades de mudanças, de integração, via políticas compensatórias. No nosso caso, “políticas que visam recuperar o tempo”.

Macedo (2011, p. 195) esclarece-nos que “[...] a tradição dos estudos culturais não inventaram a cultura como temática, apenas a elege como problemática distinta e relevante para o entendimento do social.”, e envolve questões como poder, ideologia e hegemonia. Destacamos em sua análise a relação entre cultura e classes trabalhadoras, pois, de acordo com a autora, esses estudos demonstram interesse pela atuação do ser social e os significados por ele incorporados à sua cultura, além de entenderem também como culturais as “transformações históricas” (MACEDO, 2011, p. 196) e as questões econômicas.

Apoiada em Bhabha (2003), Macedo (2006) discute a necessidade de negociação democrática entre culturas particulares, para que o projeto de educação faça sentido, destacando a diferença como aspecto relacional, apesar de alguns currículos ainda privilegiarem determinadas culturas, mesmo que digam pretender um currículo multicultural. Entende que as formas solidárias de cultura não são prevalentes na contemporaneidade, que os conteúdos são predeterminados e a ideia liberal ainda é muito forte, com tendência a distorcer a diferença. Apresenta-nos, contudo, um conceito de hegemonia baseado na prática, não mais liderada por um intelectual ou por um indivíduo considerado à margem do processo social, mas por um grupo de cidadãos esclarecidos, comprometidos moralmente com a causa pública.

2.1 Currículo na perspectiva cultural: um olhar sobre a questão da diferença

Ciente de que a escola é uma instituição de suma importância na vida dos indivíduos e do papel social relevante exercido por ela há séculos, Moreira (2008, p.5) ressalta que a “ênfase no conhecimento escolar justifica-se, assim, por ser a escola um espaço privilegiado de construção e reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos”. Nesse sentido, a pesquisa leva-nos a pensar na relação estabelecida entre escola, ensino e aluno e na qualidade da atenção dispensada aos sujeitos que por ela passam. Ressaltamos que atenção envolve cuidado: seleção de conteúdos que, se assimilados, serão transformados em conhecimentos; modo como essas informações serão trabalhadas; valorização do saber individual; lugar reservado a esses saberes nesta instituição, entre outros fatores.

Partindo do pressuposto que o currículo envolve diferentes saberes e poderes, o cuidado de que falamos tem suscitado, ao longo dos tempos, em diferentes contextos sócio-históricos, amplas discussões, lutas, embates, divergências teóricas e práticas e, por vezes, alguns modismos e políticas públicas que não conseguem cumprir seu papel. Apesar de todas as diferenças existentes, e graças a elas, alguns discursos apresentados como curriculares têm demonstrado preocupação com uma escola de qualidade e, principalmente, uma grande necessidade de se pensar o aluno enquanto ser social. No entanto, não têm conseguido dar conta do número de sujeitos que não aprendem e que compõem a massa dos excluídos da escola.

Tentando desprender-nos de uma forma predeterminada de conceber currículo e de lidar com ele, selecionamos alguns autores que, por demonstrarem uma preocupação com questões sociais, acreditamos embasar nossa discussão. Nosso propósito é saber se os alunos aparentemente fracassados, integrantes das classes de aceleração observadas, estão sendo conduzidos a essa situação exclusivamente por sua condição social e pela execução fracassada de uma política pública e/ou se não estaria faltando à escola um currículo que busque trabalhar numa perspectiva cultural, que possa ser alterado, a fim de que, ao invés de ter que se transformar para incluir um aluno, possa modificar-se quando necessário, para evitar a exclusão. E que, ao modificar-se, tenha, simultaneamente, sua concepção transformada e passe a ser entendido como “espaço em que se concretiza o processo educativo” (MOREIRA, 2008, p.3).

Moreira (2008, p.3) aborda a questão da qualidade e mostra-nos como se configura um currículo que busca o respeito às diferenças:

Talvez seja pertinente, nesse momento, esclarecermos o que estamos entendendo por qualidade em educação. Inicialmente, enfatizamos que não nos satisfazem visões restritas de qualidade que supervalorizem: bons resultados em exames nacionais; o domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; o emprego de tecnologias avançadas; o foco na produtividade; a celebração de novos métodos de gestão e de novos procedimentos pedagógicos. Ainda que tais elementos possam estar presentes na concepção de qualidade que adotamos, consideramos que não ultrapassamos o nível instrumental quando a noção de qualidade se fundamenta, prioritariamente, em pressupostos técnicos. Para nós, essa concepção não pode estar distanciada da discussão dos fins da educação, dos juízos de valor, do comprometimento com a justiça social, bem como da consideração das ações e dos interesses dos sujeitos que participam do processo pedagógico. (MOREIRA; KRAMER, 2007)

A preocupação dos autores com um currículo que ofereça ao aluno o conhecimento necessário que lhe possibilite agir de formas crítica, “atingir níveis mais elevados de pensamento e de ação” (p. 4), apropriando-se de seu papel de sujeito histórico e cultural, talvez nos faça pensar que, dessa maneira, atingiremos a justiça social. Porém, se indagados sobre esse conceito, certamente falaríamos sobre igualdade de oportunidades num mundo mais justo, sem nos darmos conta de nossa limitação para formular tal conceito.

A fim de ampliarmos o conceito de justiça social, valemo-nos da ideia de Ball (2009):

E: No Brasil, até o momento presente, há pouca literatura e poucas discussões sobre justiça social. Trata-se de um conceito que precisaríamos aprofundar. Como você conceitua justiça social?

SJB: Suponho que eu iria trabalhar com um conceito de poder, apesar de que a vantagem do conceito de justiça social é de que é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação. Alerta o pesquisador para as variadas maneiras em que a opressão pode funcionar em uma variedade de formas e pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras através de seu gênero, posição de classe, sexualidade ou seus graus de habilidade (...) (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307)

Apple (2006) sugere que relações de poder não se referem apenas às questões econômicas ou às diferenças existentes entre ricos e pobres, mas à forma como as desigualdades de raça, gênero e classe, presentes dentro da escola, controlam professores e alunos e impõem um currículo baseado nos conhecimentos da classe dominantes.

Ao fazermos uma abordagem sobre currículo, questionamos os valores presentes “no ‘corpus formal do conhecimento escolar’ que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação.” (APPLE, 2006, p.42). Seguindo as reflexões de Apple (2006), reconhecemos a necessidade de construção e ressignificação do conhecimento, fazendo da educação um ato político, e não um negócio que precisa dar certo na sociedade. Precisamos partir de uma análise socioeconômica que envolva

uma artificialidade das fronteiras existentes entre política e educação, ensino e currículo, assim como da ideologia nele presente. Além disso, não podemos deixar de acreditar num projeto de construção de escola cujo compromisso verdadeiro seja a transformação social.

Partindo da ideia de transformação, com ênfase em formas mais justas de vida em sociedade, Sampaio e Marin (2008, p. 32) destacam que tais mudanças devem partir de uma análise do currículo como elemento central:

Quando os educadores buscam transformar a escola em que atuam, é porque acreditam que seu trabalho pode favorecer o crescimento dos alunos e os rumos de sua inserção social. De fato, suas práticas tanto podem contribuir para sedimentar, como para combater preconceitos e discriminações sociais; podem propiciar a criação de estruturas mais rígidas, ou mais flexíveis e criativas de pensar e agir. Atuando numa direção mais transformadora, a escola contribui para fortalecer e formar pessoas que, mais do que apenas se adaptar, podem resistir a imposições, enfrentar limites e desafios, criar alternativas, defender seus direitos e ajudar na invenção de modos mais justos e solidários de viver em sociedade.

Para Garcia (2008, p. 18), “um dos graves desafios que a escola brasileira enfrenta é o fato de, numa sociedade pluricultural, termos, desde sempre, uma escola monocultural e etnocêntrica.” A autora fala-nos sobre as limitações da escola para atender a diferentes indivíduos ávidos por conhecimentos que possam facilitar sua inserção social, questiona as práticas homogeneizadoras e mostra a importância da criação de “[...] diálogos interculturais em que as diferenças se manifestam, recuperando o sentido do conhecimento que a divisão disciplinar fragmenta [...]” (GARCIA, 2008, p.19). Ela explica-nos que a dificuldade em afastarmos-nos dessa fragmentação está no fato de termos sido educados de forma disciplinar e, mesmo reconhecendo a gama de conhecimentos que isso nos possibilitou acerca do mundo, entende que a criação excessiva de subdivisões cria dificuldades de comunicação, havendo uma necessidade de se recuperar onexo perdido, “já que também foi ficando claro o aspecto relacional da apreensão do real” (GARCIA, 2008, p. 20), do qual apenas uma disciplina não daria conta.

De acordo com Beane (2003), mesmo havendo uma imposição nacional quanto ao currículo e aos resultados esperados decorrentes de sua aplicação, existem na escola, como acontece em Portugal, possibilidades de um tempo para outras abordagens, partindo de alguns professores a utilização de um espaço predeterminado para propósitos que transcendam o currículo organizado por disciplinas. Importante ressaltar que essa utilização faz-se diariamente e de forma democrática, levando o aluno à prática, relacionando escola e vida real.

Contrário a uma “educação geral”, apresenta a possibilidade de um currículo voltado para as questões pessoais e sociais, que passe pelos valores comuns e proporcione aos jovens de

diferentes *backgrounds* o compartilhamento de experiências. Como afirma o autor, “a participação de jovens na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa” (BEANE, 2003, p. 96).

Como acreditamos que participação seja um ato essencialmente democrático, voltamo-nos para uma questão básica de currículo, uma grande preocupação ainda em nossos dias: “O quê (ensinar)?”, no sentido de entendermos que tipo de conhecimento verdadeiramente poderia levar um indivíduo a uma postura crítica, e encontramos em Silva (1999, p. 14) a necessidade que as teorias têm de retomar a seguinte questão: “[...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. Segundo o autor, a possibilidade de os jovens se tornarem críticos, a ponto de questionarem “formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 1999, p.92) deveria ser oferecida pela pedagogia e pelo currículo, pois esta questão social constitui uma questão pedagógica.

A questão da diferença, muitas vezes ignorada, outras vezes tão notada, ou explode em violência, como afirma o autor, ou silencia algumas vozes, reforçando a segregação dentro de uma mesma escola, tornando os diferentes cada vez mais diferentes, não em excelência, mas em subalternidade.

Essa mesma questão remete-nos a Lopes e Macedo (2011), que, ao falarem sobre emancipação e resistência, afirmam existir na instituição escolar uma autonomia relativa que lhe permite ressignificações, sendo possível buscar a emancipação por meio da resistência, intervenções de indivíduos que entendem a escola “como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida” (p.165). Amplia-se, desse modo, a ideia de escola, que passa a ser entendida como um espaço de fixação de outras possibilidades, outras formas, combinando, inclusive, discussões de classe e cultura e resistência à cultura dominante.

Ao falar sobre “O discurso em defesa da cultura comum”, Lopes (2006), além de considerar a luta por hegemonia como uma ação mais ampla, apresenta-nos a ideia de universalidade como algo provisório, que requer sempre novas discussões, buscando o entendimento de que o universal não pode ser a eleição de uma cultura que se pretenda inscrever como legítima, e leva-nos a repensar, ou talvez a descobrir, que, de acordo com Hall (2003, *apud* LOPES, 2006, p. 42), universal seria tudo aquilo que foi partilhado por nós em nossas relações sociais, dotando-nos do sentimento de pertença, levando-nos a entender “o universal como parte de nossa identidade”.

Em outras palavras, Hall (2005, p. 61- 62) sugere-nos que:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural [...]

Pensando em identidade, encontramos em Frangella (2007, p. 1-2) a ideia de currículo “como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes culturas” e “lugar onde se travam lutas em torno da identidade dos sujeitos”. A autora, porém, chama nossa atenção para a tendência à dissociação entre currículo e cultura, apresentando-a como “política da polaridade”, refutada por Bhabha (2001, *apud* FRANGELLA 2007) e por ela, por perceber currículo como uma construção aberta e dinâmica, uma negociação, política por excelência, que acontece num espaço de discussões travadas por grupos que lutam por um local de enunciação no qual serão incluídos saberes e novos sentidos, inclusive os que serão atribuídos à diferença, o que torna o currículo realmente cultural, híbrido.

A discussão sobre hibridismo, para Hall (2005), torna-se complexa: por um lado, o termo tem sido entendido como adequado à modernidade tardia, por ser uma forma criativa, capaz de produzir culturas, considerando-se a diferença- característica das sociedades desse período- e as diferentes posições assumidas por seus sujeitos, os “antagonismos sociais” (HALL, 2005, p.17); por outro, é visto como indeterminado: “a ‘dupla consciência’ e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos.” (HALL, 2005, p.91).

Essa ambivalência presente no hibridismo, explicam-nos Lopes e Macedo (2011), é, para Bhabaha (2003, *apud* LOPES; MACEDO, 2011), o que possibilita à cultura, simultaneamente, partindo de produções de significados e símbolos, processos de reiteração e negação e o que leva ao controle ou à sua ausência. Controles explícitos, baseados inclusive em violência física, recheiam a história. Sob uma forma simbólica, porém, a violência muitas vezes se vale de mecanismos de dissuasão, impedindo-nos de percebê-la, falseando e estereotipando os acontecimentos:

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminadoras. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobre determinação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes ‘oficiais’ e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista. (BHABHA, 2003, p.12)

Uma forma de estereotipar, que, na nossa percepção, ocorre a partir da subjetivação presente no discurso colonial

[...] tanto para o colonizador como para o colonizado, é a cena de uma fantasia e defesa semelhantes – o desejo de uma originalidade que é de novo ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura [...]. O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação da realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 2003, p.118)

A questão do estereótipo, ainda presente em nossa sociedade quando consideramos os sujeitos apenas como “outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 212) ou culturas como “coisas” (LOPES, 2011, p. 215) remete-nos à discussão de Frangella (2007) sobre alteridades e outridades numa construção curricular multicultural. Faz-nos pensar nas possibilidades de novos sentidos, de não regulação, no diálogo, na eliminação de predeterminações e em novas formas de conceber cultura. Novas produções.

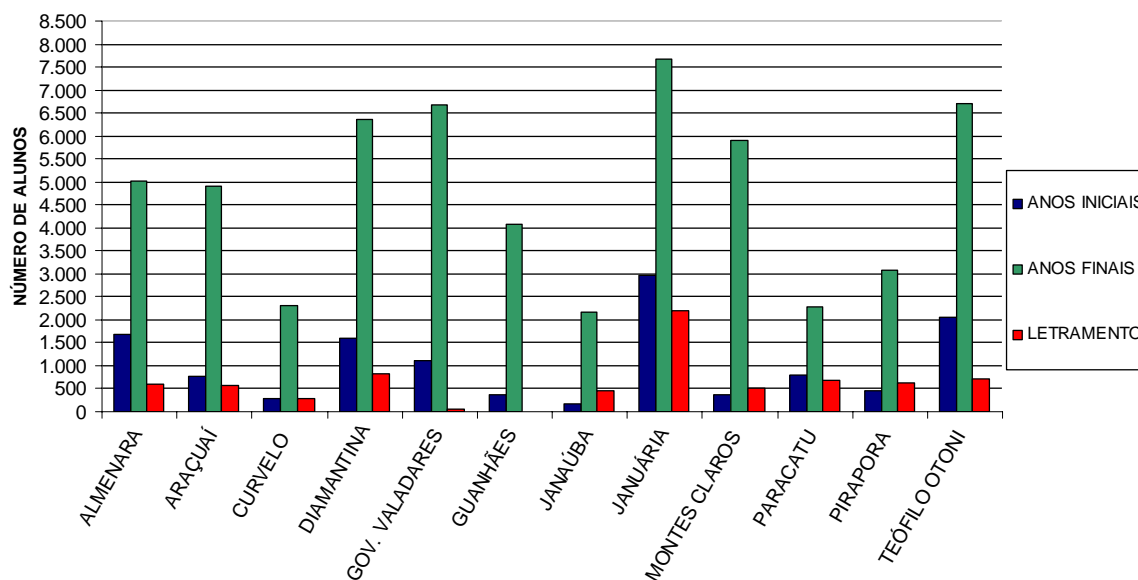
Entender que não existem culturas marginais, que “[...] a diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214) e reconhecer na desconstrução uma possibilidade de novos significados podem ser decisões importantíssimas para redefinirmos a questão cultural na construção curricular.

3 PROJETO “ACELERAR PARA VENCER”

3.1 Numa Pista de Corridas: Aceleração e Atropelamentos

Implantado na realidade investigada no ano de 2009, o Projeto “Acelerar para Vencer” visa atender a alunos do Ensino Fundamental em distorção idade-série escolar, considerada elevada no Ensino Médio e grave no último ano desse segmento, segundo documento disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conforme os dados a seguir:

Gráfico 1: ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE/ESCOLARIDADE MATRICULA 2008
SRE DO NORTE DE MINAS, JEQUITINHONHA, MUCURI E RIO DOCE



FONTE: DADOS DE MATRÍCULA ENVIADOS PELAS SRE - REDE ESTADUAL.

Enquanto política pública que se destina à correção da distorção idade-série, este projeto, num texto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais intitulado “Projeto Acelerar Para Vencer” – Projeto Estruturador “Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce”- Documento Base, assim é apresentado:

Uma das maiores questões a desafiar o sistema educacional na Educação Básica é a construção de uma escola pública que garanta ensino de excelência para todos e no qual todos aprendam, superando a dicotomia entre democratização e qualidade em educação. Esta construção passa, necessariamente, pela sala de aula, “lócus” do conhecimento, espaço-tempo privilegiado de se aprender a ler, escrever, falar, somar, subtrair e pensar criticamente a sociedade. (MINAS GERAIS, 2008, p. 4)

Se pensarmos em espaço de forma ampla, descobriremos, além da sala de aula, muitos outros lugares onde diferentes formas de conhecimento e aprendizagem convivem com diversas necessidades advindas de sérias questões sociais, sejam elas parecidas com as nossas ou diferentes delas. Reconhecemos, portanto, que os espaços e seus processos sócio-históricos peculiares não podem ser desconsiderados ou homogeneizados ao se tornarem alvos de uma estratégia ou de uma política apenas porque a mesma se diz pública.

Ao apresentar a sala de aula como “espaço-tempo privilegiado de se aprender a ler, escrever, falar, somar e pensar criticamente a sociedade” (MINAS GERAIS, 2008, p. 4), o documento permite-nos refletir sobre a dicotomia acelerar e vencer. Por sua complexidade semântica, esses verbos exigem que avaliemos o real propósito expresso no/pelo título do projeto: 1) É possível acelerar aprendizagens? 2) Qual seria o significado de vencer na concepção do documento analisado? Além disso, conduz-nos a pensar de que forma as classes de aceleração têm possibilitado o desenvolvimento do pensamento crítico no espaço escolar.

Na apresentação do projeto, disponível no site da própria Secretaria de Educação, é realizada a conceituação dos seguintes termos: acelerar, aceleração e vencer.

NO NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO:

ACCELERAR - [Do latim *accelerare*] v.t.d

- tornar célere ou mais célere, aumentar a velocidade;
- apressar, apressar-se.
- fazer progredir ou andar mais rápido; ativar, acelerar o andamento de um processo.
- instigar, estimular

ACELERAÇÃO - [Do latim *acceleratione*] s.f

- ação ou efeito de acelerar
- aumento de velocidade

VENCER - [Do latim *vincere*] v.t.d

- conseguir vitória sobre, triunfar
- ter bom êxito em, obter resultado favorável em.
- levar a cabo, executar, realizar, vencer uma tarefa.
- percorrer, ultrapassando
- alcançar a vitória; sair vencedor

Se analisarmos os respectivos termos, poderemos refletir sobre um

A dinâmica que envolve tanto o aluno quanto a escola, pois um programa de aceleração requer uma reestruturação das instituições, do processo pedagógico e dos atores nele envolvidos. De acordo com o documento base, para ser um vencedor, o aluno “precisa sentir orgulho de participar deste Projeto, construído especialmente para ele, com material didático próprio, com avaliação específica para acompanhar o seu progresso e o seu sucesso, com professores especiais que irão ajudá-lo a aprender mais e melhor” (MINAS GERAIS, 2008, p. 9).

Mesmo com o argumento de uma dimensão colaborativa, na apresentação do Projeto há um discurso forte: “Nós, educadores, lhe devemos isto”. Será o professor, então, o responsável pelo sucesso do aluno? Outro argumento utilizado pelo Projeto é que, para vencer o desafio, é imprescindível a presença de três condições: “a vontade política, o compromisso ético e a competência técnica e pedagógica”. Tais condições reforçam o papel do docente, que, ao assumir uma turma de progressão continuada, além das inúmeras funções relacionadas ao processo educativo (planejar, avaliar, acompanhar), precisa ter um perfil que envolva o papel de mediador e orientador da aprendizagem dos alunos. De acordo com o Documento Base, espera-se melhoria significativa no desempenho dos professores, evidenciada por:

- ✓ Mudança de postura em sala de aula, expressa na preocupação com a aprendizagem efetiva de todos os alunos e atenção aos aspectos sócio-afetivos.
- ✓ Consciência da necessidade de mudar sua prática pedagógica, expressa no reconhecimento de suas potencialidades, limitações e solicitação de ajuda.
- ✓ Retomada do hábito de leitura, expressa na busca de novos conhecimentos e na realização de estudos independentes.
- ✓ Redimensionamento da função de planejamento das aulas, expresso na integração de conteúdos, na pesquisa a diversos materiais e na utilização de diferentes estratégias e dinâmicas.
- ✓ Engajamento no processo de autocapacitação, expresso no comparecimento efetivo às reuniões pedagógicas e no cumprimento das tarefas de estudos individuais.
- ✓ **Responsabilização pelos resultados acadêmicos e de frequência dos alunos, expressa no seu exemplo de assiduidade, pelo acompanhamento diário de todos os alunos, avaliando e oferecendo oportunidade de recuperação imediata quando necessário.**(MINAS GERAIS, 2008, p. 15-16. Grifo nosso).

Cabe sinalizar que o item em negrito atribui a responsabilidade pelo sucesso/fracasso acadêmico do aluno ao professor, a partir de um controle excessivo, desde planejamento, presença e aprendizagem. A corresponsabilidade também é definida como ação do gestor escolar, que, junto ao professor, precisa buscar a melhoria dos resultados do desempenho dos alunos (MINAS GERAIS, 2008).

Ao abordar os objetivos do Projeto, o Documento Base destaca:

O Projeto “Acelerar para Vencer”, de correção da distorção idade/ano de escolaridade, NÃO pode se tornar uma ação permanente na SEE / SRE. Ele tem objetivos, metas e prazos bem definidos que identificam o seu caráter emergencial. Um diferencial que garante o sucesso da implementação do projeto é o fluxo de informações e decisões que permeia todo o projeto durante o ano letivo. (MINAS GERAIS, 2008, p.1)

Nessa informação, interpretamos o fator tempo como importante na execução da política apresentada, porém, considerando os diferentes níveis cognitivos dos alunos e as dificuldades de aprendizagem por eles apresentadas, torna-se extremamente custoso ao professor trabalhar com a mesma dimensão de tempo exigida no Documento Base. Nossa preocupação pode ser confirmada por orientações fornecidas quanto ao público alvo a que se destina o projeto:

- ✓ Alunos defasados não alfabetizados – turmas temporárias de Alfabetização, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.
- ✓ Alunos defasados alfabetizados – aceleração de estudos, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. (MINAS GERAIS, 2008, p.6)

Carvalho (2005), apoiada em Soares (1998), explica-nos que existe diferença entre ser alfabetizado e ser letrado:

Para Soares, a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. (CARVALHO, 2005, p.66)

Entendemos que, ao aceitarmos que é possível acelerar aprendizagens dentro de um espaço-tempo restrito, estamos negando aos alunos das classes de aceleração a possibilidade de perceberem criticamente a sociedade, principalmente se entendermos, segundo Carvalho (2005, p. 66), que o letramento é exigência para um indivíduo “dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.” e que, para isso, é necessário que a escola desenvolva “um trabalho gradual e contínuo” (CARVALHO, 2005, p. 67). Diferente do pensamento de Carvalho (2005), as práticas de leitura e dos exercícios de gramática desenvolvidos pelo projeto reforçam diretamente a relação com o código alfabético.

Nossa preocupação intensifica-se à medida que alunos não alfabetizados são promovidos automaticamente, por vermos nessa medida a negação de um direito: o de aprender. Para essa reflexão apoiamo-nos em Arroyo (2000), cuja ideia de educação, baseada em conhecimentos construídos e compartilhados socialmente, ultrapassa conceitos básicos,

amplia-se: “[...] Somos obrigados a pensar na educação para todos garantindo a amplitude que a consciência social vem acumulando. Exige-se mais do que uma cidadania letrada e instrumentalizada [...]” (ARROYO, 2000, p. 39)

Contrária a essa ideia, a exigência de prazos determinados para acelerar aprendizagens intensifica o atropelamento de meninos e meninas, afinal esse é um risco que se corre numa pista de corridas. Por meio dessa metáfora, voltamos às entrelinhas e chegamos aos remendos que foram feitos na vida de muitos jovens que, resultados de segregações ocorridas também em espaços escolares, são transformados em objetos de aceleração. De quê? Pensamos na possibilidade de acelerar para encobrir descasos, remendar mais uma vez, tirar a pedra do meio do caminho. Dessa forma, dentro de algum tempo diremos, como já disse Drummond: “Tinha uma pedra no meio do caminho”, pois ela não mais existirá. Teremos, então, a tão sonhada universalização e correção do fluxo escolar, que mascara problemas e elimina pedras aos olhos do governo e das agências internacionais.

Para Arroyo,

[...] a ênfase dada nas últimas décadas ao fracasso escolar do aluno faz com que se esqueça essa dimensão política e social e passe-se a buscar remédios na aceleração do aluno [...]. O importante passa ser a diminuição dos índices de fracasso e evasões, ainda que esse aluno nada aprenda, permanecendo mais uns meses numa escola que pouco tem a dar, além da merenda escolar. (ARROYO, 1986, p.26)

Na concepção de Arroyo (2000, p.34), “os tão repetidos termos correção de fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais”, ou seja, são de ordem política e social, portanto a complexidade do problema permeia as dinâmicas educativas. Queremos ressaltar que a análise aqui apresentada pela pesquisadora não pode ser entendida apenas como a expressão ou desabafo de uma professora cuja prática não saiu de sala de aula, mas como a prática de uma professora que, por estar em sala de aula, percebe a exclusão e as sérias conseqüências deixadas por esse processo sobre a vida de indivíduos que ocupam espaços em que certamente produzem, mesmo que não usufruam de suas produções de forma digna.

Para o segundo questionamento- “Qual seria o significado de vencer na concepção do documento analisado?”-, pretendemos encontrar a resposta ao longo da pesquisa empírica, durante a qual procuraremos descobrir, além do significado de vencer, quem é o vencedor: Quem atropela ou quem sucumbe?

Para obter êxito diante dos problemas da distorção, o Documento Base, a partir dos dados do SAEB, ressalta que não é “a reprovação a medida adequada para garantir a aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2008, p.7). De acordo com a proposta, o eixo envolve o aluno e a sua autoestima: “urgência de resgatar a auto-estima e a confiança destes alunos em si mesmos e em suas potencialidades, a importância de enxergá-lo como um ser pensante, produtor e portador de ideias, capaz de aprender e ter sucesso na escola” (MINAS GERAIS, 2009, p.7). No entanto, quando aborda a base metodológica, o documento destaca a questão do sucesso como

Nesta abordagem metodológica, a consequência fundamental é a nova lógica no processo de ensinar e aprender: **trabalhar com a dimensão do sucesso do aluno**. Ele deverá sentir, desde o primeiro dia de aula, que é capaz de aprender, de dar certo, de progredir na vida escolar, de “passar de ano”. Mais importante ainda, o aluno precisa sentir orgulho em estar participando deste Projeto, construído especialmente para ele, com material didático próprio, com avaliação específica para acompanhar **o seu progresso e o seu sucesso**, com professores especiais que irão ajudá-lo a aprender mais e melhor. (MINAS GERAIS, 2008, p.9, grifo nosso)

Ao atrelar aprendizagem a aprovação/sucesso e reprovação/insucesso, o documento convida-nos a ler suas entrelinhas, a fim de conseguirmos a clareza necessária para encontrarmos nelas mais uma atribuição de responsabilidade aos integrantes do projeto: o aluno é responsável por seu desempenho, como se sucesso e fracasso fossem sinônimos de escolha, estivessem sempre relacionados a querer ou a não querer ser bem-sucedido, ocultando as muitas razões que levam meninas e meninos a receberem o rótulo de fracassados. Faz-nos pensar, também, nas palavras de Arroyo (2000) quanto à confusão estabelecida entre sucesso/qualidade, aprovação/reprovação e fracasso, como se nossa estada numa instituição escolar, ainda que de forma mascarada e acelerada, e nosso aparente sucesso pudessem garantir-nos uma plena formação humana.

Ressaltamos que não associamos o termo acelerar a vencer, visto que muitos alunos, ao terminarem o Ensino Fundamental, concluindo a progressão continuada, corrigem o fluxo escolar, mas não conseguem ter um bom desempenho ou terminar o Ensino Médio, principalmente pelas lacunas de formação vivenciadas ao longo da escolarização anterior. Cabe-nos salientar que a Educação Básica, no momento da criação do Projeto Acelerar pra Vencer, não incluía a Educação Infantil e o Ensino Médio¹ como partes obrigatórias e

¹ Alteração da Lei 9394/1996. Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

gratuitas, sendo a correção da distorção idade-série considerada preocupante, nos termos da lei, apenas de 6 a 14 anos.

O Documento Base, inclusive, configura como evidências na melhoria do desempenho escolar:

- ✓ Melhoria dos resultados da proficiência média nas avaliações externas.
- ✓ Gosto pelo estudo expresso no aumento da frequência às aulas e na redução da evasão.
- ✓ Relacionamento positivo com o professor expresso na maior confiança, amizade e interação com o mesmo.
- ✓ Participação ativa em sala de aula expressa nos questionamentos ao professor sobre o conteúdo ministrado.
- ✓ Desenvolvimento do hábito de leitura, expresso na procura de livros e nos comentários de leituras realizadas.
- ✓ Transferência de energias excessivas para o estudo, expressa na redução da agressividade e da indisciplina.
- ✓ Resgate da auto-estima e da autoconfiança, expresso ao posicionar-se.
- ✓ Elevação progressiva da taxa de alunos na idade/ano de escolaridade adequado. (SEE/MG, 2008, p.12)

As evidências não só reafirmam a responsabilidade do aluno no seu percurso escolar como também não garantem- se atentarmos para a aprendizagem- que, por freqüentar uma turma de sua faixa etária e adequar-se ao fluxo escolar desejado para o término do Ensino Fundamental, venceu... No entanto, para as secretarias e órgãos governamentais, representam mais uma etapa vencida, se privilegiarmos o equacionamento dos problemas educacionais

3.2 Analisando o Projeto “Acelerar para Vencer”: origem e conjunturas políticas e educacionais.

Apesar de o Projeto “Acelerar para Vencer” representar uma iniciativa do Estado de Minas na realidade observada, havia um desconhecimento geral relacionado a essa política e à sua origem por parte do grupo docente do universo pesquisado. Nesse sentido, consideramos fundamental discutir a conjuntura política e educacional em que os programas de aceleração da aprendizagem ganharam destaque. Hanff, Barbosa e Kock (2002, p. 29) informam-nos que:

Em 1997, Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, através do programa semanal “Palavra do Presidente”, incentiva escolas a adotar o “Programa de Aceleração de Aprendizagem” em pronunciamento dirigido aos pais:

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Hoje vou falar diretamente aos pais que têm crianças que, ano após ano, repetem a mesma série na escola. Para você que enfrenta o problema da repetência, fique tranquilo. Esqueça aquela idéia de que seu filho é lento para aprender. Já existe um programa no MEC voltado para essas crianças: é o programa de Aceleração da Aprendizagem. (CARDOSO, 1997)

Destacamos na citação a carga semântica do verbo “enfrenta”, utilizado no direcionamento aos pais, cientificando-nos da existência do problema e da certeza de que ele é de todos nós, inclusive da família. Entendemos, porém, que essa responsabilidade, cientes de que estamos lidando com crianças oriundas de lares que apresentam grandes dificuldades- até mesmo de sobrevivência-, administrados, inúmeras vezes, por responsáveis com baixo nível de escolaridade e detentores de baixa renda, possa estar sendo entregue à escola não por negligência da família, mas como uma saída para dificuldades que perpassam questões sociais: saúde, moradia, alimentação e escola.

