



Universidade Federal de Uberlândia MG – 2023

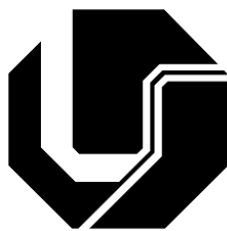
Instituto de História

Graduação do curso de História

Claudio Ferreira Santos

**APROVAR OU REPROVAR? OS (DES) COMPASSOS DO ENSINO FRENTE À
ACELERACAO DA APRENDIZAGEM: LAMPEJOS DE MEMÓRIA**

Uberlândia, janeiro 2023



Claudio Ferreira Santos

**APROVAR OU REPROVAR? OS (DES) COMPASSOS DO ENSINO FRENTE À
ACELERACAO DA APRENDIZAGEM: LAMPEJOS DE MEMÓRIA**

Monografia apresentada no curso de Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Graduado em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Uberlândia, janeiro 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha – UFU/MG – orientadora

Prof.^a Dr.^a Marta Emísia Jacinto Barbosa – UFU/MG – membro titular interno

Prof. Ms. Alexandre Augusto de Oliveira – UGE Jundiaí-SP – Membro titular externo

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a Deus, pela oportunidade que me foi dada em realizar esta graduação em História, Ele sabe que esta conquista vai além de uma formação, foi mais uma prova do amor D'ele para comigo. Do mesmo modo, agradeço a minha esposa Andreia, que me incentivou desde o início, em muitos momentos acreditou mais do que eu mesmo que iria dar certo, foi uma base em minha formação, sempre doce e paciente. Estevão e Raul, meus filhos, foram tão compreensivos, sempre me esperando um pouco mais para terem a minha atenção, se comportaram com excelência nos dias em que foram comigo para assistir as aulas.

Agradeço aos meus professores do curso de História, desde o primeiro ao último que conheci, juntos construímos caminhos planos. Em especial agradeço a professora Nara Rúbia, foi graças a ela que, em uma aula remota, eu entendi meus caminhos na área da educação, resgatando experiências a partir das memórias. Assim, com a sua orientação e muita, muita paciência, podemos ressignificar histórias.

Por fim, eu agradeço aos meus familiares, pelos conselhos, pela orientação que me deram para a vida, por sempre acreditarem em mim, mesmo quando tudo parecia caminhar para um fim, sempre tive um suporte recheado de amor, quando não era comigo, era com meus filhos, para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Obrigado minha sogra, você faz parte desta conquista. Sou grato por ter conhecido e convivido com meus colegas de turma, juntos experienciamos os saberes, erramos e acertamos, porém amadurecemos e crescemos muito.

*Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas.
A ele seja a gloria para sempre! Amem. Rm. 11:36*

Gratidão!

RESUMO:

Nos últimos anos do século XX, foram implantados em Minas Gerais projetos de aceleração dos estudos, alguns deles conhecidos como Projeto *Acertando o Passo* - RES. n.º. 8287/98 - implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária e o Projeto *A Caminho da Cidadania* - RES. n.º. 9433/98 - implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização. Neste mesmo tempo eu concluía o ensino médio na rede estadual de ensino em Uberlândia-MG, exatamente como aluno dos projetos acima citados. Foi uma experiência marcante em minha vida, o suficiente para me motivar a pesquisar este período nos anos em que passei pela Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Assim apresento minha vida e destaco a relação com o tema da pesquisa, mostrando os caminhos que me trouxeram até este propósito. Tenho como objeto de pesquisa a própria Resolução do Projeto *Acertando o Passo* e o Projeto *A Caminho da Cidadania*, (que engloba os períodos da 8.ª série do ensino fundamental até o 3.º. ano do ensino médio nos anos de 1998 - 1999), com foco em sua aplicação na Escola Estadual Renê Giannetti, onde estudei. Analiso esses projetos de aceleração dos estudos a partir das resoluções, de estudos bibliográficos feitos sobre elas e na tensão com depoimentos de sujeitos que vivenciaram a experiência enquanto estudante e docente. Aproximo-me das contribuições do filósofo Walter Benjamin para o campo da História da Educação, assumindo a necessidade de escavar o passado vivido em busca do que foi soterrado ou preterido, com o compromisso de escovar a história a contrapelo, trazer outras possibilidades de leitura do objeto analisado e delinear outras imagens de presente, passado e futuro.

ABSTRACT:

In the last years of the 20th century, projects to accelerate studies were implemented in Minas Gerais, some of them known as Project Acertando o Passo - RES. N. 8287/98 - implementing the pedagogical strategy of accelerating studies, aimed at 2nd year students. Elementary School cycle outside the age group and the A Caminho da Cidadania Project - RES. N. 9433/98 - implementing the pedagogical strategy of accelerating studies, for High School, aimed at students with delays in their schooling process. At the same time, I concluded high school in the state education network in Uberlândia-MG, exactly as a student of the projects mentioned above. It was a remarkable experience in my life, enough to motivate me to research this period during the years I studied at the Federal University of Uberlândia. This is how I present my life and highlight the relationship with the research theme, showing the paths that brought me to this purpose. My object of research is the Resolution of the Acertando o Passo Project and the A Caminho da Cidadania Project (which encompasses the periods from the 8th grade of elementary school to the 3rd year of high school in the years 1998 - 1999) , focusing on its application at René Giannetti State School, where I studied. I analyze these studies acceleration projects from the resolutions, from bibliographical studies made about them and in tension with the testimonies of subjects who lived the experience as a student and teacher. I approach the contributions of the philosopher Walter Benjamin to the field of History of Education, assuming the need to excavate the lived past in search of what was buried or passed over, with the commitment to brush history against the grain, to bring other possibilities of reading the analyzed object and delineate other images of the present, past and future.

LISTA DE SIGLAS:

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SEE – MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

MTPH – Métodos e Técnicas de Pesquisa em História

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -

PNED – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

UNICEF - United Nations International Children’s Emergency Fund

PPP – Projeto Político Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROCAP - Programa de Capacitação de Professores

BM - Banco Mundial

FMI - Fundo Monetário Internacional

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

OMC - Organização Mundial do Comercio

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação

PISA – Programme for International Student Assessment

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO:

1	INTRODUÇÃO	8
2	CAPÍTULO 1: A TRAMA DAS POLÍTICAS DE ACELERAÇÃO DOS ESTUDOS NA DÉCADA DE 90 20	
2.1	A Educação Pública Brasileira na Era da Globalização e Os Programas de Aceleração de Estudos	20
2.2	Leitura Dos Projetos: Acertando o Passo e A Caminho Da Cidadania Sob A Ótica de Um Estudante	24
2.3	Percepção dos Projetos Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania Sob a Ótica de Uma Professora	30
3	CAPÍTULO 2: RELAMPEJOS DE MEMÓRIA E ENCONTROS COM O PRESENTE	35
3.1	Mosaicos das Memórias e Imagens que Lampejam no Encontro do Passado com o Presente	36
3.2	Educação e Mercado: Aceleração de Estudos ou Liquidação do Tempo de Aprender? 40	
4	CONCLUSÃO	48
	FONTES:	51
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	52
	ANEXOS:	57

1 INTRODUÇÃO

Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.
Walter Benjamin

O ano é de 1998, mais lembrado como o ano em que a Seleção Brasileira de Futebol¹ perdeu a final da copa do mundo para a França. Ano que também pode ser lembrado como o ano em que nasceu oficialmente a empresa Google², hoje uma das plataformas digitais mais acessadas em todo o mundo. Mas a memória que se faz presente com maior destaque nesta monografia são as mudanças que acontecem em minha vida, relacionadas à escola, quando no mesmo período começa a ser implantada na rede estadual de ensino, em Uberlândia, as Resoluções SEE n. 8287/98³ e 9433/98, que instituem respectivamente os projetos *Acertando o Passo* e *A Caminho da Cidadania*, que causaram grandes impactos na vida e de muitos jovens.

No dia 09 de janeiro de 1998⁴ o Secretário de Educação do estado de Minas Gerais, João Batista dos Mares Guia, no período do governador de Minas Gerais, Eduardo Brandão de Azeredo⁵, instituiu a Resolução 8287/98, projeto mais conhecido como *Acertando o Passo* com propostas estratégicas pedagógicas de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º. Ciclo do ensino fundamental considerados fora da faixa etária. E no dia 17 de junho

¹ MIRANDA, Leonardo. Aceitemos a verdade: Brasil não entendeu a modernidade da França e mereceu perder em 1998: Final cercada de polêmicas e fake news sempre escondeu o fato de que, em campo, o Brasil não viu a cor da bola para um time taticamente muito superior. [S. l.], 2000. Disponível em: <https://ge.globo.com/blogs/painel-tatico/post/2020/04/04/aceitemos-a-verdade-brasil-nao-entendeu-a-modernidade-da-franca-e-mereceu-perder-em-1998.ghtml>. Acesso em: 8 jul. 2022.

² «[Management Team - Company - Google](#)»

³ (MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. *Resolução n. 8287/98. Institui a Projeto: "Acertando o Passo"*, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária.

⁴ - (MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. A RESOLUÇÃO n°. 8287/98 MG 14/1/1998 – Institui o Projeto “Acertando o Passo”, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. Art.1 o. - Fica instituído, em caráter excepcional, nas escolas estaduais que ministram o ensino noturno, o Projeto "Acertando o Passo", para oferecimento da estratégia pedagógica de aceleração de estudos aos alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. (SEE n. 8287/98)

⁵ - <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/6539>

de 1998, o mesmo secretário instituiu a Resolução 9433/98⁶, sequência do projeto acima citado, conhecido como *A Caminho da Cidadania*, com estratégias pedagógicas de aceleração de estudos, referente ao ensino médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização. Essas resoluções fizeram parte da minha fase de conclusão da última série do fundamental e de todo o ensino médio na rede estadual⁷ na cidade de Uberlândia.

Sou natural de Uberlândia-MG, casado há 15 anos, pai de dois filhos, um homem de muitas trajetórias e memórias, amante da História, um aprendiz pesquisador das experiências humanas do passado, que busca interpretar a vida, os seus sentidos, o tempo, e assim me orientar de forma consciente na vida privada e social; um praticante da vida que busca o manejo do conhecimento histórico para ações mais assertivas em relação ao presente e ao futuro, conforme destaca Clarice Nunes no texto “Walter Benjamin: os limites da razão”⁸.

Clarice Nunes, pesquisadora em história da educação, ao argumentar sobre a importância das contribuições do filósofo alemão Walter Benjamin para as pesquisas nesse campo, afirma que o autor defendia que a consciência fosse constantemente “testada, depurada e refinada pela experiência”, num movimento de compreensão do sujeito em uma cultura mais ampla na qual se inseria:

“Visualizo suas análises da obra de Baudelaire e Proust como a expressão do seu desejo de rememoração da capacidade humana de mergulhar no âmago de experiências das quais participou, o que significa não limitá-las pelo tempo e pela reflexão. Trata-se de ampliá-las por um tempo que se atualiza e por uma razão que reconhece seu modesto, mas indispensável papel: nominar e conceituar o que foi alvo da percepção sensorial(...)” (NUNES, 2008, p. 91)

Assim, volto-me para outras trajetórias que percorri antes de chegar até aqui e, lançando o olhar para o meu próprio passado, consigo ver o quanto as experiências que eu tive com meus pais e irmãos foram e são fundamentais em minha vida, primeiro por ter crescido em um lar onde os pais trabalhavam o dia todo, e os irmãos mais velhos cuidavam dos mais novos. Eu sou o sétimo filho dos 8 que somos. Cresci sendo cuidado por muitos, em um

⁶ - (MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. A RESOLUÇÃO n°9433/98 – A CAMINHO DA CIDADANIA E RESOLUÇÃO n°9434/98 ORIENTA MATRICULA.

⁷ - Através da resolução n.8.086/97 a Secretaria instituiu na rede estadual, o regime de progressão continuada, organizado em dois ciclos, obrigatória toda rede estadual.

⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. Livros. (1 recurso online). ISBN 9788582179291. Disponível em: <https://www.sistemas.ufu.br/biblioteca-gateway/minhabiblioteca/9788582179291>. Acesso em: 20 dez. 2022

lar sempre cheio de crianças, onde os adolescentes ensinavam e educavam crianças. E, mesmo dentro de uma realidade muito restrita quanto às possibilidades, eu pude ver minha irmã mais velha, Eleonice A. S. Alves, entrar em uma universidade federal nos anos finais da década de 1990, um período em que, de acordo com (MARTINS, 2000), a faculdade federal perdia espaço principalmente para as faculdades privadas.

Naquela época em que cursar faculdade federal era para poucos, um privilégio de alguns⁹, haja vista a carência de unidades disponíveis no país, a trajetória de minha irmã se tornou inspiração para mim. Quando jovem, antes de se casar, ela nos ensinou os primeiros passos na alfabetização, cuidou de mim como se fosse minha mãe, me educou, me alimentou, deu o carinho e conforto possível para que nossa mãe pudesse trabalhar. Recém-casada, conseguiu ingressar na faculdade de Letras na Universidade Federal de Uberlândia, concluindo seu curso de 1994 a 2000. E, detalhe, nesse período teve 2 filhos e teve que levar as crianças para a faculdade, para não desistir da formação. Uma verdadeira guerreira, inspiração vinda do seio familiar e que regou a esperança da família Santos!

Crescido no bairro Planalto¹⁰, na cidade de Uberlândia, pude construir boas relações de amizade, um jovem sempre rodeado por amigos e irmãos, mas que também sempre fora

⁹ No início dos anos 60, o Brasil contava com cerca de uma centena de instituições, a maioria delas de pequeno porte, voltadas basicamente para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos vocacionados para a reprodução de quadros da elite nacional, em geral cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrigavam menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino. Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos constituída ao longo desses anos, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados. Esse sistema absorve hoje 2,1 milhões de alunos matriculados na graduação e aproximadamente 78 mil alunos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que cobre todas as áreas do conhecimento. Nesse processo de mudanças, houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino, a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho e o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino. [...] No entanto, a expansão do ensino superior no país, nos últimos 30 anos, mostrou-se refratária à pretendida homogeneidade institucional almejada pela legislação. Apesar do forte crescimento numérico das instituições de ensino superior nas últimas décadas, os dados apontam também para uma forte predominância numérica da rede privada, que engloba 78% dos estabelecimentos, enquanto o setor público é responsável por 22% das instituições. As universidades privadas prevalecem numericamente em todas as regiões do país, principalmente no Sudeste, Sul e Centro-Oeste. [...]

Os dados da Tabela 1 trazem informações a esse respeito. Em 1980, havia no país 797 estabelecimentos isolados que diminuíram para 727 no ano de 1998. Durante o mesmo período, as 65 universidades existentes passaram para 153, registrando um crescimento de 135%. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente estável durante esse período, as estaduais triplicaram, passando de 9 para 30 instituições. O maior impulso para o crescimento das instituições universitárias, entretanto, veio do setor privado, que passou de 20 para 76 universidades, representando um aumento de 280%. [...]

Há também um predomínio da rede particular na oferta dos cursos no país. No ano de 1998, de um total de 6.950 cursos, a rede privada respondia por um total de 3.980, ou seja, 57% dos cursos em funcionamento. Por outro lado, os dados da Tabela 9 indicam um forte crescimento no período 1988/1998 dos cursos oferecidos pelas redes estadual (87%), municipal (86%) e privada (68%). A evolução da oferta de cursos da rede federal cresceu apenas 27%. (MARTINS, 2000, p. 42,43,44 e 50)

¹⁰ Localizado no setor Oeste da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, o Planalto teve início em 1982 e é resultado da união das terras de fazendas e granjas. Um lote custava, na época, 180 Cruzeiros e hoje vale entre R\$ 80 a R\$ 200 mil. O nome

meio carente emocionalmente, e esses anseios internos me levaram por caminhos escorregadios e nocivos na adolescência. Envolvimento com álcool e drogas me tomaram alguns anos da juventude, anos importantes na minha formação educacional inclusive, mas a mão de Deus e o cuidado familiar me foram úteis nos anos sombrios que vivi. A relação com meu passado me motivou aos estudos, mesmo que em uma idade fora dos padrões impostos pela sociedade¹¹, e apesar de minha trajetória na educação ter sofrido uma grande reviravolta quando eu estava para entrar no último ano do ensino fundamental.

No ano de 1997, eu finalizava mais um ano letivo na “minha” querida e única Escola Estadual Teotônio Villela, situada no bairro Planalto. A diferença neste tempo, era nossa realidade familiar como já mencionado acima, meu pai pedreiro na construção civil e minha mãe doméstica, profissão que somente no ano de 2013 foi reconhecida pelas leis brasileiras¹².

do Bairro surgiu por causa da instalação de um antigo banco e de uma granja na região. Outra curiosidade é o nome das ruas que presta uma homenagem aos trabalhadores locais. Na Rua da Costureira, por exemplo, mora uma senhora que exerce a mesma atividade (TV INTEGRACAO, 2012)

¹¹ Segundo o Censo Escolar 2017, o Brasil possui mais de 35 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, nas redes pública e privada. Entre eles, mais de 7 milhões estão em situação de distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar. São quase 5 milhões no ensino fundamental e mais de 2 milhões no ensino médio. Visto de maneira ampla, o fenômeno da distorção idade-série coloca luz sobre a necessidade de garantir não só o acesso à escola, mas a qualidade da educação. De acordo com a legislação brasileira, a faixa etária de escolarização obrigatória vai dos 4 aos 17 anos. Por lei, aos 4 anos, a criança deve ingressar na pré-escola, aos 6 anos, no ensino fundamental e, aos 15 anos, no ensino médio. No entanto, essa não é a trajetória de muitas crianças e muitos adolescentes brasileiros. A distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás. Uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino fundamental, outra alcança o ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem concluir a jornada escolar com qualidade e na idade esperada. Dados da Pnad 2015 mostram que 97% das crianças de 6 anos de idade estavam frequentando a escola, evidenciando que o atendimento educacional nessa idade estava praticamente universalizado. Ou seja: a grande maioria das crianças entra no sistema educacional na idade correta. Com o passar dos anos, no entanto, muitas delas vão ficando para trás. Segundo o Censo Escolar 2017, 12% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm dois ou mais anos de atraso escolar. Nos anos finais do fundamental, o índice passa a 26% e, no ensino médio, chega a 28%. Grande parte dessas meninas e desses meninos ingressaram na escola na idade correta, mas não tiveram seu direito à educação devidamente assegurado e não estão aprendendo os conteúdos curriculares adequadamente. Tal fato, impactará negativamente suas trajetórias escolares, levando muitos a abandonar a escola. (...UNICEF et al., 2018)

¹² “O Senado aprovou nesta quarta-feira (6) o projeto que regulamenta direitos dos trabalhadores domésticos (PLS 224/2013). O texto aprovado pelos senadores retoma o que havia sido aprovado no Senado há cerca de dois anos, com apenas alguns pontos mudados pela Câmara, como a possibilidade de dedução de despesas com empregados domésticos no Imposto de Renda. O projeto segue para sanção da presidente da República. — Agora sim nós acabamos de fechar a última senzala brasileira e abolir o último resquício da escravatura — comemorou o presidente do Senado, Renan Calheiros, que previu uma maior formalização de empregados domésticos. O texto foi elaborado para regulamentar a Emenda Constitucional 72, promulgada em abril de 2013, resultante da PEC das Domésticas. Aprovado em julho de 2013 pelo Senado, o projeto seguiu para a Câmara dos Deputados, onde só foi aprovado em março de 2015, com muitas mudanças. O projeto voltou ao Senado na forma de um texto alternativo elaborado pela outra Casa Legislativa (SCD 5/2015). De acordo com o texto aprovado, empregado doméstico é aquele que presta serviços remunerados e sem finalidade lucrativa a pessoa ou família, no âmbito residencial, por mais de dois dias por semana. A jornada regular é de até 8 horas diárias e 44 semanais.” (Agência Senado, 2015).

Meu pai sempre trabalhou como pedreiro, construiu muitas casas, inclusive a casa em que cresci. Pude ver e ajudar nesta construção. Desde pequeno entendia as limitações, onde tudo tinha que ser feito coletivamente, cada um ajudava como podia. Papai trabalhava de sol a sol, um homem enérgico e forte. Tenho a lembrança de algumas sextas-feiras, quando chegava com sua bicicleta e na garoupeira uma caixinha de papelão com a compra da semana. Mas em outros momentos chegava bem bêbado em casa, isso quando voltava para casa, momentos que sofríamos muito. O alcoolismo foi presente na vida de meu pai por muitos anos, principalmente em minha fase da adolescência, um tempo de muitas confusões e conflitos familiares, muita carência e desordem emocional que atingia toda a família, fazendo desta uma codependente. Hoje meu pai venceu o alcoolismo, é um novo homem, do qual me orgulho muito.

Minha mãe, outra guerreira, trabalhou como doméstica, para sustentar a família, sempre esteve à frente das responsabilidades da casa, trabalhou muito para sustentar a grande família. Lembro que no fim da tarde eu ia para o ponto de ônibus esperar ela chegar. O melhor momento do dia era quando eu via o ônibus! O coração disparava de alegria ao vê-la descer daquele ônibus! Outros momentos maravilhosos eram quando ela nos levava para o trabalho! Eu nem dormia direito quando sabia que ia passar o dia com ela, mesmo que em um lugar totalmente diferente da minha realidade. Eu me sentia seguro ali e podia ver também como ela trabalhava duro, lavava a casa, passava e lavava roupa, fazia o almoço, cuidava de duas crianças, passava roupa, fazia tudo para os patrões. Era uma doméstica de altíssima qualidade, uma super mulher, uma super mãe. Ela teve que tomar uma difícil decisão, entre ter tempo de qualidade com os filhos, ou trabalhar incansavelmente para sustentar a família, em um tempo em que o trabalho doméstico não tinha lei, com jornadas de trabalho super exploradas. Na minha infância e adolescência, de 1989 a 1999, lembro de ver mamãe trabalhar muito, chegando em casa e tendo que preparar a janta para nós, assim aproveitávamos as últimas horas do dia juntos.

Meus pais, na responsabilidade de cuidar de 8 filhos, acabavam por permitir que trabalhassem ainda na adolescência. Assim, eu com 15 anos de idade comecei a trabalhar de office-boy, o que me obrigou naquele ano a estudar no período noturno. Para minha surpresa fui abordado no fim do ano letivo pela supervisora da escola e a notícia era que em 1998 não existiria mais a 8ª série “normal” (regular) no noturno. Os alunos que eram trabalhadores, e que necessitavam estudar à noite, obrigatoriamente teriam que se matricular no novo programa educacional oferecido no município de Uberlândia: o *projeto Acertando o Passo*¹³. Na

¹³ - O Projeto Acertando o Passo - Aceleração da Aprendizagem para alunos do 2. Ciclo do Ensino Fundamental, com duração de dois anos, organizado em quatro períodos letivos, com 100 dias letivos.

sequência viria o *projeto A Caminho da Cidadania*¹⁴. Ao ser informado sobre a mudança, eu tive que tomar uma decisão: estudar de manhã na “minha” escola ou continuar estudando à noite, mas agora dentro do novo projeto de educação e em uma nova escola. Como minha realidade de vida econômica familiar não me permitia mais estudar no período da manhã, sem ter muita noção do que tratava o tal novo projeto, e pela falta de esclarecimento da direção escolar, aceitei a ideia de estudar em outra escola, à noite. Assim o sonho de concluir o ensino fundamental junto com meus amigos da minha idade, no ambiente com o qual eu tinha profundas identificações, afinidades, liberdade _ um ambiente que mais parecia extensão do meu lar, porque conhecida todos os professores, as tias da cantina, os buracos na quadra de futebol, sem falar das idas e vindas na sala da supervisão, nos momentos de recreio, onde o mundo era nosso, eram eternos quinze minutos_ enfim, este sonho acabou.