Ao dizer-nos que em 1998 já havia 1 milhão e 200 mil estudantes em Classes de Aceleração, de um total de 32 milhões e 400 mil matriculados no Ensino Fundamental, Prado (2000) confirma a persistência da repetência, apresentada na fala do Presidente em 1997. Além dessa constatação, valendo-se do pesquisador Lauro de Oliveira Lima (1969), sustenta que a preocupação com a distorção idade-série e a aceleração de estudos já existiam em outros períodos brasileiros: “(...) As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a cadeira de ‘*aceleração da aprendizagem*’, de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nesta especialidade.” (LIMA, 1969, p. 50, apud Prado, 2000, p. 53).

Mesmo sabendo que o fracasso escolar e a distorção idade-série apresentam delineamentos e peculiaridades específicos do contexto brasileiro, é a partir dos anos 90, segundo Prado (2000, p.53), que o processo de aceleração de estudos, destinado a alunos “fracassados”, ganha amplitude:

A título de ilustração, é interessante citar uma experiência externa que sem dúvida exerceu influência sobre o pensamento de alguns educadores brasileiros: O Programa *Accelerated Schools*, concebido na universidade de Stanford e iniciado em 1986 no Estado da Califórnia. O Programa das Escolas Aceleradas tem em vista o sucesso escolar de alunos em situação de “risco”. A visita ao Brasil, em 1992, de um de seus principais criadores, Henry Levin, possibilitou a disseminação da idéia das escolas aceleradas, especialmente por meio da publicação de um dos seus artigos sobre o assunto (LEVIN, SOLER, 1992)

Chegamos, então, a “Escolas Aceleradas: Podem Elas Ser Bem-Sucedidas No Brasil?” (LEVIN; SOLER, 1992, p.10). Nesse livro, os autores deixam claro que:

Uma escola acelerada deve estruturar-se, ampliando a participação de cada grupo, e responsabilizar-se pelo processo educacional e seus resultados. Isto requer uma

mudança para uma abordagem de decisão em nível de escola, com um forte envolvimento de professores e pais e novos papéis em termos de administração.

As informações a que tivemos acesso por meio da obra de Levin e Soler esclarecem-nos que o Programa de Escolas Aceleradas atende a alunos em situação de risco, ou seja, indivíduos das classes sociais consideradas em desvantagem, e seus resultados são considerados bem-sucedidos. Além disso, o programa é implementado pela comunidade escolar, que o constrói com a união de alunos, professores, pais, direção e funcionários, utilizando os recursos disponíveis, a partir da cultura local. Esses dados podem levar-nos à tentativa de entendimento de seu funcionamento naquela realidade, se esses propósitos básicos são verdadeiramente assimilados e aplicados pelo grupo.

De acordo com Levin e Soler (1992), o programa visa à aceleração de aprendizagens, a fim de que o aluno chegue a um nível de desempenho de acordo com sua idade e nível de escolaridade, objetivo que também foi apresentado pelo Projeto “Acelerar para Vencer” em nossa realidade. Por outro lado, o programa americano objetiva desenvolver a autoestima e, por meio dela, reduzir a evasão, o uso de drogas e a gravidez na adolescência, preocupações não percebidas na escola observada.

O trabalho dos docentes junto a pais e alunos está direcionado às necessidades do aluno e às possibilidades do distrito educacional, que deverá oferecer aos professores não só apoio técnico, bem como treinamento. Tal trabalho é considerado pelo programa “uma abordagem de ‘baixo para cima’”.

Dos pais:

Espera-se, também, que encorajem as crianças a ler diariamente, que procurem assegurar-se de que os deveres de casa sejam feitos e que respondam às questões levantadas pela escola. O propósito é enfatizar a importância do papel dos pais, pela própria existência do referido acordo, aceito por todos os participantes. [...] (LEVIN;e SOLER, 1992, p. 12)

3.3 Contrapontos

Com o interesse de saber se o programa brasileiro de aceleração pode ser considerado uma política pública, faz-se necessário saber sua origem e por qual (is) contexto (s) o mesmo transitou. Por esse motivo, antes de falarmos sobre políticas públicas, destacamos a discussão apresentada por Levin e Soler (1992, p.4), entendida como “Estudos de Políticas Públicas” e que traz a seguinte ideia: os alunos americanos em distorção idade-série, por chegarem

despreparados às escolas, não têm condição de acompanhar os currículos regulares oferecidos. Além disso, entendem-se suas situações porque eles são submetidos a avaliações e comparados a outros, chegando-se à conclusão de que “eles se encontram dois anos atrasados com relação a outros estudantes, na faixa da sexta-série, e com quatro anos de atraso ao término da décima-segunda série, **caso cheguem até lá.**” (grifo nosso)

Dois pontos chamam-nos à atenção na explanação:

- 1- Os currículos regulares;
- 2- Os prognósticos referentes ao atraso escolar.

Por trazer-nos elementos úteis a essa discussão, segue uma importante e longa citação de Levin e Soler (1992, p. 4):

Mais da metade desses estudantes não chega a completar o curso secundário, em geral considerado requisito mínimo para uma produtiva entrada no mercado de trabalho americano. Em geral, tais estudantes são, em sua maioria, provenientes de populações de baixa-renda, de minorias, de imigrantes e que, muitas vezes, não falam inglês e de famílias constituídas por apenas um dos pais. Eles representam cerca de um terço do total de estudantes de escolas elementares e secundárias (Levin, 1986; Palias, Natriello, McDill, 1989), uma proporção que vem aumentando rapidamente, por causa da significativa imigração proveniente de áreas rurais e pobres da Ásia e da América Latina, assim como da elevada taxa de natalidade entre estas populações.

Esta expansão da população estudantil em condição desfavorável pode ter como conseqüência uma séria deterioração da futura força de trabalho. Na medida em que este número aumenta e eles continuam a ter baixos níveis de desempenho e elevados índices de evasão, um contingente cada vez maior de participantes da força de trabalho estará despreparada para os empregos disponíveis. **Até mesmo** (grifo nosso) funcionários de escritório, caixeiros, vendedores necessitam habilidades básicas em termos de comunicação oral e escrita, computação e raciocínio, habilidades geralmente não encontradas entre os estudantes em desvantagem educacional.

A citação remete-nos a Spozati (2000, p. 23), considerando a análise que autora faz sobre os dados constantes do Relatório Mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef/1999), ao falar sobre LDB e Correção de Fluxo escolar:

Percebe-se que, grosso modo, quase todos os dados levam à fatal correlação entre os 40 e 60 de fracasso premeditado e fracasso possível. Chamo de fracasso premeditado aquele resultante da omissão das autoridades, das políticas públicas; o fracasso possível é aquele decorrente de condições eventuais e circunstanciais. Considerar eticamente a existência de fracasso premeditado é um choque; este é, sem dúvida alguma, quase criminoso.

O Projeto Acelerar para Vencer foi instituído em 2008, a partir da Resolução nº 1.033 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, durante o governo de Aécio Neves (PSDB), que assume os ideários neoliberais do chamado “Estado Mínimo”. De acordo com Manso e Marsicano (2012, p.2), “as regiões para as quais se destinaram primeiramente o

projeto são consideradas do ponto de vista do capital e do Estado, como locais ‘atrasados’, com baixo nível de ‘desenvolvimento’ em comparação a outras regiões do estado de Minas Gerais e do país”.

Considerando que, de acordo com Prado (2000, p. 53), o programa americano de aceleração influenciou alguns de nossos educadores, ou seja, fomos influenciados por uma conjuntura internacional e por políticas que buscam equacionar os problemas, fazemos algumas considerações: 1) Não fica claro o real objetivo do Programa Escolas Aceleradas: atender ao mercado de trabalho, considerando-se que *até* caixeiros, vendedores e funcionários de escritório precisam de algumas habilidades? 2) Oferecer oportunidades iguais de acesso à escola? 3) Resolver uma séria questão social: a presença de imigrantes despreparados?

Como não alfabetizamos imigrantes, temos consciência de que o fracasso educacional brasileiro foi produzido em nosso sistema. Ressaltamos que a pesquisa desenvolvida não trabalha com a idéia de predeterminação social e que nossa realidade é completamente distinta, bem como nossos processos históricos e sociais, para trabalharmos com um projeto cujas bases possam ter-se originado em outra realidade. Portanto, se entendermos o fracasso como resultado de políticas fracassadas, o produto é nacional.

Apesar de não nos fazermos entender em alguns momentos, nossos alunos falam a mesma língua que nós. O significado da palavra língua pode aqui ser entendido como uma metáfora para a diversidade e a não aceitação. Essa ampliação possibilita-nos uma releitura no/do espaço escolar e remete-nos à composição de Caetano Veloso, “Sampa”, com destaque para os versos “É que Narciso acha feio o que não é espelho”, fazendo-nos pensar na nossa ainda necessidade de não apenas recebermos influências, nacionais ou não, de seguirmos um padrão que nos induz à negação da diversidade e de encontrarmos soluções aparentes para problemas extremamente visíveis, embora ignorados.

Esses contrapontos também nortearão a discussão sobre políticas públicas, a fim de pensarmos, como diz Prado (2000), na possibilidade de um Programa de Aceleração pautado numa política nacional que tenha por objetivo uma mudança de mentalidade, visando não apenas à correção do fluxo, mas também à eliminação da repetência, substituindo a reprovação pela valorização do aluno, em nível nacional.

3.4 A realidade investigada: a estruturação do Projeto “Acelerar pra Vencer”

Sendo apresentado à escola por meio de uma Resolução da Secretaria de Estado de Educação e aos professores como uma determinação, o Projeto “Acelerar para Vencer” foi implementado- e entendido- como uma maneira de aprovar alunos repetentes, ou multirrepetentes, para os quais não se via saída na/da escola. Diante do discurso- das relações de poder vigentes- que fazia o projeto ser visto como imposição, as instituições precisaram ressignificar as suas práticas, de modo a atender às demandas da Secretaria de Educação.

Ressaltamos que o termo implementação é aqui utilizado por ser de uso corrente e transmitir ideia de concretude, ou seja, a política foi verdadeiramente implantada na escola. Por esse motivo, buscamos nela elementos para a análise de seu próprio desenvolvimento e de alguns resultados. Simultaneamente, o mesmo termo remete-nos a Ball (2009, *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009) e à possibilidade de outra leitura:

Quero rejeitar completamente a ideia de que políticas são implementadas. Pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Julgamos ser importante apresentar informações oferecidas pela Secretaria de Estado que confirmam a necessidade de existência do Projeto “Acelerar para Vencer”:

Minas Gerais, com 5.336.986 estudantes (9,5% do total), possui a segunda maior rede de educação básica do país. A distribuição das matrículas em Minas difere da distribuição nacional, apresentando maior concentração de alunos no ensino fundamental (63,9%), no ensino médio (17,1%). (MINAS GERAIS, 2008, p.4)

Com relação à distorção idade-série, destaca: “Na 3ª série do ensino médio da rede estadual, [...], 27 em cada 100 alunos abandonam a escola ao longo do ano, o que coloca em elevados níveis a ineficiência do sistema”. Complementa revelando que “37 em cada 100 alunos estavam com idade superior à recomendada para o ensino fundamental. No ensino médio, essa relação sobe para 51 alunos em cada 100.” (MINAS GERAIS, 2008, p.14)

Ao analisar a evolução da taxa de atendimento escolar no Ensino Médio, o documento reconhece a baixa eficiência do sistema e suas consequências sobre a vida do aluno, além de demonstrar preocupação com os gastos públicos, e admite que “Não é difícil compreender

esse quadro. Ele resulta da ainda alta ineficiência existente no ensino fundamental e da eficiência ainda mais baixa no ensino médio.” (MINAS GERAIS, 2008, p.12)

Fazendo uma análise comparativa entre a média nacional e as regiões Norte, Sul e Sudeste, o documento tem o cuidado de dizer que, em Minas, a taxa de distorção idade-série fica abaixo da média nacional nos dois níveis e também em relação à região Sudeste, mas é mais elevada que nas regiões Norte e Sul.

Por outro lado, avaliando a evolução desta mesma taxa no Ensino Médio e Fundamental da rede estadual:

Na rede estadual, essas taxas vêm diminuindo, com ganhos importantes desde 1999, mas permanecem, ainda em patamares elevados, especialmente no ensino médio onde seu valor alcança 52,6%, maior que a média nacional e uma das maiores do Brasil, e chega a atingir 57,5% na última série desse nível de ensino. (MINAS GERAIS, 2008, p. 15)

Diante do diagnóstico traçado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, foi enviada às escolas a RESOLUÇÃO SEE N° 1033, DE 17 DE JANEIRO DE 2008: “Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem ‘Acelerar para Vencer’, para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais.” A resolução tem como base o que está disposto na alínea b, inciso V, do artigo 24 da Lei Federal n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, e como objetivos:

- ✓ aumentar a proficiência média dos alunos;
- ✓ reduzir, progressivamente, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade;
- ✓ promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola;
- ✓ fortalecer a auto-estima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos.

A Resolução dispõe em seu artigo 1° o caráter e o público alvo:

Art. 1°- Fica instituído, em caráter emergencial, nas escolas da rede estadual de ensino fundamental, o Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, destinado aos alunos que apresentam, pelo menos, 02 (dois) anos de distorção idade/ano de escolaridade.

De acordo com a Resolução, dever-se-ia observar o critério de defasagem idade/ano de escolaridade, isto é, um aluno com idade cronológica entre 08 e 12 anos cursaria Aceleração I (Ensino Fundamental anos iniciais), que vai do 1° ao 5° ano. A partir dos 13 anos até os 16, Aceleração II (Ensino Fundamental anos finais), que compreende o 6°, o 7°, o 8° e o 9° ano, sendo importante ressaltar que dois anos de cada segmento seriam cursados durante um ano letivo. De forma mais clara, o projeto propunha que o aluno corrigisse dois anos de distorção

em um: no primeiro semestre, cursaria, por exemplo, o 6º ano e, no segundo, o 7º. No próximo ano, o mesmo processo para o 8º e o 9º ano, concluindo o Ensino Fundamental (anos finais) e sendo promovido para o Ensino Médio.

Entendemos que o termo aceleração aplicado à educação requer uma análise bastante ampla, pois acelerar aprendizagens envolve questões que exigem não só um tempo maior de discussão, mas aportes teóricos relacionados a diferentes áreas de conhecimento. Por não conseguirmos acelerar nosso tempo para a apropriação desses elementos, recorreremos a Lima (2007, p. 34-35):

A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Podemos dizer que existem algumas estratégias que são importantes durante toda a infância como observar, imitar e desenhar. Registrar, levantar hipóteses sobre os fatos e as coisas, testá-las são atividades que a escola pode desenvolver na criança a partir dessas estratégias.

Somente as situações que, desse modo específico, problematizam o conhecimento levam à aprendizagem. Toda atividade que se dê à criança precisa ter uma intenção clara, isto é, o objetivo deve estar explicitado. Lima (2007, p. 34) fala-nos também sobre a necessidade de associação, por parte da criança, entre o que ela já sabe e o que lhe será ensinado, exigência para que a aprendizagem efetive-se, além da relação que deverá ser estabelecida em sua memória, ou seja, é preciso que o novo conhecimento seja um elemento integrador, que passe a fazer parte de seu “acervo de conhecimentos”.

Teoricamente, as ideias de Lima (2007) e as propostas apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação parecem integradas, pois o projeto tem seus alicerces apoiados nas seguintes crenças e valores:

- ✓ Todo aluno é capaz de aprender.
- ✓ A educação deve promover o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única e insubstituível.
- ✓ A escola deve tornar acessível ao aluno aspectos da cultura que são fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal.
- ✓ Os conteúdos curriculares são meios para aquisição e desenvolvimento das capacidades e habilidades básicas necessárias à inserção do aluno na vivência cidadã.
- ✓ O resgate da auto-estima e do autoconceito entre o aluno e o conhecimento, porque entende a educação como prática social transformadora e democrática.
- ✓ O processo de ensinar e aprender não se confunde com a simples transmissão de informações prontas e acabadas, nas quais o aluno é mero receptor passivo. É um processo de desenvolvimento de capacidades: cognitiva, afetiva, ética e estética que possibilita a esse aluno tornar-se autônomo e contínuo aprendiz. (MINAS GERAIS, 2008, p.5)

Acrescidos do fator aceleração, essas crenças e valores parecem levar os alunos, sujeitos de diferentes histórias de vida, que incluem multirrepetência, dificuldades de aprendizagem, comportamentais, sociais, a ver no PAV uma possibilidade de darem rumo às suas vidas, de recuperarem o tempo perdido, contrariando, assim, o pensamento de Lima (2007) sobre aprendizagem.

A forma como o projeto foi proposto e as diferentes interpretações que o mesmo recebeu- de alunos: uma saída; de professores: um descaso do governo- colocam em cena mais um elemento: a não necessidade de estudar e/ou aprender para que a distorção seja corrigida e o fluxo, seguido. Fazendo essa análise, vemos no PAV a possibilidade de uma “política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como saúde, a educação.” (ARROYO, 2000, p.34)

Segundo Arroyo (2007), precisamos romper com a função seletiva presente em nossas escolas seriadas e, certamente, em nossas práticas, pois falamos em direitos, em acesso à escola, mas não entendemos as necessidades sociais e culturais de nossas crianças e jovens. Interessante observar que o autor fala-nos sobre a inadequação dos termos correção de fluxo e aceleração da aprendizagem, destacando serem os mesmos entendidos como negação de direitos à luz da história e da sociologia.

Dubet (2003) também discorre sobre a relação existente entre exclusão e processos macrosociais, mas pensa que a interpretação da exclusão considerada rudimentar pode ocorrer dentro do próprio sistema, alertando-nos sobre a não ingenuidade da escola, que se torna agente de exclusão ao transformar as experiências nela ocorridas, levando-nos a indagar o papel da educação.

Na concepção do autor:

[...] a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (DUBET, 2003, p.44)

O Projeto Acelerar pra Vencer, por exemplo, aboliu a reprovação por dificuldades de aprendizagem, ou por quaisquer outras que assim fossem entendidas, admitindo apenas reprovação por infrequência, o que aconteceu em 2009 e 2010, respeitando-se a Resolução: “Será exigida do aluno a frequência obrigatória mínima de 75° de carga horária total do

período letivo.” O foco de nossa discussão, no entanto, não é aprovação/reprovação, não é a desescolarização do fracasso, como diz Arroyo, passando por essas questões apenas, mas a ampliação da discussão voltada para o direito de aprender, quando não na idade certa, o que já deveria estar acontecendo, que seja em outra idade, por meio de políticas que tratem do resgate da dignidade.

Considerando que as classes de aceleração têm como espaço de atuação a escola pública- no caso desta pesquisa, uma instituição na qual existem diversos tipos de problemas sociais e que atende a alunos de periferia-, sabemos ser necessário o domínio do código utilizado na comunicação pedagógica para que a mesma se realize. No entanto, nem todos os alunos apresentam o que se entende por domínio desse código, demonstrando existirem, quanto ao nível de assimilação dos conteúdos ensinados, diferenças entre os estudantes considerados fracassados.

Para sanar eventuais dificuldades de aprendizagem - digo eventuais por ter vivenciado situações em que não eram bem recebidos os comentários dos professores sobre as observações realizadas em sala de aula quanto a alunos que aparentavam carecer de outros recursos para que suas dificuldades fossem amenizadas-, o projeto apresentava duas sugestões: 1) O agrupamento de alunos, por três meses, numa Turma de Letramento (com número médio de 20 estudantes), que deveria ser criada para os que não liam; 2) Trabalho diferenciado com alguns alunos. Como as dificuldades apontadas pelos professores não foram consideradas, entendeu-se não haver necessidade de que tais sugestões fossem concretizadas. Bastaria acelerar.

Nesse contexto, o “Acelerar para Vencer” acaba por negar aos alunos o direito ao conhecimento, atropelando as diversidades, ignorando as diferenças, as adversidades, os obstáculos e quaisquer dificuldades existentes, bastando encobrir, esconder problemas, dissimular, fingir, fazer de conta que se ensinou e aprendeu. Contudo, acelerar esses alunos sem que suas dificuldades sejam sanadas faz-nos pensar na possibilidade de os mesmos passarem de considerados fracassados a fadados ao fracasso, já que não somos capazes de “reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena” (ARROYO, 2007, p.40), nem de entender a escola enquanto um espaço sociocultural.

Partindo da discussão sobre antinomia fracasso/sucesso escolar- tendo por horizonte o não fracasso e visando à inclusão social-, apresentada por Spozati (2000. p. 23), e de alguns dados apontados pelo Relatório Mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (1999), sendo um deles a possibilidade de uma criança nascida no Brasil, comparada a outra nascida na Bósnia, ter “30% de chances de não ser registrada ao nascer; (...) 21% de chances de nascer

em lares cujos pais são analfabetos.”, concluímos que: ”alfabetizar-se é uma das pré-condições para o não-fracasso. Ter registro ao nascer é outra, até para se saber da existência de vagas em escolas em número compatível com as crianças nascidas vivas e as que conseguiram sobreviver até os cinco anos de idade.” (SPOZATI, 2000, p.23).

Se pensarmos no fato de alguns pais não registrarem seus filhos e na existência de alguns lares ainda comandados por adultos analfabetos como questões sociais extremamente sérias, teremos nos dados apresentados a confirmação da necessidade de buscarmos nos acontecimentos sociais - que certamente precisamos aprender a observar como uma visibilidade factual -, ou nas entrelinhas registradas por alguém, causas interligadas ao processo de exclusão, que preferimos caracterizar como social, considerando que, nessas entrelinhas, ou mesmo na visibilidade dos acontecimentos sociais, existem questões que não são estritamente educacionais.

[...] não basta a educação formal para transformar o mundo no melhor lugar para homens e mulheres, nem mesmo uma educação cidadã, responsável e comprometida com a transformação social. A educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. (SPOZATI, 2000, p.30)

Os dados apresentados pela autora e o não entendimento da escola, segundo Arroyo (2000), como espaço sociocultural possibilitam-nos discorrer sobre outro espaço escolar dentro de uma mesma instituição: o espaço ocupado por alunos integrantes do PAV, um cenário apartado da escola.

3.5 Marcos metodológicos e curriculares do PAV: um olhar analítico

Apesar de o Documento Base que serve de alicerce ao Projeto de Aceleração ter sido criado para atender ao Norte de Minas e aos vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, o mesmo estende-se, seguindo decisão da SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), à região metropolitana de Belo Horizonte e à realidade pesquisada - localizada na Zona da Mata Mineira.

Nosso interesse pelo documento deve-se à necessidade de conhecimento da “base” curricular e metodológica do Projeto, para melhor avaliarmos os delineamentos ocorridos na prática pedagógica. Por isso, atentamos primeiramente para o contexto socioeducacional, que, de acordo com o documento norteador do PAV, revela a necessidade de a prática docente ser

o grande eixo do Projeto, relacionando as questões sociais, as demandas da escola e da formação de professores. No entanto, não observamos no texto uma discussão política da prática docente, apenas mais uma atribuição de responsabilidade ao professor:

A estratégia pedagógica de aceleração de estudos, consolidada neste Projeto, visa, sobretudo, assegurar ao aluno do Ensino Fundamental a oportunidade de reestruturar sua aprendizagem, com qualidade, contribuindo para a elevação de sua auto-estima e influenciando, de forma indireta, no **resgate do autoconceito do professor**. (MINAS GERAIS, 2008, p. 5. Grifo nosso)

O documento não explica em que consiste o resgate do autoconceito do professor, mas, diante de uma série de atribuições que são listadas para direção, supervisão e professor, percebemos um discurso responsabilizador, reforçado em outro fragmento, quando ressalta o papel do professor como mediador e orientador, um perfil que requer que se esteja “ciente de que o sucesso da presente estratégia de intervenção vincula-se a uma prática pedagógica profissional competente” (MINAS GERAIS, 2008, p. 16).

Ao enumerar os objetivos do PAV, o Documento Base reforça o discurso das práticas de sucesso e a responsabilização do docente:

- ✓ Capacitar os técnicos das SRE, Supervisores Pedagógicos e Professores na metodologia e operacionalização das ações do Projeto.
- ✓ Desenvolver alternativa pedagógica de aceleração da aprendizagem, fundamentada em aprendizagens significativas, a partir do currículo básico e do fortalecimento da auto-estima.
- ✓ Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a auto-estima dos alunos.
- ✓ Contribuir para que os professores envolvidos no Projeto construam referências pedagógicas de melhoria da prática docente e do processo ensino-aprendizagem.
- ✓ Erradicar a cultura da repetência no Ensino Fundamental com a implementação da pedagogia do sucesso.
- ✓ Garantir a aprendizagem do aluno para que seja promovido, ao final de cada ano letivo, para o ano escolar adequado à sua idade.
- ✓ Estabelecer parcerias com as prefeituras municipais para inclusão das ações do projeto nas escolas de sua rede.
- ✓ Promover uma nova cultura baseada no sucesso do aluno. (MINAS GERAIS, 2008, p. 5-6).

No Guia de Orientações aos Professores (MINAS GERAIS, 2008b, p. 6), ainda é mais direta a responsabilização do professor quando o documento menciona:

O que se espera do Professor?

- Aplicar com qualidade a metodologia adotada.
- Garantir aos seus alunos aprendizagens significativas.
- Resgatar a auto-estima dos alunos acreditando nas suas potencialidades.
- Promover a avaliação continuada e em processo ,detectando o progresso e/ou dificuldades dos alunos, promovendo a recuperação imediata dessas dificuldades.
- Responsabilizar-se pelos resultados da aprendizagem dos alunos.

- Fornecer, com fidedignidade e nas datas previstas, os dados referentes aos resultados de desempenho escolar e frequência dos alunos.
- Promover o aluno dos anos iniciais ,ao final de 1 (um) ano de Projeto para o 6º ano do Ensino Regular e o aluno dos anos finais, ao final de 2 (dois) anos para o Ensino Médio.
- Buscar a sua permanente atualização nas capacitações em serviço.

Percebemos que existe um jogo da culpabilização pelo fracasso escolar: ora o professor e a sua prática pedagógica, ora o aluno e sua condição social, como argumenta o Documento Base: “na realidade [o aluno] é muito mais uma vítima, pelas em geral precárias condições em que vive a família” (MINAS GERAIS, 2008, p. 5). Em suma, o PAV apresenta-se como um projeto que desenvolve uma proposta pedagógica “centrada no aluno defasado, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados, auto-estima fragilizada e que, por isso, necessita de atenção especial, com professores bem preparados, currículo e materiais didáticos específicos e adequados” (MINAS GERAIS, 2008, p.8).

Eestruturada a partir de três grandes objetivos pedagógicos: desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos; ensinar os conteúdos e capacidades básicas previstas; alfabetizar e consolidar a alfabetização e letramento, a proposta pedagógica do PAV trabalha dentro da dimensão do sucesso do aluno:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino será estruturado em pequenos projetos, com trabalhos em grupos independentes, numa abordagem interdisciplinar, dentro do conceito de aprendizagem colaborativa, em que o aluno vai reconstruindo o seu autoconceito e habituando-se a obter sucesso concreto nas tarefas escolares, adquirindo hábitos e habilidades que são importantes em qualquer situação, na escola e na vida. O aluno vai aprender a trabalhar com objetividade e alegria, verificar seu progresso e perceber seu sucesso a cada passo dado.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica objetiva propiciar ao aluno a produção do conhecimento próprio, com ênfase na autonomia e independência intelectual; instrumentalizá-lo para compreender os acontecimentos e as relações sociais, de forma reflexiva e crítica; capacitá-lo a interpretar a realidade para nela intervir; habilitá-lo para conviver ativamente com os contínuos avanços científicos e tecnológicos, bem como possibilitar o seu trânsito pelos conteúdos científicos, de forma ativa e participativa. (MINAS GERAIS, 2008, p.8).

Reiteramos nossa preocupação quanto à (im) possibilidade de alunos considerados fracassados serem recuperados, num curto espaço de tempo, por uma política pública que não considera, em sua base e nas relações diárias das turmas de aceleração, as verdadeiras questões político-sociais, as precárias condições de vida, entendendo ser possível sanar dificuldades de aprendizagem em condições adversas de sobrevivência. Será que contexto

socioeducacional adquire outro significado nas classes de aceleração, sendo possível ao professor o resgate de seu autoconceito nesse mesmo contexto?

Como assegura o documento:

[...] devem-se propiciar oportunidades de integração entre as disciplinas relacionando o conhecimento de modo significativo e contextualizado, tendo-se em vista a adequação às peculiaridades e considerando-se tanto as características sociais, culturais e econômicas, como também a formação de valores e atitudes (MINAS GERAIS, 2009, p.4).

No que se refere aos anos iniciais, a matriz curricular corresponde aos objetivos e habilidades apresentados no Módulo Introdutório e em seis projetos elaborados com a finalidade de acelerar a aprendizagem dos alunos. O objetivo do Módulo Introdutório – “Decolando para o sucesso” – envolve a questão da autoestima, identidade e autoconceito. Os demais projetos são organizados de forma interdisciplinar, a partir do seguinte material didático: Livro 1 = Projeto I - Quem sou eu?. Livro 2 = Projeto II - Escola: espaço de convivência. Livro 3 = Projeto III - O lugar onde vivo. Livro 4 = Projeto IV - Minha cidade. Livro 5 = Projeto V - O Brasil de todos nós. Livro 6 = Projeto VI - Operação salva Terra. (MINAS GERAIS, 2008b)

O Guia de Orientação Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental, dividido por área de conhecimento e ano de escolaridade, sintetiza as habilidades e competências consideradas indispensáveis de serem construídos pelos alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental, para que deem continuidade a seus estudos, “considerando os anos de distorção idade/ano de escolaridade e a necessidade de acelerar a aprendizagem para recuperar o tempo perdido” (SEE/MG, 2009, p.4).

A definição das áreas do currículo do Projeto está relacionada à Matriz Curricular proposta pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que considera indissociável a relação entre conhecimentos, linguagem e afetos, dentro de uma proposta interdisciplinar caracterizada como transversal:

- Linguagens e Códigos - levando em consideração que o conhecimento é traduzido por sistemas significativos de expressão, a área de Linguagem pode trabalhar com o aprofundamento dos conhecimentos de Língua Portuguesa, de Arte, Língua Inglesa e de Educação Física.
- Ciências da Natureza e Matemática - refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais, indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. Os Conceitos Matemáticos e os Experimentais de Ciências, articulados com Artes e Educação Física, despertam o interesse para a pesquisa e o aprendizado, possibilitando ao professor e ao aluno o estabelecimento de um processo dialógico e uma melhor compreensão a respeito da construção do conhecimento científico.
- Ciências Humanas - Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Podem-se integrar nesta área os estudos de Geografia, História e os

que objetivam a formação de atitudes, cidadania, ética nas relações humanas como Ensino Religioso. (MINAS GERAIS, 2009, p.5).

O PAV apresentou-se como um projeto inovador, porém muito distante de nossas salas de aula e das realidades que as ocupam. Contrariando o que por nós foi observado, o Projeto “Acelerar para Vencer”, valendo-se da flexibilidade encontrada na Lei 9394/96-LDBEN, valoriza, em seu Guia de Organização Curricular, a ideia de diversidade e de reconhecimento das diferenças, visa à realização de um trabalho coletivo e integrado, que deveria envolver professores e coordenação pedagógica, e reconhece ser necessária a associação entre conhecimentos, linguagens e afeto, para que a proposta efetive-se. Ao estender-se não apenas às disciplinas afins, mas às diferentes áreas, propõe a ampliação da integração, que deveria ser demonstrada no planejamento do (a) professor (a), onde habilidades, conceitos e contextos, de acordo com a proposta, estariam conectados.

A organização por áreas implica fortalecimento do trabalho pedagógico e exige a atuação compartilhada da coordenação pedagógica e dos professores, intensificando a comunicação e a responsabilidade entre os membros do projeto.