O que seria apenas uma mudança de horário se tornou uma mudança de escola, onde todo este ambiente social, cultural já não seria mais o meu espaço de aprendizagem. O mundo no qual nós alunos vivíamos e convivíamos, lugares de encontros, memórias e experiências foram retirados da minha vida. Eu, de fato não estava preparado para viver longe desse ambiente, hoje eu posso dizer que aquele ambiente fazia parte de mim, muito mais do que eu podia imaginar, ao ponto de, ao ser dele retirado, me sentir vulnerável, sem uma base. Eu me senti esquecido, mesmo que ao meu redor estivessem várias pessoas, entre alunos e professores. Todos eram desconhecidos, alunos de idade bem mais avançada, e isso logo se mostrou evidente no ambiente em que fui inserido. O ambiente da escola não era nada agradável, salas super lotadas, prédio abafado, sem oferta de jantar por parte da escola, sem opção de lugar para comprar um lanche... Afinal, éramos alunos trabalhadores, eu ia de bicicleta para escola na maioria dos dias e não tinha condições para custear um lanche todos os dias.

A questão a ser discutida é exatamente esta: um jovem com 16 anos, adolescente, se preparando para entrar no ensino médio, junto com uma gama de outros jovens de sua faixa etária, todos com vivências e objetivos semelhantes, diante de uma realidade dura, tendo que se dedicar ao trabalho e aos estudos, no esforço de terminar o ensino médio e sonhar com algo maior na vida, pode ser considerado fora da faixa etária ou atrasado no ciclo escolar? A inserção desse jovem em sua escola, seus relacionamentos, vivências, experiências, traziam impactos nos seus resultados em sala de aula, assim como em sua vida?

¹⁴ - O Projeto A Caminho da Cidadania, estratégia pedagógica de aceleração de estudos para os alunos com atraso no seu processo de escolarização no Ensino Médio; compreendendo três períodos letivos.

A direção da escola, não podendo responder a estas e outras indagações, ou por não pensar nelas juntamente com sua equipe pedagógica, e empenhada em cumprir as normativas do governo estadual, jogou a responsabilidade para o jovem e ele, diante de sua realidade, ainda imaturo, se viu obrigado a ter que decidir por mudar de escola.

Assim, não podendo estudar de manhã por conta do trabalho, decidi por ser transferido para o projeto Acertando o Passo, decisão que trouxe impactos profundos em minha vida e que trago como mote de uma investigação nesta monografia não como autoanálise ou movimento biográfico, mas como reflexão que parte do individual para ampliar o espectro de percepção da experiência no tempo e com o tempo.

A História da Educação, campo de pesquisa no qual reconheço esta monográfica, tem se beneficiado da ampliação de fontes e perspectivas teórico-metodológicas que dialogam com diferentes campos do conhecimento, conforme afirmam Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal:

Hoje pode-se afirmar o contrário, chamando-se a atenção para o alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas — sociologia, linguística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivística —, bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico [...]. (FARIA FILHO e VIDAL, 2003, p. 60)

Especialmente a partir dos anos 1990, com o aumento dos cursos de Pós-Graduação no Brasil e a incorporação de uma gama variada de referenciais, o amadurecimento e consolidação das pesquisas no campo da História da Educação têm permitido que aspectos antes negligenciados, como o cotidiano, a cultura escolar e os sujeitos da educação possam ser incorporados às pesquisas. Apesar dos avanços, é desafiador conseguir fontes de investigação que expressem as vozes e perspectivas dos sujeitos da educação, uma vez que no interior dos arquivos escolares predominam ou reinam absolutos documentos ditos oficiais, como normativas, diários, históricos, etc. (FONSECA, 2004).

Talvez por estarmos mais habituados a falar da educação e da escola a partir das orientações normativas, a compreensão da importância das minhas memórias na investigação das citadas resoluções não foi algo imediato.

Durante as aulas de Estágio Supervisionado I, que cursei de modo remoto no período de isolamento imposto como medida de combate à pandemia da Covid19, houve um encontro que despertou a minha vontade de fazer minha monografia sobre os projetos

anteriormente mencionados. Foi um encontro síncrono sobre livros didáticos e políticas públicas, com a participação da professora Dra. Rosiane Ribeiro Bechler, docente da UFVJM e especialista em livros didáticos de História. Na ocasião, ouvi-la discorrer sobre as políticas públicas basilares para a produção e circulação desses livros me fez pensar em possibilidades de pesquisar algo que marcou fortemente minha vida e de que nunca me esqueci: a experiência como estudante de projetos de aceleração de estudos, instituídos pelo governo de Minas Gerais em fins da década de 1990. A desenvoltura da professora Rosiane Ribeiro Bechler também me cativou. Pensei que gostaria de seguir os seus passos e ser um pesquisador de políticas públicas educacionais.

Com esse sentimento, iniciei minhas primeiras buscas já no curso de MTPH. Reuni como primeiras fontes de pesquisa as resoluções que instituem aqueles projetos e produzi um texto de projeto de pesquisa onde minhas memórias de estudante da educação básica ocuparam lugar de destaque. Enviei-o para a professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, convidando-a para ser minha orientadora de monografia, e ela o devolveu lido e com seu aceite.

Quando nos reunimos para conversar sobre o projeto, ela destacou o quanto ficou impactada ao perceber o peso das minhas memórias para a leitura dos projetos de aceleração de estudos. No texto que apresentei a ela eu mobilizava minhas experiências vividas durante 2 (dois) anos no projeto *Acertando o Passo* e no projeto *A Caminho da Cidadania*. Embora eu tivesse realmente produzido um texto com ênfase em minhas memórias, eu temi ser incompatível com minha proposta de enveredar pelos caminhos da pesquisa sobre políticas públicas educacionais. Como minhas memórias poderiam participar dessa pesquisa, não figurando apenas como epígrafe?

De nossa primeira reunião de orientação, ficou definido que eu investigaria nos bancos de produções bibliográficas da UFU, UFMG e de outras universidades no estado de Minas Gerais estudos sobre aquelas resoluções. Após realizar o levantamento das produções,¹⁵ selecionei os trabalhos que mais se aproximaram das minhas intenções de

¹⁵ ARAÚJO, Edvânia Maria de. **Fragmentos De Infância: Memórias E Experiências Vividas Na Unidade De Orientação Do Menor Em Uberlândia, Uomen Iii, 1988 A 1998**. 2021, 71 p. Monografia (graduação) – Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV)? DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. 148 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FONSECA, Aparecida Maria. **Reformar educacionais nos anos noventa no estado de Minas Gerais: o projeto Proqualidade**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

pesquisa, que também estavam se definindo a partir de estudos teórico-metodológicos e da participação no grupo de estudos Mosaicos, coordenado por minha orientadora.

Durante o período em que fiz Monografia I, estudamos o livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi (1994), um marco sobre Psicologia Social e Ciências Humanas no Brasil e um dos principais estudos já realizados em nosso país sobre memória. O livro foi lançado pela primeira vez em 1979 e sua origem é a tese de livre docência da autora. Inicialmente eu não via relação entre o livro e meu projeto de pesquisa. Aos poucos fui percebendo o quanto as lembranças de velhos, isto é, das oito pessoas entrevistadas por Ecléa Bosi, eram impactantes para a história da cidade de São Paulo.

“A história da cidade é revisitada através da memória social de sujeitos que participaram de sua construção. Até aquele momento – falamos da segunda metade dos anos setenta – suas vozes e suas presenças estavam como que amortecidas. Sabíamos de São Paulo apenas através do que dizia a historiografia, em suas múltiplas versões. Nenhuma delas, porém, havia se dado conta até então da expressividade narrativa dos velhos. Com *Memória e Sociedade* ficamos conhecendo o que outros livros não contam.” (OLIVEIRA, 2008, p. 52)

Na sequência daquele texto, estudamos produções textuais e audiovisuais recentes de autoria do historiador e professor Alexandre Augusto de Oliveira (ENTRE VISTAS, 2022; OLIVEIRA, 2022), encomendadas pelo SESC de Jundiaí e elaboradas no contexto de isolamento provocado pela Covid19. Nelas a história da cidade de Jundiaí era tensionada a partir das lembranças de idosos que frequentavam ações sociais promovidas pelo SESC. As lembranças por vezes faziam referências a espaços da cidade que não mais existem na materialidade física, mas que marcaram as vidas daquelas pessoas e ainda vivem em suas memórias. Outros espaços e sujeitos são trazidos à tona exatamente pelo movimento de memória dos sujeitos, no formato de resistências a apagamentos de aspectos da história que as narrativas oficiais sobre a cidade têm sofrido há décadas.

Essas referências me ajudaram a entender que minhas memórias poderiam ser incorporadas à pesquisa como dizeres outros, que podem fazer disparar outros questionamentos,

NAZARI, Juliano. **Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual Ensino de Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências da produtividade**. 2012, 178p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012;

outras rotas de leitura e interpretação das resoluções e projetos que focalizei nessa investigação e que foram tomadas como fonte fundamental das pesquisas que encontrei.¹⁶

Na continuidade da pesquisa e no diálogo com o grupo de estudos, percebia o entrecruzamento temporal do que estava investigando com o que ocorria no plano educacional presente em Uberlândia, Minas Gerais, enfim, no Brasil, não apenas no contexto da pandemia, mas por ela agravado. As imposições de estratégias sem ouvir os sujeitos envolvidos, especialmente professores e estudantes, me faziam reviver ainda com mais intensidade as angústias das minhas lembranças. Assim, meu trabalho foi se definindo como uma investigação sobre a Resolução 8287/98, que institui o projeto *Acertando o Passo*, e a Resolução 9433/98, que institui o projeto *A Caminho da Cidadania*, ambas da SEE-MG, na interface com as vozes de sujeitos que a vivenciaram na condição de estudante e de docente, buscando trazer à tona aspectos que expressam o seu compromisso mais com a manutenção da exclusão na educação do que com a resolução das causas dos problemas de descompasso de ritmo de aprendizagem entre os estudantes.

Para tensionar a leitura das resoluções incorporo meu depoimento, como estudante, e o depoimento de uma ex-professora da educação básica que atuou nos projetos. Os caminhos metodológicos trilhados nesta pesquisa sofreram alterações em função da pandemia covid-19.

A princípio nossa intenção era realizar uma pesquisa mais ampla, com a metodologia de pesquisa oral, envolvendo mais ex-alunos e professores, mas o isolamento social impedia que estabelecêssemos uma relação mais dialógica e próxima com os entrevistados.

Com o retorno das aulas presenciais, o tempo já era muito curto para retomar esta ideia de realizar as entrevistas, haja vista que esse processo requer um amadurecimento para a elaboração dos roteiros, um amadurecimento para que o entrevistado pudesse elaborar seu depoimento, e fazer a revisão necessária, para na sequência decidir sobre o que poderia vir a ser publicizado.

Por isso, optamos por reunir dois depoimentos para fazer esse exercício de memória, sabendo que é um exercício inicial e pontual, sem, contudo, ser menos significativo do ponto de vista de revelar e trazer à tona questões sociais que envolvem as políticas educacionais.

¹⁶ FONSECA, Aparecida Maria. **Reformar educacionais nos anos noventa no estado de Minas Gerais: o projeto Proqualidade**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

NAZARI, Juliano. **Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual Ensino de Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências da produtividade**. 2012, 178p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012;

MARQUES, M. R. A. A Reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE**. Porto Alegre: ANPAE, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001 (Publicado em 2003)

As lembranças (e esquecimentos) de quem experimentou na sua própria vida esses projetos, por mais frágeis que possam parecer, entrecruzam temporalidades, tanto porque tecem desdobramentos no presente quanto porque é a partir do presente que as evocamos, desencadeando um movimento de rememoração e ressignificação do passado e do presente.

Para o filósofo alemão Walter Benjamin, o trabalho do historiador deve se assemelhar ao de um arqueólogo que escava incessantemente o passado, não para inventariar os achados, mas também para fazer justiça ao que foi perdido. Dessa forma, “a recuperação do passado só é possível por meio de um trabalho de memória que decifre os sinais de uma luta que existiu no plano pessoal e no plano coletivo e que ecoa em nossas lutas do presente” (NUNES, 2008, p. 96).

Inspirado pelo pensamento benjaminiano, ousou incorporar nesta pesquisa outros dizeres e outras memórias sobre as citadas resoluções, para que possam tensionar discursos oficiais sobre as mesmas. Com um olhar mais apurado sob as resoluções educacionais em destaque, pretendo trazer à tona sensibilidades de sujeitos cujas vidas são atingidas por tais projetos, ou seja, que os vivenciam no plano material e sensível, muito além da idealização que deles é feita sob o manto de uma adjetivação homogeneizadora, como o rótulo de solução para os “fora de faixa” ou “atrasados”. E, assim, pretendo ir desvelando outras camadas de sentidos no espectro interpretativo dessas resoluções que não são medidas isoladas ou mantidas no passado. Estão na ordem do dia projetos educativos semelhantes, que se impõem à revelia das trajetórias e sonhos de vida das pessoas e que são idealizados sem considerar devidamente os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos que estão na base de problemas de aprendizagem e rendimento escolar.

Para proceder à análise, além da pesquisa bibliográfica, busquei reunir fontes diversas que pudessem ser colocadas em diálogo/conflito para fazer emergir diferentes possibilidades de leitura, outros dizeres e compreensões sobre as resoluções. Entendo que, por vezes, as fontes oficiais apresentavam-se insuficientes para responder às questões da investigação. Lucien Febvre (1949), um dos fundadores da revista dos *Annales*, anuncia que:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir,

finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreatada que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE in: LE GOFF, 2003, p. 530).

Desta forma, no capítulo 1 o meu foco recai sobre os textos e contexto de implementação das resoluções, em diálogo com produções bibliográficas, que as tomaram como objeto de estudo, e na tensão com outros documentos que fazem emergir outras vozes, sujeitos e perspectivas, especialmente a do estudante e da professora.

Quando os sujeitos são esvaziados do discurso sobre essas resoluções, procede-se muito mais ao processo de construção de uma memória monumental ou à ratificação de uma idealização construída pelo vencedor. Ao buscar desvelar camadas de sentidos que constituem esses projetos, procuro seguir o alerta de Walter Benjamin (1987), voltando-me para a barbárie inscrita no próprio projeto. Assim, no capítulo 2 continuo acolhendo outros dizeres e busco realçar sentidos da implementação das resoluções educacionais em um cenário mais amplo, com objetivo de expor os movimentos, as atuações destes mecanismos no interior educacional, revelando outras facetas que os envolvem e buscando “escovar a história a contrapelo”.

Por fim, como consequência desse entrecruzamento de tensões e temporalidades, na conclusão, eu destaco os desfechos dos projetos de aceleração na aprendizagem, mostrando como essas políticas mercadológicas sufocaram os sujeitos nelas envolvidos, ações que acabam por manter as desigualdades na educação pública no Brasil.

2 CAPÍTULO 1: A TRAMA DAS POLÍTICAS DE ACELERAÇÃO DOS ESTUDOS NA DÉCADA DE 90

Neste capítulo focalizo as resoluções dos projetos educacionais *Acertando o Passo* e *A Caminho da Cidadania*, revisitando-as com o olhar de um historiador em formação e que se aproximou delas como aluno. A partir de uma pesquisa bibliográfica, contextualizo a elaboração dessas resoluções como resposta a problemas educacionais no Brasil. Na sequência, analiso as resoluções na tensão com minhas memórias, enquanto aluno, e de uma ex-professora da educação básica, buscando lançar luz sobre aspectos contraditórios entre a experiência vivida e as instruções normativas.

É importante examinar o arcabouço desse objeto de estudo, evidenciar as estruturas políticas e os seus verdadeiros objetivos, alianças e programas que são verdadeiros intentos políticos que geram números, onde a qualidade de ensino dá lugar às estatísticas, aos índices de desenvolvimento, aos rankings mundiais de alfabetização, e mais, pode-se constatar que nestes projetos políticos, Minas Gerais veio a se tornar uma espécie de exemplo para o Brasil, pois o estado gerou números exibidos como conquistas, correspondendo aos ideais dos Planos Educacionais propostos pelos governos de Minas Gerais na década de 90, conforme as resoluções apresentadas aqui.

2.1 A Educação Pública Brasileira na Era da Globalização e Os Programas de Aceleração de Estudos

No período de 1991 a 1994 o secretário de Educação do governo Hélio Garcia (1991-1994), Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto¹⁷, teve atuação direta nas políticas educacionais do estado. Em suas considerações afirmou que:

Pesquisa recente indicou que a nossa escola não se sente responsável pelo fracasso de seus alunos. Reconhecemos que o professor não pode ser culpado

¹⁷ Iniciou sua carreira política em 1983, quando foi nomeado secretário municipal de Planejamento de Belo Horizonte, cargo em que permaneceu até 1985. Daí em diante assumiu outros cargos públicos, como os de secretário de Desburocratização e Reforma Administrativa do estado de Minas Gerais, em 1985 e 1986, presidente da Fundação Centro Tecnológico de Minas Gerais (Cetec), secretário de Ciência e Tecnologia em 1986 e 1987, e secretário de Educação do governo Hélio Garcia (1991-1994). Depois de passar pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e pelo Partido da Renovação Social (PRS), em 1994 formalizou o ingresso no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Em outubro foi eleito vice-governador na chapa de Eduardo Azeredo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Empossado em janeiro de 1995, foi cumulativamente secretário de Planejamento e coordenador-geral do estado de Minas Gerais. PORTAL DA CAMARA DOS DEPUTADOS - Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto. Disponível em < <https://www.camara.leg.br/> > Acesso em 02/01/2023

por esta situação. Trata-se de um vício de nossa cultura que antecede os professores que estão hoje nas salas de aula. Mas somente os professores poderão reverter este quadro. Por isto, embora não culpados, cabe a eles a responsabilidade de trabalhar pela solução deste problema. (MARES GUIA NETO, 1993, p.12)

Temos nas palavras de Mara Rubia Alves Marques, sobre a Reforma da Educação e a Dialética da (Des)Qualificação, que:

O secretario associa as dificuldades de implementação de um programa que se propõe atacar os problemas de formação e atualização de todos os professores do Estado, a limitações de ordem gerencial, mais do que de ordem financeira “Teremos o dinheiro, mas não sabemos ainda como fazer. Por isso, temos que recorrer a todos que puderem nos ajudar. (...) a nossa limitação em matéria de reciclagem e treinamento de pessoal não é o dinheiro, mas sim a capacidade gerencial do sistema” (MARQUES, 2001, p. 207-208)

Um debate importante sobre a escola, na década de 1990, era sobre a conquistas de sua autonomia. As políticas educacionais iniciadas ainda em 1990 já visavam atingir o interior escolar, proporcionando maior liberdade e autonomia às equipes pedagógicas. O Proqualidade¹⁸ era um programa que previa a construção do Projeto Pedagógico, estruturado nos modelos de planejamento estratégico e qualidade total.

O Proqualidade foi um programa governamental muito importante para a década de 1990, pois foi elaborado sob as orientações internacionais, como consolidação de intenções mundiais para a educação. Tinha como objetivo a redução das taxas de repetência e evasão escolar, que eram preocupantes para a época, o fornecimento às escolas estaduais das condições essenciais para o exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira; a promoção do desenvolvimento curricular, o treinamento e a aquisição de materiais de ensino-aprendizagem e, finalmente, a melhoria da qualidade de ensino. (FONSECA 2006, p.97)

O principal objetivo do programa foi trazer para o espaço da escola a reflexão sobre o ensino e a busca de alternativa para superar suas dificuldades nesta área. Dessa forma, um importante documento da escola, em constante construção, poderia ajudar no processo de concretização da autonomia pedagógica. Conforme afirma Fonseca (2006), foi aqui que a elaboração do Projeto Pedagógico ganhou centralidade. A construção do PPP, Projeto Político Pedagógico, ganha visibilidade dentro da escola, uma significativa movimentação entre os gestores educacionais com o propósito de encorajar os profissionais da escola a

¹⁸ O Proqualidade, formulado no governo Hélio Garcia, pelo secretário de educação Walfrido dos Mares Guia Neto e assumido pelo governo de Eduardo Azeredo, no período de 1994 a 1999, cujo secretário era João Batista dos Mares Guia. Conforme dito anteriormente, o Projeto recebeu financiamento do Banco Mundial e passou a ser o Projeto modelo de reforma de ensino para outros estados do país, visto que seguia as orientações de reforma para os países da América Latina e Caribe.

participarem da elaboração deste documento. A escola assume sua autonomia, passa a conduzir e produzir os currículos, a possibilidades de ensino-aprendizagem.

Em termos de desafios, portanto, está a mudança no gerenciamento do sistema educacional, de forma a delinear um novo perfil administrativo. Nesse momento, estão em andamento discussões entre o governo do Estado e o Banco Mundial acerca das bases para o financiamento do “projeto de investimento em educação”, o Pró Qualidade. Segundo o próprio Secretário de Educação, “o principal item contemplado no projeto foi o treinamento de professores”. (MARQUES, 2001, p. 207-208)

Nota-se que foram feitos investimentos em treinamentos na estrutura pedagógica, cursos de capacitação dos professores, afinal foi a eles dada a responsabilidade de mudar o quadro da realidade educacional. Mares Guia Neto chegou a solicitar ao Banco Mundial um “empréstimo de 200 milhões de dólares para um programa de investimento que contemplaria os treinamentos aos professores, aperfeiçoamento intelectual, e treinamento de equipe pedagógica”. (NETO, 1993, p. 29-30)

Nesse período as reformas educacionais aconteceram em Minas Gerais, no Brasil e no mundo sob a tutela de organizações internacionais, reflexo da globalização e da modernização. A educação passou a ser vista e gerenciada pela ótica da economia, tornando-se instrumento de mercado, de números e metas. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, sob a promoção da UNESCO, do PNED, do UNICEF, do Banco Mundial, foi definido uma “Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien - 1990.”¹⁹

Um dos compromissos firmados na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, ficou definido que:

No Art. 10, Objetivos e Metas - 8.2: “Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000.”

Segundo o Historiador Fabio Augusto Darius e a doutora em Educação Rebeca Pizza Pancotte Darius (2018)²⁰, o Brasil no século XX iniciava uma sequência de reformas educacionais, com avanços significativos na história da educação pública, como o aumento de escolas e conseqüentemente o acesso da população ao ensino público.

¹⁹ UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

²⁰ DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no brasil no século xx: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. e-ISSN: 2594-8385. DOI: 10.30715/rbpe. v20.n1.2018.11248

Segundo Juliano Nazari (2012)²¹, ao final deste século, mais precisamente na década de 1990, “houve fortes mudanças estruturais na sociedade e na economia, provocada pelo acentuamento da globalização econômica no país”. Essas transformações políticas e econômicas exigiram alterações em todas as áreas de atividades, e no tocante à educação não foi diferente. Nesse momento o Brasil, de forma concreta, entrou no processo de industrialização²², conforme afirma Donald Hey (2000), com falta de um planejamento social, agravando-se mais ainda as desigualdades sociais.

Tais mudanças vão ser reafirmadas pelos governos considerados de cunho neoliberal dessa década, a partir da liberalização do mercado pelo governo Collor²³. Suas políticas neoliberais alcançaram desde produtos básicos para o consumo varejista, que eram controlados há décadas pelo Estado, às importações.

Nessas três últimas décadas as formas e funções assumidas pelo Estado encontram-se em eminente processo de transformação, embate, fruto das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos marcados, visando à sua superação. Nesse contexto vem se situando o processo de globalização do planeta, configurando outra geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que vem ganhando espaço a partir do fluxo das chamadas novas tecnologias. De acordo com Nazari, isso, entre outras consequências, tem trazido profundas repercussões para o mundo do trabalho e, portanto, vem repercutindo nas características das políticas públicas educacionais.