Mesmo com um discurso interdisciplinar, o documento apresenta, para cada área de conhecimento, uma listagem de conteúdos básicos e objetivos por disciplina, que se articulam a partir de módulos temáticos. Entretanto, na realidade investigada, diferente do que propõe o Guia, o trabalho não se desenvolveu pautado em integração entre disciplinas e áreas, muito menos houve um envolvimento comprometido entre equipe pedagógica e professores, cabendo-nos ressaltar que alunos e professores da Escola Esperança foram entregues a uma Supervisora, e a ela foram entregues mais quatro escolas de nossa cidade e outras escolas de mais três municípios vizinhos, o que nos leva a não entender integração como um elemento fundamental ao projeto e a interpretá-lo como uma proposta de correção de fluxo. “Salve-se quem puder”: salas cheias, professores despreparados para a proposta, supervisora responsável por fiscalizar a aceleração para a correção de fluxo. Além disso, as orientações recebidas em reuniões pedagógicas não se voltavam para o aluno nem para o trabalho coletivo. Os lembretes eram sempre os mesmos: “Aluno do PAV não pode ser reprovado.” “É preciso corrigir o fluxo.” “Professor que reprovar aluno vai ter que se justificar com a Superintendência.”

Ao apresentar a preocupação com “várias habilidades comuns e conectando conceitos e contextos” que envolvam as disciplinas de uma forma globalizada (MINAS GERAIS, 2009, p. 5), o Guia de Organização Curricular do Projeto mostra-nos que um trabalho que integre disciplinas afins possibilita ao aluno, além do acesso ao conhecimento, o desenvolvimento da

crítica, entendendo-se que “esta prática abre horizontes de compreensão ao aluno que necessita acelerar seus estudos, possibilitando seu trânsito pelos conteúdos científicos de forma ativa.” (MINAS GERAIS, 2009, p. 5). De acordo com o Guia, à área de Linguagens e Códigos, por exemplo, é possível realizar um trabalho que vise ao aprofundamento dos conhecimentos de quatro disciplinas: Português, Inglês, Artes e Educação Física.

Os componentes curriculares básicos de todas as disciplinas têm como eixo norteador o letramento, com ênfase na leitura, interpretação e produção de textos, como assegura o documento:

[...] foco no letramento, utilizando-se de diferentes portadores de textos, quer nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental. A leitura diária em sala de aula em todos os conteúdos curriculares é de vital importância para o sucesso do aluno no domínio do uso da língua. Da mesma forma, deve-se priorizar a escrita em todas as disciplinas, garantindo-se que o aluno escreva, diariamente, pelo menos um pequeno texto de produção própria, além de dar a ele variadas atividades de expressão oral. (MINAS GERAIS, 2008, p.10)

Reportamo-nos às dificuldades apresentadas quanto às habilidades de alfabetização e leitura para tentarmos compreender de que meios vale-se o PAV para que um aluno que não lê, ou lê pouco, consiga aprofundar seus conhecimentos nas quatro disciplinas da área de Linguagens e Códigos. Por exemplo, como um aluno com defasagem em escrita consegue associar os conteúdos de Inglês, Artes e Educação Física e percebê-los no universo da Língua Portuguesa, ampliando seu horizonte de compreensão e assimilando conteúdos que o levem a transitar por vias científicas? Sabemos que a interdisciplinaridade requer trabalho em equipe e uma nova dinâmica de tempo e prática pedagógica, porém, o fator tempo, tão marcado no projeto, determina que a aprendizagem aconteça de forma cronometrada.

Preocupado com os aspectos operacionais, o PAV apresenta um cronograma de distribuição de aulas que, além da matriz curricular, também define a quantidade de aulas por dia, para que se trabalhe cada subprojeto.

Quadro 1 – MÓDULO INTRODUTÓRIO – DECOLANDO PARA O SUCESSO

MÓDULO INTRODUTÓRIO – Decolando para o sucesso			
Subprojeto I	Eu sou o assunto	1º dia – Oi! Tchurma! 2º dia – Eu e meu grupo 3º dia – Nome da gente 4º dia – Contando a nossa história 5º dia – Venha você também 6º dia – Qual é o grilo? 7º dia – “Se liga em você.”	Total de 7 dias
Subprojeto II	Que “cara” é esse?	1º dia – Que “cara” é esse! 2º dia – O E.T.	Total de 6 dias

		3º dia – Quem é quem? 4º dia – Senhoras e Senhores 5º dia – Eu tenho direitos 6º dia – Você é o artista	
Subprojeto III	Comunicando	1º dia – Arquivando 2º dia – Brincando com o dicionário 3º dia – Ao telefone 4º dia – Trocando correspondência 5º dia – Olha, aí! 6º dia – Notícias 7º dia – TV 8º dia – De novo artistas	Total de 8 dias
Subprojeto IV	Cruzando a linha de chegada	1º dia – Cruzando a linha de chegada 2º dia – Cruzando a linha de chegada	Total de 2 dias

LIVRO 1 = PROJETO I – “Quem sou eu?”

Subprojeto		Dias de aula	Total de dias
I	Descobrimo a identidade	05	20 dias
II	Minha família e eu	05	
III	Alimentação e qualidade de vida	10	

LIVRO 2 = PROJETO II – “Escola, Espaço de Convivência”

Subprojeto		Dias de aula	Total de dias
I	Minha escola ontem	05	20 dias
II	A escola que tenho	05	
III	A escola que desejo	10	

LIVRO 3 = PROJETO III – “O lugar onde vivo”

Subprojeto		Dias de aula	Total de dias
I	Minha casa tem endereço	05	20 dias

II	Trabalhando e produzindo riquezas	05	
III	Brincadeiras de rua	05	
IV	Saúde é vida	05	

LIVRO 4 = PROJETO IV – “Minha cidade”

Subprojeto		Dias de aula	Total de dias
I	Divulgando minha cidade	10	20 dias
II	Construindo o bem-estar na cidade 1ª Parte – Energia 2ª Parte – Água/ Esgoto 3ª Parte – Coleta de lixo	10	

LIVRO 5 = PROJETO V – “Brasil de todos nós”

Subprojeto		Dias de aula	Total de dias
I	Brasil em mapas	05	20 dias
II	Brasil Cultural	05	
III	Brasil Regional	10	

LIVRO 6 = PROJETO VI – “Operação Salva-Terra”

Subprojeto		Dias de aula	Total de dias
I	Natureza x Desenvolvimento - Equilíbrio ou desequilíbrio?	05	15 dias
II	Você não existiria, se não existisse árvores e florestas	05	
III	Água como preservá-la?	05	

Total de dias _____ 138

Fonte: MINAS GERAIS/2009

Há um controle rigoroso do trabalho desenvolvido pelo professor, que é acompanhado semanalmente em sala de aula pela Supervisora Pedagógica, recebendo dela orientações para o replanejamento de suas aulas. Percebemos, nessa intervenção- segundo o Documento Base, importante e entendida como uma atividade relacionada à formação do professor-, perda de autonomia pelo docente que, ao receber o PAV em suas mãos, assume o compromisso de diminuir os índices de reprovação e distorção idade-série, mas fica preso a algumas amarras.

Quanto aos conteúdos programáticos elencados no Guia Curricular, não podemos dizer que haja novidade, pois os mesmos correspondem aos conteúdos ensinados nas turmas regulares, onde lidamos com uma noção de “tempo maior” e também nos deparamos com dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, essas dificuldades também impedem que os conteúdos sejam ensinados e/ou assimilados, de acordo com o previsto no planejamento. O que percebemos diferir é a forma como o professor precisa fazer o acompanhamento das defasagens apresentadas pelos alunos, de modo a trabalhar as lacunas de formação.

Há no Documento Base uma preocupação com o desenvolvimento do PAV, relacionada à avaliação do Projeto, do docente e do aluno. O acompanhamento é realizado a partir de indicadores:

- ✓ Índices de frequência do professor e aluno.
- ✓ Índices de abandono e evasão escolar.
- ✓ Número de alunos atendidos versus alunos matriculados
- ✓ Número de alunos que alcançaram a idade/ano de escolaridade adequado
- ✓ Desenvolvimento das aulas (carga horária ministrada)
- ✓ Quantidade de livros lidos pelos alunos.
- ✓ Realização da tarefa de casa.
- ✓ Número de reuniões e visitas técnico-pedagógicas realizadas.
- ✓ Desempenho acadêmico (proficiência média) dos alunos da aceleração:
 - Número de alunos aptos para o 6º ano.
 - Número de alunos que concluíram o Ensino Fundamental,
 - Número de alunos com avanço nos anos escolares.
- ✓ Desempenho acadêmico (proficiência média) dos alunos da Alfabetização:
 - Número de alunos alfabetizados.
 - Número de alunos não alfabetizados. (SEE/MG, 2008, p.16-17)

Tais indicadores envolvem outra dinâmica avaliativa: avaliação do processo e avaliação externa. A prática avaliativa ganha ênfase no PAV, pois permite, de acordo com o documento, “fazer paradas” que possibilitam um diagnóstico mais detalhado dos avanços e retrocessos do professor e do aluno. Quanto à avaliação externa, a política instituída visa “obter dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos

cursos e dos professores” (MINAS GERAIS, 2008, p.17). Lembramos que o acompanhamento e as possíveis “paradas” envolvem repensar o cronograma a priori estabelecido.

Estudando sobre a fundamentação teórico-metodológica do Projeto, encontramos três autores que são considerados centrais no que se refere aos conceitos de interação – cooperação – aprendizagem cooperativa, mas que não são discutidos e aprofundados ao longo do documento, parecendo não se integrarem à base do projeto. A primeira fundamentação está em Lev Vygotsky:

Em 1989, Vygotsky afirmou que “a aprendizagem das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola”. Assim, nas turmas em processo de aceleração, a realidade dos alunos precisa ser respeitada e sua história compartilhada por todos. O papel do professor é de vital importância como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem descrito por Vygotsky como zona de “desenvolvimento proximal”. (MINAS GERAIS, 2008, p. 7)

Amplamente divulgado entre os professores, o conceito de zona de desenvolvimento proximal compreende ações que, para serem desenvolvidas pela criança, envolvem a colaboração de indivíduos do grupo social; nesse caso, o professor, por desempenhar, constantemente, o papel de interventor. Na estrutura do Projeto “Acelerar para Vencer”, a interação proposta pelo teórico deveria ser o caminho para o desenvolvimento do trabalho relacionado à autoestima e à aprendizagem do aluno, principalmente se o desejado é a qualidade.

Rego (2004), porém, adverte-nos sobre a valorização da zona de desenvolvimento real, por ser fundamental na hora de avaliação. De acordo com a autora: “nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente neste nível [zona de desenvolvimento real], isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração de outros, é que é representativo de seu desenvolvimento.” (REGO, 2004, p. 73). Com base no perfil dos alunos que frequentam as turmas do PAV, percebemos não haver valorização do que eles são capazes de fazer, mas daquilo que a escola considera fundamental que eles construam como conhecimento.

A segunda fundamentação está nos estudos de César Coll, quando aborda a questão da cooperação:

Na década de 90, César Coll, em seus estudos sobre estruturas de aprendizagem e as relações psicossociais na sala de aula, defendeu que “as atividades de aprendizagem também podem ser organizadas de forma cooperativa se os alunos estiverem ligados, de maneira que cada um deles saiba e sinta que o seu êxito pessoal ajuda os colegas aos quais está unido para alcançar o seu sucesso”. (MINAS GERAIS, 2008, p. 7)

Buscando compreender o que é um “aluno ligado”, poderíamos questionar se as bases do projeto estariam também “ligadas” à sociedade na qual o “Acelerar para Vencer” é executado, entendendo-se por sociedade não apenas o que está do lado de fora da escola, mas também as diferenças que se encontram nas classes de aceleração. Não restam dúvidas de que o trabalho cooperativo é fundamental na situação de desvantagem em que alguns alunos do PAV encontram-se - sujeitos excluídos, com baixa autoestima, vistos como sem sonhos, sem histórias –, mas que são reais quando se trata de números ou índices.

A terceira fundamentação teórica, de Roberto Slavin, adotada pelo documento, envolve os estudos sobre aprendizagem colaborativa, que

[...] se tornou aplicável às classes de aceleração, pois, os alunos percebem que aquilo que aprendem possui um valor social, serve à sua vida e pode beneficiar a comunidade. Os alunos defasados são mais maduros e podem recuperar o tempo “perdido” de forma mais rápida, acelerando sua aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2008, p. 7)

A aprendizagem colaborativa requer uma reestruturação do trabalho pedagógico, pois exige que o professor trabalhe o tempo inteiro dentro de uma demanda individual e coletiva, baseado numa interdependência entre os sujeitos, com ênfase nas seguintes atividades: desenvolver o autoconceito; trabalhar de forma organizada e comunicar-se adequadamente, conforme os dados abaixo (MINAS GERAIS, 2009, p. 7):

Quadro 2: MÓDULO INTRODUTÓRIO – SUBPROJETO I

MÓDULO INTRODUTÓRIO							
SUBPROJETO I – EU SOU O ASSUNTO							
HABILIDADES	TEMAS DAS AULAS						
OBJETIVOS	Oi, Tchurma!	Eu e meu grupo	Nome da gente	Contando nossa história	Venha você também	Qual é o grilo?	“Se liga em você”
DESENVOLVER O AUTOCONCEITO							
Apresentar-se e apresentar outras pessoas.							
Identificar características positivas próprias e de outros.							
Relacionar-se com							

diferentes grupos sociais com os quais convive (família X colegas X vizinhos).							
Desenvolver o gosto de fazer apresentações em público com desembaraço.							
Estabelecer metas realistas, atingi-las e avaliá-las.							
TRABALHAR DE FORMA ORGANIZADA							
Organizar-se em diferentes tipos de grupos.							
Participar contributivamente em grupo.							
Desempenhar diferentes papéis nos grupos de trabalho.							
COMUNICAR-SE ADEQUADAMENTE							
Saber perguntar e saber responder com propriedade.							
Identificar signos ou ícones e usá-los corretamente.							
Identificar, ler, interpretar e escrever diferentes tipos de texto (propaganda, avisos, cartas, etc).							
Ler e interpretar textos literários e jornalísticos simples.							
Expressar-se com coerência na linguagem oral.							
Produzir textos e mensagens orais e escritas simples.							

Fonte: MINAS GERAIS/2009

Manso e Marsicano (2012, p. 5) elaboraram algumas críticas ao PAV, destacando os recursos didáticos que seriam fundamentais para a aprendizagem dos alunos, assim como os orientadores necessários aos professores para colocar o Projeto em prática, mas que não chegaram às escolas.

O Projeto prevê ainda um guia para o professor que conteriam orientações específicas da metodologia para desenvolvimento dos conteúdos curriculares, entretanto, esse guia não foi disponibilizado pela SEE/MG aos professores. Mesmo assim, as escolas estaduais iniciaram as turmas. Foi também garantido aos alunos do Projeto “todos os recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos existentes na escola, inclusive laboratório de ciências, biblioteca, incluindo uma caixa com 40 títulos de literatura e central de informática” (MINAS GERAIS, 2008a, p. 12), todavia, esse material didático não foi disponibilizado aos alunos no início do Projeto e os livros e ao acesso aos computadores também não estão efetivamente ao alcance da maioria dos alunos.

4 SUJEITOS, HISTÓRIAS E CULTURAS: ALGUMAS CENAS

Neste capítulo propomos trazer o olhar do professor-pesquisador sobre o universo pesquisado. A pesquisa é fruto de observações realizadas, inicialmente, em classes do PAV, durante os anos de 2009 e 2010, ao longo de minha prática diária como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais. Para compor a parte empírica, recorri aos seguintes procedimentos: observação participante, anotações de campo, documentos escolares, entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e pais, a fim de compreender as trajetórias, escolar e de vida, de meninos e meninas considerados fracassados e quais questões exerceram influência sobre esse quadro.

4.1 Cena I: Escola Esperança. Ano: 2009.

Situada em área considerada central, cerca de 10 minutos a pé do centro da cidade, e vizinha do terminal rodoviário – onde também se localizam os pontos dos ônibus que conduzem cada um a seu destino dentro da própria cidade –, a escola Esperança tem uma característica que a diferencia das demais: ela une os morros e o asfalto, as silhuetas incertas de que nos fala Castel (1998), além de receber crianças, adolescentes e jovens de municípios vizinhos. Destaca-se, também, pela merenda, considerada muito boa pelos alunos, e um dos motivos pelo qual alguns a escolheram.

Dirigida há 13 anos e 08 meses pela mesma diretora, a escola iniciou o ano de 2013 com 929 alunos e 33 turmas - sendo 03 de Tempo Integral – que se distribuem por três turnos. Matutino: Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e três turmas de Tempo Integral (1º ao 5º ano). Vespertino: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e duas turmas de Educação Infantil (mantidas pela Prefeitura). Noturno: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Regular.

A Educação de Jovens e Adultos – que cumpre cada ano de ensino em 06 meses - reduziu-se a 01 turma de 16 alunos e tem conclusão prevista para o final deste ano. A redução é justificada pelos índices de evasão (05 alunos) e reprovação (04 alunos: 02 por infrequência e 02 por médias consideradas insuficientes em quatro disciplinas) ocorridos no primeiro semestre/2012, quando a turma em questão era o 2º PM (Período Médio), hoje 3º PM. O

mesmo problema tem sido constatado no 3º ano regular do Ensino Médio noturno: dos 22 alunos matriculados, restam 17.

Julgamos importante esclarecer que, de acordo com a Resolução SEE Nº 2. 197, de 26 de outubro de 2002, o aluno com médias insuficientes tem direito à Progressão Parcial:

Art. 74 A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas. (MINAS GERAIS, 2012)

Esse direito aplica-se ao aluno que não tiver as competências básicas consolidadas em até 03 disciplinas, acontecimento comum no turno matutino, cujo índice de evasão, até o momento, é considerado baixo. Em turmas do Ensino Fundamental (anos finais), por exemplo, formadas por, em média, 35 alunos, dois ou três alunos evadiram-se neste ano. Considerando vivências anteriores, entendemos a reprovação e o número de alunos que segue para outras séries com Progressão Parcial em algumas disciplinas duas das questões mais complexas deste turno, por envolverem outras relacionadas à prática docente, à postura discente, ao não envolvimento de muitas famílias com a escola e à gestão escolar.

Para compreendermos um pouco melhor o perfil da Escola Esperança, reportamo-nos a 2012: a média de alunos matriculados foi de 850, sendo 200 o número de reprovados. Demonstrando preocupação com o índice apresentado, a Superintendência de Ensino telefonou para a escola, a fim de certificar-se do resultado. As reprovações foram mantidas.

Certamente, se apresentássemos uma retrospectiva da Escola Esperança, descobriríamos nela outros perfis. Outras questões. É com essa intenção que focaremos o desenvolvimento da pesquisa nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Devido a uma reforma geral e ampliação de suas dependências, em novembro de 2008 a escola foi transferida para um Espaço Cultural onde anualmente se realiza a Festa da Cidade. Tal espaço, nada apresentando de cultural, tem o cenário composto por barracas e banheiros públicos, além de abrigar um Barracão da Prefeitura que se destina a uma parte do serviço de engenharia da cidade, servindo, também, de garagem aos caminhões utilizados na coleta diária do lixo.

As barracas transformaram-se em salas de aula, passando a abrigar alunos e professores, juntamente com pulgas e carrapatos que já as ocupavam, e nos picavam, bem como abrigavam os cachorros que faziam delas dormitórios e os dejetos que recebia à noite,

oriundos de seres que lá faziam suas necessidades fisiológicas. O cenário onde as aulas aconteciam remetia-me ao dia seguinte no “Cortiço”, obra de Aluísio Azevedo, na passagem em que ele descreve o abrir e fechar de portas das latrinas.

Sem divisórias para transformar as barracas em salas, inicialmente sem quadros, as aulas tornavam-se duplamente coletivas: os alunos de uma sala participavam da aula de outra, trocavam bolinhas de papel, comunicavam-se, brincavam... Valendo-se da amplitude oferecida, muitos fugiam na hora do recreio, deixando todos preocupados, pois o Espaço Cultural localiza-se numa ilha, assim como a escola. A cidade é cortada por um rio.

Figura 1: Espaço Cultural. Novembro de 2012.



Fonte: A autora, 2013

O uso do banheiro pelos professores, assim como uma sala exclusiva para eles, só se tornou possível quando o Rotary Club, após repensar um pedido da Diretora, decidiu ceder-nos sua barraca, possibilitando-nos o tão esperado momento do recreio. O clímax acontecia quando o caminhão de lixo, lotado, não só passava pelo local, mas também parava no meio do “pátio”- que apresenta barracas dos dois lados e o meio livre – e ali exalava todo o odor que nenhum ser humano merece inalar. Nossas aulas eram permeadas por verdadeira demonstração de descaso...

Foi nesse cenário que o PAV estabeleceu-se. Foi nesse cenário que dez turmas de aceleração – cinco turmas de Aceleração II/ 1º período e cinco de Aceleração II/ 2º período foram entregues a professores do turno matutino, cuja missão era acelerar aprendizagens. Foi nesse cenário que aprendizagem, aceleração, correção de fluxo, dificuldades, descaso, desrespeito conviveram por exatamente um ano.

4.1.1 Personagens em ação

Surpreendi-me um dia ao ver uma colega do lado de fora das barracas trabalhando com fichas feitas de cartolina, onde palavras foram escritas para que alunos na faixa etária de 15 anos as lessem. Percebendo minha surpresa e ciente de que eu iria substituí-la a partir de agosto de 2009, quando se afastaria para aposentadoria, explicou-me o motivo das fichas e a necessidade de sair das barracas: os alunos liam e escreviam pouco e o ambiente não era propício à aprendizagem, além de orientar-me quanto às dificuldades que eu enfrentaria para trabalhar com as turmas.

Ao assumir duas turmas de Aceleração II, surpreendi-me com as dificuldades dos alunos, maiores do que eu conseguia imaginar, com a resistência por demonstrada- como se estivessem me dizendo: “Quem é você para mexer em nossa estrutura?”- e com as dificuldades que eu mesma apresentei para trabalhar com eles.

Aliadas às situações vivenciadas no espaço, as dificuldades de aprendizagem somadas à forma como o projeto foi implantado tornavam tudo muito mais difícil: não tínhamos estrutura adequada, ambiente preparado. Oferecíamos muito pouco para exigirmos alguma coisa. Não havia um espaço de discussão. Não fomos preparados para trabalhar com aceleração. O que ouvíamos é que tínhamos que aprovar. Corrigir o fluxo.

Para comprovar a correção de fluxo, um dia nos convocaram para preencher um relatório que seria enviado à Superintendência Regional de Ensino, apresentando habilidades que o aluno já havia consolidado. Naquele momento, penso ter iniciado, de forma muito incipiente, minha investigação: recusei-me a preencher o relatório e escrevi uma carta à Superintendência, descrevendo o que vivenciávamos na barraca e questionando a possibilidade de ensino-aprendizagem em tal condição. Uma supervisora perguntou-me se não seria melhor preencher o relatório a enviar a carta, pois eu poderia ter problemas. Optei pela carta, dizendo que enfrentaria a resposta. Não sei se minha carta foi enviada.

Iniciamos o ano com 139 alunos cursando Aceleração I. 12 alunos evadiram-se, 07 foram remanejados e 10 foram transferidos. Dos 110 restantes, alguns foram reprovados, 109 alunos cursaram Aceleração II. 06 alunos evadiram-se, 03 foram remanejados e 03 desistiram. Dos 97 restantes, alguns foram reprovados. Dois motivos levaram à reprovação: dificuldades não vencidas e infrequência. Em 2009, exigia-se que o aluno apresentasse 75% de frequência às aulas.

Apesar de todas as dificuldades e obstáculos enfrentados, e ignorados, ao longo do ano, os alunos do PAV foram submetidos ao Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB), ainda nas barracas, sem se levar em conta que alguns deles não conseguiam ler as questões propostas e que um bom número as lia, mas não tinha condição de interpretá-las.

A realidade é que:

Como estamos em um tempo de sonhos pedagógicos renovados, não poderíamos esquecer que o pesadelo/fracasso poderá perturbá-los. E lá está ele de volta. O interessante é constatar que em cada momento social ele é repostado com novas conotações.

Cada tempo social, cultural e pedagógico traz novas perspectivas no olhar da escola e novas sensibilidades. Onde estariam as novidades no olhar, equacionar e encarar esse pesadelo? (ARROYO, 2000, p. 33)

4.2 Cena 2: Mesma instituição, cenário novo, diferentes personagens. Ano: 2010.

Iniciamos o ano de 2010 em uma escola nova, bem diferente do desejado - uma nova escola -, com 211 alunos integrantes do Projeto de Aceleração distribuídos em 09 turmas – 04 turmas de Aceleração II/1º período e 05 turmas de Aceleração II/2º período.

As novas turmas do PAV por mim assumidas, 02 turmas de Aceleração II/1º período, às quais pretendo ater-me como objeto inicial de observação, apresentavam-me novidades. Nelas destacavam-se os fatores etário, cognitivo e social: alunos de 12, 13, 14, 15, 16 e 18 anos cursando o primeiro ano do projeto e com dificuldades distintas: analfabetismo, estágio inicial de alfabetização, dificuldades em letramento e leitura, além de a turma ser um misto de problemas sociais bastante sérios.

Turma PAV A: composta, inicialmente, por 27 alunos- 21 meninos na faixa etária de 15, 16, 17 e 18 anos e 06 meninas de 13, 14 e 15 anos (03 alunos mudaram de escola), sendo

03 meninos de cor branca², 01 de cor não declarada e 23 distribuídos entre negros, pretos e pardos- e considerada muito difícil pelos professores, inclusive por mim, em se tratando de relacionamento, aprendizagem, questões familiares e sociais.

Os exemplos a seguir podem ajudar-nos a tentar entender como era formada essa turma: havia um aluno de 18 anos, negro, que comparecia à aula muito pouco e sabíamos ser usuário de droga. Quando chamado à atenção por não estar participando da aula, revoltava-se e revelava sua situação em voz alta. Um dia sentou-se no fundo da sala, escondido atrás de uma carteira, para ensinar alguns colegas a usar droga por meio de gestos.

Outro aluno, de 15 anos, pardo, vendedor de água de coco, envolvia-se com a polícia de vez em quando, chegando a dormir no quartel, no chão frio, segundo ele. Como resposta à pergunta “Qual é o seu sonho?”, durante uma atividade realizada, ofereceu-me a resposta: “Ter uma fábrica de bombas.” Dizia não precisar das aulas de português para aprender, pois já tinha tudo de que precisava. Apresentava um histórico de pai distante, morando na Bahia. Numa ocasião, solicitei a presença do responsável na escola, e ele pagou um conhecido para representar o pai.

Essas questões extremamente incômodas levaram-me a algumas leituras e à sugestão apresentada por Spozati (2000, p. 22):

Proponho que se considere a escola como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno. Proponho pensar a escola como pólo dinâmico em suas relações de externalidade. Isso não significa que a escola não gere processos de exclusão/inclusão social em seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola.

Num dia em que apenas 07 alunos da turma A estavam presentes, 06 meninos e uma menina, criei coragem e aproximei-me. Disse-lhes que gostaria de saber um pouco sobre a vida de cada um, para tentar ajudá-los. Naquele momento, tive a certeza de que precisava estudar para entender. Entender, como nos diz Oliveira (2003), que a escola não pode estar apartada do mundo real, não bastando à mesma acatar imposições de quem desconhece a realidade que envolve a relação entre a escola e o espaço exterior onde os mesmos sujeitos escolares também se relacionam, e que, de forma instintiva ou mecânica, passamos por um processo de aprendizagem para desempenharmos nossas atitudes. Dessa forma:

² Optamos por destacar as questões racial e de gênero porque as entendemos como elementos imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa.

[...] tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas mediante as quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais. Se acrescentamos a compreensão de que estamos sempre em processo de mudança, imersos em redes de saberes e fazeres que não podem ser explicados por relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis. (OLIVEIRA, 2003, p.5)

Nessas conversas, encontrei-me com o imprevisível.

Descobri- no sentido de conseguir uma leve aproximação, de ouvir o outro- num aluno de 15 anos, negro, duas vezes reprovado no Ensino Fundamental anos iniciais, (antiga 1ª e 2ª série), que mal lia, quase escrevia e não sabia sua data de nascimento, um servente de pedreiro- apesar do físico franzino- que morava numa fazenda a alguns quilômetros da escola e estava ajudando a construir a casa de um farmacêutico bem-sucedido da cidade. Disse-me ter começado a trabalhar a partir dos 09 anos de idade: “tirar leite, mexer com boi, passar remédio, vacinar”. Seu sonho era ser jogador de futebol.

Outro menino de 15 anos, pardo, com grande dificuldade para ler e que escrevia o estritamente básico, reprovado duas vezes no 5º ano, disse faltar muito à aula por achar chato estudar e por acreditar que não ia conseguir aprender.

Uma menina de 15 anos, parda, considerada completamente desinteressada, surpreendeu-me ao comparar a estrutura do prédio da escola a um presídio, comparação que procede: a escola se parece mesmo com uma prisão.

Como não havia na escola um trabalho diferenciado para, além de tentar ensinar, oferecer a esses alunos alguma orientação, a resposta a problemas revelados durante as aulas era apenas a permanência dos alunos nas turmas de aceleração, ou a transferência de alguns deles, quando o ocorrido em sala de aula era levado ao conhecimento da direção. Foi o que aconteceu com o aluno de 18 anos e o de 15, vendedor de água de coco. O primeiro foi transferido no mesmo dia.

Entendo nos exemplos citados a existência da exclusão social, antes mesmo que o indivíduo seja excluído pela escola. Acredito que a escola não conseguirá abarcar todas as questões sociais, resolvendo-as, mas certamente poderá, por meio de políticas sérias e bem desenvolvidas, amenizar algumas delas e promover o entendimento pela busca da dignidade, que envolve, inclusive, o direito ao conhecimento e o respeito pelas diferenças, podendo-se, assim, chegar à liberdade, condição básica de existência, e de inclusão, de que nos fala Bauman (2000, p. 112):

A sociedade não pode fazer felizes os seus indivíduos, todas as tentativas (ou promessas) históricas nesse sentido geram mais miséria que felicidade. Mas a boa sociedade pode – e deve – tornar livres seus integrantes, não apenas livres de um

ponto de vista negativo- no sentido de não serem coagidos a fazer o que não fariam por espontânea vontade – mas positivamente livres, isto é, no sentido de serem capazes de fazer algo da própria liberdade, de serem capazes de fazer coisas. E isso significa primordialmente poder influenciar as condições da própria existência, dar um significado para o “bem comum” e fazer as instituições sociais se adequarem a esse significado.

Diferente do que sustenta Bauman (2000), a permissividade parecia um elemento inserido na dinâmica do projeto, permitindo a escola que cada um se conduzisse livremente, o que resultava, literalmente, em deixar-se de fazer coisas, por parte deles e da escola. Por esse motivo, sobre qualquer acontecimento entendido como contraditório na escola, fossem brigas entre colegas, atitudes desrespeitosas, era comum ouvir-se o seguinte: “Só pode ter sido o PAV!”

Nas turmas de 2010 era normal a infrequência e o aluno chegar à escola quando bem entendesse. Segundo a escola, a legislação não permitia que a entrada dos alunos fosse impedida, independente do horário de chegada dos mesmos. Dessa forma, a partir de determinado momento, não se dava mais aula no PAV. Os alunos atrasados chegavam e tumultuavam o ambiente. O que se ouvia deles é que isso era combinado para desestruturar as aulas. Tal acontecimento era diário e, segundo os professores, a atitude estava relacionada ao fato de divulgar-se pela escola que o PAV não reprovava, levando o aluno a outros entendimentos, sendo um deles a não necessidade de estudar, de aprender.

Hoje, com um olhar relativamente diferenciado, reporto-me a McLaren, a partir da leitura de Lopes e Macedo (2011), ao mencionarem elementos que me permitem entender atos de rebeldia como uma forma de resistência. Como nos esclarecem as autoras, ao apresentar “uma tipologia dos ritos de instrução, a partir dos diferentes ambientes dos eventos na escola por ele denominado estados” (LOPES; MACEDO, 2011, p.172), o autor apresenta-nos as diferentes formas de agir dos estudantes, de acordo com o cenário em que se encontram, como num ritual, revelando-nos suas formas de interação, as diferentes posturas, como passagem de um estado a outro, cujo desenvolvimento repete-se ao longo do dia.