Com a definição de uma agenda política mundializada, da década de 1990, a educação adquire uma nova função social. Procuram-se incorporar novas reformas educacionais com a faceta gerencial, em vistas de uma rápida e almejada eficiência, os modelos e procedimentos do mercado para o interior do sistema educativo. (NAZARI, 2012, p. 39)

As mudanças impostas pelo governo brasileiro na base da educação tiveram como proposta redimensionar a polaridade centralização/descentralização²⁴; ao mesmo tempo em que

²¹ NAZARI, J. **Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual Ensino de Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências da produtividade**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

²² As principais empresas industriais brasileiras responderam à liberalização comercial após 1990 com um impressionante crescimento na produtividade, ainda que parte desse crescimento também representasse os efeitos da liberalização geral da economia e uma recuperação dos efeitos desfavoráveis da recessão de 1990/91. O crescimento da produtividade total de fatores representa um papel fundamental na melhoria da eficiência-X e do desenvolvimento tecnológico. (HEY, p. 206)

²³ Contrastando com a reestruturação tarifária limitada de 1988/89, o programa de reformas introduzido pelo Governo Collor em 1990 constituiu uma quebra significativa do protecionismo do passado e uma decisão de perseguir a abertura comercial como estratégia de longo prazo para o desenvolvimento brasileiro. (HEY, p. 188)

²⁴ “Destaca-se também, o Seminário Internacional da UNESCO para descentralização e currículos, sediado em Santiago do Chile (1993), promoveu intercâmbio sobre formas de ‘descentralização curricular’, a representação do ‘comum e do diverso no currículo’, bem como a definição de competências gerais (criação de objetivos e regras)

se descentraliza no sentido de desconcentrar a gestão e o financiamento, centraliza-se o processo de avaliação e controle do sistema educacional.

[...] o governo brasileiro define políticas e implementa programas, em articulação com organismos internacionais, voltados a enfrentar os graves problemas dos sistemas de ensino no País, configurados dentre outros aspectos, pelos altos índices de repetência e abandono escolar; pela precária qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; pela fragilidade da formação do corpo docente e de suas condições de trabalho e pelo inadequado gerenciamento de unidades escolares (NETO, NASCIMENTO e LIMA, 2006, p. 7).

Com o discurso de enfrentamento, os organismos internacionais oprimem as medidas mais autônomas a respeito da educação no Brasil. As soluções para enfrentar os graves problemas do sistema de ensino no país partiram do entendimento que o problema estava no ensino ministrado pelos professores. É nesse ambiente que foram forjadas políticas de aceleração dos estudos, adotando a estratégia da progressão continuada.

Há muitas análises sobre como e o quanto o governo do Brasil usou das carências estruturais do país para promover projetos dessa natureza. Importantes pesquisadores têm se voltado para a crítica de políticas públicas no campo educacional mais comprometidas com o mercado do que com os sujeitos da educação, em diferentes frentes, tais como os currículos (MACEDO, 2019), os materiais didáticos (CAIMI, 2018), a formação de professores (CIAMPI, 2015), entre outros.

Nessa esteira crítica, abordando os projetos de aceleração dos estudos, procuro incluir minha vivência, apontar dados, depoimentos, e mostrar outras faces das políticas mercadológicas que atingiram diretamente vida de muitos alunos de escola pública no Brasil.

2.2 Leitura Dos Projetos: Acertando o Passo e A Caminho Da Cidadania Sob A Ótica de Um Estudante

A Resolução n. 8287/98 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, publicada em 14/1/1998, instituiu o projeto *Acertando o Passo*, implantando a estratégia

e inclusão de ‘conteúdos locais’ dentre outros aspectos. Nessa perspectiva, nota-se a partir da década de 1990 a criação de uma agenda comum aos países da América Latina visando priorizar a educação nas políticas de desenvolvimento, assim como transformar a gestão educacional pública mediante alianças com a sociedade civil e outros setores, e implantar sistema e procedimentos de gestão dos resultados no setor com metas específicas firmadas nesses encontros. No que se refere a este fato consideramos os seguintes pontos: os acordos de “Educação para todos” e a atuação apresentada pelos países-membros.” (NAZARI, 2012, p. 62-63)

pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. O texto apresenta seus fundamentos e objetivos:

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento na alínea "b", inciso V, do artigo 24, da Lei Federal no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista a política educacional da Secretaria de estabelecer condições para que o processo educativo se desenvolva nas suas escolas de modo satisfatório e por considerar que a aceleração de estudos, ao eliminar a distorção idade/ano de escolaridade no Ciclo, possibilita:

- . efetivar a aprendizagem do aluno mediante a elevação de sua autoestima e de seu interesse;
- . garantir a conclusão do Ensino Fundamental, ameaçada pelas múltiplas reprovações, pelo desestímulo gerado pelo atraso no processo de escolarização, pela inadequação da ação educativa voltada para essa clientela;
- . trabalhar com um conceito novo de espaço e tempo escolar que transcende a dimensão do horário letivo tradicional;
- . implantar outro ritmo nos trabalhos escolares, mais adequado e compatível com os interesses e expectativas desse alunado;
- . regularizar o fluxo escolar, tornando residual, a médio e longo prazos, o atendimento escolar no horário noturno;
- . garantir o prosseguimento do processo de escolarização desses alunos no Ensino Médio, dentro da faixa etária correta; (...) (SEE-MG, 1998).

A resolução foi fundamentada na possibilidade de aceleração de estudos, prevista na LDB de 1996, e declarava seu compromisso com a elevação da autoestima dos estudantes, bem como com a retomada de um interesse que era considerado prejudicado por reprovações. Na fundamentação e objetivos da Resolução n. 9433/98 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, publicada em 17/6/1998, que instituiu o projeto *A Caminho da Cidadania*, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização, a proposta é ratificada ao afirmar que ela possibilitaria:

- . trabalhar novo conceito de espaço e tempo escolar que transcende a dimensão do horário letivo tradicional;
- . implantar ritmo diferenciado nos trabalhos escolares, mais adequado e compatível com os interesses e expectativas desse alunado. (SEE-MG, 1998 B)

Além de fazer uma ligação direta e simplista entre reprovação e desestímulo, nessas resoluções a aceleração dos estudos é tratada como fórmula para solucionar os problemas de aprendizagem dos estudantes, sujeitos tomados como massa homogênea. Afinal, a reprovação é a única fonte de desestímulo para todo e qualquer estudante? Os interesses e expectativas de todo e qualquer estudante são iguais?

Como já disse na Introdução deste trabalho, não me faltava interesse pela escola. Eu tinha o sonho de seguir os passos de minha irmã, era feliz na escola do meu bairro e me sentia bem naquele ambiente, que foi na minha infância extensão da minha casa. O que eu não tinha eram condições econômicas de me dedicar apenas aos estudos.

Ao ser colocado no projeto *Acertando o Passo*, entrei na 8^o série juntamente com pessoas com muito mais idade que eu, pessoas que haviam abandonado a escola por vários motivos, principalmente devido ao trabalho e sustento da família. O ambiente era outro, tudo diferente e muito, muito corrido em sala de aula.

No Art. 3^o da resolução, ficava definido que a aceleração dos estudos “funcionará mediante o regime de progressão continuada, compreendendo 4(quatro) períodos letivos.” (SEE-MG, 1998). Os períodos letivos eram de 100 dias, com carga semestral de 400 horas-aula de 50 minutos. Cada dia letivo tinha 4 módulos de aula. Muitas matérias foram extintas do projeto, cuja “ênfase absoluta” recaía sobre leitura, interpretação e produção de textos, “que devem ser trabalhados diariamente em todas as disciplinas”, conforme previsto no Art. 7^o da mesma resolução.

O ambiente não era mais um lugar de conforto e prazer. Eu estava bem frustrado com a situação e no meio de homens e mulheres que tinham idade para serem meus pais. Revoltado com tal realidade, passei a ter um comportamento diferente, agora acompanhado de amigos adultos, aprendi a beber, ir para os bares em vez de ir para as aulas, passei a usar drogas nos arredores da escola.

Enfim, não queria estudar naquele projeto, meu plano foi não fazer praticamente nada que era exigido pelos professores, para que assim fosse reprovado, e depois voltar a estudar no ciclo normal de um ano na “minha” escola, mesmo que isso me custasse sair do trabalho. Eu queria voltar a ter o prazer de estudar, mas, para minha surpresa, no final do ano (semestre) de 1999, recebi meu boletim com a notícia de que eu havia terminado o ensino médio, fui aprovado, mesmo diante de tantas faltas, com um nível de conhecimento baixíssimo. Eu eventualmente frequentava as aulas, e quando comparecia em sala de aula, estava sob influência de drogas, por isso não sei como eu obtive os pontos necessários para ser aprovado.

No quesito qualidade de aprendizado eu sabia que não tinha condições de avançar, mas o projeto era esse mesmo, fazer com que todos os alunos envolvidos alcançassem a aprovação, exceto aqueles que de fato haviam desistido. Bastava estar na escola até o último dia letivo, independentemente de como havia chegado, a meta era aprovação em massa, afinal, era necessário acertar o passo desses alunos e leva-los ao caminho de cidadania.

Em minhas pesquisas, consegui ter acesso à ATA DO RESULTADO FINAL DE APROVEITAMENTO da terceira (3ª série), do ensino do 2º Grau da E. E. Américo Rene Giannetti, em Uberlândia – MG, no ano de 1999. De acordo com a Ata, 100% dos alunos foram aprovados, exceto os desistentes, outra observação interessante são as notas de alguns alunos, inclusive as minhas, que estão quase todas bem próximo do mínimo exigido, que era 50% para aprovação, e em alguns casos observa-se que as faltas ultrapassaram os 25% permitidos conforme o Artigo 3º da Resolução n.9433/98²⁵, mesmo assim a aprovação foi concedida.

Os projetos de aceleração da aprendizagem se mostraram efetivos na criação de estatísticas, mas não na aprendizagem. Assim como muitos outros alunos, entrei para as estatísticas dos planos do governo Azeredo, somei números para poder mostrar que Minas Gerais estava avançando na educação, que o Brasil estava caminhando para o progresso, conforme nos diz Iara Gloria de Areias Prado em seu artigo lançado na revista *Em Aberto* em janeiro de 2000²⁶,

[...] acredita-se que o conceito de aceleração da aprendizagem já tenha sido assimilado e legitimado em todo o País, sendo sua importância amplamente reconhecida; espera-se que a disseminação do Programa continue acontecendo em larga escala, de forma que seja possível incluir, numa próxima etapa, todos os multirrepetentes matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental e médio. Assim sendo, para que se possa superar o problema da repetência e da regularização do fluxo escolar, é preciso que seja revigorado o esforço nacional, com a efetiva participação da sociedade civil. (PRADO, 2000, p. 54-55)

Essa visão otimista dos projetos não detém seu olhar em pontos altamente questionáveis e contraditórios das resoluções, como por exemplo a drástica redução da carga horária, a supressão de disciplinas e a superlotação das salas de aula.

A resolução 9434/98 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, publicada em 18/6/1998, orientava a matrícula de alunos no projeto *A Caminho da Cidadania*, de aceleração de estudos do Ensino Médio. Foi definido no seu Art. 7º que “As turmas deverão ser formadas de, no mínimo, 40 alunos, respeitada a proporção de 1m2 por aluno.”

²⁵ Art.3o. - A estratégia pedagógica de aceleração de estudos exige frequência obrigatória de 75% da carga horaria total do período. (Res. n.9433/98)

²⁶ PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Revista *Em Aberto*, Brasília, v.17, p.49-56, jan. 2000.

Além de salas superlotadas, a realidade vivida por esses alunos trabalhadores era o atropelamento do ritmo de aprendizagem e as matérias reduzidas²⁷. Com propósito de superar o problema da repetência e da regularização do fluxo escolar, o estudante se viu em um verdadeiro projeto de metas a serem cumpridas, uma proposta pedagógica extremamente reduzida, conforme se deu na distribuição das disciplinas por cada semestre²⁸. No 1º ano – (Período) do 2º Grau, ficaram de fora as seguintes matérias: História, Física e Química, no 2º ano – (Período) ficaram de fora as matérias, Geografia, Biologia e Física, e no 3º ano – (Período) ficaram de fora as matérias, Geografia, Biologia e Química, isso sem mencionar matérias como Sociologia e Filosofia, que simplesmente não existiram, reduzindo o Ensino Médio em apenas um ano e meio (três períodos letivos). Essa proposta determinou 400 módulos-aula a cada período e utilizou a dinâmica da progressão continuada.