As resistências são atitudes como zombaria, irreverência, obscenidade, tumulto, contraposição à autoridade, palhaçadas, recusa em trabalhar, todas elas características do estado de esquina de rua. A risada da resistência, por exemplo, se distingue de outras possíveis risadas. É aquela que, com sua persistência e capacidade de ridicularizar, particularmente o professor, redefine a estrutura do poder da sala de aula, colocando a vítima do escárnio em posição de desvantagem. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 173)

Alguns alunos tornaram-se sérios casos de infrequência, confirmando a resistência apresentada pelas autoras. Um menino de 15 anos despertava minha atenção, pois, quando

resolvia comparecer à aula, ficava em silêncio, aparentemente inerte, destoava da turma agitada e também dos alunos um pouco mais interessados. Dirigia-me a ele para indagar sobre sua participação e, para dizer que não iria participar, movia negativamente a cabeça.

Os problemas enfrentados foram por mim relatados em reunião organizada pela Superintendência de Ensino, envolvendo apenas professores do PAV da cidade e localidades vizinhas – única reunião para a qual fui convocada durante o tempo em que trabalhei com o projeto. Ressaltei as dificuldades dos alunos e questionei a necessidade de uma turma de letramento. Obtive como justificativa de uma funcionária não ter a Superintendência recebido da escola um pedido para que tal turma se formasse. Após alguns dias, fui repreendida pela Supervisão. Eu teria que confirmar, junto à Superintendência, a existência dos problemas.

Como fui incisiva nas minhas colocações quanto às dificuldades dos alunos e à necessidade de intervenção, primeiramente, pedagógica, a Diretora decidiu substituir-me na turma do PAV A durante uma manhã, constatando, além dos problemas mencionados, um caso de analfabetismo total: o menino movia negativamente a cabeça. Essa intervenção aconteceu no dia 10 de agosto de 2010. O ano letivo iniciou-se em fevereiro de 2010.

Chamando-me para conversar, ela contou-me que o aluno revelou resistir às aulas por nada saber fazer. Chorou. Ela chorou com ele. E comigo. Solução: remanejamento de alguns alunos para o PAV B, que contava com 26 alunos.

Inicialmente, o PAV B era formado por 32 alunos: 26 meninos na faixa etária de 13, 14, 15, 16 e 17 anos, sendo 03 brancos e 23 distribuídos entre pardos, negros e pretos; 06 meninas nas seguintes idades: 12, 14 (02 alunas), 16, 17, 18; 01 branca, 01 de cor não declarada, 03 pardas e 01 negra. 06 desistiram em julho. Considerada adiantada em relação à outra turma, nesta se encontravam alguns poucos alunos bastante atrasados em conteúdo, mas que não apresentavam dificuldades de aprendizagem. Acredito que a diferença maior entre as duas turmas estivesse no relacionamento professor-aluno. Afinal, a turma B, que se tornou mais agitada com a presença dos novos alunos, apresentava os mesmos tipos de problema, como um aluno de 15 anos, pardo, que dormia em sala de aula e sabíamos passar a noite embrulhando drogas. Esse menino desistiu da escola no mês de julho. Algumas situações encontradas na turma certamente exigiriam algumas intervenções, incluindo-se a indicação de alguns alunos para acompanhamento psicológico. Essas intervenções não aconteceram, já que a escola não dispõe de Serviço de Psicologia.

Voltando ao PAV A, após o remanejamento, experimentei reduzir o nível de ensino oferecido a alguns alunos. Por um tempo, dividi a turma em dois ambientes e utilizei um livro

didático destinado ao 3º e 4º anos. Alguns alunos estavam em início de alfabetização, precisando, portanto, de ajuda para escrever palavras do vocabulário básico, como *carinhoso*, *capivara*, *anjo*, *calma*. Essa intervenção não foi suficiente para ajudá-los, e despertou-me para outras necessidades, além de confirmar os estragos que a não alfabetização na idade certa pode causar.

Um dia um acontecimento surpreendeu-me. Talvez o acontecimento que mais tenha marcado minha trajetória no Projeto de Aceleração: um dos poucos alunos em quem me apoiava para trabalhar interpretação de texto no PAV B- um menino que havia completado 13 anos em março de 2010- foi transferido em 03 de dezembro de 2010, com o direito de retornar à escola apenas para fazer algumas provas. Motivo: ele levou uma faca, como havia prometido na véspera, para matar um colega.

Recorri à Supervisão algumas vezes para conversar sobre ele, já que apresentava algumas atitudes- além de um histórico de abandono pelos pais, sendo criado por um tio e pela avó- que me faziam acreditar na necessidade de algum tipo de intervenção, no sentido de apoiá-lo, ajudá-lo a caminhar, apesar da facilidade demonstrada para assimilar informações, interpretar e escrever.

A partir daquele momento, tornou-se forte em mim o propósito de investigar classes de aceleração integrantes do Projeto “Acelerar para Vencer”, a fim de entender em que se constitui o considerado fracasso escolar nelas encontrado, quais suas causas e como vivem alguns de seus sujeitos, bem como a importância do espaço escolar em suas vidas, considerando que:

[...] a esfera pública/privada, como qualquer cenário ambivalente ou terra de ninguém (ou melhor, qualquer terra com donos demais, de propriedade disputada), é um território de constante tensão e luta, tanto quanto espaço de diálogo, cooperação e compromisso. Bauman (2000, p. 93)

Encobrir realidades como essa em instituições públicas, sejam elas ou não de cunho educacional, não elimina a existência do problema, não o reduz e, no caso do fracasso, não assegura a verdadeira inserção social e educacional. Dubet (2003) alerta-nos para o jogo explícito que permeia a instituição escolar de massa voltada para o “‘mercado’ escolar”, considerada por ele “mais complexa e cada vez menos legível”, convidando-nos a pensar “nas consequências das escolhas das escolas, que reforçam a concentração dos alunos menos favorecidos e com desempenho pior em certos estabelecimentos e, no interior destes, em certas turmas”. (DUBET, 2003, p. 36).

Ao final do ano, o PAV A apresentou o seguinte resultado: 06 reprovações por infrequência; 12 desistências; 06 transferências (algumas partiram do aluno; outras, da escola); 04 aprovações e 02 aprovações com dependência em língua portuguesa (a ser resolvida no início do próximo ano), totalizando 30 alunos, de acordo com o número de matriculados.

Considerando 32 o número de alunos matriculados, o PAV B apresentou 10 reprovações por infrequência; 09 desistências; 07 aprovações diretas; 03 aprovações com dependência em língua portuguesa; 02 transferências (01 partiu da escola); 01 aluno nunca compareceu.

4.3 Cena 3: Ano 2011

A partir do ano de 2011, os alunos não mais poderiam ser reprovados por infrequência, sendo-lhes permitido comparecer à escola apenas para as avaliações de final de ano. Tal possibilidade deve-se à chamada reclassificação, que funcionou da seguinte forma: não tendo o aluno atingido 75% de frequência, mesma média exigida nas turmas regulares, seria submetido a avaliações finais correspondentes às diferentes disciplinas. Obtendo o mínimo exigido por disciplina, cinquenta pontos, estaria aprovado e, automaticamente, seria inserido em nova turma.

A impossibilidade de reprovação pode ser confirmada num ofício enviado à escola em março de 2010 – apesar de o mesmo não se referir ao PAV –, pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, questionando o número de reprovações entre “alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, solicitando as providências cabíveis, considerando os aspectos legais e pedagógicos que impossibilitam esta medida.”(OFÍCIO CIRCULAR Nº 52/10, de 12/03/2010)

Quanto ao PAV, é simples entender a medida: a Superintendência Regional de Ensino e a escola tinham consciência de que o Projeto- criado para funcionar por apenas dois anos e estendido por mais dois- precisaria fazer os alunos seguirem o fluxo normal. Tal medida é confirmada pela Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, publicada no jornal “Estado de Minas Gerais” de 27/10/2012, passando a nortear a escola desde então, apesar de não ter sido discutida com os professores:

Art. 18 A reclassificação é o reposicionamento do aluno no ano diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho, podendo ocorrer nas seguintes situações:

(...)

II – aceleração: é a forma de reposicionar o aluno com atraso escolar em relação à sua idade, durante o ano letivo.

(...)

IV – frequência: ao aluno com frequência inferior a 75% da carga horária mínima exigida e que apresentar desempenho satisfatório.

Outra mudança significativa está no artigo 17, que apresenta o “recurso da classificação” em três situações:

Art. 17 O recurso da classificação tem por objetivo posicionar o aluno em qualquer ano da Educação Básica, compatível com sua idade, experiência, nível de desempenho ou de conhecimento, nas seguintes situações:

I - por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, o ano anterior, na própria Escola;

II - por transferência, para alunos procedentes de outra Escola situada no País ou no exterior, considerando a idade e desempenho;

III - independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela Escola, que defina o grau de desenvolvimento e idade do aluno. (Grifo nosso)

Sinalizamos a terceira possibilidade de classificação por acreditarmos que essa medida possa gerar danos ainda maiores, pois apenas “empurra” o fracasso escolar e a distorção idade-série para o segundo segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Tais ações sofrem ainda com os entraves na implementação do PAV na escola, como a demora de envio dos livros didáticos, a falta de orientação e apoio ao trabalho dos educadores, os conflitos na relação entre as turmas do PAV e alguns professores e as representações negativas em relação às turmas de aceleração. Nos capítulos que seguem, buscaremos compreender esses entraves, a partir do olhar do professor-pesquisador...

4.4 Traçando algumas observações sobre o cotidiano da “Escola Esperança”: o olhar de pesquisadora

Mesmo tendo atuado no PAV nos anos de 2009 e 2010, considero importantíssimas as observações realizadas- duas vezes por semana, de 13/09/2012 até o final do ano letivo- como pesquisadora em 02 turmas de Aceleração II- 2º período (8º e 9º anos) que faziam parte das três últimas turmas que integravam o Projeto.

Optei por observar aulas de Português ministradas nas duas turmas pela mesma professora. Três motivos levaram-me a essa escolha: 1) a necessidade de encontrar elementos que me possibilitassem algum entendimento quanto à dificuldade de aprendizagem, principalmente em relação à escrita; 2) a forma paciente, e preocupada, como essa professora lida com seus alunos e seus comentários sobre o projeto, revelados em nossa relação diária; 3) o receio de não ser bem recebida pelas turmas, acreditando, portanto, que ela pudesse inserir-me na sala de aula, considerando o que nos diz Iturra (1989, p. 157, apud TURA, 2003, p. 193) sobre a violência presente no método de observação:

Violento para quem começa a ser observado; violento para quem observa. É uma relação onde a suspeita etnocêntrica é normalmente introduzida. E, para acabar com a suspeita, o investigador de campo é ritualmente introduzido, pelo grupo que estuda, dentro desse mesmo grupo.

A professora apresentou-me. Eu disse por qual motivo pretendia estar ali e, surpreendentemente, o PAV II A recebeu-me como uma visita esperada, logo muitíssimo bem recebida. Sentei-me no fundo da sala e, ao perceber a turma, senti-me deslocada. Sabia da minha grande responsabilidade, pois teria que traduzir minhas observações e dar significados a elas, materializando, portanto, os elementos observados. Estava ciente de que existe uma rede de significados nos espaços observados, e eu queria entendê-los. Desinteresse, celulares, fones de ouvido, brincadeiras, conversas e tumultos faziam parte da sala. A professora distribuiu uma charge: “O eleitor confia na honestidade dos políticos. Quem é o sujeito da oração? Só pode ser um Mané!” e tentou desenvolver uma discussão sobre o problema apresentado, sendo uma das perguntas: “Como ele afeta sua vida?”. Os alunos dispersavam-se, como se não soubessem o que estavam fazendo ali. Com muita paciência e dificuldade, ela levou a aula adiante. Dos 21 alunos que me propus observar, 13 estavam presentes. Os integrantes do projeto estavam cientes de que reprovação por infrequência não mais aconteceria. Bastaria fazer as avaliações ao final do ano para ser aprovado. Nessa turma, já haviam acontecido 02 transferências e 06 desistências ao longo do ano.

No mesmo dia, conheço a turma PAV II B, formada por 22 alunos, já que 02 foram transferidos, 03 desistiram e 01 faleceu. 19 alunos falantes receberam-me com muita simpatia. Era uma turma alegre, passando-me uma idéia de união, de grupo, da vivacidade peculiar aos adolescentes. De forma agitada, alguns andavam – difícil dizer pela sala, pois a mesma é comprida, porém não longa, com três filas de carteiras, não havendo muito espaço para o aluno –, pediam para ir ao banheiro, como se entendessem que a vida está do lado de fora. Nessa sala, eu não me sentava no fundo. Não havia fundo. Meu lugar era próximo à porta. As

últimas carteiras das três filas encostavam-se à parede. Por esse motivo, foi fácil aproximar-me dos alunos já no primeiro momento. A mesma charge é trabalhada. Os alunos movimentam-se para entendê-la. É um movimento tumultuado. Surgem três questionamentos de uma mesma aluna de 15 anos e 09 meses: 1) “Os vereadores é que fazem as leis?” 2) “Sociedade é o mesmo que população?” 3) “Como assim, formule uma frase?”. Estando a professora ocupada com os alunos da frente, tentando acalmá-los, a menina pediu-me que lhe explicasse as questões. Começo, então, a ser inserida no grupo.

Inesperadamente, uma das Supervisoras entra na sala com a intenção de apresentar o resultado da 1ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP): 02 alunos da turma haviam sido classificados para a segunda fase, que é aberta. Um aluno estava ausente. A aluna classificada não se manifesta. A menina ao meu lado, autora dos questionamentos sobre a charge, comenta: “Não sei como. Ela não sabe nada!”. Mais tarde conversei com a Professora de matemática, que confirmou o comentário.

Comecei, então, a atentar para a ideia da rede de significados de que nos fala Tura (2003), para o que não está verdadeiramente explícito, mas que implica a necessidade de também atribuir um significado novo ao cotidiano escolar, motivo pelo qual esta pesquisa pretende voltar-se para os aspectos qualitativos das atividades observadas, para além do que os dados da Secretaria apontam.

Por isso, além de destacar a vivacidade característica da turma, a vontade de querer participar, resalto a falta de informação, a classificação a que são submetidos, e reporto-me ao papel alienante muitas vezes desempenhado por nossos alunos, o que me impulsiona a ampliar minhas reflexões sobre o PAV: não saber escrever, não saber Matemática, isto é, as dificuldades, em geral, são conseqüências. Eu preciso descobrir algumas de suas causas.

Na semana seguinte, encontro no PAV II A o menino analfabeto de 15 anos que havia sido meu aluno no 1º período A/Aceleração II em 2010 - agora com 16 anos e 10 meses - e que, segundo a professora, continuava infreqüente, não copiava corretamente do quadro e quase não lia. Lia apenas algumas palavras. Ao deixar a sala, tentei conversar com ele, mas entendi que tentava esquivar-se.

Com o passar dos dias, sentia-me inserida na turma, que turma continuava no ritmo de brincadeiras. Às vezes, alguns pareciam dormir sobre a carteira. Numa das observações, um aluno de 15 anos perguntou-me se eu era professora do irmão, que freqüentava uma turma regular, o 7º ano. Disse que sim, e ele revelou-me que era mais velho e gostaria muito de estar lá, numa turma normal, mas sabia que não podia, por ter grande dificuldade, principalmente em Português, pois não entende o que copia. Perguntei por que se atrasou, e ele disse-me ter

passado por uma cirurgia na cabeça, além de apresentar-me o seguinte histórico: duas vezes no 2º ano, duas no 3º e Aceleração I em 2010.

Essas observações trazem-me, novamente, a fala de Ball (2009, *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 309) quanto à necessidade de, em se tratando de pesquisas educacionais, preocuparmo-nos não com conclusões, mas com o desenvolvimento de “trabalhos que fornecessem um conjunto de ideias às quais as pessoas pudessem recorrer com relação à prática”:

A prática é composta de muito mais do que a soma de gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, 2009, *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Esses acordos e ajustes, no entanto, não acontecem aleatoriamente, muito menos com facilidade. Minhas observações trouxeram-me elementos relevantes para que eu começasse a perceber a grande dificuldade que permeia uma política de aceleração, tornando-se tal dificuldade mais clara na sala de aula, onde ajustes seriam perfeitamente aplicáveis. Os incômodos que observei, partindo da professora e dos alunos, chegavam a ser perturbadores. Os movimentos ocorridos no espaço pareciam realmente denunciar necessidades, mas existiam obstáculos que eu julgava imprescindível não só descobrir, mas também entender, pois seus reflexos se cruzam como a formar um emaranhado, um labirinto, para os quais-apesar de apresentarem-se como termos figurativos, tornando-se, às vezes, difícil percebermos/visualizarmos um emaranhado/labirinto em nossas relações diárias- é preciso encontrar uma saída.

Na concepção de Esteban (2009, p. 125):

As práticas escolares cotidianas precisam ser indagadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a escola como uma instituição cada vez mais universalizada e, portanto, simultaneamente mais vinculada às particularidades dos grupos historicamente subalternizados, negados em seu saber e que têm seu próprio conhecimento desqualificado.

A desqualificação apresentada por Esteban não só contraria a ideia de universalidade, mas também confirma a segregação de indivíduos em espaços denominados salas de aula, por não serem oferecidas aos mesmos as condições básicas exigidas e necessárias à aprendizagem, sendo elas de ordem estrutural física, pessoal e profissional. Referindo-me aos indivíduos, reporto-me também aos professores, relegados ao descaso, tendo sua testada condição emocional e questionada sua (in) capacidade de conduzir uma turma vista como

subalternizada, alienada, aqueles que o sistema exclui ao incluir de forma indevida, injusta e irresponsável:

O distanciamento sujeito/objeto e a generalização do discurso permitem a formulação de um contexto em que o estudante não seja nem sujeito nem objeto da aprendizagem e da avaliação, mas um elemento marginal ao debate que permite uma enunciação do discurso sobre a escola; em especial sobre uma escola que, na perspectiva hegemônica, perde a qualidade ao receber sujeitos, conhecimentos e conflitos oriundos de cotidianos marginais. (ESTEBAN, 2009, p. 130)

Em minhas observações, além de constatar o descaso que eu via na forma como o projeto instalou-se na escola e personificava-se por meio do tratamento oferecido a seres que formavam, em suas particularidades, uma rede, como nos diz Tura (2006), percebi o descaso que perpassa o currículo, a ausência de suporte para que o professor trabalhe com a realidade da distorção idade-série e a falta de autonomia da escola como um todo para trabalhar com essas turmas.

Como pontos positivos, destaco a forma como a Professora conduzia a turma: se não dependia só dela a possibilidade de mudar toda uma política - já que a escola exige que os professores sejam implementadores de políticas, e não curriculistas - ou a concepção que a escola possa ter da mesma, ela procurava transformar suas aulas em momentos menos árduos.

Outro ponto que chama minha atenção é a socialização dos alunos: consegui ver neles, desde o primeiro dia, uma forma saudável de relacionamento - bem diferente das turmas de 2010 -, como membros que formam um grupo e entendem-se como tal.

Ao finalizar a observação em sala de aula, percebi que não tinha elementos suficientes para compreender as negociações dos envolvidos nas classes de aceleração – Secretaria de Educação, instituição pesquisada, gestão escolar, professores, alunos e responsáveis. Então, ao deixar as turmas, dirigi-me a alguns professores, para saber como entendiam o projeto e lidavam com as dificuldades, e entrei em contato com alguns alunos e seus familiares. Nos escritos a seguir, trago as impressões construídas a partir do diálogo com professores, alunos e responsáveis.

4.5 Traçando algumas observações sobre o cotidiano da “Escola Esperança”: o olhar dos professores

De posse de algumas observações que confirmavam a minha experiência em classes de aceleração durante o segundo semestre de 2009 e o ano letivo de 2010, precisava saber se as mesmas suscitavam inquietações nos outros professores e se eram vistas no espaço escolar, isto é, percebidas como elementos que, de alguma forma, interferiam na maneira como o projeto de aceleração era entendido pela escola, na sua execução e resultados sobre a vida dos alunos.

Por esse motivo, conversei com alguns colegas de trabalho sobre a necessidade de entrevistá-los, procurando deixar bem clara a intenção da pesquisa e garantindo que não correriam riscos de exposição e, partindo de suas práticas e reflexões, suas falas contribuiriam para o desenvolvimento de uma discussão sobre tão grave problema, a distorção idade-série.

Surpreendeu-me a receptividade dos professores: dos doze convidados para a entrevista, 08 aceitaram, 02 disseram-me não gostar de envolvimento com essas coisas e 02 não me responderam.

As perguntas foram previamente elaboradas, porém elas funcionariam apenas como um norte, pois minha intenção era deixá-los falar de forma mais livre, a fim de que chegássemos à entrevista semiestruturada, o que realmente ocorreu. Portanto, após entrevistar 02 professoras de português (P1 e P2)³, 02 professores de matemática (P3 e P4) e 01 professora de geografia (P5), julguei suficientes os elementos que suas respostas ofereceram-me e optei por trabalhar apenas com os cinco primeiros entrevistados.

Entendo suas respostas como o desenrolar de um novelo que desvenda mistérios a cada puxada de fio e cujos elementos se embaraçam, a partir do momento em que apresentam questões que se cruzam e suscitam discussões intermináveis, cabendo-me finalizá-las, já que não havia tempo para puxarmos todo o novelo. Nossa discussão procurou percorrer o labirinto a fim de encontrar uma saída, e surpreenderam-me as respostas apresentadas, por perceber que os professores participam do projeto de forma comprometida e refletem seriamente sobre o vivenciado.

³ De modo a atender às questões éticas que envolvem uma pesquisa de cunho etnográfico, os nomes e dados dos professores entrevistados não foram mencionados. Denominei-os P1, P2, P3, P4 e P5.

Inicialmente, procurei saber o que Projeto “Acelerar para Vencer” representa na vida profissional dos entrevistados. Ressalto, abaixo, trechos que revelam as dificuldades, anseios, críticas, transformações, (de) formação, negociações:

P1- Eu penso que o PAV é um projeto que, na verdade, não acelera [...] o aluno em relação ao conhecimento. [...] é tirada do aluno a oportunidade de aprender [...] aluno individualizado, né, pra poder não conseguir, assim, sanar as suas dificuldades. Por quê? [...] porque ele não é preparado para encarar o Ensino Médio. Eu peguei PAV II. Os meus alunos, a maioria não consegue, não vai conseguir enfrentar o ensino médio regular [...]. Eu não consegui dar todas as matérias que são necessárias para esse aluno no ensino fundamental, para que ele vá com base [...]. Foi um projeto assim, na minha visão, não estava adequado pros nossos alunos, muitas matérias foram sufocadas [...] Ler e interpretar é muito importante, mas a gramática, algumas coisas são também importantes [...] Pra nós foi um projeto que realmente não deu certo. (Português)

P2- Uma boa ideia, porém nós não temos [...], pelo que eu vivenciei, que nós não temos condições de trabalhar com esse programa, porque, quando nós falamos em trabalhar com o aluno, nós temos que trabalhar também com os profissionais, né? Me incluindo também, né, de uma forma geral, o que acontece, os alunos são questões sociais entrando pra dentro da escola, que nós não conseguimos vencer, porque é muito pouco tempo pra se ministrar conteúdos, que é uma necessidade de aprofundar, né? E nós gastamos muito tempo na tentativa, antes de tudo, de socialização, na preparação desse aluno pra ele vir a receber [...]. As informações, é, elas chegam de uma forma: “Vai acontecer ... um programa de aceleração para vencer” e, precisaria de uma estrutura diferente, para que isso acontecesse efetivamente. Então, a meu ver, isso não funcionou. (Português)

P3- Um projeto inovador, mas sem sucesso prático. [...] Ah, não foi feita uma triagem dos alunos, de saberes, misturou muito. Muitos alunos sabiam muito, um pouco, outros quase nada. Dificultava muito. O projeto tem falhas. (Matemática)

P4- O PAV, para mim, representa, na verdade, uma saída para os meninos que não tiveram oportunidade de tá se encontrado durante o período normal, o curso normal, deles. Só que a meu ver, na verdade, foi um projeto mal trabalhado. [...] a gente não teve um apoio efetivo, do projeto em si mesmo [...] do governo. [...] Muita cobrança, muita exigência e pouco material de trabalho [...]. Não houve treinamento [...]. “Ah, tá tudo contextualizado!” Ainda diziam que a gente tinha que lidar com a realidade do menino [...] (Matemática)

P5- O PAV pra mim representa, assim, uma covardia com as crianças, porque amontou aquelas crianças [...]. As crianças ficavam todos perdidos, que depois que eles vão para o ensino médio eles não têm condição, porque a matéria é completamente diferente, então eu acho uma covardia muito grande, uma discriminação. (Geografia)

As falas dos professores revelam deficiências na execução do projeto, ficando clara a preocupação com a presença de alunos de diferentes níveis de aprendizagem nas salas de aula, o que leva os três primeiros a apontar a necessidade de entender-se o aluno enquanto um ser individualizado. A P2 ressalta a necessidade de o projeto estender seus objetivos de trabalho ao professor e, ao entender os alunos como questões sociais que chegam à escola, tenta

analisar o fator tempo, elemento já apresentado como essencial a essa proposta e consumido, segundo ela, por outro elemento: socialização.

É interessantíssimo destacar que as respostas a essa primeira pergunta seriam suficientes para conduzir grande parte desta discussão, por apresentarem diversos elementos que se fazem presentes nas turmas de aceleração, nas práticas docentes, nas atitudes discentes, nas propostas do projeto, enfim, no cotidiano escolar: aceleração, conhecimento e preocupação com o aluno no ensino médio; proposta não adequada à realidade social; imposição de uma política que se diz pública; dificuldades de aprendizagem; falta de apoio; discriminação e currículo, Esses elementos e as reflexões suscitadas por eles, com o apoio de Linhares (2002, p. 119), despertam-nos para a certeza de que:

[...] temos uma dívida pedagógica que precisa ser saldada com a cultura popular, com a cultura familiar, doméstica, com a cultura juvenil – sobretudo em suas dimensões estéticas -, de cuja ausência se alimentam os processos de artificialidade tão espalhados em nossas escolas e tão responsáveis pela extrema precariedade de conectivos sociais de que sofrem os processos escolares.

As críticas apontadas pelos professores são também confirmadas por Teresa Albergaria, em entrevista ao site No Pé da Política:

As queixas mais frequentes relacionadas ao PAV são a discriminação e exclusão pelas outras turmas, baixo rendimento, desinteresse, dificuldades de relacionamentos entre os alunos e com os professores, demora na distribuição do material didático. Existe também a dificuldade em envolver a família desses alunos no processo ensino-aprendizagem. Outro problema verificado é o fato de que, ao concluírem o ensino fundamental, geralmente, os alunos não se encontram preparados para o Ensino Médio, caindo na mesma situação de repetência ou desistindo de prosseguir nos estudos (ALBERGARIA, 2012, p. 1).

Pensando na artificialidade encontrada em processos que se dizem educacionais, ou educativos, tenho pensado em como transformar o artificial em real, por acreditar que essa transformação não aconteça aleatoriamente, sendo necessário, inclusive, aprendermos a pensar em possibilidades, buscarmos elementos que possam contribuir para que o processo de pensamento se concretize. Procurei demonstrar aos entrevistados que acredito na grande contribuição do professor que se encontra na sala de aula como elemento auxiliar na construção desse processo, permitindo que, na entrevista, as suas respostas conduzissem meu trabalho.

Com o intuito de perceber o envolvimento, o posicionamento e as propostas de trabalho nas quais acreditavam e que procuravam desenvolver em suas turmas, propus uma

conversa a partir do que eles consideravam ser necessário a esses alunos, para que o projeto realmente funcionasse.

P1- [...] pra esse projeto dar certo, acho que deveria juntar mais os professores, cada um dar a sua opinião [...] daria certo se o aluno tivesse um acompanhamento mais individualizado [...], porque cada aluno tem uma dificuldade. [...] eu peguei aluno que tinha dificuldade até mental, que deveria ter a assistência de uma psicóloga, de uma fonoaudióloga, tomar até remédio, e eu não tinha, eu não tava preparada [...]. Então eu acho que deveria a escola, os professores, se juntarem para ver o melhor caminho. [...] cada um tem uma necessidade. Eu não posso tratar todos os alunos da mesma maneira como se eles fossem um só [...]

Insistindo no tratamento individualizado e entendendo não poder tratar todos os alunos da mesma forma, a resposta revela outras dificuldades: a presença de alunos com deficiência mental – o que, segundo informação de outro profissional, não poderia acontecer nas turmas de aceleração – e o despreparo da professora, bem como a necessidade de outros profissionais dentro da escola, remetendo-nos à resposta do P4: “[...] a gente não teve um apoio efetivo, do projeto em si mesmo [...] do governo [...]”. Além disso, a professora oferece-nos uma alternativa ao perceber a necessidade de atuação dos professores no/com o espaço em que se encontram, fazendo-me retornar à prática docente, por perceber em sua fala a percepção do real, a negação da artificialidade, ao demonstrar preocupação com seu despreparo. Despreparo esse sempre atribuído ao próprio professor, que, à mercê de imposições ocorridas em locais onde falas são silenciadas, se torna, muitas vezes, alvo de justificativas para os baixos desempenhos apresentados pelas estatísticas oficiais.

Para entender melhor a fala da professora quanto à participação dos professores no processo em questão, retomamos o Documento Base do PAV, que indica um perfil específico para o professor que atuará no Projeto:

- ✓ comprometimento com o sucesso do aluno;
- ✓ conhecimentos teóricos do processo de ensinar e aprender;
- ✓ disponibilidade e comprometimento para buscar sua capacitação em serviço e através de seminários, cursos e encontros;
- ✓ crença na capacidade de aprender do aluno;
- ✓ respeito às diferenças individuais;
- ✓ dinamismo na prática pedagógica;
- ✓ interesse em trabalhar no Projeto e realizar todas as ações nele previstas;
- ✓ identificação com a clientela;
- ✓ conhecimento e prática do processo de alfabetização (para o professor alfabetizador)
- ✓ presença efetiva na escola. (MINAS GERAIS, 2008, p. 15)

O perfil atribuído e desejado esbarra nas angústias presentes nas falas apresentadas, fazendo o professor sentir-se despreparado, mesmo a Secretaria afirmando que faria, no

mês de fevereiro de 2008, a capacitação inicial de todos os professores que participariam das turmas de aceleração, “tanto nos anos iniciais, quanto finais do Ensino Fundamental, garantindo a formação continuada destes profissionais, em serviço, ao longo do processo de implementação do Projeto” (MINAS GERAIS, 2008, p. 16). Com as falas dos docentes, percebemos não se ter efetivado nenhuma capacitação, apenas um movimento de implementação, visto por alguns como algo impositivo, sem muita abertura para negociações por parte da Secretaria. O que esbarra também no que o Projeto requer de melhoria significativa quanto ao desempenho dos professores: “Engajamento no processo de aut Capacitação, expresso no comparecimento efetivo às reuniões pedagógicas e no cumprimento das tarefas de estudos individuais” (MINAS GERAIS, 2008, p. 16).

Considerando os saberes dos atores que atuam no espaço escolar, chego a outro ponto que suscita discussões por parte dos professores que atuam na escola como um todo: o nível de alfabetização dos alunos que lá se encontram. Elemento que justifica a terceira pergunta: “Todos os alunos estão devidamente alfabetizados quando chegam ao PAV?”

P1- Não. Muitos não estão alfabetizados [...] eu peguei aluno com deficiência [...] até mental mesmo [...] e muitos deles, uns quatro, por exemplo, ou cinco, chegaram sem saber ler, sem saber escrever [...]. Alguns deles saíram dali, passaram pelas minhas mãos ainda sem saber ler e escrever, porque eu não consegui dar a devida atenção pra esse aluno.

A professora reitera a existência de alunos com deficiência mental e seu despreparo para lidar com a situação, fazendo-me crer que os descasos são muito mais sérios, por envolverem saúde, falta de apoio psicológico, emocional... São questões político-sociais que me acordam, também, para a condição dos professores que atuam nas salas de aula, aos quais têm sido entregues problemas dos quais eles não têm a obrigação de dar conta, além de fazerem-me refletir sobre a forma como nós, absorvidos na precariedade da instituição escolar e “conduzidos” por imposições – que, se não calam a todos, nos isolam pelas esquinas da escola-, tendemos a culpar-nos, sem nos darmos conta dessa atitude.