Na contramão dos olhares entusiastas, os projetos foram duramente criticados por muitos pesquisadores no campo da Educação.

O “enxugamento” dos currículos é um verdadeiro desrespeito à sociedade mineira, visto que compromete a formação da aprendizagem de seus jovens e atinge a classe pobre a qual representa o público alvo desses projetos. Estes instrumentos de “desobrigação” do Estado são desenvolvidos com facilidade em função da apatia social, que monitorados pela mídia, seguem os passos de onde “Minas aponta o caminho”. (PEDROSA; SANFELICE, 2005, p. 10).

Críticas dessa natureza conseguem denunciar as contradições encerradas no próprio discurso sobre os projetos, que, com a intenção de acertar o passo dos alunos, acabaram por promover um descaso com a qualidade e eficiência educacional e um apagamento do indivíduo diante de políticas neoliberais, a fim de assegurar os acordos mundiais sobre a educação.

Apesar do avanço do atendimento da demanda pela obrigatoriedade, os resultados no quesito a qualidade ficaram muito distante do mínimo necessário.

Recordo que o ambiente da escola não era nada agradável. As salas estavam superlotadas, o prédio abafado, sem oferta de jantar por parte da escola, sem opção de lugar para comprar um lanche... Afinal, éramos alunos trabalhadores, eu ia de bicicleta para escola

²⁷ Art. 4o. - O currículo da estratégia pedagógica da aceleração de estudos compõe-se de: I. Língua Portuguesa e Literatura II. Matemática III. História IV. Geografia V. Física VI. Química VII. Biologia VIII. Língua Estrangeira Moderna

²⁸ A distribuição dos conteúdos curriculares foi de acordo com Anexo I da resolução 9394/98.

ANEXO I

Disciplinas	Port.	Mat.	Geo.	Hist.	Bio.	Fis.	Qui.	L.	Est.
1o. Período	4	4	4	-	6	-	-	-	2
2o. Período	4	4	-	3	-	-	7	-	2
3o. Período	4	4	-	3	-	7	-	-	2

na maioria dos dias e não tinha condições para custear um lanche todos os dias. Até o início de 1999 estudamos em um anexo da escola Estadual Américo René Giannetti, onde só tivemos espaço no último ano de nossa formação. Chamo atenção para o fato de se tratar de uma das maiores escolas da cidade de Uberlândia, a segunda maior cidade de Minas Gerais e uma de suas principais economias. Como deveriam ser as condições em municípios menores, cujas escolas costumam ter estruturas ainda mais precárias?

As matérias de Literatura, Sociologia e Filosofia não existiram em nenhum dos períodos do programa, foram eliminadas, como se não fossem importantes para o processo de formação dos alunos, uma constatação que confronta toda a estrutura e propagandas das Resoluções n.º 8287/98 e n.º9433/98.

Diante de projetos educacionais como esse, pautados no encurtamento dos prazos, na superlotação das salas, na supressão de conteúdos e na progressão continuada, cabe questionar qual era esse futuro melhor idealizado para os alunos trabalhadores. Que sonhos de formação eram permitidos a esses sujeitos? Em que medida os projetos de aceleração de estudos poderiam, de fato, colaborar com a melhoria da autoestima dos alunos? Que tipo de inserção social foi projetada para essas pessoas?

Ao olhar para a estrutura das Resoluções n.º 8287/98– *Acertando o Passo* e n.º9433/98, - *A Caminho da Cidadania*, fica evidente que elas não foram instituídas objetivando o benefício dos alunos, a começar pela falta de informações em seus artigos. Não é possível encontrar nenhuma menção a respeito dos benefícios reais que os estudantes envolvidos teriam; também não existem nas resoluções detalhes sobre o conteúdo programáticos das disciplinas obrigatórias em cada período.

Na base introdutória da Resolução, está escrito que ela institui o Projeto *A Caminho da Cidadania*, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização. Contudo, o que as pesquisas em educação diziam a respeito das causas do fracasso escolar? Qual era o conhecimento que se tinha desses estudantes, de suas necessidades e expectativas?

Quando eu entrei no projeto para cursar o 1º ano do 2º grau, eu tinha 16 anos de idade. As condições que passei a viver na escola dificultaram muito minha vida. Eu terminava o meu trabalho às 17:30 horas, corria pra casa, tomava banho, e corria pra escola. Minha casa ficava a 05 quilômetros da escola e eu usava uma bicicleta como condução, tendo que pedalar muito para chegar à aula às 19:00 horas. Quando tinha dinheiro para pagar a passagem eu usava o ônibus para ir à escola. Havia ainda a questão da alimentação, que não existia na escola. Nessa circunstância, minha alternativa era esperar terminar a aula para jantar em casa, tarde da noite.

No outro dia a dura rotina começava novamente. Meu dia se iniciava às 06:00h e terminava às 23:00 h, porém era necessário. Meu salário era fonte de manutenção da família, e por isso, tudo tinha que funcionar perfeitamente. Caso me acontecesse alguma coisa durante o percurso do meu dia, não havia formas de avisar minha mãe; não existia celular como nos dias de hoje. Poucos brasileiros tinham telefone, pois era um item de luxo distante da minha realidade, bem como dos meus colegas.

2.3 Percepção dos Projetos Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania Sob a Ótica de Uma Professora

Com o objetivo de agregar outros olhares sobre o projeto, durante a pesquisa colhi o depoimento de uma ex-professora desses projetos na E. E. Américo René Giannetti, em Uberlândia. Atualmente ela é docente na Universidade Federal de Uberlândia. A fim de manter sua identidade preservada, optei por nomeá-la neste texto apenas como M.C.

A professora relata que teve contato com o projeto *A Caminho da Cidadania* em seu primeiro ano de atuação como profissional recém-formada, em 1999. Neste mesmo ano ela foi designada na rede estadual de ensino para atuar como professora de História no Ensino Médio noturno da Escola Estadual Américo René Gianetti, que funcionava no prédio da Escola Estadual Bom Jesus bem próximo à sede da Renê Giannetti. Segundo o relato de M.C., havia uma equipe própria que atuava no anexo, um vice-diretor, equipe pedagógica e todo o corpo docente das diferentes áreas do conhecimento. A maior parte dos professores tinha pouquíssimas ou nenhuma aula em outras turmas que não fossem do projeto A Caminho da Cidadania.

Ao ser questionada se considerava que os alunos envolvidos naquele projeto educacional foram de fato contemplados, ela disse que, em sua perspectiva, o projeto foi implementado para cumprir uma dada política, uma dada proposta, mas não acredita que os estudantes foram, de fato, a principal preocupação. Desse modo, ela pensa que buscava-se diminuir alguns índices, alcançar outros, mas os estudantes foram os mais prejudicados. Segundo suas palavras, “o conteúdo ensinado e estudado era diminuto se comparado ao ensino regular, também as avaliações, o número de aulas, as metodologias, enfim, era muito aquém daquele experimentado por um estudante do ensino regular, uma vez que se corria contra o tempo para que o estudante finalizasse dois anos de ensino em apenas um.”

Como estudante que foi “lançado” para as series subsequentes, ressalto um ponto interessante do depoimento da docente M.C. Foi questionado se ela considerou o Projeto Educacional uma estratégia político-pedagógica de sucesso na história da educação de Uberlândia. A resposta foi que se tratava de uma avaliação complexa. Segundo ela, “... fazer o estudante avançar para colocá-lo dentro da idade/série não é uma estratégia exitosa se pensada de forma desconexa da realidade vivida por esses/as estudantes.” Ela vê o projeto como uma proposta, uma tentativa que deixou muito a desejar no que diz respeito a aprendizagem. Ela ainda diz: “Não tenho clareza se os estudantes que por ali passaram tiveram suas expectativas alcançadas e se conseguiram os objetivos que procuravam.”

De acordo com o Art. 3º da Resolução no. 9433/98 “A estratégia pedagógica de aceleração de estudos exige frequência obrigatória de 75% da carga horaria total do período.” No entanto, cabe aqui ressaltar que os discentes com alto índice de ausência nas aulas, inclusive que ultrapassaram o limite máximo de 25% de faltas, foram aprovados, afinal, o resultado almejado era aprovação.

A professora M.C. relatou se recordar que a reprovação dos alunos se dava quando o estudante realmente não frequentava as aulas. Caso contrário, havia avaliações para substituir notas, trabalhos que o estudante poderia realizar em um período de recuperação previsto no calendário letivo, enfim. A ideia era não reter o estudante.

Ao ser questionada a respeito de sua percepção sobre o projeto, ela relatou que sua impressão inicial era de que havia uma preocupação com os números de estudantes que estavam fora da faixa idade/série, mas esta preocupação não parecia corresponder ao objetivo de fazer “avançar” esses estudantes e, parecia muito mais uma necessidade de colocar mais e mais jovens no mercado de trabalho com a formação do ensino médio.

A pesquisadora Maria Carolina Bovério Galzerani, na esteira de Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernando Dourado (2001), em artigo que analisa as políticas públicas brasileiras, e, particularmente, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, endossa a conclusão dos autores quanto ao prevalecimento dos ideários da flexibilidade e da sintonia com a empregabilidade nesses documentos.

Adaptabilidade e flexibilidade essas, segundo os autores focalizados, que se têm constituído em palavras de ordem, atreladas ao processo de globalização, especialmente para as economias emergentes. Nessa lógica, adaptar-se tem significado liberalizar e desregular a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros. (GALZERANI, 2021, p.36)

A professora M.C. relatou ainda que muitas conversas aconteciam entre os docentes durante os intervalos e reuniões pedagógicas. Entre os professores, especialmente aqueles com mais tempo de carreira, o projeto era visto como um acinte ao professor e ao aluno. Reclamava-se muito da redução da carga horária das disciplinas, dos conteúdos que não seriam ministrados em razão da carga horária, das avaliações, das notas dos estudantes. Ficou a impressão de que a grande maioria dos docentes era contrária ao projeto e não entendia que ele, de fato, pudesse trazer algum benefício aos estudantes.

Outro ponto importante a ser salientado em seu depoimento foi a observação feita a respeito da proposta de implantar um “ritmo diferenciado nos trabalhos escolares, mais adequado e compatível com os interesses e expectativas desse alunado”. É muito pertinente e importante para que os estudantes encontrem sentido nos conhecimentos adquiridos na escola, mas no formato como foi realizado dificilmente se alcançou esse objetivo. M.C. acredita que, para isso ser possível, seria necessário ter a adequação de conteúdo, das metodologias, das formas de avaliação bem como estudos e orientações aos professores de forma mais sistemática.

Para alguns estudantes o processo de acelerar a conclusão do ensino médio pode ter feito sentido e ter auxiliado, especialmente para aqueles que já possuíam a demanda de trabalho. Mas, para um conjunto desses estudantes, passar tão rapidamente por esse ensino pode não ter sido uma experiência tão proveitosa. Penso que muitos estudantes que desejavam continuar estudando tiveram dificuldades. E, mesmo no mercado de trabalho, parte desses jovens tiveram dificuldades. (Professora, M.C).

Segundo as pesquisas de Mattos (2001), o investimento do Governo de Minas Gerais, juntamente com as corporações internacionais, proporcionou a consolidação da reforma de *Promoção da Autonomia Escolar*. Já em 1994 estariam resolvidas as ineficiências, assim como a questão da qualidade, e a rede pública de ensino de Minas Gerais passa a ser a referência de modernidade e qualidade. Mattos (2000), nos mostra que investimentos foram realizados para a capacitação e treinamento dos profissionais das escolas envolvidas nos projetos. A partir de 1990 nascia o Plano de Carreira²⁹, que valorizava com a diferenciação de salários, os profissionais por sua capacidade e desempenho, um projeto de capacitação profissional, que alcançou professores e diretores, ações que se faziam necessárias diante de um quadro emergencial, pois era necessário reduzir os índices de repetência e evasão, interpretados como indicadores de emergência da rede estadual de ensino.