A fala da P1, além de confirmar haver na escola alunos não alfabetizados em idade avançada, revela uma complexidade muito maior: com alfabetizar alunos com problemas mentais? A resposta a essa pergunta não cabe a esta pesquisa- a reflexão, sim-, por envolver outra discussão: formação de professores.

Linhares (2002, p. 12), apesar de fazer-nos repensar nossas responsabilidades, destaca a importância do coletivo na construção de um processo que se pretenda mais real:

Se a crítica deve ser elaborada de forma cada vez mais aberta e discutida, importa, também, assumir o legado de dominação e opressão que nos constitui e sobre o qual temos nossa responsabilidade, embora reconhecendo que ele nos transcende e que precisamos da atuação coletiva e social para realizar um giro no próprio eixo da civilização, para torná-la mais solidária e justa.

É com esse legado, apresentado de forma breve no início desta pesquisa, que necessitamos - se não romper totalmente, já que constituem processos histórico-sociais que fazem parte de nossa formação- negociar. Faz-se urgente desprendermo-nos de vestígios de imposições que ainda resultam em diferentes formas de exclusão e exigirmos que o ato de ensinar desenvolva-se de forma autêntica, decente e séria em espaços, tempos e século diferentes, referindo-me aqui ao momento presente, no qual são constituídas outras formas de necessidades, expressões culturais e processos sócio-históricos, e aos diferentes tempos de aprendizagens exigidos pelos diferentes indivíduos.

A P2, certamente atenta à necessidade de negociação, além de reiterar o trabalho de socialização realizado no projeto, revela a sua preocupação quanto aos processos de alfabetização e letramento:

P2 - [...] estou olhando com muita alegria, esperando também que não seja só uma boa ideia, as propagandas que falam dos programas de alfabetização na idade certa [...] porque o que se percebe é que eles não são nem alfabetizados e muito menos letrados, porque nem o letramento nós temos conseguido, é, devido à forma como eles chegam. Então tem sido mesmo um trabalho de socialização.

Caso entendamos alfabetização como o domínio de uma técnica, contrariando assim o pensamento de Paulo Freire (2005), poderemos pensar que um aluno que sabe ler e escrever poderia passar por uma classe de aceleração e lá recuperar o tempo considerado perdido. O que se observa no projeto, porém, é a grande dificuldade apresentada pelos alunos, mesmo os considerados alfabetizados, de interpretar o que leem, incluindo-se aqui a interpretação de uma única frase. Dessa forma, penso ganhar relevância a fala da professora, por convidar-nos a repensar alfabetização enquanto um processo que inclui não só diferentes estratégias, metodologias e espaços, mas também passa pelo respeito, entendido como o reconhecimento do outro enquanto um ser diferente, e que precisa ser letrado para existir socialmente, ou seja, ter acesso à cultura, ao conhecimento, para se transformar, de acordo com as propostas do PAV.

Para legitimar a discussão possibilitada pela fala da P2, buscamos em Leal (2003, p. 22), apoiada em Soares (1998,), o seguinte esclarecimento:

[...] letramento refere-se à condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais da escrita. Isto posto, vale ressaltar que

alfabetização e letramento são conceitos que se interpenetram, embora, a depender de quem fala e de onde fala, possam produzir significados distintos ou semelhantes [...] Só pode exercer e cultivar as práticas sociais de escrita o sujeito que vive uma relação com a linguagem e não apenas com a língua [...] Também permite entender que o desenvolvimento dos sujeitos encontra-se indissociavelmente relacionado à linguagem, aqui assumido como espaço de constitutividade humana.

A P3 não desenvolve a resposta, apenas confirma o problema: “Não, não estavam, principalmente agora nesse último ano que eu trabalhei, que foi ano passado, tinha uns três alunos [...] que não estavam.” A professora cita dois nomes e diz ter-se esquecido do terceiro. Para o P4, alfabetização compreende saber ler e escrever, mas também reconhece a presença de alunos não alfabetizados, quando destaca que: “a grande maioria sim, outros não. Alfabetização que eu entendo é saber ler, escrever, é, grande parte sim.”

As falas demonstram a dificuldade dos professores em conceituar ou diagnosticar um aluno alfabetizado e práticas de letramento, o que fere algumas das recomendações presentes no Documento Base:

- ✓ Planejem diariamente suas atividades (rotinas)
- ✓ Discutam, analisem e dominem os conteúdos curriculares estruturais de cada disciplina.
- ✓ Privilegiem a aquisição de capacidades como o raciocínio lógico e crítico, a capacidade de verbalização oral e escrita, a leitura, interpretação e produção de textos, as capacidades de argumentação, de análise e síntese, e de comparação, entre outras.
- ✓ Instrumentalizem o aluno para construir seu conhecimento, ampliando-o e aprofundando-o progressiva e gradualmente.
- ✓ Priorizem o trabalho em equipe, para que haja, de fato, construção coletiva da aprendizagem, em que todos participam e desenvolvam valores éticos de respeito, cooperação e solidariedade.
- ✓ Trabalhem para que o aluno dê certo desde o primeiro dia.
(MINAS GERAIS, 2008, p. 15)

Tais recomendações são consideradas fundamentais para o bom desempenho do professor, assim como para o seu comprometimento com o sucesso do aluno, inclusive nos exames externos, visto que o fato de não conseguir diagnosticar as lacunas de formação presentes nos seus alunos trará prejuízo às ações futuras e ao planejamento que precisa desenvolver para levá-los a aprender.

Constatada a existência de alunos em diferentes níveis de alfabetização, apresento-lhes a quarta pergunta, por meio da qual desejava saber como entendiam os alunos do PAV, já que os mesmos são vistos como meninos e meninas que fracassaram ao longo dos anos, que não deram conta de aprender. Pergunto-lhes, então: “O que é um aluno fracassado?”

P1- Dentro da visão do PAV ou na minha visão?

E- Na sua visão.

P1- Eu acho que um aluno fracassado [...] é uma palavra muito pesada [...]. Eu não creio num aluno fracassado, eu creio num aluno com dificuldades, muitas

dificuldades. E eu creio que, é, o professor [...] se ele tiver um apoio da escola, é, dos seus supervisores, ele até consegue sanar essas dificuldades [...] eu acho que o projeto se tornou fracassado, porque não se adequava à realidade dos nossos alunos, não é a nossa realidade. Respondi à sua pergunta?

P2- Fracassados! Eu evito prognósticos sobre a vida das pessoas, porém, se eu for pensar única e exclusivamente no desenvolvimento de aprendizagem deles, eles têm poucas condições de romper esse ciclo social, se é que nós vamos analisar fracasso ou sucesso como sendo desenvolvimento social [...]

P3- Não. [...] às vezes um tem mais dificuldade, outro tem menos, mas fracassado não.

P4- Não, só se tiver deficiência mental [...]

A P2 reconhece ser difícil romper as barreiras da exclusão, mas questiona a possibilidade de correlação entre fracasso e desenvolvimento social, no entanto, muitos ainda veem essa questão com certo determinismo. Linhares (2002, p. 124) adverte-nos:

É possível, em geral, que estejamos mais interessados em exteriorizar nossos problemas, limitando-nos a apontar os culpados fora da escola do que em proceder a análises que mostrem – a nós mesmos – de que maneira vimos participando dessa lógica de guerra que desvaloriza algumas culturas, emudecendo, seletivamente, suas vozes.

Na opinião da autora, muitas vezes agimos em consonância com as situações que nos são apresentadas, atribuindo-lhes importância maior que a necessária, além de desconhecermos a realidade da escola pública em que atuamos. Ela reconhece a necessidade de discutirmos a opressão e dominação herdadas, sem nos eximir de responsabilidades, e fala sobre a importância “da atuação coletiva e social para realizar um giro no próprio eixo da civilização, para torná-la mais solidária e justa.” (LINHARES, 2002, p.125)

Entendendo essa proposta de atuação coletiva, na fala da P2 percebe-se o apoio oferecido ao professor por supervisão e gestão como uma possibilidade para que se comece a repensar o fracasso escolar, adequando-se as propostas educacionais às realidades sociais. Inclusive, o projeto destaca a função do Diretor e do Supervisor Pedagógico no apoio aos docentes que atuam no PAV. Cabe à direção da escola, junto com a supervisão: “apoiar pedagogicamente o trabalho de cada professor na sala de aula, assegurando a implementação do Projeto no ritmo proposto e capacitá-los para a execução das ações do Projeto, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos” (MINAS GERAIS, 2008, p. 14). Nas falas dos demais docentes, não foi mencionado um trabalho em equipe, de modo a fazê-los sentir-se seguros e amparados para desenvolver um trabalho nas turmas do PAV.

A P3 admite a existência do problema, mas não leva a discussão adiante. O P4 associa fracasso a alunos que apresentam deficiência mental, resposta que certamente interessa à discussão sobre formação de professores, já que, ao propor uma educação inclusiva, o que só vem acontecendo no papel, o sistema nem sempre prepara os professores para realizá-la.

Tendo como premissas a necessidade de “identificação com a clientela”, a “crença na capacidade de aprender do aluno” e o “respeito às diferenças individuais” (Documento Base (MINAS GERAIS, 2008, p.15), considero essencial saber se eles verdadeiramente conheciam a realidade sobre a qual falavam. Então, perguntei-lhes: “Qual seria a realidade desses alunos com os quais você trabalhou?”

P1-São alunos com, além de deficiência mental, alunos com dificuldades principalmente na família. Então eles vieram pra cá, assim, é, retratando o comportamento deles [...], como era a família deles. Famílias, assim, com dificuldades financeiras, pais separados [...] eu sentia que eles extravasavam isso aqui.

P2-Eles são [...] os chamados camada social mais pobre, né, eles são menos favorecidos socialmente, financeiramente [...] eles são de origem bem humilde [...]

P4-Sim, a maioria deles.

E- E o que você tem a dizer?

P4-Família, situação econômica, droga. Que mais? É (pausa) desleixo da sociedade por eles. No geral, essas coisas que eles são excluídos. São pessoas excluídas da sociedade. De uma maneira ou outra.

P5- [...] aquele menino que não tem o que comer, que, muitas das vezes, não tem uma educação em casa e vive numa vida precária [...]

As falas reforçam um discurso do excluído, seja pela condição social, cultural ou familiar. As falas das P1 e P2 retratam a realidade de um lar que visitei e considerei a personificação da desigualdade social, associada a um tipo de dificuldade mental. A fala do P5 inquieta-me profundamente, pois ela é a tradução literal desse lar: vida precária. O desleixo entendido pelo P4 pode ser constatado em Linhares (2002, p. 114), ao falar sobre experiências escolares e citar “aquelas outras que se aproximam de tipos de negligência e desleixo.”

Perguntei aos professores se “essas coisas” seriam obstáculos, se poderiam citar algumas delas e quais conhecimentos seriam necessários a esse aluno. A resposta da P1 revela uma grande preocupação com o currículo, além de demonstrar a falta de autonomia do professor para discutir o projeto, considerada por ela um obstáculo: “Sim. [...] tentei colocar uma parte da gramática dentro do conteúdo do PAV, e eu não pude fazer isso. Eu fiquei limitada a somente, é, o aluno ler e interpretar [...]. Eu fui barrada [...]”. Prossigo perguntando pelos conhecimentos de língua portuguesa necessários a esses alunos. Ela destaca algumas classes gramaticais e os termos da oração e diz que, no segundo ano do PAV, o aluno poderia ter tido esse conhecimento. Justifica-se dizendo que ele vai para o ensino médio.

Como, ao longo da entrevista, a P1 demonstrou grande preocupação com a realidade das classes de aceleração, pergunto-lhe sobre a necessidade de alguns conteúdos discutirem

essas questões sociais ou de levá-las para dentro da discussão a ser realizada em sala de aula. Trago alguns trechos da entrevista, principalmente pelo fato de essa docente ter assumido, no ano de 2013, algumas turmas do ensino médio que revelam a presença de ex-alunos do PAV:

P1- [...] o livro do PAV trazia textos muito longos e, pra eles, pra realidade deles, até desinteressantes. Teve um texto só que trabalhou a parte sexual [...] prendeu a atenção deles [...]. O que prendia? Textos curtos [...], que dessem margem a muitas perguntas [...], que dessem possibilidade pra outros debates, outros assuntos [...] Não só eu, mas outros professores acharam que o livro foi cansativo, textos longos, algumas palavras difíceis deles entenderem. O material muito enxuto pra grade curricular que a gente tá acostumado a trabalhar [...]. A minha preocupação hoje com esses alunos é, por exemplo, alguns deles, uns dois pelo menos [...] eu sinto uma dificuldade maior do que antes. Estão no ensino médio, primeiro ano [...] eles não vão conseguir acompanhar, é, o ritmo da turma, porque muitos alunos ali receberam o ensino de acordo com o ensino regular [...]. Esse meus alunos continuam com essas dificuldades, é, eu não sei como lidar com isso, é, não sei alfabetizar também, porque alguns continuam praticamente sem saber ler, e interpretar muito menos. Não tô sabendo lidar com essa situação, tô me sentindo, assim, despreparada, até meio perdida, e vou tentar arrumar um caminho pra ajudar esses alunos, mas eu creio que vai ser muito difícil [...]. [...] eles vão ter muito mais disciplinas, como química, física [...], e os professores de ensino médio têm um pensamento diferente [...], e sinceramente [...] não sei o que faço com essa situação. Posso tentar procurar ajuda na escola, mas eu acho que a escola aqui pouco também vai fazer por esses alunos. Então eu tô me sentindo, assim, de certa forma, de pés e mãos atados.

O comprometimento demonstrado na fala da Professora, por sentir-se na obrigação de tentar encontrar uma saída para esses meninos, assumindo uma situação que não é exclusivamente sua, surpreende-me e revela que a mesma não se deixa influenciar por uma proposta educacional que, segundo Linhares (2002), parece dizer-nos sobre a possibilidade de colocarmos-nos do lado de fora da história, como meros observadores. Para a autora, quando adotamos um tipo idealizado de escola, penso poder dizer artificialmente construído, por estar, de acordo com ela, destituído de nossos processos históricos, trabalhamos com “prescrições” (LINHARES, 2002, p.126), muitas vezes advindas de outras realidades, e podemos perder nossa capacidade e força de intervenção no mundo, de atuar na reconciliação entre escola e vida. Estando a P1 ciente ou não disso, sinto em sua fala uma grande preocupação com o currículo, o que me leva a repensar se, ao sentir-se “de pés e mãos atados”, ela não estaria reiterando a necessidade de que o currículo do PAV seja construído, necessidade já apresentada nas entrelinhas de sua primeira resposta, ao falar em “matérias sufocadas”, e na segunda, quando destaca a necessidade de união entre escola e professores e a impossibilidade de tratar todos os alunos como se eles fossem um só.

Considerando as revelações por ela apresentadas quanto à precariedade social em que vivem esses alunos e aos conhecimentos que lhes têm sido negados: “[...] no segundo ano do PAV, esse aluno poderia ter tido esse conhecimento”, entendo como sendo uma de suas

preocupações um currículo comprometido com a intelectualidade dos alunos, como uma forma de inseri-los socialmente. Afinal, compreendemos que boa parte de algumas políticas para projetos de aceleração da atualidade negligencia e marginaliza o conhecimento, ao priorizar uma “formação mínima”, a fim de que os alunos, ao atingirem a idade, possam ser reinseridos em turmas regulares.

Na fala da P2 também está presente a preocupação com a negação do direito ao conhecimento.

P2- Os conteúdos essenciais pra eles? [...] eu ainda acho que todo esse problema, assim, que gera, a necessidade de se ter o PAV, ele se encontra no início, na forma às vezes até mesmo de recepção, na forma como eles são orientados na casa deles quanto ao que é escola. Então, o conteúdo [...] se eles fossem [...] socializados com essa questão da escola, necessidade de estar na escola, a escola como uma ponte pra poder fazê-los, é, atravessar esse mar que distancia tanto as classes sociais, eu acho que isso seria mais necessário, inclusive aboliria o PAV. [...] todos os conteúdos que são ministrados, é, no regular, eles têm direito a tê-los também [...]. Eles não vão avançar, é, muito, socialmente falando, se eles não tiverem acesso também a esses conteúdos. [...] não tô tirando um direito deles de aprender alguma coisa?

É essa mesma Professora que manifestou anteriormente a preocupação com o letramento, um grave exemplo de marginalização do conhecimento, o que é confirmado por Leal (2003), ao entender o não saber fazer uso da escrita, quando se diz ter a posse dela, como uma forma de abandono e de exclusão. Pela fala das docentes, percebe-se que o currículo é baseado na redução dos conteúdos comuns e/ou considerados essenciais para o ensino regular, com ênfase num conjunto de habilidades básicas relacionadas à leitura, à escrita e à matemática. Como assegura o Documento Base, quando menciona os hábitos e habilidades indispensáveis para o prosseguimento dos estudos e para a vida:

- ✓ ler bem, com discernimento e gosto;
- ✓ expressar-se com clareza e desenvoltura;
- ✓ usar os instrumentos básicos da matemática em situações concretas do dia a dia
- ✓ planejar, executar e avaliar o próprio desempenho nas tarefas escolares;
- ✓ aprender a se organizar e considerar o estudo e a escola com seriedade e alegria;
- ✓ acreditar em si mesmo, ter autoconfiança e se auto-superar. (SEE/MG, 2008, p.10)

Para a P3, além de o conteúdo proposto pelo PAV ser diferente do que era oferecido nas turmas regulares, o tratamento dispensado aos alunos também era diferenciado, não se podendo notar, então, em sua fala, a existência da ponte de que nos fala a P2, principalmente por reforçar o discurso do incapaz, do coitadinho. Ao invés de trabalhar para elevar a autoestima, acaba reforçando certo estereótipo sobre os alunos do PAV.

P3 - Ah, eu tinha muita pena, assim, de ver os alunos, porque, coitadinhos, era [...] como se a gente pegasse uns bois [...] o boizinho, tadinho, aquele que não produz, vamos colocar ali.

Então, eu me senti, assim, muito triste, porque eu trabalhava com o PAV e trabalhava com o regular, e a diferença era muito grande, eu não podia, eu queria trabalhar [...] igual eu trabalhava com as outras crianças, não podia porque vinha aquele livrinho só com o básico [...]

As três falas demonstram uma preocupação com as diferenças existentes entre os alunos que a compõem as turmas de aceleração, entre eles e os alunos das turmas regulares e o entendimento das professoras quanto ao respeito necessário a todos. No entanto, simultaneamente se percebe que, munidas de algumas reflexões, elas não sabem como agir, como iniciar um movimento que possa levá-las a transformar a execução do projeto de aceleração e a alterar o resultado do mesmo. Suas falas não revelam apatia, mas impossibilidades, assim como reforçam, em alguns momentos, o ato de estereotipar, que acaba por anular o reconhecimento da diferença, estabelecendo hierarquias e marginalizações (BARREIROS, 2012).

Com o desenrolar das entrevistas, entendo o que é necessário mudar: olhar, postura, atitude... O compromisso de meus colegas faz-me reiterar a necessidade de olharmos para o nosso aluno de outra forma, valorizando o que nos diz Arroyo (2007, p. 21): “Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos”. Acredito que, dessa forma, começaríamos a repensar, inclusive, o conhecimento, o que nos possibilitaria uma escola autônoma, que incluía a diferença em sua prática, promovendo verdadeiramente o respeito e a liberdade, que passa por uma questão existencial, sendo por isso questão política, confirmada por Frangella (2007, p.1): “discuto a articulação cultura-política a partir do entendimento do currículo como produção cultural que se constrói na esfera da luta política.”

Diferente do que talvez possamos imaginar, a luta política é verdadeiramente o embate travado entre grupos que disputam hegemonia, porém provisória, pois, segundo a autora, as lutas são contínuas e têm por objetivo fixar sentidos, sendo o currículo aberto e dinâmico. É importante enfatizar que a cultura aqui referida, apesar de nacional, tem, de acordo com Hall (2005), sua identidade na representação das diferenças, tão bem percebidas pela P1, dentro das turmas de aceleração.

Lanço a seguinte pergunta: “Você acha que os professores estão preparados para discutir a questão dos conteúdos, do currículo? Você pensa que houve participação dos professores para tentar também entender melhor o PAV, até para tentar modificar alguma

coisa para melhor?” A fala do P5 retrata a dificuldade de pensar o currículo com prática cultural, um espaço híbrido e de negociação, por se sentir não construtor do Projeto, mas um simples implementador.

P5- Falar dos professores em questão deles estarem capacitados, eu jamais poderia colocar isso em xeque [...]

E- Não, eu digo em termos de discutir a construção do que ensinar [...]

P5- Todo envolvimento do professor [...]

E- Do envolvimento do professor ou o professor simplesmente aceitou aquela imposição e... (Ele me interrompe)

P5- Exatamente. Aí é que vem a grande realidade, a grande questão [...] será que é permitido o envolvimento dele? Talvez na escola possa ser [...], mas será que no projeto é permitido o envolvimento dele? É permitido ele dar uma opinião? No projeto PAV, não...

Ao perguntar se os professores do PAV estão preparados para esse trabalho, a entrevista com a P2 revela a fragilidade na formação, seja inicial ou continuada...

P2- Preparados... Não. Eu acho que, assim, um curso mais específico pra tratar com isso?

E- O preparo que todos nós recebemos ao longo da vida como profissionais [...]

P2-Os cursos de formação docente, eles já são deficientes. Nós, enquanto profissionais, nós temos buscado uma forma, inclusive isso é o que tem gerado muitos questionamentos, uma forma de trabalhar com esses alunos. [...] nós, né, estamos num eterno que fazer, né?. Nós temos sido, sim, insistentes na busca de uma qualificação para estar juntamente com eles. Você está falando de preparo oferecido pelo governo? Eu acho que isso não está acontecendo de forma eficiente. Não basta mandar um livro que, o que eu recebi, por exemplo, o PAV dos anos iniciais, 6º e 7º ano, nada a ver pra poder acrescentar, não é interessante pra eles, não é estimulante pra eles [...]

Ao analisar o livro que deveria ter sido adotado, as falas das P1 e P2 – apesar de trabalharem em turnos distintos e não terem muito contato – encontram-se no mesmo ponto: a distância entre os conteúdos apresentados e a realidade do aluno, distância essa reiterada pelo P5, ao falar sobre o nível de cobrança do projeto:

E- Quem cobrava?

P5- Na verdade, a cobrança era de Supervisão, Orientação, era inspeção, o próprio governo [...] subsídio não dava pra gente, material pra gente trabalhar. Treinamento? Não. Não houve treinamento. Treinamento era pra tá falando a respeito daquele livro. O pior livro que eu já vi [...]. Reuniões que nós participamos pra nos ajudar a trabalhar [...] foi falar sobre o livro, e ainda teimavam que aquele livro era eficiente (riso). Como é que ele era eficiente se ele não retratava a realidade dos alunos? [...] “Ah, não, tá tudo contextualizado!” [...] e diziam que a gente tinha que lidar com aluno do PAV [...], procurar a realidade do aluno.

Ao falar novamente sobre existência de elementos que dificultaram a realização do projeto, sendo um deles o livro didático, o P5 remete-me a Lopes e Macedo (2011), fazendo-

me pensar na questão da hegemonia, também discutida por Frangella (2007), que nos diz ser esse um processo de embate político, por entender currículo como entre-lugar onde diferentes culturas dialogam. Acredito ter faltado aos professores das turmas de aceleração o conhecimento do entre-lugar, para que também pudessem entrar na disputa por um currículo que fosse considerado por eles adequado àquele momento, à realidade na qual se encontravam inseridos e compreender que as possibilidades de embate objetivam ver a escola como um local de resistência, onde se as diferenças.

Nas diferenças, tão bem percebidas pelos professores, surge um elemento essencial à análise do processo investigado: o individual, que se revela no início da entrevista, na primeira resposta da P1, e se mantém ao longo das conversas, despertando minha atenção pelo fato de o mesmo ser percebido, mas não entendido pela escola como primordial à execução do projeto.

As diferentes culturas presentes no entre-lugar, onde o diálogo se estabelece não são, necessariamente, formadas por indivíduos de diferentes nações, mas por identificações em curso, por diferentes indivíduos de uma mesma origem que têm suas culturas nacionais “[...] atravessadas por profundas divisões e diferenças internas” (HALL, 2005, p.62), não se podendo falar, portanto, numa cultura, ou identidade.

Nessa mesma linha de raciocínio, o historiador Gruzinski (2001) faz-nos refletir sobre as consequências de ordem política e ideológica com as quais convivemos, por não estarmos atentos aos estereótipos que nos são impostos, e a eles correspondermos. Destaca, além da nossa “inércia do espírito” (GRUZINSKI, 2011, p.53), o fato de identidade e cultura serem conceitos passíveis de reificação, isto é, entendidos como elementos formadores da realidade objetiva devido a um processo de alienação, acrescentando que, se os aceitamos como se apresentam, é porque estão arraigados em nosso pensamento.

Considerando o conceito de cultura nacional, Hall (2005, p. 49-50) esclarece-nos que:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

Porém, segundo ele, se fôssemos indivíduos homogêneos, isto é, se partilhássemos a mesma identidade, não teríamos por que discuti-la, muito menos haveria necessidade de afirmá-la. Mais uma vez, reitero a surpresa que me causam certas colocações dos entrevistados. Sem nunca ter lido Hall, a P3 responde-me:

E- O que seria adequado para que o PAV desse certo?

P3- Ah [...] eu acho muito difícil [...] não fala que não pode ser homogêneo [...]? Porque colocar todo mundo ruim? Eles não têm incentivo, nem os professores. O que acontece com eles? São indisciplinados.

E- Mas o que você chama de ruim?

P 3-Não é ruim, é assim, esse sentido, porque o PAV foi separado de acordo com isso [...].

Acredito que a fala da P3 ao falar sobre diferenças e usar o termo “ruim” para referir-se aos alunos do PAV possa ajudar-nos a refletir sobre a rotulação presente no Projeto “Acelerar para Vencer”. Demonstrando consciência do ocorrido nas classes de aceleração, a Professora retifica sua fala, procurando outro significado para o adjetivo e levanta a seguinte questão: “Ficou essa imagem [...] do PAV. [...] porque acontecia alguma coisa lá fora, ‘Foi o aluno do PAV!’ Às vezes nem era.”

Apoio-me em Hall (2005) para interpretar sua fala: o homogêneo descaracteriza o processo, dificulta a apreensão do real e, baseando-me em Gruzinski (2001), percebo na falta de incentivo um disfarce para a alienação, ato previamente pensado e sutilmente imposto aos professores, talvez construído por elementos externos que procuram ocultar tantos outros ingredientes também externos, como os processos sociais que envolvem esses indivíduos, resultantes de longos processos históricos, com vestígios em nossos dias.

Encontro em Gruzinski (2001, p.52) uma passagem que corrobora meu pensamento:

Mas outra cilada espreita o pesquisador: a noção de identidade que atribui a cada criatura ou a cada grupo humano características e aspirações igualmente determinadas, supostamente fundadas num substrato cultural estável ou invariante. Essa definição pode tanto vir dos interessados como de um reflexo condicionado do observador e reduzir-se na linguagem corrente a uma etiquetagem sumária que logo vira caricatura.

No caso do PAV, a caricatura surge como o resultado da não valorização dos indivíduos reais, da negação de seus processos educacionais e sociais precários, visivelmente entendidos pelo P5, ao falar sobre diferença de tratamento dispensado aos alunos do PAV:

P5 - [...] criou-se, então, uma concepção [...] acepção de pessoas, né? Hoje se você falar no aluno do PAV, é, primeira coisa que vem na mente das pessoas: é um menino que, poxa, não sabe nada, que é um analfabeto ou um pobretão, é aquela classe ralé. É isso que se tem a imagem, enquanto que o projeto acelerar pra vencer foi um projeto que [...] não tava vencendo nada. Não se venceu nem mesmo a acepção que se fez com esses meninos [...] Era pegar, então, um grupo de alunos que tavam com deficiência, [...] problemáticos, que não conseguiram seguir aquele ritmo, ou tomaram pau, ou entraram na escola atrasados [...] ou a própria situação financeira deles e social não os permitia mesmo dar uma continuidade legal aos estudos [...]

Considerando Gruzinski (2001, p. 53), ao dizer-nos que “[...] a identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa de

normas inculcadas”, complemento este comentário voltando à fala da P3: “O que acontece com eles? São indisciplinados.”, para questionar a indisciplina enquanto uma demonstração de resistência (LOPES; MACEDO, 2011), uma não aceitação do predeterminado por parte dos alunos, entendendo existir nessa atitude uma possibilidade de não alienação, ao verem os alunos, inclusive, nos professores que com eles atuam diariamente, alguns de seus interlocutores e, simultaneamente, interferentes no processo de aceleração, que envolve, entre outros elementos, a avaliação e um de seus graves resultados: a rotulação.

Para discutir a forma como os alunos do PAV eram avaliados, processo no qual acredito estar bem presente a questão da rotulação, que também passa pela identidade fabricada, é importante esclarecer que, de acordo com Hall (2005), identidade e diferença são conceitos criados por nós, nas nossas relações sociais e culturais, e estão, por isso, ligados a relações de poder, não convivendo, portanto, harmoniosamente nem constituindo processos inocentes.

A fim de entender como o aluno era avaliado, rotulado ou excluído, procuro saber dos entrevistados: De que forma os alunos são promovidos ao final do ano, considerando as dificuldades de alfabetização? Como eles são avaliados para chegarem a uma promoção, ou não?

P1- A proposta do PAV é que eles fossem avaliados dia a dia, é, uma avaliação contínua e, na verdade, [...] não há reprovação no PAV. Só existe reprovação se o aluno não fizer as provas. Até mesmo uma grande quantidade de faltas não reprova esse aluno. A única forma[...] é se ele realmente não comparecer para fazer as provas finais. [...] o aluno tinha que ser recuperado de alguma forma ao longo desse ano e pra eles pouco importava se o aluno era recuperado ou não. [...] teve aluno que eu não consegui recuperar. Praticamente pouco progresso, devido a muitas coisas que aconteceram. Então, é, por esse projeto ser assim, eu acho que ele não leva em conta realmente o aluno, porque, o professor aprovando ou não, o sistema aprova. Pelo menos foi essa a informação que eu tive.

P2- [...] a avaliação ela se dá (pausa) quase que da mesma forma do regular, né, sendo que há uma (pausa) menos... criteriosa a palavra? (pausa) porque percebe-se uma vontade do governo em que eles sejam aprovados. Então, isso coloca em xeque a validade desse projeto. [...]

P3- Eles são avaliados de acordo com a escola manda [...] eu avalio tudo, tudo o que eu passo é avaliado.

P4- Provas, né! Provas escritas, conceito e... avaliação pessoal [...].

P5- [...] generalizando, os alunos na verdade só tinham que simplesmente estar presentes ali, e muitos nem estar presentes, e passavam [...]. Não importava se eles tivessem aprendido ou não aprendido [...]

As cinco falas expressam o que o projeto realmente exigia: aprovação automática. No entanto, a preocupação com o aluno e sua aprendizagem pode ser percebida nas falas dos P1, P2 e P5, antes mesmo de falar-se no binômio aprovação/reprovação. Essa preocupação é

também encontrada em Esteban (2009), ao manifestar-se quanto ao sucesso dos alunos das classes populares, que ela considera baixo ou inexistente. Para a autora, “o processo de avaliação traz, de modo bastante explícito, a tensão entre silenciamento e apropriação crítica”. (ESTEBAN, 2009, p. 126). Quanto ao Projeto, percebemos que a aprovação automática acaba por trazer consequências e pesos diferentes aos envolvidos, pois, apesar de camuflar os dados do fluxo escolar, o aluno carregará as marcas de pertencimento ao PAV.

O processo de avaliação a que eram submetidos esses alunos não incluía somente as avaliações aplicadas pelos professores, e muito menos se percebe nas repostas dos professores que ele envolvesse a investigação apresentada por Garcia (2008). Como integrantes de um Sistema, os alunos do PAV eram submetidos às avaliações externas, como pode ser constatado a seguir:

E- Seus alunos chegaram a participar da Olimpíada Brasileira de Matemática?

P 5- Alguns participaram.

E- E qual era o resultado?

P 5-[...] foi o mesmo resultado que qualquer aluno regular teve.

E- Na 1ª fase?

P 5- Na 1ª fase.

E- E ele tinha condição de ir para a 2ª fase?

P 5- Ninguém tinha condição, essa é a realidade.

Segundo outra fonte a que recorri para me certificar sobre algumas informações que envolvem o projeto, os alunos só não participaram do processo de avaliação externa no primeiro ano, porque as provas não foram entregues à escola. Nos anos seguintes houve participação, com resultado surpreendente em Matemática: “[...] eles são muito bons!”, A justificativa quando eu perguntei sobre a possibilidade de o aluno ser aprovado na 1ª fase, que trabalha com múltipla escolha, e não dar conta da segunda, que é aberta, é a seguinte: “Pode, sim, porque nós pegamos o global. O aluno não escreve bem, mas faz cálculo bem”

Nesse sentido, as observações e entrevistas realizadas mostraram-me que o aluno aprovado na primeira fase representa apenas um dado estatístico, mas também me conduziram a refletir sobre seu entendimento quanto ao tempo que passa dentro da escola, incluindo-se aí as atividades e avaliações a que é submetido, como os testes de múltipla escolha propostos pelo Sistema, já que os mesmos não farão diferença em sua vida, bem como o que sua família pensa sobre seu resultado ao final do ano.

Na opinião de Esteban (2009), existe um papel de conformidade exercido pelas famílias, cujos filhos fracassados estão sempre voltando à escola, como elemento responsável pelo surgimento de “outras possibilidades” (2009, p. 124). Partindo dessa reflexão, percebo,

numa longa conversa informal com a P2, após a entrevista e a quem pedi permissão para voltar a gravar, a conformidade exercida pelo professor em relação ao processo ensino-aprendizagem e à avaliação:

[...] eu acho que nós não podemos ser, assim, de boa vontade como nós temos agido enquanto profissionais. É, nós temos feito, então, assim, a parte técnica que o governo tanto apregoa que faz, ela tem sido falha. Nosso papel de interventor, como V, de interventor para o conhecimento, nós não temos tido em que intervir. Mas antes de tudo nós temos que funcionar como conciliadores, colocando a nossa posição, o nosso conhecimento para o aluno. É a nossa função transmitir conhecimento? É. Mas ele não é sujeito das ações dele, do conhecimento dele, ele não consegue refazer os conhecimentos que ele adquiriu dentro da sala de aula [...] os índices [...] demonstram que o Brasil progrediu e, de repente, vem um programa “Acelerar para Vencer”, quer dizer, algo ficou parado. [...] nós estamos precisando vencer com tanta urgência se não nós estamos em desvantagem. Nós estamos perdendo. Então, essa grande camada da sociedade, na verdade, continua no mesmo processo de exclusão, porque, quando nós chegamos no momento que é o momento do vestibular, ENEM, seja lá o que for, é, eles novamente e, principalmente, no momento do emprego, no momento do mercado de trabalho, novamente as pessoas são excluídas, porque elas não têm condições de competir em igualdade, né? Então, isso, antes de tudo, pra mim, tira a dignidade da pessoa, tira a vontade dela de fazer um algo mais, de se sentir capaz e, quando a gente tira a dignidade de uma pessoa, a gente tira a força dela, ela não se sente capaz de vencer, é só se um alguém fizer por ela. Então, isso pra mim é muito preocupante. Eu não vejo progresso real.

Partindo das reflexões dos professores, confirmo minhas observações enquanto professora das classes de aceleração nos anos de 2009 e 2010 e aproprio-me de elementos que me ajudarão a conduzir as entrevistas com ex-alunos do PAV e seus familiares, nas quais busco saber quem é o sujeito que esteve em classes de aceleração, como entende a escola e sua relação com o lado de fora, o que espera da vida. Também me interessa saber quem é o responsável por esse aluno, como ele vê a escola, que futuro deseja para seu (sua) filho (a).

4.6 O olhar dos alunos e responsáveis sobre o PAV: As revelações. Os sofrimentos. As dificuldades. Os sonhos...

A possibilidade de entrevistar ex-alunos do PAV e seus responsáveis foi, nos momentos que antecederam à realização da entrevista, um período de grande ansiedade. Ao longo das leituras que desenvolvi e de outras experiências que esta pesquisou possibilitou-me, convencia-me, gradativamente, de que seria muito importante ouvi-los, por serem eles os protagonistas da história. É, sentia-me assim: no meio de uma história que eu ainda não entendia muito bem, por me faltarem elementos que pudessem confirmar o meu olhar de

professor-pesquisador. Por isso, permiti que algumas revelações de fatos vivenciados pelos protagonistas também conduzissem a pesquisa.

Como aproximar-me deles foi minha primeira preocupação. Como explicar a ex-alunos do projeto que eu gostaria de conversar com eles? De que forma entenderiam minha proposta? Como chegar até suas famílias? Esses questionamentos torturaram-me por algumas semanas. Grata surpresa! Um dia dirigi-me à sala de aula vizinha à minha, onde a P1 ministrava aula de Português para alunos de 1º ano do Ensino Médio. Ciente de meu objetivo, ela deixou-me à vontade para perguntar se ali havia ex-alunos do PAV – informação que eu já havia recebido dela, que também havia preparado os alunos para receberem-me - e se eu poderia conversar com eles no corredor. O interesse pela novidade foi surpreendente! Por alguns segundos, fiquei rodeada por vários meninos que queriam, todos ao mesmo tempo, saber o motivo de minha conversa. Senti, naquele momento, que havia acertado: confirmei a importância de se perceber o outro. Em meio a sorrisos, alguns diziam: “Ah, não! Entrevista não!” Entendi a resposta de forma positiva. Apenas um resistiu, mas consegui convencê-lo lá mesmo. Alguns me deram o telefone de casa, para que eu conversasse com suas mães. Outros me deixaram livre para visitá-los no dia em que eu quisesse. Ainda outros combinaram antecipadamente melhor dia e horário.

Terminada a conversa com o primeiro grupo, dirigi-me a mais duas salas de 1º ano. Numa deles procurei um ex-aluno, o menino considerado analfabeto em 2010 e apresentado no início desta pesquisa. A informação recebida é que ele comparecia à escola esporadicamente. Informação confirmada pela P1 e por mim mesma, pois voltei a procurá-lo na sala outras vezes.

Na terceira sala visitada, reencontrei 03 ex-integrantes do PAV 2B/2012: duas meninas e um menino. Uma das meninas foi a que me inseriu numa turma de aceleração em 2012. Conversei sobre as entrevistas, e eles dispuseram-se a colaborar comigo.

Sentindo-me aliviada por ter vencido essa etapa, relacionei quatorze nomes para serem entrevistados. Desses, escolhi dez e, ansiosa, parti para o campo. Munida de um gravador que pensei prestar-se apenas à coleta de dados, meu desejo era terminar minha tarefa rapidamente. Porém, dentro da sala da primeira família que me recebeu, começo a perceber a real importância de meu trabalho. Eu estava sendo esperado como uma pessoa muito importante. Lá, entendi, de verdade, o significado de alteridade.

O início do trabalho era o mesmo em todas as casas: apresentava-me, falava-lhes sobre minha proposta de trabalho e pedia-lhes que assinassem o Termo de Livre Consentimento

Esclarecido⁴, em duas vias. Após isso, entrevistava o aluno e a pessoa responsável por ele, que, surpreendentemente, eram todas mulheres. Surgiam, então, os momentos emocionantes. As revelações. Os sofrimentos. As dificuldades. Os sonhos...

Os entrevistados⁵... O primeiro entrevistado é um jovem que havia sido meu aluno em 2010 numa turma regular de 6º ano, aqui apresentado como Fábio. O segundo, Arthur, um adolescente falante e simpático, ex-integrante do PAV 2A, interessava-me pela dificuldade de concentração que apresentava durante minhas observações. João, considerado um aluno com muitas dificuldades, contagiava-me com sua alegria. Ele é o terceiro entrevistado. Marco, o quarto deles, atualmente é meu aluno numa turma regular de oitavo ano e despertou meu interesse por ser um menino muito educado e apresentar extrema dificuldade para estar na sala de aula. O quinto jovem, Estênio, foi meu aluno na antiga oitava série em 2008 (oitavo ano), e é extremamente brilhante em Língua Portuguesa. Beto, o sexto, ex-aluno de uma de minhas turmas de aceleração em 2010, é muito tímido, praticamente não fala e apresenta grandes dificuldades para aprender. O sétimo, Sebastião, é um menino bem-humorado e também com grande dificuldade de aprendizagem. Antônio, o oitavo, é colega de turma de Beto, carismático e, aparentemente, muito paciente. Apesar de conseguir demonstrar que quer aprender, parece ter-se perdido ao longo do caminho. Maristela, a única menina do grupo, é a nona entrevistada. O último nome, Joaquim, é um jovem que conheci especialmente para realizar a entrevista.

Não só as entrevistas, mas também as conversas que os alunos e suas responsáveis comigo desenvolveram marcaram minha vida de verdade: eles me deixaram entrar em suas casas e me contaram partes de suas vidas, demonstrando, além de confiarem em mim, que eu sou uma pessoa importante para eles, como se me dissessem: “Você é Professora!” Esse olhar lançado para mim fez-me refletir sobre a questão da alteridade, sobre a outridade de que nos fala Frangella (2007), e sobre essa ausência na escola como um todo, além de proporcionaram-me alguns dias de profunda tristeza e sensação de impotência.

⁴O Termo de Livre Consentimento Esclarecido é um documento que informa e esclarece o sujeito sobre a pesquisa, a fim de que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos quanto à sua participação na mesma. É uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto que ambos estão assumindo responsabilidades. Disponível em: <http://www.cep.ufam.edu.br/index.php/tcle>

⁵ Os nomes utilizados são fictícios, de modo a preservar a identidade dos entrevistados, assim como atender aos itens presentes no Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

4.7 Revelações...⁶

1º Entrevistado: Fábio. 1º ano do Ensino Médio. A família de Fábio, um jovem de 17 anos que sempre morou na zona rural, esperava-me para a entrevista. Por volta das 16 horas, dirigi-me a um senhor que vi a distância, no curral, e apresentei-me. Gentilmente, ele disse ser o pai e explicou-me como chegar a casa. Na sala simples e confortável, a irmãzinha de quatro anos e a mãe. Fábio estava no banho, pois havia saído do curral. Após alguns minutos ele apareceu e revelou-me estar nervoso, por não saber falar direito. Conversamos um pouco: eu, a irmãzinha, ele e a mãe e, quando senti que era o momento, iniciei a entrevista.

Tendo experimentado quatro reprovações, ele justifica-se: “[...] Pensava que a vida era melhor ficá sem estudá. Depois que eu vim pra (nome da cidade) [...] peguei vontade de estudá, que eu vi cumé que a vida é, e precisa do estudo, pra querê se alguém na vida.”

E- Você viu que a vida é como?

F- Ah, sô cê num estudá, eu vi, pur exempo, eu morava lá na roça e não quero aquela vida pra mim, não quero ficá debaixo de vaca, tirano leite, [...] quero sê alguém na vida.

Como demonstrou saber por que o projeto foi criado, procuro saber se o mesmo o ajudou: “Oh, acho que ajudou não, não acredito não”. Surpreendi-me com sua maturidade, sua maneira de olhar para a vida e com a resposta apresentada quando lhe perguntei:

E- O que falta no PAV?

F- Num sei, num posso, num sei te explicá.

E- Pra você, que acredita que estudando vai mudar a sua vida, o que você acha que faltou, que pudesse te ajudar?

F- Ah, acho consideração dos aluno, podia com incentivação, pur exempo, dos aluno que quisesse mais estudá acho que ajudava mais mucado o PAV, acho que o PAV é muita, tem muita bagunça, coloca muitas pessoa de idade avançada numa sala só. Eis num qué estudá . Pega muito, pur exempo, pega muitas pessoa de quinze, dezesseis ano. Tem uns que não qué estudá, atrapalha os outro que qué estudá. Os deveres eu acho que é diferente. Na série cê coloca um e na ota cê coloca Oto devê qui cê num sabe. Eu na quinta eu sabia um devê que chego no PAV eu num sabia. É diferente o devê.

Falou-me sobre suas dificuldades em Português e Matemática. Disse ter aprendido um pouco de História e que vê relação entre o que aprendeu em Ciências e a sua vida, pois, apesar

⁶ Optamos por apresentar uma transcrição real das falas dos entrevistados.

de lidar com animais há um bom tempo, não sabia as partes de seus corpos. Acredita poder aprender mais e está ciente de suas dificuldades. Revelou-me o que gostaria de aprender: “Ah, as conta, falá mais direito, sabê língua portuguesa mais, matemática, queria só aprendê mais.” Sua preocupação quanto à forma de falar relaciona-se às exigências do mercado de trabalho: “Ah, se vai caça um emprego, assim, num é caça, vai... cê vai... abri uma ficha numa empresa, cê tem que sabê falá direito, escrevê direito, tudo isso, e eu num sei falá direito, português eu num sei muito (nervoso), eu queria sabê mais, mais num sei.”

Admitiu ter dificuldades para acompanhar o 1º ano do Ensino Médio, destacando não saber nada de Química, Física, Sociologia e Biologia. Acredita que, com boa vontade, pode aprender a falar e escrever direito, mas tem vergonha de falar sobre essa dificuldade e sua vontade com a Professora de Português.

Terminei a entrevista assim:

E- Qual é o seu maior sonho?

F- Professô de Educação Física.

E- Vai lutar por isso?

E- Sim. Vou chegá sim, e vou fazê minha faculdade, e vou terminá.

Desligado o gravador, ele pediu-me que avaliasse sua forma de falar e perguntou-me quanto ao uso de “melhor” e “mais melhor”, para corrigir a própria fala. Expliquei-lhe, porém reiterei o que lhe disse no início: “Você tem o direito de ficar à vontade para falar.”

Após isso, dirigi-me à mãe, que já demonstrava estar à vontade com minha presença. Disse-me ter 26 anos, ter vivido na zona rural a vida inteira e estudado até a primeira série do Ensino Fundamental, mal sabendo escrever o nome e dizendo nada saber o marido também. Segundo ela, seus níveis de escolaridade justificam o atraso do filho. Em suas respostas, demonstrou ter acompanhado a vida de Fábio desde pequeno, quando moravam em outra fazenda. Soube sobre o PAV por intermédio dele, pois só foi à Escola Esperança matriculá-lo e nunca mais voltou. Disse-me ser importante estudar: “É muito ruim a gente num sabê lê”, e desejar que o filho estude bastante.

Após as entrevistas, conversamos por um bom tempo. Contamos, inclusive, com a presença do pai, por alguns minutos. Aproveitei para perguntar à mãe, considerando a idade do filho, se ela não havia se confundido quanto à sua idade. Indeciso, Fábio não conseguiu fazer o cálculo para ela, confirmando, assim, sua dificuldade em Matemática. Sugeri-lhe que, mais tarde, pegasse a identidade dela para desfazerem a dúvida.

Ele continuou a conversa, dizendo-me: “As professoras num sabe nada da vida dos aluno.” Expliquei-lhe que, silenciosamente, desejamos saber, eu desejava, mas, às vezes, sentimo-nos sozinhos dentro da escola.

Deixei a casa de Fábio bastante pensativa. Não havia deixado apenas uma casa, mas uma família que acredita na escola. Pais que desejam que o filho estude bastante para ter uma vida melhor. E reporto-me a Giroux (1997) quanto ao roubo do tempo, ampliando minha reflexão para o roubo de sonho. Não estaria a escola roubando alguns sonhos ao aceitar imposições que apenas mascaram nossas necessidades de educação dentro de um sistema precário, por mais que outros Fábio digam-se determinados?

A necessidade e a vontade de aprender presentes em Fábio conduzem-me diretamente à questão curricular, partindo da terceira crença apresentada pela proposta do projeto de aceleração: “Os conteúdos curriculares são meios para a aquisição e desenvolvimento das capacidades e habilidades básicas necessárias à inserção do aluno na vivência cidadã” (MINAS GERAIS, 2008, p. 5), o que parece não acontecer com Fábio, quando ele mesmo questiona sua forma de falar, sentindo-se, portanto, não inserido no meio em que deseja estar. Certo é que essa questão nos remeteria a uma ampla discussão quanto às variedades lingüísticas, porém, o que questiono aqui é a vontade de aprender apresentada pelo sujeito e a não realização dessa vontade, contrariando, então, a crença apresentada, considerando-se que não houve desenvolvimento de tal capacidade e da habilidade a ela relacionada.

Apesar dessa reflexão, entendo a discussão curricular muito mais ampla, o que tem dificultado um consenso sobre o entendimento da palavra currículo. Para Moreira (1997, p.11),

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Repensando a fala de Fábio, ousou apresentar aqui minha interpretação para “valores tidos como desejáveis”: “[...] sabê falá direito, escrevê direito [...]”. As respostas apresentadas pelo jovem servem-nos como orientação, e mesmo como um esclarecimento à dúvida que nos persegue, quanto ao que deve ou não aprender a criança ou o jovem com poucas expectativas de continuar os estudos. Os sonhos de Fábio remetem-me à questão presente no Documento Base sobre a necessidade de o professor desempenhar, de forma consciente, mudanças em “sua prática pedagógica, expressa no reconhecimento de suas potencialidades, limitações e solicitação de ajuda” (MINAS GERAIS, 2008, p. 15). Podemos dizer que temos um aluno desejoso de aprender, considerado por qualquer estudo nas áreas de

educação e psicologia como de essencial importância para a prática pedagógica e a mediação do conhecimento.

Fábio conduz-me a outro questionamento que apresento como uma reflexão – a partir do momento em que um aluno integrante de uma classe de aceleração tem coragem de expressar seus desejos, sua vontade de aprender, dizendo acreditar que, de posse do conhecimento, poderá mudar sua vida –: não podemos pensar num caso de distorção curricular?

Trazendo a discussão para o campo do conhecimento e da cultura, Lopes e Macedo (2011) ajudam-nos a compreender que os currículos são cultura e, portanto, inseridos dentro de sistemas de significações e representações que, além de trazerem uma marca colonial da regulação – práticas hegemônicas -, também precisam ser considerados como híbridos e ambivalentes. O que possibilita que outros sentidos coabitem dentro da prática curricular, desestabilizando poderes e realocando interesses e saberes. Nesse sentido, a entrevista de Fábio aponta para ambivalências presentes nas turmas do PAV, que o tempo todo precisa aprender a trabalhar com as diferenças culturais.

2º Entrevistado: Arthur. 1º ano do Ensino Médio. Com 16 anos e dificuldade de concentração, Arthur transformava a sala de aula numa bagunça e, mesmo tendo passado por um processo de transferência de escola que completava três semanas quando o entrevistei - por desrespeitar uma vice-diretora ao ser considerado autor de uma bagunça que não fez -, recebeu-me com um sorriso que lhe é peculiar, o que me impedia de tentar imaginar grandes dificuldades em sua vida. Vive com a mãe, que tem uma deficiência física, numa casa pequena, “no tijolo”, num morro dentro da cidade. Quando não está na escola, dedica-se ao conserto de bicicletas dos colegas. Reprovado três vezes, justifica as reprovações pela bagunça e por não gostar de estudar, dizendo ser Português a matéria mais enjoada. Sente-se ajudado pelo projeto, caso contrário estaria ainda na 7ª série, mas reconhece que não foi favorecido quanto à aprendizagem.

Figura 2 : Casa de Arthur. Abril 2013.



Fonte: A autora, 2013

E- O que você pensa sobre o PAV?

A- Não acho grandes coisa não [...] igual numa série normal.

E- Por quê?

A- Porque não é tão pegado. Porque no PAV tem um monte de chance pra você passar, muito fácil [...] se você não tiver falta lá, você passa, sem nota. [...] No PAV eu acho que eu passei empurrado os dois ano, oh, eu faltei muita aula, passei, mais de trezentos e pouco de falta, eu passei.

E- Você faltava muita aula por quê?

A- Ah, era muito ruim ir na aula [...] O motivo na hora de acordar [...] assim cê pensava: “Ah, num vô na aula hoje não.”

Suas falas revelam-me um aluno desmotivado e remetem-me à resposta que deu à P1 no dia 27/09/13, quando eu observava sua turma- o PAV 2B- e, após muita bagunça, ela lhe pediu que se retirasse da sala: “Num tem problema, pra quem já repetiu quatro veis.”

Sendo, de acordo com o Projeto, indispensável ao aluno o resgate da autoestima e do autoconceito para que obtenha sucesso escolar, procuro atentar para a qualidade de minha observação a fim de perceber elementos que me mostrem de que forma esse resgate acontece, se, até o momento, autoestima e autoconceito estão vinculados a propostas que roubam de

nossos alunos tempo, oportunidades, sonhos e negam-lhes conhecimentos, além de iludi-los, fazendo-os acreditar na possibilidade de chegarem a um mundo para o qual seus passaportes não têm conseguido visto.

Essa ilusão pode ser constatada na resposta de Arthur, quando lhe perguntei qual é o seu maior sonho: “Ah (risos), meu maior sonho... Ter um serviço bom [...] Trabalhá, por exemplo, numa Petroba... Petroba... Ah, esqueci, como é que fala?”

Para que Arthur chegue até lá, não podemos deixar de perceber o espaço no qual atuamos e de entender suas reais necessidades, conforme faz Esteban (2009, p. 125):

[...] persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas. Enfim, uma escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar.

Completamente alheio à exclusão, à invisibilidade do sujeito e à marginalização do conhecimento, Arthur vê na escola atual uma saída para sua dificuldade de concentração: “Eu quero ir pra escola onde eu não conheço ninguém, porque eu quero estudá, porque se eu ficar no meio dos outros eu vou fazê bagunça também, eu vou continuar a mesma coisa, tem três ano que eu tô lá no mesmo. Quem sabe olhando por outro lado lá melhora.”

Ao perguntar-lhe: “Você se sente valorizado na escola?”, surpreendo-me com sua resposta: “Sinto. Só que quando eu tavu lá no... eu fazia muita bagunça, aí [...] eis não me davam valor, porque eis não tinham que me dá valor, tinha que dá valor a quem queria estudar”.

Mesmo reconhecendo a nova escola como uma saída, para minha surpresa, quando o questionei sobre o que representava ser transferido de escola, demonstrou um sentimento de decepção para a família e para si mesmo:

E- O que essa transferência de escola representa pra você?

A- Uma coisa muito triste pra minha mãe.

E- E pra você?

A - Também.

A transferência pode ser vista como um total despreparo da escola para lidar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Artur, com Déficit de Atenção e um histórico de reprovação, utiliza a indisciplina como um movimento de resistência à escola e demonstração de não pertencimento.

A mãe, uma mulher de 38 anos que estudou até a sétima série e acompanha a vida escolar do filho, explicou-me sua situação: diagnosticado com déficit de atenção ainda criança, foi tratado com remédio e melhorou. Depois, “ele caiu na bagunça.” Ao conversar com a diretora da escola em que estudava, disse ter ouvido que ele aprendia, mas, mais tarde, não dava atenção. Do médico disse ter recebido a seguinte orientação: remédio, conversar com a escola e com um psicólogo. Segundo ela, Arthur continua o tratamento e a escola é ciente de sua situação, mesmo antes da reprovação. Perguntei-lhe se dava um retorno ao médico, e ela disse-me que sim, mas que ele não dizia o que pensava sobre déficit de atenção e reprovação. Sobre o Projeto, disse ter sido comunicada e achou que era uma saída para o menino, mas pensa que o PAV é realmente pra quem quer estudar, apesar de as pessoas não precisarem fazer muito esforço.

Disse-me não saber o real significado de PAV e ter sido comunicada sobre o projeto pela escola. Dentro de um ano, foi chamada para duas reuniões. Acredita que a transferência seja melhor para ele, em se tratando de ensino e de organização, pois, na escola em que estava, o aluno entra na hora que quer, sai quando quer, faz o que quer. Julga a escola importante, e seu sonho é que ele se forme.

A fala da mãe de Artur traz elementos que merecem destaque na trajetória da pesquisa: a responsável é consciente do problema apresentado pelo filho, que inclusive tem acompanhamento médico e psicológico; uma escola que demonstra não estar preparada para receber o aluno com TDAH; um projeto de aceleração que não cumpre a sua função, visto que não demonstra preocupação com o sucesso escolar do aluno, assim como não faz o acompanhamento regular das dificuldades e culpa esse aluno pela indisciplina, ou pela patologia apresentada; uma prática institucional que, reforçada pela não reprovação, apenas contabiliza a frequência, fazendo com que o aluno não tenha responsabilidade com horários. Um total desajuste entre escola-aluno-família, como afirmação da incapacidade da escola em gerir aprendizagens, culminando com a transferência do “aluno problema”.

3º Entrevistado: João. 1º ano do Ensino Médio. Extremamente sorridente e bem-humorado, cativa as pessoas. Tem apenas 14 anos e dificuldade para aprender. Tendo perdido os pais muito cedo, é criado por uma irmã que trabalha no Rio de Janeiro como doméstica e retorna à família nos finais de semana. Sua casa localiza-se num morro dentro da cidade. Durante a semana, vive com o cunhado e os sobrinhos, tendo na irmã que mora ao lado sua segunda responsável. Sua grande dificuldade revela-se logo no início da entrevista, ao demonstrar não

conseguir entender perguntas simples, o que me levou a imaginar que, por vergonha, ele preferisse omitir algumas informações.

R- Por que você foi aluno do PAV?

J- Não sei te explicar isso não.

E- Se você foi reprovado, pode falar.

J-Num sei, num sei o que é “fui repovrado” (A tia explica). Ah, já!

Disse-me ter sido reprovado na 4ª e 5ª série e apresentou seu tipo de comportamento (disciplina) para justificar as reprovações, além da dificuldade em leitura: “[...] ficava juntando as palavras ainda pra falá”. Entende o projeto como positivo em sua vida, por tê-lo promovido para o primeiro ano, além de reconhecer a grande ajuda da Professora de Matemática, admitindo ter dificuldade em “Ah, conta. Conta de dividir, assim, essas coisas.” Destaca, também, a atuação da P1, que o ajudou em Português.

Quando lhe perguntei se, ao ir para o PAV, tinha dificuldade para escrever, ele suspirou fundo (valeria a pena ouvir.). Procurei deixá-lo à vontade, então ele respondeu-me: “Quando a tia falava assim pra mim copiar um texto, fazê algum resumo, eu não sabia fazê.” Reconhece que não será fácil acompanhar o primeiro ano, pois “o Ensino Médio é muito forte.”

A história de João, a quem muito pouco conhecimento tem sido oferecido, obriga-me a refletir sobre alguns pontos: o conhecimento necessário ao desenvolvimento de um indivíduo, o desenvolvimento intelectual que o currículo deveria propiciar; a subalternização do conhecimento e a reprodução, como nos diz Esteban (2009), do outro como o mesmo, ou seja, aquele indivíduo a quem se impõe o que deve ser ensinado e em que ritmo esse processo deve acontecer, desconsiderando se a minoria desprivilegiada (ou maioria dentro de uma sala de aula do PAV) conseguiu aprender ou não. Quando apresento a reflexão como obrigação, parto da seguinte ideia: nossa Escola para Todos não tem respeitado as diferenças, inclusive as de aprendizagem, no sentido de que não se investe num trabalho sério, a fim de que as deficiências cognitivas sejam supridas, contrariando-se a crença e os valores indicados no projeto: “A escola deve tornar acessível ao aluno aspectos da cultura que são fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal” (MINAS GERAIS, 2008, p.8).

Na concepção de Esteban (2009, p. 128):

O insucesso evidente e persistente nos desafia a retomar os breves momentos em que o sucesso se anuncia para radicalizarmos o processo de produção de uma escola de todos; demanda a indagação sobre o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exige profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica; provoca indagações sobre a relação centro/margem no

cotidiano escolar e seus vínculos com os modos de distribuição e exercício (anti) democrático do poder. A manutenção do fracasso escolar dá indícios do entrelaçamento da constituição da escola e de suas práticas com os processos que originam e sustentam a colonialidade do poder, pois legitimar a subalternização do conhecimento é uma de suas condições.

Apesar de a família ter sido comunicada sobre o projeto, João não sabe o significado de PAV. Considera a escola importante, mas não sabe dizer por que: “Passa essa”. Insisto, e ele diz-me: “Eu acho importante aquele quadro que tem lá na entrada escrito um monte de coisa [...]”. Destaca as flores desenhadas no quadro, porque elas lembram a paz. Para ele, escola está relacionada à vida no sentido de saber ler e fazer conta, mas ele não se apropriou da leitura e da escrita.

De acordo com a segunda irmã responsável, 33 anos, nível de escolaridade: 5ª série (atual 6º ano), a primeira responsável, ao saber da existência do PAV, resolveu matricular João, para que ele recuperasse o tempo, pois “tomava pau direto, tinha dificuldade pra ler, tinha dificuldade pra escrever”. Considerando as dificuldades iniciais apresentadas em leitura e escrita, ela diz acreditarem que ele melhorou. Sobre o Ensino Médio, não sabe o que o menino pensa, pois ele não conversa sobre isso.

As respostas finais de João revelam:

E- O que você quer ser?

J- Jogador

A não apropriação da leitura e da escrita:

E- Você se sente valorizado na escola?

J- Que isso?

A importância dos seus pares: outridade (Frangella, 2007) e alteridade:

E- Você se sentia bem na sala de aceleração?

J- Tinha os meus colegas me incentivando.

Apoiada em Esteban (2009), reitero minha fala sobre subalternidade do conhecimento e retorno à marginalização do saber. Enveredando-me pelo caminho da reflexão, chego a Barreiros e Frangella (2009, p.291), que entendem as políticas curriculares como prática político-discursiva:

[...] Como prática discursiva, ela é momento de significação, produzida no cruzamento entre diferentes enunciações culturais, em contextos múltiplos de produção e significação. Sendo assim, a política curricular não traz um currículo pronto, definido, em que tudo já está disposto, organizado e pensado. Ao contrário, exige a negociação e a criação de sentidos, mobilizando forças em relação de saber-poder que a caracterizam como processo efetivamente político [...].

No “saber-poder” das autoras, não vejo apenas o sentido denotativo das palavras saber- referindo-se a conhecimento- e poder- no sentido de quem comanda-, mas percebo que falta à escola, envolvendo aqui todos os seus atores, a certeza de que sabe e pode modificar o que até então tem sido imposto. Modificar no sentido de produzir significações que permitirão às diferentes culturas que transitam pelo espaço escolar e representam partes de um tecido social representar-se do lado de fora. Para isso, porém, é necessário que se apropriem das diferentes linguagens, evitando-se, assim, que outros Joões saiam da escola sem entender o que leem, ouvem e escrevem.

4º Entrevistado: Marco. 8º ano do Ensino Fundamental. Pensei em chamá-lo de Marco, 15 anos, um referencial. Sua história remete-me às silhuetas incertas, apresentadas por Castel (1998, p.23): “[...] como chegaram ao ponto em que estão, o que vão se tornar?”. É essa, exatamente essa, a pergunta que me fiz quando entrei na cozinha da casa de Marco e fui recebida por uma mãe e seus cinco filhos pequenos, sendo o mais novo de apenas nove meses. Conversamos informalmente enquanto aguardávamos Marco voltar da igreja. Naquela cozinha que serve de sala, pois a casa, “no tijolo”, é formada por apenas mais um quarto e um banheiro, além de um terreiro minúsculo, a mãe falou-me um pouco de sua vida: os filhos, que precisam de sua atenção; o trabalho, que lhe consome o tempo das 7h às 16h, momento em que deixa a cozinha de um restaurante para dirigir-se ao ponto de ônibus; a ajuda que recebe da mãe, que também é pobre, é sua vizinha e está com 83 anos; o abandono do marido; suas preocupações com as dificuldades de aprendizagem do filho; suas lutas, dificuldades, sonhos, que são compartilhados com Marco, seu “braço direito”. Ela também chorou, desculpou-se e agradeceu-me pela presença. “Precisava desabafar”.

Figura 3: Casa de Marco. Abril 2013.



Fonte: A autora, 2013

A casa localiza-se num morro que fica do outro lado da cidade e, com o passar do tempo, transformou-se num bairro populoso. Dessa forma, a escola e a casa são cortadas por uma BR que parece situar o jovem, diariamente, em mundos opostos. O morro é entrecortado por inúmeras ruas que sobem e descem, como a conduzir-nos por um labirinto. É essa a sensação. Senti-me percorrendo um labirinto para encontrar a casa de Marco e, quando imaginei ter chegado ao fim, ainda precisei descer um despenhadeiro, por onde passam encanamentos de esgotos “à flor da terra”. Chovia. E a descida era escorregadia.