Ao analisar documentos, legislação e relatórios referentes aos programas e projetos implementados no período de 1994 a 1998, visando qualificar o

²⁹ O Plano de Carreira foi uma das medidas desta política educacional que não se efetivou. O Projeto de Lei do Plano de Carreira do Magistério que continuou na pauta das discussões até o final de 1998. A Secretaria desenvolveu mecanismos de incentivo aos profissionais com cursos de pós-graduação.

pessoal das unidades escolares, esses nos dão a dimensão clara da existência de diferentes tipos de projetos em decorrência das diferentes necessidades das escolas. É importante destacar dois projetos destinados a atender aos alunos em defasagem de idade e em atraso no processo escolar: o *Projeto Acertando* e o *Passo* e o *Projeto A Caminho da Cidadania*. Além da capacitação de professores a Secretaria investiu na capacitação dos dirigentes das escolas. Nesse grupo apontamos o *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)*, destinado à capacitação continuada de docentes nos dois ciclos de ensino fundamental³⁰; este programa discutiu temas relacionados a pressupostos e fundamentos de gerenciamento; ações do projeto pedagógico; gestão patrimonial, financeira e administrativa. (MATTOS 2000, p.11-12)

Com relação à formação, a professora M.C. foi questionada se recebeu algum treinamento específico para atuar no Projeto Educacional. A resposta foi que os docentes tinham algumas reuniões pedagógicas que aconteciam com alguma regularidade para repasse de informações, instruções e discussão de como andava o trabalho com as turmas, porém ela não se recorda de ter recebido formação ou treinamento específico para o projeto. Ainda durante a entrevista, a professora falou sobre sua expectativa com relação ao projeto: “... Como foi uma das minhas primeiras experiências em sala de aula acreditava que fazia o meu melhor, embora não tivesse muita compreensão do impacto do projeto na vida dos estudantes e/ou no sistema de ensino.” (professora M.C). Ela falou também sobre sua percepção a respeito do Projeto Educacional, se ele foi uma estratégia político-pedagógica de sucesso na história da educação de Uberlândia:

“Esta avaliação é complexa. Sabemos que fazer o estudante avançar para colocá-lo dentro da faixa idade/série não é uma estratégia exitosa se pensada de forma desconexa da realidade vivida por esses/as estudantes. Entendo que o projeto foi uma proposta, uma tentativa, mas que deixou muito a desejar sobre o que e como esses estudantes aprendiam. Não tenho clareza se os estudantes que por ali passaram tiveram suas expectativas alcançadas e se conseguiram os objetivos que procuravam”. (Professora, M.C).

É perceptível, ouvindo os relatos de memória de um estudante e de uma professora, que nas sensibilidades de sujeitos que participaram diretamente desses projetos, o que vivenciaram no cotidiano dos projetos estava distante das belas palavras que os apresentavam. Seus relatos estão mais próximos das contradições flagradas no próprio texto das resoluções e na sua implementação prática.

Se não correspondia, de fato, à melhoria na aprendizagem, os projetos *Acertando o Passo* e *A caminho da cidadania* atendiam a outros objetivos não explícitos na resolução e que

³⁰ Através da resolução n.8.086/97 a Secretaria instituiu na rede estadual, o regime de progressão continuada, organizado em dois ciclos, obrigatória toda rede estadual.

talvez tenham sido o mais importante para sua formulação: mostrar, através dos números, os avanços obtidos na educação, além de apresentar aos órgãos financiadores que os investimentos tinham que continuar.

3 CAPÍTULO 2: RELAMPEJOS DE MEMÓRIA E ENCONTROS COM O PRESENTE

Em 2021, um documentário construído por estudantes de Graduação do curso de História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes), foi feito a partir de depoimentos de professores das escolas públicas e privadas da cidade de Uberlândia - Minas Gerais. O documentário, intitulado "Solidão, Pandemia e Educação: a experiência educacional na pandemia"³¹ teve como objetivo mostrar como as escolas e os profissionais da educação enfrentaram os obstáculos impostos pela pandemia do covid-19 e pelo governo no período de 2020-2021, revelando a carência tanto nas questões estruturais, nos programas de ensino on-line, quanto nas possibilidades de acesso ao aprendizado pelas classes sociais menos favorecidas na cidade de Uberlândia.

Ao nos colocarmos à escuta dos professores que participaram do documentário, percebemos e reconhecemos problemas educacionais de longa data, entre eles a falta de cuidado com as pessoas, com os sujeitos da escola. Os docentes denunciam crises de ansiedade, sentimento de abandono, isolamento, sobrecarga de trabalho, entre outras mazelas que se acentuaram no período pandêmico em contexto escolar. Eles denunciam ainda o quanto os estudantes estavam fragilizados no momento do retorno presencial e o quanto não houve o devido preparo do ambiente para acolhê-los. Álcool em gel, uso de máscaras e distanciamento foram as únicas medidas tomadas como essenciais para o retorno de estudantes e professores ao ambiente escolar, ignorando-se completamente suas carências emocionais e suas sensibilidades.

Ações governamentais que desconsideram os sujeitos não são uma novidade na história da educação no Brasil. Mais temos visto a preocupação com os prazos e números de resultados do que com as pessoas.

Neste capítulo, com o intuito de trazer à tona entrecruzamentos temporais que saltam aos olhos quando (neste presente) lemos as resoluções (da década de 1990), pretendo promover um encontro entre passado e presente tendo como mote as resoluções de aceleração de estudos abordadas nesta pesquisa monográfica.

³¹ DOCPPOP UFU, Núcleo PIBID História UFU (Campos Santa Monica), Solidão, pandemia e educação: a experiência educacional na pandemia - Documentário (2022) YouTube, 26 jul. 2022. Disponível e <<https://www.youtube.com/watch?v=CIO5faYpip4> > Acesso em 05 jan. 2023

3.1 Mosaicos das Memórias e Imagens que Lampejam no Encontro do Passado com o Presente

No famoso texto de Walter Benjamin intitulado “Sobre o conceito de História”, o autor fala da importância de perceber as imagens do passado no presente.

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja e reversivelmente, no momento em que é reconhecido. “A verdade nunca nos escapará”. - Essa frase de Gottfried Keller caracteriza o ponto exato em que o historicismo se separa do materialismo histórico. Pois irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela. (BENJAMIN, 1987, p. 224)

Podemos entender que para os nossos dias, Benjamin poderia nos ser útil, no sentido de refletirmos sobre as verdades que se impõe diante dos discursos de narrativas, travestidos de leis, resoluções, normativas e outras mais, e que, atingem diretamente os sujeitos e tudo que lhes pertence.

Benjamin nos ajuda a abrir os caminhos para os questionamentos, nos ajuda a resgatar a essência, nos ajuda a olhar para valores, como o conceito de cultura, que configura a própria história do homem, a história do seu grupo, a história de uma narrativa que fora construída ao longo do tempo, e que vai influenciando geração em geração.

Isso causa uma tensão entre o tempo e o espaço, revela como a indústria cultural, dominou os espaços da escola, e tantos outros segmentos da sociedade, produzindo uma cultura de massas, gerando um estilo de práticas, de bens materiais, que está fora da realidade do indivíduo, onde alguém que produz, alguém que pensa, e assim projeta para o indivíduo esses valores. Esta é uma grande constatação, a falta de uma leitura deste mundo atual, um mundo acelerado, que se encontra embebido pela modernidade do ganho e do consumo.

O passado se torna irrecuperável se o presente não se reconhece no passado que está reluzindo, este passado está em ruínas hoje, e se não o reconhecemos isso hoje, as ruínas do passado nos dias de hoje, estaremos perdidos. É diante deste reconhecimento que procuro observar as mudanças na história da educação, a produção dos saberes históricos e o lugar das memórias. Com uma interlocução teórico-metodológica, somos capazes de ressignificar as memórias de que professores e alunos guardam ou escavam do período de ensino/aprendizagem nas escolas.

De acordo com Maria Carolina Bovério Galzerani (2021), “o historiador Walter Benjamin, enfatiza que estamos enredados por uma dimensão social que esvazia a dimensão temporal, que estilha as relações sociais, que dilapida as significações e a memória.”

Trata-se, sem dúvida, de uma construção histórica, muitas vezes naturalizada. Contudo, deve ser localizada historicamente, sobretudo, nos anos de 1970, face à crise da modernidade capitalista, no pós-guerra. Nesse momento, passam a prevalecer, culturalmente, as incertezas relativas ao futuro, a crise das utopias e, ao mesmo tempo, ocorrem fortes questionamentos ao prevalecimento do Estado Nacional, como produtor de uma história concebida como memória nacional, única e homogênea. [...] Diante das incertezas, o passado passa a seduzir muito mais do que o futuro, e tal sedução imbrica-se à lógica capitalista dominante, transformando memórias em meros objetos comercializáveis (GALZERANI, 2021, p. 70)

Existe uma forte tendência da modernidade capitalista, que passa a ocupar os espaços dos saberes, conforme afirma Galzerani (2021), “a hierarquização dos saberes, o prevalecimento da história (como ciência, como disciplina) em relação à memória.” Fatores como este, foram sufocando a produção e expansão das pesquisas sobre o conceito de memória:

Portanto, o que estou tentando explicitar é o quanto é difícil, nas práticas de pesquisa, de ensino, colocarmos, em ação, o conceito de memória na contemporaneidade, se queremos, de fato, produzir movimentos mais dialogais entre os diferentes sujeitos, portadores de diferentes experiências na produção de conhecimento histórico. O quanto é difícil rompermos com as amarras culturais, presentes na cotidianidade acadêmica, escolar e ousarmos inventar novas trilhas, relativas à educação histórica. Nesse sentido, vale, também, observar, que se as práticas contemporâneas de memória constituem resistências culturais ao prevalecimento da imagem da história como senhora absoluta do passado – imagem essa centrada na racionalidade técnica (GALZERANI, 2021, p. 72)

Incorporo a este trabalho minhas memórias e as memórias de uma professora, com o objetivo fazer ouvir as vozes dos sujeitos da educação que tiveram suas vidas impactadas por políticas públicas educacionais; políticas estas que foram marcadas por símbolos e discursos de narrativas, mas que carregaram em seu interior políticas centralizadas na difusão em massa dos conhecimentos feitos mercadorias, onde os indivíduos se tornam ferramentas a serem lapidadas para o aproveitamento da modernidade industrial, provocando o apagamento dos sujeitos envolvidos na trama.

Na esteira de Walter Benjamin, quando no movimento das lembranças e esquecimento trazemos experiências dos sujeitos para os estudos sobre educação, o que interessa ao estudo não é resgatar o vivido, pois o passado não poder ser resgatado. O que se busca é compreender como esse passado é evocado, lembrado, buscado. E, ao mesmo tempo, deixar as sensibilidades abertas para acolher o que nos chega para além de uma evocação intencional e consciente.

Nesta pesquisa, diferentes práticas de memória se encontram em diálogo e conflito. Temos os registros formais que são produzidos e preservados para não serem esquecidos, como as resoluções e outros documentos normativos ou boletins, atas e outros documentos de registro de atividades do cotidiano escolar. Também temos a frágil memória individual, que como uma teia busca ligar fios que sustentam uma estrutura apesar das lacunas do esquecimento. Essas memórias lutam contra o esquecimento através de práticas de rememoração.

As imagens que lampejam no encontro entre passado e presente sinalizam os possíveis caminhos a se percorrer, na busca da ressignificação do passado enquanto presente. Galzerani destaca que o encontro entre passado e presente pode permitir acionar imagens do passado vivido, como opção de indagação das relações e sensibilidades sociais; uma pesquisa vigilante no tocante aos rumos a serem constituídos, essencialmente, no presente.

Benjamin articula o conceito de memória ao de narrativa. A narrativa – experiência que, segundo o autor, tende a desaparecer com a modernidade – é, por ele, concebida como a transmissão de saberes entre as gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de ser pessoa (portadora de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Nesse sentido, para Benjamin, a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com as dobras do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações. (GALZERANI, 2021, p. 74)

Nesta perspectiva teórico-metodológica, tenho buscado pautar minha abordagem acerca dos projetos *Acertando o Passo* e *A Caminho da Cidadania*, pois os elementos que os tornaram possíveis, bem como as estratégias adotadas compõem uma configuração que não se encontra apenas no passado, ela é recorrente e reverbera em nosso presente. Por isso, é importante trazê-la à tona para que possamos refletir sobre o nosso presente, em diálogo com o passado.