Figura 4 : Acesso à casa de Marco. Abril 2013.



Fonte: A autora, 2013

Apresento, abaixo, boa parte da entrevista, por entender a história de Marco como muito significativa, tamanha a complexidade dos elementos que se cruzam entre sua vida pessoal e escola.

E- Você já foi reprovado?

M- Já. Duas.

E- Qual a dificuldade que você acha que tem?

M- Olha, a ler e a escrever também. Tenho muita dificuldade [...] sobre... tem bastante coisa, vou tê que aprendê bastante as coisa assim, mas num tem nada demais não.

[Ciente de seu problema de saúde e das conseqüentes dificuldades constatadas em seu desempenho escolar, tenta criar um jogo de dissimulação, parecendo acreditar que seu porte adulto pode ajudá-lo a driblar as dificuldades, escondê-las. No entanto, sua carência, demonstrada em suas atitudes, revela suas necessidades].

E- O que o PAV representa pra você?

M- Me ajudou [...]. O PAV [...] é uma parte minha que eu tenho dificuldade que eu tô aprendendo lá. [Dificuldade para entender a pergunta]

E- Você tem tido dificuldades para entender o 8º ano? Em que pontos?

M-[...] Não entender [...]. Ah, matéria é Português, Matemática.

E- E a dificuldade em Português?

M-[...] escrevê mesmo, não consigo, tem algumas palavras que eu me embolo.

E- E você já chegou a falar pros professores que tem dificuldade?

M- Não.

E- A escola é importante na vida?

M- É, sem estudo a gente não é nada, pra sê alguém na vida.

E- O que você pretende ser na vida?

M- Pretendo fazê um curso [...] informática.

R- Você se sente valorizado na escola? Quando? Por quê?

M- Sim. Olha, muitas pessoas se importam no colégio, quando, poxa, tem alguma dificuldade alguém pergunta [...] o colégio se importa sim, com as coisa.

E- Você lembra de algum ponto em que você perceba que está sendo valorizado?

M- Eu lembro, sim, quando, uma parte, que foi dentro da sala um aluno que chegou perto de mim e eu sou tímido, mas um aluno chegou perto de mim e me perguntou se eu tava precisando de alguma coisa [...] aí depois disso que eu falei, agora eu tô sendo valorizado [...] não só pelo professor quanto pelos meus colegas.

Meu interesse por Marco teve início na turma regular de 8º ano que passou a integrar no início deste ano e na qual sou Professora de Português. Seu jeito completamente deslocado torna visível sua dificuldade de permanecer na sala. Percebo em seus gestos, aparentemente calmos, uma impaciência contida, como se não coubesse dentro do próprio corpo, a ponto de sentir-me, às vezes, profundamente incomodada - apesar de ser um menino extremamente educado, agradável -, pois sua presença confirma minha impotência diante da situação.

Durante a entrevista, percebi sua dificuldade para entender algumas perguntas, confirmando, assim, o que me disse a mãe e o que eu já percebera durante as aulas: torna-se impaciente, nervoso, quando percebe que não dá conta de certas situações.

A mãe, uma auxiliar de cozinha de 37 anos que estudou até a 4ª série primária, revelou-me que, aos quatro anos de idade, o filho já agia de forma diferente e queixava-se de dor de cabeça. Por esse motivo, levou-o ao médico, que, após submetê-lo a exames, apresentou-lhe o seguinte diagnóstico: disritmia de 3º grau. O tratamento foi iniciado, porém

interrompido por escolha do menino, quando estava com dez anos e tornou-se alvo de comentários maldosos, passando a ser visto pelos colegas como doido. As dificuldades para ler e escrever foram percebidas quando ele cursava a escola primária municipal do bairro onde mora. Ao conversar com a professora, sempre ouvia que ele ia melhorar, porém a aprendizagem não evoluiu. “Quando ele se sentia muito [...] pressionado, aí dava aquela paralisada nele, parava no tempo e ele não ia adiante não, como aconteceu aqui (em voz mais baixa), como se tivesse assim um bichinho quando tá acuado [...]. É assim que a professora falava comigo, que [...] não podia cobrar muito dele [...]”. Terminado o primeiro segmento do Ensino Fundamental, Marco passou a estudar na Escola Esperança. Mudança de cidade levou-o a outra escola, por um ano. Após concluir a 5ª série, retornou à cidade e foi estudar na Escola Esperança, onde a mãe ouviu que não conseguiriam um professor que lhe desse a maioria da atenção, pois eram muitos alunos na sala. Teria que conseguir um jeito de levá-lo ao médico novamente e arrumar uma professora particular. Resultado: duas reprovações, “pela atenção que ele não teve.” Ao voltar à escola para conversar, a mãe disse ter ouvido a mesma coisa. “Chegaram a marcar e ele foi, passou pela psicóloga. A psicóloga falou comigo que não via nada de anormal nele [...], a única dificuldade que ele tem mesmo é de aprendizado [...].”

Ela entende que o PAV “[...] é como se fosse, assim, é para dar uma força pro aluno que tenha dificuldade [...].” e acredita que ele recebeu essa força, no sentido de acelerar e de aprender, porque ele melhorou muito, ficou com mais vontade de estudar, passou a não ter tanto medo, pois via que no PAV existiam adolescentes do tamanho dele, que também estavam sendo reprovados. Pensa que a dificuldade de escrever era maior e que, por isso, o PAV muito bom para ele.

Sobre o futuro, Marco disse-me que seu sonho é ser bombeiro, pois é uma profissão que *salva vidas*. Quando dirigi a pergunta à mãe, ela chorou e disse desejar o melhor para o filho. Pediu desculpa e silenciou. Prosseguiu: “Hoje vejo que faz falta pra mim o estudo [...]. Não quero que eles passem o que eu passei.”

Bastante inquieta com a história de Marco, percebi nela elementos que me possibilitaram falar sobre a impotência da escola e de seus atores, de cujo elenco também faço parte, e que me remetem a uma das crenças e valores propostos pelo Projeto Acelerar para Vencer:

O processo de ensinar e aprender não se confunde com a simples transmissão de informações prontas e acabadas, nas quais o aluno é mero receptor passivo. É um processo de desenvolvimento de capacidades cognitiva, afetiva, ética e estética que possibilita a esse aluno tornar-se autônomo e contínuo aprendiz. (MINAS GERAIS, 2008, p. 5)

Baseada nessa crença, pergunto-me: Onde se encontram o afetivo, o ético e o estético, se o desenvolvimento da capacidade cognitiva parece ter sido deixado de lado, a partir do momento em que se subalterniza o conhecimento? Penso, então, de que maneira alunos como o Marco poderão tornar-se autônomos, pois, de acordo com Esteban (2009), para emancipar-se, é necessário ao aluno apropriar-se de conhecimentos considerados relevantes, se é que almejamos viver numa sociedade mais justa.

A dimensão do fracasso escolar é representativa na fala de Marco e da sua mãe, como se compreendessem que a escola, no caso o PAV, pudesse ser uma possibilidade de mudança social, mesmo que remota, para os sujeitos que apresentam dificuldade de aprender. A sensação de viver num espaço de “reprovados” faz Marco sentir-se mais confortável, pois há uma identificação que o faz ter mais segurança e confiança no trabalho pedagógico desenvolvido, mesmo sabendo das dificuldades encontradas. Como afirma Bhabha (1998, p. 76):

[...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação – isto é, ser *para* um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação, como inferimos dos exemplos precedentes, é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura do Outro de onde ela vem.

5º Entrevistado: Estênio. 1º ano do Ensino Médio. Misto de rapaz e menino, 18 anos de idade guardados num físico franzino. Acho-o tão encantador que penso ter eternizado o ano de 2008, quando, ainda adolescente, surpreendia-me com sua facilidade para lidar com a Língua Portuguesa. Por ter sido reprovado três vezes, duas na oitava série (9º ano) e uma no PAV, onde estudou durante os anos de 2010 e 2011, recebeu o rótulo de distorcido, e demonstrou-me estar tendo dificuldades para se livrar dele. Ao entrevistá-lo, senti-me, lentamente, puxando um rótulo sob o qual se encontra um menino muito sensível, carente e desestimulado. Filho de pais separados e criado pela mãe, única pessoa com quem pode contar, desce, todos os dias, o mesmo despenhadeiro que Marco, de quem é primo e vizinho, para abrigar-se na casa pobre formada por uma sala, um quarto e um banheiro, onde vive com a mãe, o padrasto e um irmãozinho de três anos.

E-Você considera que tem dificuldade de aprendizagem?

S- Tenho algumas.

E- Quais?

S- Concentração [...]. Matemática é o ponto fraco.

E- Você foi reprovado no PAV?

S- Isso. Por frequência, porque antes tinha esse negócio de frequência, a partir de 250 faltas o aluno repetia [...] Já na segunda tomei de novo, aí no outro ano fui fazer [...], mas já vim direto pro 1º ano.

E- O que o PAV representa pra você?

S- [...] É igual eu falo: “Acelerá pra Vencê”. Dá essa força pro aluno tentá pegá o ano que era pra ele tá e tentá firmá nos estudos.

Seu desestímulo leva-o a questionar a necessidade de assistir às aulas e, simultaneamente, uma reprovação vivida no PAV, se todos que frequentam uma turma de aceleração estão lá para serem promovidos e terem a distorção idade-série automaticamente corrigida, e não para aprenderem:

[...] minha idade passou do limite da série que era pra eu tá, daí eles me convidaram pra fazê o PAV, porque eles queriam me colocar na série que era pra eu tá. Entendeu? [...] isso foi uma boa, mas eu acho que esse negócio de frequência, num sei, num concordo muito com isso não.

[...]

É, mas eu vi muitos alunos que iam mesmo pra não faltar frequência pra passar, porque [...] você não podia fazer nada no PAV,[...] só reprovava por frequência.

[...] E o vencer, o que seria vencer para você?

Vencê é que o aluno ta ali, né, todo ano ali tentano, tentano fazê de tudo pra passá, mas, no começo do ano fala que vai mudá, chega o resto do ano, meio, muda tudo, não faz o que pensou.

Como é comum aos alunos do PAV, Estênio responsabiliza-se pela falta de estímulo, por não ter sido fiel aos seus propósitos, logo não ter vencido. Sua fala apresenta um dos lados perversos da reprovação: incutir em mentes jovens que houve falhas e que é preciso acelerar e vencer a qualquer custo, sem que saibam os reais significados dessas possíveis ações, não concretizadas na realidade investigada por suas pistas serem escorregadias, levando muitos a desviarem o caminho, procurando livrar-se dos perigos.

Sua fala pode ser melhor analisada se considerarmos o que nos diz Setúbal (2000, p.10),

[...] criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade/série, as classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar. Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola - de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva - é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração [...]

O que tem acontecido é um desencontro ente as propostas por uma educação democrática, perceptível nas políticas curriculares, e “o cotidiano escolar, a organização

curricular, as disciplinas, os sistemas de avaliação, retenção, promoção (ARROYO, 2000, p. 35)”, que colaboram para a seleção e exclusão tão presentes no dia a dia da escola.

Sobre o 1º ano, o jovem disse-me ter dificuldade para acompanhar Química, Física e Biologia. “Língua Portuguesa é o meu forte!”. Considera a escola importante, mas pensa que nela deveriam ser oferecidas outras atividades:

Incentivar o aluno [...] pra dá aquele prazer de ir pra escola, né, não pra ele ficar falando todo dia: “Ah, hoje tem aula, aquela aula chata”. Todo mundo fala [...]. Acho que podiam implantar uma coisa, sei lá.

[...]

Ah, esse negócio de... informática é um exemplo. Biblioteca, tê mais livro, tê uma aula assim só pra gente ir, ir lê, escrevê, tivê o que fazê lá, não sê só cinco aula seguida [...] na hora do recreio, pro pessoal se diverti assim, um som [...] alguma coisa diferente.

O Documento Base do Projeto, quando indica o perfil docente, reforça a importância de “dinamismo na prática pedagógica” (MINAS GERAIS, 2008, p.15), o que, diante da fala do aluno, não é algo concreto nas turmas do PAV, já que o projeto não se assume como uma política de mudança, mantendo abordagens pedagógicas já sacralizadas e exigindo que o professor siga um cronograma fechado, requerendo uma luta contra o tempo.

As respostas abaixo são de grande importância para chegarmos a algumas conclusões sobre os resultados apresentados pelo projeto:

E- Você se sente valorizado na escola?

S- Sinto, porque estou lá há um bom tempo já [...], desde os 4 anos, em 1998. Não mudei de colégio até hoje. Eu tô lá, 15 anos.

E- Então você gosta da escola?

S- Gosto. Gosto.

E- Qual é o seu maior sonho?

S- Ah, me torná um bom homem na vida, trabalhá, ajudá minha mãe no que for preciso pra ela e ter alguém pra construir uma família. Dar uma casa pra minha mãe.

A fala organizada, a preocupação com o seu futuro e o da família, assim como a compreensão do papel social da escola estão presentes nas respostas de Estênio, que, mesmo sabendo de suas limitações, reconhece no PAV uma possibilidade de crescimento. Sua fala está, inclusive, de acordo com um dos objetivos do Projeto, que é promover “a superação da “pobreza crônica” das novas gerações” (MINAS GERAIS, 2008, p.4). O reconhecimento do papel da escola na mudança do quadro social também é revelado na entrevista com sua responsável.

A mãe tem 45 anos e estudou até a 3ª série, por ter começado a trabalhar cedo. Estava ciente das reprovações do filho, mas não tinha muito tempo para ir à escola, porque trabalha em casa de família- profissão da qual gosta. Depois que ele ficou maior, achou que não era necessário ir à escola, mas hoje vê que não é assim. Falou-me que é a única pessoa que ele tem para conversar sobre a vida, o mundo e que ela sonha em ter uma moradia melhor, pois drogas e outras coisas erradas que acontecem no bairro preocupam-na. Sobre o PAV, disse ter sido comunicada e que entendeu mais ou menos. Emocionou-se, chorou e disse ficar com o coração apertado ao pensar no futuro do filho. Gosta muito da escola e pretende colocar o de três anos lá. Acredita que Estênio tenha dificuldades por sofrer falta de atenção. Reconhece a inteligência do filho e deseja que ele estude e arrume um trabalho digno.

Mesmo demonstrando uma boa relação com a escola, no dia 03 de maio de 2013, Estênio, por estar causando alguns “incômodos”, foi transferido. De acordo com Sampaio (2000, p. 72), o PAV deseja um aluno que obtenha os resultados predeterminados, exigindo um enquadramento dos que são considerados “fora do eixo”. Segundo o autor:

[...] esperar bons resultados não é o mesmo que acreditar que auto-estima se recompõe em um ano e que a evasão se resolve com o período de aceleração; é um processo longo e difícil recuperar os estragos e persistir no caminho, para quem traz uma história de problemas de aprendizagem e de desvalorização - individual, social, familiar, escolar.

6º Entrevistado: Beto. 8º ano do Ensino Fundamental. 15 anos e completamente indiferente aos estudos. É essa a primeira impressão que ele nos causa. Ao aproximar-me dele, porém, descubro outro Beto: um menino extremamente tímido. Para ouvir alguma coisa dele, tem que se passar por um trabalhoso processo de conquista de sua confiança. Após isso, ele é capaz de falar com um sorriso nos lábios, de forma muito baixa, como alguém que procura ser aceito. Sua aparente indiferença começou a despertar meu interesse em 2010, quando foi meu aluno numa turma de aceleração e pude perceber sua grande dificuldade de aprendizagem. No entanto, apesar do grande incômodo que sua forma lenta de agir durante as aulas causava-me, não consegui elementos para compreender o que se passava com ele. Ele é novamente meu aluno numa turma regular de 8º ano, o que me possibilitou uma tentativa de aproximação. Reconheço, porém, que Arthur, o jovem falante, com quem compartilha as ruas do morro e os consertos de bicicleta após as aulas, e na casa de quem ele estava presente no momento da entrevista, ajudou-me nessa aproximação, pois, apesar de ser meu aluno, vejo-o pouco: Beto quase não comparece às aulas.

E- Quantas vezes você foi reprovado?

B- Silêncio.

A mãe responde: “Várias, porque, assim, na época ele ficava assim, estudava um ano, esse ano, no primeiro ano ele ficava horrível, aí no outro ano ele tinha que ser reprovado pra no outro ano ele passar.”

E- E você tinha dificuldades?

B- Tinha.

Ao fundo, a resposta da mãe: tem, né!

E- Você sabe em quê?

B- Num sei lê muito não.

E- Escrever?

B- Escrevê sei.

E- O que é ler muito?

B- Lê um texto sem gaguejá.

E- Qual seria sua dificuldade ao escrever?

Silêncio. A mãe responde: Escrever correto, né!

Ele disse não conseguir desenvolver e pontuar uma história- A mãe interferiu: “em Matemática você é melhor, né?”-. Desconhece o significado de PAV e comenta: “No PAV cê num faiz quais nada lá, cê passa direto no PAV.”. Reconhece que isso não é bom, mas não me diz por quê. Silencia. A mãe justifica: “Porque você não aprendeu, passou sem aprender.” Ele interveio e disse ter aprendido Matemática. Mesmo ciente de suas dificuldades, acredita acompanhar o 8º ano, inclusive as aulas de Português. Acha a escola importante para se conseguir um bom emprego e não soube dizer sobre atividades interessantes que lá poderiam ser oferecidas. Silêncio...

E- Um curso que você gostaria de fazer?

B- O que eu quero aprendê tamém é mais de Português, porque queria aprendê mais a lê.

E- Por quê?

A- Ah, sem sabê lê cê num faiz quase nada.

E- Você se sente valorizado pela escola?

B- Muito não. [...] Ah, por causa que os colegas fica bagunçando, aí num deixa a professora falar. Sonho?

E- Sê trabaiadô. [...] Pintô de casa.

A mãe de Beto tem 45 anos, Ensino Médio completo e é copeira num hotel, onde diz subir e descer escada o dia inteiro, até chegar às imensas escadas do morro que a conduz até sua casa. Reconhecendo que o mercado depende de mais estudo, pretende fazer curso de Secretariado Escolar, pois entende que “sem estudo a gente não é nada”. Quanto às reprovações do filho, relata que a primeira aconteceu a seu pedido, tendo, por isso, assinado um termo de responsabilidade. No 2º ano, ele foi reprovado outra vez. No 3º e 4º, também. Duas vezes em cada série. Ciente de suas dificuldades, não queria que ele cursasse o PAV. Questionou a escola, mas nada mudou. Quando entenderam que ele não se saía bem na turma

de aceleração, chamaram-na para dizer-lhe o que já sabia. "Eu falei, eu falei com vocês que ele não tem condições." [...] "A mente dele não, como é que eu vou falar? Não capta rápido."

E- Você acha que ele tem dificuldade de aprendizagem?

Mãe- Tem [...] ele não memoriza rápido, assim, entendeu? Agora outras coisas ele sabe fácil, igual aprender a montar bicicleta, isso é rapidinho [...] pequenininho ele aprendeu a fazer papagaio, pipa [...].

Quanto a cuidados médicos, diz: "Sobre isso eu não tive condições. Eu já fui na Secretaria de Saúde pra ver se arrumava um psicólogo, alguma coisa pra ver o que é isso. Conversei lá na escola, eles falaram que ia ver se conseguia na APAE alguma coisa, mas até hoje não tive sucesso."

E- Você viu alguma melhora nele freqüentando o PAV?

M- Não, melhora nenhuma. Acelerou [...]

E- Você pensa qual seria o motivo pelo qual ele não aprendeu [...]? Faltou alguma coisa também?

M- Eu acho que faltou, porque [...] se ele não aprende em um ano, como é que ele vai aprender em seis meses? É a mesma coisa que você fazer o 2º grau no supletivo. Eu não acho isso interessante. Por mim, ele ficava estudando [...] repetia a série e voltava [...]. Ele é assim, estudava a segunda série, no 1º ano ele não lia nada. Aí quando ele fazia o segundo ano da 2ª série, aí ele já tava lendo ali [...] O 1º ano era uma dificuldade pra ela fazer o dever.

Longa entrevista, que eu procurei reduzir, buscando destacar os elementos mais importantes. A história escolar de Beto, permeada de descasos, é, certamente, toda interessante, por envolver a questão das dificuldades de aprendizagem relacionadas a outros fatores, dos quais a escola pública parece completamente distante e, ao mesmo tempo, muito perto, a partir do momento em que assume o papel de mediadora junto ao Estado, incumbindo-se de lidar com a população pobre e, simultaneamente, desobrigando o Estado de certos afazeres sociais. Em Algebaile (2004, p.15), encontro elementos para levar adiante essa reflexão:

Essa condição de posto avançado do Estado é compreendida, aqui, como expressão de um fenômeno de *expansão escolar* de complexa configuração, no qual a lenta *expansão da oferta* no nível mais elementar do ensino aparece implicada com o "robustecimento" da escola, ou seja, com uma *expansão da esfera escolar* que, no entanto, implica perdas incalculáveis em termos do direito à educação e de outros direitos sociais. Essa *expansão da esfera escolar* decorre da permanente migração de "tarefas" para a escola, permitindo a contenção da expansão do Estado em outros setores de ação, constituindo-se, assim, como uma forma de expansão à qual correspondem encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos, relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola.

A história do Beto, bem como as outras aqui apresentadas, cientificam-nos de que o PAV, embora atenda a um número considerável de indivíduos socialmente excluídos, não

oferece um serviço de atendimento psicológico para diagnosticar e apoiar os casos de dificuldades de aprendizagem. A fala da autora traduz-nos a ineficácia do PAV, ao assumir-se apenas como um projeto político, e não educacional...

Quanto às “tarefas” que migram para a escola, convém, ainda, esclarecer que não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. Em geral, são arremedos de ação, cujos efeitos principais são: o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da “carência educacional e cultural do povo”. (ALGEBAILLE, 2004, p. 278)

Complemento essa ideia dizendo que certas execuções realizadas parcial, ou melhor, precariamente, ainda são entendidos por quem as recebe como um benefício, tamanha a negação de direitos a que estão sujeitas essas pessoas, como é o caso do projeto de aceleração investigado, que, de acordo com os documentos analisados e por meio das entrevistas, entendemos apresentar-se como uma solução, um meio de “valorizar” aqueles que são permanentemente excluídos.

Pensando na história do Beto, acredito não haver tido suas carências “reparadas”, pois não há, no projeto, um trabalho relacionado à autoestima, nem à valorização dos saberes e das diferentes culturas. Fato reforçado nas entrevistas com os professores, ao afirmarem a existência de alunos com necessidades educativas, que requerem diferentes cuidados, porém assumido pelo Projeto apenas como mais um aluno multirrepente.

7º Entrevistado: Sebastião. 1º ano do Ensino Médio. “Idade?” Ele respondeu-me com a mesma pergunta: “Idade?”. Preciso explicar-lhe: “Quantos anos você tem?” A resposta, então, surgiu: “14. 1998”. Disse-me gostar de estudar, ter sido reprovado duas vezes e, inicialmente, não se lembrar em que séries isso aconteceu. Respondeu, após minha insistência, que foi na 5ª e 6ª série. Justificou o ocorrido: “bagunça, briga.”. Revelou-me que suas dificuldades concentram-se em Matemática: “conta de vezes e raiz quadrada”; Português: “as letras.” E História. Pergunto-lhe: “O que sobre as letras? Ler, escrever, interpretar um texto?” Sebastião complementa: “É, *compretá* um texto.”

Disse-me que consegue ler e escrever sem dificuldade. Acha o PAV bom, apesar de desconhecer seu significado: “Fazeno duas série pra mim tá bão.” Acredita ter aprendido muito e que isso o ajuda a acompanhar o Ensino Médio: “Eu aprendi nas letras: escrevê, separá sílabas.”. Ao longo da entrevista, demonstra a importância que vê na escola:

E-Você acha a escola importante na vida?

S- Eu acho, porque... tem tantas pessoa que querem estudá, a escola tá ali pra ajudá.

E- E ajuda?

S- Ajuda muito.

E- Em que sentido?

S- Como assim?

(Expliquei-lhe.)

S- Eu quero sê engenheiro. A escola tá lá, num tá? É só segui a vida e ir até lá, até no final.

Demonstrou interesse quando lhe perguntei que tipo de curso levaria para a escola, se pudesse, e, de forma solta, julgando-se importante, respondeu-me: dentista. Pensa ser importante arrumar os dentes das pessoas. Para confirmar isso, mostrou-me que tem um dente torto. Destaquei que seus dentes são bonitos, e ele surpreendeu-se, demonstrando-me satisfação. Contou-me observar dentes, pessoas que têm dentes tortos, “dois dente”, como ele, e que está aguardando o seu dia de ir ao dentista, cuja data já está agendada na Secretaria de Saúde. Um discurso que demonstra uma preocupação com a formação e as demandas sociais que a escolarização pode fornecer-lhe. Fez questão de afirmar que, quando não está na escola, tenta arrumar um servicinho: “capiná, ajudá os zoto.”

Apesar de ter conversado com ele pela primeira vez, já o conhecia pelo nome, por ser um dos graves casos de dificuldades de aprendizagem das turmas de aceleração citados pelos professores: “Não aprende!” Porém, passei a conhecê-lo, mesmo, por meio de minhas conversas informais com a P1. Demonstrando grande preocupação com ele, dizia-me que não era apenas um caso de aceleração, mas de apoio psicológico e cuidados médicos, pois, em momentos de grande agitação, chegava a bater a cabeça na parede, deixando-a perplexa e impotente.

Fez-me acreditar que a escola é importante em sua vida e que nela se sente reconhecido:

E- Você se sente valorizado na escola?

S- Valorizado como assim?

(Expliquei-lhe, e ele respondeu)

Me dá. Me conhece muito na escola. Meu apelido que me chama lá é (risos). Qualqué um me chama lá assim.”

E- Qual é o seu maior sonho?

S- Sê engenheiro. Tê uma casa pra mim só.

E- Qual é a importância que você vê na profissão?

S- Pode fazê casa pequena, grande.

Seus sonhos parecem ultrapassar o campo pessoal, ao demonstrar preocupação com o bairro onde mora, dizendo, ao final da conversa, que, se fosse engenheiro, tornaria as casas mais bonitas.

A mãe é do lar e tem 36 anos. Estudou até o 2º ano e diz arrependê-la, pois é mais difícil conseguir um bom emprego, assinar e compreender o que está escrito num papel. Disse-me que o filho foi um menino agitado e, quando alguém falava com ele, avançava. Apesar de não saber o significado de PAV, o projeto foi bom pra ele, no sentido de torná-lo mais calmo, mais compreensivo. Foi bom em tudo, pois ele não sabia nada, escrevia apenas o nome. “Hoje ele sabe de muita coisa”. Reconhece que ele deveria estar mais desenvolvido, mas o que sabe é graças ao PAV. Revelou que o levou ao médico: “Peguei o papel no colégio para ir pra APAE, mas começaram a zoar, aí deixei de lado”. [...] “Eu mesmo, como mãe, eu não segui em frente pra mudar ele pra APAE”.

O caso de Sebastião envolve um comprometimento intelectual muito maior que o dos outros entrevistados, fato reconhecido pela escola e pela própria família. No entanto, na fala da mãe, há uma preocupação com a imagem e o rótulo de ter um filho que precisa de tratamento na APAE. De acordo com Cardoso (2002, p.71-72), a família, assim como a escola, não possui “subsídios necessários para assegurar o ‘encaminhamento’ e o posterior ajuste dos escolares considerados como estando fora do denominado desenvolvimento normal”. Os desajustes e o medo de ser rotulado acabam por reforçar o peso de carregar a estereotipia, que, segundo Bhabha (1998, p.120), se trata de “uma pré-construção ou uma montagem ingênua da diferença que autoriza a discriminação”. O ato de estereotipar traduz determinados juízos intencionais construídos pelos sujeitos para enquadrar/fixar um rótulo, envolvendo relações de poder, com marcas ideológicas e hegemônicas.

8º Entrevistado: Antônio. 8º ano do Ensino Fundamental. Seu olhar é interessante: atento, como a procurar algo, mas, ao mesmo tempo, não se sustenta, parece ter vergonha da busca constante, como se ele mesmo não acreditasse na possibilidade de conseguir o que procura. Parece poesia. Mas não. Ele é assim: um menino de 17 anos que parece ter-se perdido ao longo do caminho. Cansou. Não conseguiu acelerar. Devem ter exigido muito dele, sem que lhe tenham sido oferecidas as devidas condições. Difícil separar o olhar de pesquisadora do olhar da professora, gente, que se coloca diante dele! Foi o olhar que me aproximou dele. Foi nesse olhar que percebi empatia, desde o primeiro dia de aula em 2013, na turma do 8º ano onde também estudam Marco, Beto e outros meninos e meninas que passaram pelo PAV.

Ele vive em dois mundos: a casa, num bairro do outro lado da BR, de estrutura precária, abriga “filhos sem o pai”. Dor com a qual não sei se ele aprendeu a lidar. A pobreza é muito grande. O local onde fui recebida pela família, inclusive por dois netinhos de colo,

pode cair a qualquer momento. É uma espécie de varanda (corredor coberto que serve como área de serviço), escorada por baixo. Na verdade, a entrevista foi realizada em cima de um despenhadeiro, mas não me dei conta disso, pois já havia subido e descido muito para chegar até eles. Numa conversa prazerosa, após a entrevista, e que me revelou a importância de minha presença lá, é que a mãe mostrou-me a precariedade do local e falou-me sobre sua falta de recurso financeiro para evitar o pior.

Figura 5: Entrada da casa de Antonio. Abril 2013.



Fonte: A autora, 2013

Ao meu lado, numa cadeira, Antônio reproduzia o olhar que descrevi: procurava-me e evitava-me. Sua resposta à primeira pergunta surpreendeu-me:

E- De que matéria você gosta mais?

A- Gosto a de Português, porque, quando eu estudava no PAV, lá eis num ensinava direito não. Eu gosto de Matemática, ah, de História.

E-Não ensinavam direito?

A- A de Português num ensinava muito direito não.

E- E o que é ensinar direito Português?

A- Esse negócio aí que cê passa aí de predicado, assim de sujeito. , [...] Por isso que eu num entendia muito direito esse negócio não.

E- Você acha importante aprender sujeito, predicado? Por quê?

A- Seria melhor pra mim, porque é bom que eu aprendo mais as coisa. Fica melhó.

Ao perguntar-lhe quantas vezes havia sido reprovado, respondeu-me: “cinco.”

E- Lembra em que séries?

A- Na 1ª eu fui duas vezes, na 2ª e na 5ª duas vezes, não, na 5ª uma vez e agora que eu estudei no PAV agora.

Perguntei-lhe o motivo das reprovações e ele disse-me que ficava sem passagens, pois, ao usar o cartão para transporte coletivo (transcard), a fim de resolver outras necessidades, ficava sem créditos. O cartão era carregado no dia 1º de cada mês, e não havia jeito de controlar seu saldo. Por morar muito longe, ficava difícil ir a pé. “Esse ano só dois créditos só, pra ir e voltar. Aí ele pega só amanhã agora.”

Quanto questionado sobre ter alguma dificuldade de aprendizagem, respondeu: “Não, os professores falavam que eu era inteligente [...]”.

Ele não sabe o significado de PAV, mas sabe que foi criado para acelerar a série. Disse que gostava da turma de aceleração e do que aprendeu em Matemática, chegando a citar o nome da professora, e vê no oitavo ano o que aprendeu. Acredita conseguir acompanhar a nova turma. Sobre a importância da escola disse: “A escola é importante, porque nós tem que estudá pá aprender, porque, se nós num estudá, nós num tem futuro, nós num consegue um serviço bão.”

Sobre o futuro, ele não se definiu, mas pensa em algumas possibilidades: gostaria de trabalhar num supermercado para ajudar a mãe, pois só o irmão, meu ex-aluno no PAV 2009 (nas barracas), trabalha como pedreiro. Pensa em fazer faculdade, mas disse, a seguir, que queria ser pedreiro, igual ao pai (entendi nessa fala a admiração pelo pai e a falta que sente dele). Perguntei-lhe se não pensava em estudar para ter outra profissão:

A- Eu podia ser advogado.

E- Por quê?

A- Eu podia ajudá as pesssoas (*Silêncio*)[...] se eis tivesse pobrema na famíla [...]

E- Que tipo de problema te preocupa mais?

A- Ah, assim, uma família que expulsô o homem de dentro de casa, aí qué a pensão [...]

E- Por que isso te chama tanto à atenção? Você tem uma situação dessa na família?

(*Silêncio*) Insisti para que me falasse. Ele procurou o olhar da mãe e perguntou-lhe se podia responder.

A-Meu pai foi embora...

E- Sonho?

A-Tê um serviço bão, tê minha família pra mim cuidá, tê uma casa pra mim morá. Esse é o meu sonho.

A mãe é calada. Parece sofrida. Tem 50 anos e dez filhos. Estudou até a 3ª série, pois teve que ajudar em casa cedo, trabalhando no Rio de Janeiro e aqui na cidade como

doméstica. Casou-se. Ciente das reprovações do filho, disse que a escola mandou um papel para ela assinar, mas não sabia o que era. O filho também não comentava. Falou-me sobre uma suspensão que ele recebeu, justificando que foi porque ele fez arte. Perguntei-lhe sobre o outro filho, que também fez PAV e apresentava grande dificuldade de aprendizagem. Ela respondeu-me que ele não tinha dificuldades e terminou o Ensino Médio na Escola Esperança. Deseja para Antônio um curso de informática e não quer que ele pare de estudar para ajudá-la, pois acredita ser preciso estudar para ter uma profissão melhor.

Ao longo da pesquisa, percebemos que alguns dos fatores considerados externos à escola são determinantes para a reprovação, e até mesmo para a evasão escolar: falta de políticas públicas, desestrutura familiar, condições de pobreza, baixo nível de escolarização dos pais, desemprego, distância da escola. Poderíamos utilizar qualquer um desses fatores como justificativa para a distorção idade-série de Antônio, que o leva a sentir-se exausto pela maratona diária para sobreviver.

Pude perceber em Antônio uma capacidade de aprendizagem que se perdeu ao longo das reprovações e que me faz questionar até que ponto o professor pode, de acordo com crenças e valores do Projeto “Acelerar para Vencer”, trabalhar como mediador entre conhecimento e “alunos em distorção”, aceitando o conceito de Educação como prática social nesse contexto, se, ao investigarmos um pouco do que é vivenciado por “jovens em distorção”, somos direcionados para a carência dos lares habitados por eles e para a precariedade da vida escolar, incluindo-se aqui as omissões presentes na rotina da escola, portanto nas atitudes de seus atores.

9º Entrevistado: Maristela. 1º ano do Ensino Médio. Viva, inquieta. Crítica, parece querer apropriar-se do que lhe é de direito, o conhecimento. “Antenada”, sabe o que deveria ter aprendido e o que falta à escola para que consiga aprender- não acelerar-, a fim de continuar sua caminhada. Reprovada duas vezes por motivos diferentes: 1) morava em zona rural e, quando chegou à escola, já estava com oito anos; 2) faltava muito às aulas quando cursava a 4ª série. Não sabe por que o PAV foi criado, mas sabe que é um projeto de aceleração e o considera um fracasso.

E- Você acha o PAV um bom projeto?

M- Não. Ele pode se bom assim pra adiantar os alunos, mas, em questão de matéria, os alunos passa fraco, muito fraco, pro Ensino Médio, e isso atrapalha, porque a gente, tá que eles acelerou a gente, mas se a gente não estudá, a gente não sai do primeiro ano de jeito nenhum.

E- Você disse que o PAV não era bom. O que faltava?

M- Ah, eu acho que eles devia melhorar um pouco o ensino. Eles devia pegá mais firme com os alunos, sabe, porque é muita bagunça, tipo, você qué fazê o dever, você faz; você não qué, você não faz, e mesmo assim você ainda passa. E as matérias que eles ensinam não são de acordo com a 8ª série.

E- Alguma matéria [...] que não esteja de acordo pra você?

M- Tipo o delta. O delta, eles, o certo dos professores é trabalhá ele bastante tempo pros alunos aprendê. Eu não sei o delta, porque eles foi trabalhá o delta no último bimestre, assim, nas últimas semanas. Eu não sei. Aí, eu tô passando aperto pra acompanhá o Ensino Médio. Tabela periódica. A gente vê isso na 8ª série, eu num vi no PAV. Até hoje eu num sei o que que é.[...] se você não prestá muito atenção, a pessoa repete, porque é muito difícil. [...] e os outros alunos que estudou em série normal já sabe [...] que nem quando eles dão a prova diagnóstica, eu não soube fazer quase nada [...]

E- Então, o que representa mesmo o PAV pra você?

M- Ah, o PAV é um fracasso, por causa do, eles não explicam, eles prejudicam o aluno. Apesar deles empurrá, eles prejudicam porque [...] quando chega no Ensino Médio, não sabe nada.

E- Em Português, alguma outra coisa você gostaria de ter aprendido no PAV?

M- Mais gramática, porque ela não trabalhou, não trabalhava muito a gramática, trabalhava só interpretação de texto.

E- Você acha importante saber gramática?

M- Muito, muito até porque numa faculdade cobra isso. Se você for fazê uma prova, você escrevê errado, você perde muito ponto [...]

Ela entende a escola como importante para se conseguir um futuro melhor e, quando lhe perguntei sobre a possibilidade de outra atividade no ambiente escolar, falou sobre a necessidade de um curso de informática e que, apesar de haver uma sala para essa atividade, ela não sabe exatamente onde fica. Questionou também a biblioteca: “[...] quando a gente vai fazê alguma coisa, ah, num pode, tá em horário de aula. Nunca pode. Então os alunos têm e num pode usá.”

Perguntei-lhe se se sentia valorizada na escola, e ela me respondeu que “sempre”. Porém, assim que desliguei o gravador, continuou a conversar comigo e fez-me entender o contrário. Questionei sua resposta, e ela explicou-me: “Eu me sinto valorizada na escola, porque a gente tem um lugar no grupo, quando é nos alunos, mas a respeito da escola, do jeito que eles tratam os alunos, eu acho que eles desrespeitam muito”. Na tentativa de compreender tal ambivalência no seu discurso, continuo questionando:

E- Por quê?

M- Por que eles qué que agente, eu acho o seguinte, a gente dá o respeito pra sê respeitado. Eles qué passá uma ordem pra gente, mas que que adianta [...] se nem eles mesmo cumpre? Eu acho que algumas coisas ali na escola devia mudá. Tipo assim, deixa eu te dá um exemplo [...] eles não se preocupa se o

aluno tá tendo uma boa leitura [...] Nunca vi eles pegando um aluno e fazendo tipo que um teste com ele [...] pra vê como que tá o aprendizado.

E- Você acha isso importante?

M- Acho, muito, porque é pra eles melhorá. Que nem no PAV ano passado, se eles pegasse e tivesse feito um teste sobre delta, eles ia vê que o aluno tava fraco pra eles pedi o professô pra melhorá no ensino [...] Mas eles num se importa. Acho que isso é um desrespeito cos aluno.

A fala de Maristela remete-me a duas estratégias consideradas pelo Documento Base (MINAS GERAIS, 2008) como fundamentais para o desempenho escolar dos alunos de turma de aceleração, que envolvem compromisso, acompanhamento e avaliação. Com relação ao aluno, considera-se fundamental que ocorra o “desenvolvimento do hábito de leitura, expresso na procura de livros e nos comentários de leituras realizadas” (MINAS GERAIS, 2008, p.12), porém, na entrevista, a não utilização da biblioteca é retratada pela aluna como negação ao direito de aprender. Na busca por elevar o desempenho do aluno, percebo um conjunto de circunstâncias que definem como prioridade o trabalho com a construção do conhecimento científico, não valorizando uma formação de sujeitos que possam produzir cultura e conhecimento.

No que se refere ao professor, o documento reforça a “responsabilização pelos resultados acadêmicos e de frequência dos alunos”, assim como “pelo acompanhamento diário de todos os alunos, avaliando e oferecendo oportunidade de recuperação imediata quando necesssário.” (MINAS GERAIS, p.16). Mas parece que isso está distante do que ocorre nas turmas do PAV, como se, diante do quadro existente – alunos multirrepetentes sem perspectiva de aprendizagem e sucesso escolar, mas que precisam ser acelerados dentro de prazo determinado por calendário fechado, que tem como premissa a não reprovação –, o professor acabasse por não saber caminhar para garantir que as metas estabelecidas sejam alcançadas. De acordo com Paro (2003, p. 51), a aprovação automática gera desinteresse por parte dos alunos e docentes, visto que

[...] apesar de seu valor intrínseco, não está imune a sua utilização com propósitos alheios à promoção da qualidade do ensino. A impressão negativa causada pelas altas estatísticas de reprovação e evasão escolar nos vários sistemas de ensino tem levado governantes impopulares a lançar mão de expedientes nada pedagógicos para provocar a queda dessas estatísticas, de modo a parecer que tais quedas tenham sido resultado de alguma melhoria na eficiência da escola.

A mãe de Maristela tem 49 anos, estudou até a 4ª série e é cuidadora de idoso. Foi doméstica no Rio de Janeiro, casou-se, teve três filhos e separou-se. Vive numa casa alugada,

um dos motivos pelo qual trabalha. Sobre o PAV, disse que foi escolha da filha e que a Diretora da escola aconselhou-a a não participar do projeto, pois era fraco, porém a menina não lhe deu atenção.

A escolha da aluna pelo PAV envolve o seu sonho e o seu nível de esclarecimento, assim como a perspectiva de vida refletida na fala: “Desejo me formar em Direito.” Inclusive acredita que, se focar no que quer, conseguirá recuperar o tempo perdido. Os percursos vivenciados, os fracassos, os avanços e a superação só foram viáveis porque o PAV foi considerado por ela, uma possibilidade para correr atrás do tempo perdido, não necessariamente atrás do conteúdo perdido...

10º Entrevistado: Joaquim. 1º ano do Ensino Médio. Ele tem 17 anos e mora num vilarejo que fica a 30 minutos da cidade (de ônibus), numa casa bem simples, com a avó, o irmão dela- um senhor idoso e cego- e a mãe. Dos dez alunos entrevistados, foi o único que não encontrei em casa no dia marcado. Senti-me desanimada, pois queria ouvi-lo, e havia dedicado meu sábado a isso. De forma inesperada, procurou-me na escola na segunda-feira para desculpar-se e remarcar a entrevista. Demonstrou grande dificuldade para responder a perguntas simples, não sabendo dizer quantas vezes foi reprovado, precisando que a mãe o ajudasse. Vê na precariedade do transporte coletivo do qual depende – é comum os ônibus quebrarem, não cumprirem o horário ou não passarem – e que leva meia hora para deixá-lo na escola a justificativa para suas reprovações, pois essa dificuldade o levou ao desânimo. Não sabe o significado de PAV nem por que faz parte dele, mas foi categórico ao responder que o Projeto não representou muita coisa, a não ser: “fiz eu passá de ano rápido, né, mãe?”

E- Você acha que a vantagem é essa?

H- É, a vantagem no PAV é isso.

E- Você tinha dificuldade de aprendizagem...?

H- [...] Em toda as matéria. [...] Era Inglês, de Inglês, Espanhol quando eu estudava, um aprendia isso não, era muito difícil, rapá [...]. Eu repeti por casa disso [...] . O resto é fácil, rapá, Português, Matemática.

Quando perguntei sobre a importância da escola, não soube responder e dirigiu-se à mãe: “É importante, né não, mãe, hã pro cê aprendê alguma coisa?” A mãe disse: “Fala aí, na hora de arrumá serviço”. Ele repetiu. Perguntei-lhe que tipos de cursos levaria para a escola:” Ih, véi, num sei respondê [...]”

E- Sente-se valorizado na escola: “

H- Eis conversa tudo comigo.

E- Que tipo de conversa você acha que te valoriza?

H-As amizade memu.

E- Maior sonho?

H- [...] Num sei.

Mesmo apresentando uma fragilidade na argumentação, uma fala truncada, marcada por uma falta de perspectiva de vida e crescimento, Joaquim disse não ter dificuldades para acompanhar o Ensino Médio.

A mãe “acha” que tem 41 anos e estudou até a 4ª série. Começou a trabalhar em casa de família e parou de estudar por causa da primeira gravidez. Trabalha fazendo espetos para churrasco, pipa e gaiola e também é auxiliar de cozinha num bar restaurante. Disse-me que o filho foi reprovado porque não fez as provas. Nada sabe sobre o PAV, nem por que o filho frequentou uma turma de aceleração. Mesmo assim, participou de três reuniões. Seu desejo é que o jovem estude, pois todo lugar pede estudo.

A mãe de Joaquim reconhece que as demandas do mercado de trabalho estão cada vez mais exigentes, demonstrando ter consciência de que o desinteresse do filho é, em grande parte, provocado pela incapacidade da escola para atender às necessidades dos alunos pobres e que não aprendem. Considerando sua fala, procuro refletir sobre a real preocupação do PAV com a preparação do aluno para o Ensino Médio ou para o campo profissional, principalmente reconhecendo as fragilidades da família e do ambiente desfavorável em que vivem, mas onde trabalhar é visto com a possibilidade para mudança.

Mesmo que os resultados das entrevistas apontem que o Projeto “Acelerar para Vencer” tem uma relação direta com a escolarização da população mais pobre, considerando que a renda – condição socioeconômica – ainda é uma importante barreira para o avanço educacional, principalmente no Ensino Médio e Ensino Superior, não desejo atrelar unicamente tais condições aos resultados e avanços dos alunos do PAV. Reconheço que existem outros fatores que, agregados, produzem os atropelos do PAV. São eles: as amarras presentes no planejamento do Projeto – configuradas pela Secretaria de Educação-, a relação entre cultura e conhecimento, a ausência de interação entre escola e família, o currículo centrado no conhecimento científico, a prática pedagógica descontextualizada, as relações de poder e saber, assim como as concepções de aluno, docência e escola, configuradas ao longo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de este espaço representar o final de uma investigação, entendemos o momento como mais uma etapa de reflexões, porém não finais. Diferente do que esperávamos, não é a sensação de alívio ou de ter investigado nosso objeto dentro de um prazo predeterminado que queremos apresentar aqui, já que a trajetória percorrida por esta pesquisa, permeada por (im) possibilidades e descobertas do muito que ainda estamos aprendendo a aprender, fez com que, partindo de observações em classes de aceleração, nos entendêssemos situados em um espaço-tempo que *está sendo*, percebendo o tempo apenas como um ritmo, onde muito ou pouco acontece, considerando-se as necessidades de cada indivíduo, o nível de desenvolvimento por ele apresentado, o envolvimento e o comprometimento dos demais atores que compõem uma escola e a forma como uma política apresenta-se e é implementada.

Como seres inconclusos, nosso momento é de inconclusões, desenvolvidas durante nossa busca. Nossas reflexões, portanto, serão apresentadas como possibilidades de desenvolvermos outros olhares, e repensá-los. Confessamos que, para chegarmos a essa decisão, sofremos influência de Ball (2009, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 309):

[...] Seria mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores e acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar, acumular trabalhos que fornecessem um conjunto de ideias às quais as pessoas pudessem recorrer com relação à prática, Mas, em vez disso, todos querem “conclusões”, querem clareza, certeza e fechamento. Querem se fazer relevantes. Querem se tornar comensuráveis dentro das normas da *performance* em pesquisa.

Nas performances apresentadas, ou na ausência delas, os elementos presentes, muitos deles nas entrelinhas, levaram-nos, quando tentamos analisar a “implementação” de uma política pública destinada a acelerar aprendizagens, ao entendimento de que a mesma deveria acontecer de forma muito mais ampla do que a encontrada na realidade observada. Entendemos, porém, que ampliar a execução de uma prática seria compreender que a mesma estende-se a outros espaços que, numa relação interdependente com a escola, criam as interrelações e a dinâmica de que nos falam Freire (1986) e Hobsbawn (2007). De forma mais simples, entender, após esta investigação, que, por algum momento, a escola e todas as questões que nela estão inseridas possam apresentar-se apartadas do mundo, tornou-se impossível para nós. Caso contrário, não haveria, de acordo com Ball (2009), a possibilidade

de discutirmos as relações de poder presentes nas políticas e, segundo Macedo (2006), as possibilidades de disputas por hegemonias.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que o Projeto “Acelerar para Vencer” não foi capaz de cumprir as metas estabelecidas tanto no Documento Base quanto na Matriz Curricular. No entanto, cientes de que os alunos foram inseridos numa turma de aceleração, não afirmaremos que houve exclusão escolar; por outro lado, não constatamos a eliminação do fracasso, apenas a correção temporária do fluxo, visto que, ao concluírem o Projeto, muitos meninos e meninas são matriculados no ensino regular e reincidem, de acordo com os dados, em repetência múltipla. Descobrimos, sim, em meio a tanta maquiagem, uma inclusão excludente. Desse modo, podemos considerar que as atuais políticas educacionais para correção da distorção idade-série envolvem muitas disputas e interesses por parte das agências internacionais e governos locais e poucas condições são criadas para que o aluno permaneça na escola e realmente aprenda.

Falar em disputas, porém, requer conscientização, que sabemos não ser uma questão apenas teórica. É necessário que essas discussões cheguem à escola e, ao transformarem-se em prática, transformem as diferentes práticas lá exercidas e as imobilidades por nós observadas em ações. Ressaltamos que as imobilidades comuns aos atores do espaço pesquisado – professores, alunos, famílias e direção – mesmo aos que demonstraram apresentar um discurso voltado para preocupações político-sociais, devem-se a: 1) estarem acostumados a acatar imposições; 2) falta de entendimento das questões apresentadas; 3) inicialmente, falta de comprometimento; 4) medo – elemento muito comum dentro da escola; 4) tipo de gestão; 5) sensação de impotência: “não conseguirei mudar o mundo”; 5) entendimento de hegemonia e poder como elementos opressores; 6) desconhecimento do significado de currículo e da possibilidade de que o mesmo seja construído dentro da escola.

Constatamos, também, que as questões elencadas acima interferem na forma como o fracasso é entendido pela escola. Muitos de seus atores, por exemplo, dizem perceber no aluno o desinteresse pelo conhecimento e, na família, o descaso para com a educação. No entanto, de forma surpreendente, nossa vontade de saber levou-nos até as famílias, que se revelaram esperar muito da escola, acreditando que só ela possibilitará ao jovem as condições necessárias para romperem com os ciclos de dificuldades no qual se encontram envolvidos.

Nos alunos percebemos a valorização do contato, da proximidade com o professor e o reconhecimento da importância do espaço escolar em suas vidas. Revelaram-nos perceber o que falta à escola, principalmente quanto aos conteúdos que lhes são oferecidos, ajudaram-nos a repensar o aluno fracassado partindo de sua realidade social e do espaço escolar no qual se

encontra. Acreditamos, portanto, que o fracasso possa ser gerado em momentos de negação de direitos, ou, de acordo com Gentili (2012), no oferecimento desses pela metade, o que também gera impossibilidades, sendo uma delas o de entendimento, por parte do aluno considerado fracassado, de que ele tem “direito a ter direitos”.

A dificuldade que sentimos de concluir deve-se ao fato de que, ao entrelaçarem-se, as observações ofereceram-nos diferentes possibilidades de análise e de ampliação das discussões. Os professores entrevistados, por exemplo, conseguiram mostrar-nos não concordar plenamente com as imposições, não acreditarem que fracasso esteja associado a pobreza nem que exista aluno fracassado. Em suas respostas, destacamos a preocupação com o aluno em distorção idade-série, com a forma de “implementação” do Projeto “Acelerar para Vencer” e a necessidade de um espaço de fala. Apesar de terem revelado impossibilidades em alguns momentos, demonstraram-nos, por meio de suas falas, que cada um compromete-se com aquilo que deseja estar comprometido.

As preocupações demonstradas por eles vão ao encontro de nossa pesquisa/análise sobre a base do projeto, ajudando-nos a confirmar nossa investigação quanto à inaplicabilidade do PAV em nossa realidade, visto que o mesmo, além de considerarmos a possibilidade de ter sofrido influência de outro contexto sócio-histórico, está voltado à correção do fluxo escolar apenas para transformar aprovações automáticas em dados estatísticos. Necessário seria que esta política de aceleração da aprendizagem passasse por ajustes e intervenções locais e pessoais, como nos fala Ball (2009). A possibilidade de intervenções, porém, parece não ser de conhecimento dos professores, que não se sabem curriculistas, e sim implementadores de propostas curriculares, mesmo entendendo que essas imposições não têm representado muito nas turmas do PAV.

Reconhecendo que não nos tornamos peritos em fracasso escolar- conhecedores que somos de sua longa existência e da diversidade de problemas que o envolvem- agregamos à pesquisa elementos que nos foram revelados durante as entrevistas e que nos permitiram descobrir no processo de aceleração de estudos outras questões e outras possibilidades. Mesmo assim, não abandonamos nossas indagações iniciais, procuramos associá-las a outro elemento essencial ao desenvolvimento do Projeto e à aprendizagem dos alunos: o tipo de gestão exercido pela escola.

Entendemos que o tipo de gestão interfere na atuação dos professores, alunos e escola como um todo, tendo início essa interferência, a nosso ver, no reconhecimento – ou no não reconhecimento -, por parte do gestor e de seus assessores, de que o espaço público é do público e de que todos necessitam, urgentemente, apropriar-se desse espaço, lutar por

hegemonias. Nessa atuação, porém, deveria ser valorizado todo tipo de conhecimento-relacionado às diferentes culturas e às diferenças- que possa interessar às necessidades dos seres em processo de formação. Nesse processo contínuo, certamente, incluem-se os professores curriculistas.

Sendo a escola um espaço onde diferentes indivíduos, diferentes culturas encontram-se diariamente e passam boa parte de suas vidas, entendemos não mais fazer sentido a existência de um currículo único, que não consiga corresponder ao que o indivíduo lá foi buscar. Se infinitas são as buscas... No entanto, pensar em construção curricular na realidade investigada soa como uma ação completamente antipedagógica. A ideia de currículo apresentada pela Escola Esperança é mesmo de imposição, e tem apresentado como resposta um “fazer de conta”, partindo, em algumas situações, de avaliações diagnósticas e relatórios que, geralmente, são “engavetados”.

Pensamos, então, em compor uma mesa para discutirmos currículo. Dela, também participariam os alunos. Começaríamos por mostrar-lhes que existe um local de fala dentro da escola, que nenhuma voz deve ser calada, ninguém deve silenciar. Dizendo-lhes que todos têm poder de decisão e que nossas decisões podem e, dependendo da situação, devem ser modificadas, daríamos início a uma proposta de (re) construção curricular.

A ideia de reconstrução tem-nos levado a pensar na composição de uma Mesa-Quadrada, metáfora que nos remete a discussões, a inclusão e a respeito às diferenças, por nesse tipo de mesa sempre caber mais um. Nela se sentariam professores, alunos, famílias... Diferente do que vem acontecendo, as discussões apresentadas em nossa Mesa não circulariam, pois mesas circulares lembram-nos engavetamento, problemas cíclicos. Pensamos numa mesa onde o fracasso escolar, a inclusão pela metade e o descaso seriam repensados, a fim de que meninos e meninas pudessem seguir o curso normal, sem a necessidade de serem atropelados nas pistas de uma classe de aceleração.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca Neaera. *Inventing local democracy: grassroots politics in Brazil*. London: Lynne Rienner, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação ou emancipação? Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo. Cortez, 2000.

ALBERGARIA, Teresa. *PAV – Projeto Acelerar para Vencer: depoimento: Entrevista concedida ao Blog No Pé da Política*. São João de Rei, [8 de maio, 2012]. Disponível em: <<http://politicanupep.blogspot.com.br/2012/05/pav-projeto-acelerar-para-vencer.html>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola Pública e pobreza: expansão da escola dos pobres no Brasil*. 2004. 278f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo. Moderna, 2012. p. 9.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre. Artmed, 2006.

APPLE, Michael; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo. Cortez, 1997. p. 9-43.

ARELARO, Lisete Regina Gomes ; VALENTE, Ivan. *Progressão Continuada x Promoção Automática*. E a qualidade de ensino? São Paulo. Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel Gonzales. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. Experiências de aceleração: estamos inovando? In: OLIVEIRA, Isabel R. (Org.) *Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humano*, Rio de Janeiro, ano 5, n.8, 2000.

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

_____. Organizações escolares flexíveis – os Ciclos de Formação. Entrevista na TVE. Disponível em: <<http://educando.wordpress.com/2007/04/23/106/>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

BANCO MUNDIAL. Educação primária: documento de política do Banco Mundial. Washington, DC, 1992. *apud* TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez; 1998.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Chegando à escola: agora sou eu e eles”-o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. *Cadernos de*

Educação, Pelotas, n. 38, p. 289 - 313, janeiro/abril 2011. Disponível em: <www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/11.pdf> . Acesso em: maio 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; MITRULIS, Eleny. *Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, Nov. 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 2003 apud LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículos*. São Paulo. Cortez Editora. 2011.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001 apud FRANGELLA, Rita. Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3506--Int.pdf>> . Acesso em: 04 set. 2013.

BEANE, James. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v.3, n.2, p. 91-110, jul.-dez. 2003.

BERNSTEIN, Basil.; BRANNEN, Julia. (Eds.). *Children, research and policy*. London. Taylor & Francis, 1996.

BITTAR, Marisa ; BITTAR, Mariluce. *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, july-Dec., 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: Preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999 apud TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, VILELA e ZAGO (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em: 10 jan. 2013

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar- Um Diálogo Entre a Teoria e a Prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. *Carta de Goiânia*. Goiânia: ANDE; ANPED; CEDES, 1986. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CUNHA, Luís Antônio; GÓES, Moacyr de. *BRASIL os anos de Autoritarismo*. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1987.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências – Um Conceito Recontextualizado no Currículo para a Formação de Professores no Brasil*. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45. jul. 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, p.123-134, 2009.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os Projetos Financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. *Educação Sociedade*., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

FRANGELLA, Rita. Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3506--Int.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005.

GARCIA, Regina Leite. “Interdisciplinaridade e transversalidade na escola – A escola –entre tantas possibilidades e tantos equívocos”. *Salto para o Futuro - TV Escola*, ano 18, Boletim 22, Outubro de 2008.

GENTILI, Pablo ; SILVA, Tomás Tadeu da (org). *Escola SA*. Brasília. CNTE, 1994

GENTILI, Pablo. *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

GEWIRTZ, Sharon. *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. London. Routledge, 2002.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986 apud LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículos*. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: Rumo a Uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre. Artmed, 1997.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

GUIMARES-IOSIF, Ranilce. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil*. Brasília. Liber Livro, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A editora. 2005

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG. 2003
apud LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*,
local, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez. 2006.

HARPER, Babette. et AL. *Cuidado, Escola!* desigualdade, domesticação e algumas saídas.
São Paulo. Brasiliense, 1986.

HOBBSAWN, Eric. *A Era dos Impérios*. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

ITURRA, Raúl. SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto.
Afrontamento, Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In: 1989, p.
149-63 apud TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In:
CARVALHO; VILELA; ZAGO (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em*
Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206

KNOBLAUCH, Adriane. *Ciclos de Aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de*
registro, velhas intenções. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., Caxambu, 2003.
CDROM.

_____. *Ciclos de Aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*.
Araraquara: JM, 2004.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação, uma proposta transformadora*. Porto Alegre. Mediação,
2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana Leal. Alfabetização e letramento: contribuições para a
prática pedagógica. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, n.11, p.21-25, dez. 2003.

LEVIN, Henry; SOLER, Pilar. *Escolas Aceleradas: Podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?*
Brasília. Inep, Dezembro 1992 (Série Documental. Estudos de Políticas Públicas, n. 1)

Lima, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*.
Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. *O impasse na educação*. Petrópolis. Vozes, 1969 apud PRADO,
Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.
17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1074/976>>. Acesso em: 10
maio 2011.

LINCH, Jaqueline Picetti. *Movimentos de exclusão escolar oculta*. 2002. 152f. Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LINHARES, Célia. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos
instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In. LINHARES, Célia:
LEAL, Maria Cristina (Org). *Formação de Professores*. Uma crítica à política hegemônica.
Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.103-130.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículos*. São Paulo. Cortez Editora. 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por Uma Política da Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p.327-356, maio/ago. 2006. Disponível em: <pt.scribd.com/doc/155011693/> Acesso em: 10 abr. 2012.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo. Cortez. 2007.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Organização da Escolaridade em Ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 303. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2012.

MANSO, Marcia Siervi; MARSICANO, Neuza Maria de Oliveira. *Aceleração da aprendizagem: algumas considerações sobre Projeto “Acelerar Para Vencer” (PAV) em Minas Gerais*, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaHelenaManso_res_int_GT1.pdf> Acesso em: 23 jun. 2013.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis. Vozes. 1991 *apud* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículos*. São Paulo. Cortez Editora. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Progressão Continuada" (verbete). In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira. EducaBrasil, São Paulo, Desenvolvido por Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>> Acesso em: 02 set. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular nº 52, de 12/03/2010. Censo Escolar 2009/ alunos “reprovados” nos anos iniciais. Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto estruturador: aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=nEfYUuX1D8LUkQfO5YGgBg#q=Projeto+acelerar+para+vencer+M%C3%93DULO+INTRODUT%C3%93RIO+%E2%80%93+Decolando+para+o+sucesso>. Acesso em: 20 set. 2011.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação. *Projeto estruturador: aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=VnHhUvuNC9SPkAe0tYGwAQ#q=projeto+acelerar+para+vencer+apresenta%C3%A7ao+power+point>. Acesso: Jul. 2013

- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação. Projeto estruturador: aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BC78DA07A-6C1B-45FC-A446-9C5327A09586%7D_guia-dos-professores-anos-iniciais-versao-preliminar.doc>. Acesso em: Jul 2013.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 2. 197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 65-67, 27 out. 2012.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, ANTONIO FLÁVIO BARBOSA (Org.). *Currículos: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e Tecnologia. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007 apud MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões contemporâneas. Proposta pedagógica sobre a qualidade na educação básica. *Salto para o Futuro - TV Escola*, Rio de Janeiro, ano 18, boletim 22, Outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões contemporâneas. Proposta pedagógica sobre a qualidade na educação básica. In: *Salto para o Futuro - TV Escola*, Rio de Janeiro, ano 18, boletim 22, Outubro de 2008. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>>. Acesso em: 13 de set. 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria et al. (Org.) *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90*. Londrina, UEL, 2001 apud FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os Projetos Financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. *Educação Sociedade.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jul. 2013.
- PATTO, Maria Helena. *A Produção do Fracasso Escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. T.A. Queiroz, Editor, LTDA. 1996.
- PAV - Projeto Acelerar para Vencer: Entrevista com Teresa Albergaria. *No pé da política*, São João Del Rei (MG), 8 maio 2012. Disponível em: <<http://politicanupep.blogspot.com.br/2012/05/pav-projeto-acelerar-para-vencer.html>>. Acesso em: 10 jul. 2013. (Rodapé p. 99)
- PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000. Disponível

em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1074/976>>. Acesso em: 21 jun 2011.

PROJETO Acelerar para vencer. Apresentação II. [Minas Gerais, 2008]. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/.../apresentacao-aceleracao.ppt> Acesso em: Jul. 2013.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky* uma perspectiva histórico- cultural da educação. 16 ed.. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. *Introdução*: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. São Paulo. Cortez, 2003. p. 25-29, apud MACEDO, Elizabeth. Por Uma Política da Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p.327-356, maio/ago. 2006. Disponível em: <pt.scribd.com/doc/155011693/>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. *Revista Em Aberto* (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, p.57-73, 2000.

SETÚBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto* (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, p.9-19, jan. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.de; EVANGELISTA, Olinda. *O que você precisa saber sobre política educacional*. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

SILVA, Tomaz.Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomas Tadeu da. A “Nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes,1999. p. 9-30.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica, 1998, apud LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Alfabetização e letramento: contribuições para a prática pedagógica. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, n.11, p.21-25, dez. 2003.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. *Em aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.21-32, janeiro, 2000. Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br/.../%7B7a244c23-dea8-4e72-ae8e-680a83>. Acesso em: 08 jul. 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: um breve Balanço Crítico. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n.107, p.539-560, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, VILELA e ZAGO (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 183-206.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. *Cadernos de Educação*; Pelotas, n. 38, p. 95-118, jan-abr. 2011.

ZANETTI, Maria Aparecida. *Política Educacional e LDB: Algumas Reflexões*. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: 11 out. 2011.