Investigando a adesão dos programas e metas para educação na década de 90, no contexto do Neoliberalismo, Juliano Nazari, faz uma importante observação:

Tais mudanças vão ser reafirmadas pelos governos considerados de cunho neoliberal dessa década, a partir da liberalização do mercado pelo governo Collor. Suas políticas neoliberais alcançaram desde produtos básicos para o consumo varejista, que eram controlados há décadas pelo Estado, às importações. Os governos subsequentes (Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), [...], prosseguem na liberalização da economia, favorecendo os grandes capitais estrangeiros e eliminando a produção estatal através de um amplo programa de importações. (NAZARI, 2012, p.39)

Podemos verificar a importância de se investigar programas políticos, seus alicerces, evidenciar as estruturas e organizações que o sustentam, seus verdadeiros

objetivos, alianças e programas que são correntes financeiras, geradoras de lucros, onde a qualidade de ensino dá lugar aos números, aos índices de desenvolvimento, nas palavras de Larisse Dias Pedrosa, um sistema mais conhecido como Neoliberal.

A atuação do governo neoliberal é proveniente de tratados de livre comércio e abertura de mercados, provocando o encurtamento dos direitos do setor público e a redução do intervencionismo estatal na economia e no controle do mercado. Alguns estudiosos assinalam que o neoliberalismo, historicamente, está associado com a elaboração e desenvolvimento de políticas e programas de estabilização e ajustes estruturais recomendados pelo Banco Mundial, FMI e demais agências financeiras. (PEDROSA; SANFECILE, 2005, p.26).

Alinhados às políticas neoliberais, os projetos de aceleração de estudos havidos em Minas Gerais se tornaram uma espécie de exemplo para o Brasil, (FONSECA, 2006)³². O Estado gerou números, que foram um dos ideais dos Planos Educacionais propostos pelos governos de Minas Gerais a partir de 1990.

As resoluções correspondiam a demandas construídas em encontros mundiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, sob a promoção da UNESCO, do PNEB, do UNICEF e do Banco Mundial, foi definido uma “Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – 1990.”³³, em que ficou instituído “acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000”.

Dentro dos moldes institucionais, o Brasil elaborou as diretrizes e estratégias para pôr em prática essas demandas, diante deste panorama macroeconômico, conforme PEDROSA destaca:

Nos anos 90, período em que novamente o Banco Mundial desapropria-se da ideia de combate à pobreza como seu objetivo principal, discute-se o interesse dos gestores do Banco Mundial com relação ao empobrecimento da população que passa a concentrar-se em apenas 10%, tendo como estratégia, a circulação de programas de assistencialismo. Nesse contexto, o Brasil intensificou ações políticas e reformas educacionais com o Banco Mundial, cuja tradução mais efetiva foi expressa pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/96), enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Este trinômio corresponde à parte das exigências registradas no acordo de Jomtien (Tailândia), realizado em 1990, que terminou com declaração de compromisso, de que o Brasil foi signatário, sobre o Plano Decenal de Educação para Todos (apresentado em

³² O Proqualidade, formulado no governo Hélio Garcia, pelo secretário de educação Walfrido dos Mares Guia Neto e assumido pelo governo de Eduardo Azeredo, no período de 1994 a 1999, cujo secretário era João Batista dos Mares Guia. Conforme dito anteriormente, o Projeto recebeu financiamento do Banco Mundial e passou a ser o Projeto modelo de reforma de ensino para outros estados do país, visto que seguia as orientações de reforma para os países da América Latina e Caribe.

³³ UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Nova Delhi, em 1993), a ser elaborado pelos 09 países participantes que concentravam 75% do total de analfabetos no mundo. Estudos demonstram que a base do Plano Decenal colocava o cidadão brasileiro como sujeito de direito à educação e fortalecia os princípios de universalização e de democratização das oportunidades, incluindo o de educação continuada. (PEDROSA; SANFECILE. 2005, p. 33).

A escola se transformando literalmente em um “negócio” administrativo, sob a tutela de organismos internacionais, onde quem tem que aparecer no panorama final são números, e não mais alunos qualificados, reflexo da globalização econômica, assim como a universalização escolar. Segundo Said (2005), o Banco Mundial é a maior agência de empréstimos de longo prazo, para países em desenvolvimento e o governo brasileiro é seu maior tomador de empréstimos.

Reverbera nas políticas públicas para educação a relação do Estado com organismos e instituições financeiras internacionais, conforme aponta Maria Carolina Bovério Galzerani:

Estamos perante políticas públicas oficiais marcadas, sim, por guerras de símbolos, por guerras de narrativas, no interior das quais, contudo, têm prevalecido a astúcia do capital e de sua valorização continuada, a busca da “inovação” permanente, tendendo a produzir a um só tempo, o vazio das identidades singulares e os desenraizamentos. Enfrentamos hoje políticas públicas que têm visado, prioritariamente, à difusão em massa dos conhecimentos feitos mercadorias, suprimindo as necessidades do mercado mundial e não dos diferentes sujeitos. (GALZERANI, 2021, p.42)

3.2 Educação e Mercado: Aceleração de Estudos ou Liquidação do Tempo de Aprender?

Com o desastre causado pela pandemia da Corona vírus, mazelas da estrutura educacional do país foram colocadas em evidência. Professores, alunos, famílias, instituições, governos, estados, todos sofreram o impacto educacional e tiveram que enfrentar grandes desafios. Crianças e jovens não tiveram acesso presencial as escolas, e sem condições de acesso as tecnologias, foram cerceados no direito ao aprendizado.

Em uma reportagem elaborada pelo Portal R7 de notícias, a pesquisadora Betina Fresneda, analista de indicadores educacionais do IBGE, afirmou que "A pandemia foi uma catástrofe para a educação básica", detalhes que desvelaram a desigualdade nas redes de ensino, a desigualdade nas demais regiões deste Brasil continental, e a dificuldade de se fazer valer o ensino a distância no país.

A pandemia foi uma catástrofe para a educação básica", resumiu a pesquisadora Betina Fresneda, analista de indicadores educacionais do IBGE. "Ela acentuou as desigualdades das redes de ensino, as profundas desigualdades regionais de um país continental, as dificuldades de implantação do ensino a distância. "Segundo a Unesco, o Brasil está entre os países que tiveram o maior período de suspensão das aulas presenciais. Praticamente todas as escolas de educação básica suspenderam as atividades e 90,1% não retornaram no ano letivo de 2020, totalizando uma média de 279,4 dias sem aulas presenciais. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra 80% da oferta na educação infantil e no ensino fundamental e médio. As desigualdades históricas do País foram intensificadas, tanto por fatores internos do sistema de ensino, como sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. "Pelo menos 10,8% dos alunos que não tiveram aulas presenciais também não receberam atividades escolares. O percentual de estudantes de 6 a 17 anos da rede pública sem aulas presenciais e sem oferta de atividades pedagógicas foi quatro vezes maior na rede pública do que na privada. Menos da metade das escolas realizou aulas síncronas, sendo que a grande maioria eram da rede privada. Pouco mais de um terço dos alunos de 15 a 17 anos dedicaram menos de duas horas por dia aos estudos. A incidência de menor dedicação aos estudos, mais uma vez, é maior entre os que frequentavam a rede pública e entre os que possuíam os menores rendimentos. O percentual de alunos que não conseguiu estudar cinco dias por semana chegou a 35% entre os mais vulneráveis, disse a pesquisadora. (PORTAL R7, 2021)

Contudo, as respostas dadas não levaram em consideração a singularidade e especificidade da situação. As escolas foram impedidas de reprovar qualquer aluno, a despeito da qualidade da aprendizagem. Fazer as crianças e jovens avançarem no ano escolar evita os problemas de desistência e evasão escolar, contudo, gera o infortúnio da dificuldade de aprendizagem, analfabetismo, dentre outros problemas.

No contexto da pandemia causada pelo Corona vírus (covid-19), com base na Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020³⁴, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe normas, resoluções e recomenda que os sistemas de ensino, redes, escolas, professores e gestores utilizem todas as estratégias possíveis para evitar a reprovação dos estudantes neste ano de 2020. As escolas devem utilizar todas as estratégias possíveis, como a realização de atividades de recuperação, de modo a evitar a reprovação.

Além disso, o Parecer CNE/CP Nº: 6/2021³⁵, que trata da volta às atividades presenciais no contexto pandêmico, recomenda que os alunos do 3º. ano do ensino médio tenham a oportunidade de recuperação necessária para realizar exames que garantam o certificado de

³⁴ Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo [Decreto Legislativo nº 6](#), de 20 de março de 2020; e altera a [Lei nº 11.947](#), de 16 de junho de 2009

³⁵ [parecer cnep n 06 2021 diretrizes nacionais orientadoras para implementação a presencialidade das aulas.pdf](#)

conclusão da educação básica, de modo a não serem prejudicados em relação aos seus objetivos futuros de ingresso no mercado de trabalho ou de acesso ao ensino superior.

O Conselho Nacional de Educação ainda esclarece que as decisões sobre critérios de promoção são de competência dos sistemas de ensino, das redes e instituições. Assim, cabe a cada escola decidir qual o melhor caminho a seguir para que os alunos não sejam prejudicados e consigam obter o certificado de conclusão da educação básica.³⁶

De fato, os danos causados pela Pandemia do Covid-19, no tocante a educação, são gigantescos, mas o que temos de mais concreto são as indicações de aprovação em massa, sugeridas pelo CNE. Ações como esta, são monitoradas por todos os órgãos internacionais que têm alianças com o Brasil. Ou seja, as decisões a serem tomadas são precedidas por pressão externa, conforme se observa na matéria publicada pela Unicef:

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. [...] Mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram atividades escolares em 2020. É o que revela o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, lançado pelo UNICEF, em parceria com o Instituto Claro, e produzido pelo Cenpec Educação. Reprovação, abandono escolar e distorção idade-série são partes de um mesmo problema: o fracasso escolar. Ele começa com o estudante sendo reprovado uma vez. Seguem-se outras reprovações, abandono, tentativa de retorno às aulas, até que ele entra em uma situação de “distorção idade-série”, com dois ou mais anos de atraso. Sem oportunidades de aprender, o aluno vai ficando para trás, até ser forçado a deixar definitivamente a escola. (UNICEF, 2021)

De acordo com o estudo fornecido pela Unicef (2021), o fracasso escolar começa com o “estudante sendo reprovado uma vez. Seguem-se outras reprovações, abandono, tentativa de retorno às aulas, até que ele entra em uma situação de “distorção idade-série”, sem oportunidades de aprender, até ser forçado a deixar definitivamente a escola”.

Fica perceptível que o discurso utilizado coloca a reprovação como sendo um dos motivos do fracasso escolar. Em primeiro lugar, esta parece ser uma forma de pressionar as autoridades educacionais; uma forma de dizer “não reprovem os alunos”. Em segundo lugar, tal narrativa faz uma total inversão de valores, uma vez que o problema não está na reprovação propriamente dita, mas sim, no motivo pelo qual o estudante foi reprovado. Para se identificar o fracasso escolar, algumas questões deveriam ser consideradas, tais como: O que está por trás das reprovações? O que esse aluno ou aluna vive fora da escola? Quais suas limitações sociais e emocionais? Qual sua estrutura de vida? Tais questionamentos básicos caminhariam rumo a um diagnóstico mais preciso.

³⁶ [resolução cne/cp nº 2, de 10 de dezembro de 2020](#)

Como já apresentado nesta monografia, a aceleração dos estudos como meio para resolver problemas educacionais vem de longa data no Brasil.

Embora oficialmente lançado e iniciado há apenas dois anos, o Programa de Aceleração já conta com a adesão de vários Estados e municípios. Em 1997 foram registradas 112 adesões ao Programa. Em 1998 esse número cresceu para 719. O que significa, totalizando, que já foram firmados 831 convênios do Ministério com Estados, municípios e prefeituras de capitais que aderiram ao Programa de Aceleração, mediante o cumprimento de determinados pré-requisitos estabelecidos. (PRADO, 2000, p. 54)

Ao nos referirmos aos programas de aceleração da aprendizagem, enfatizamos o fato da LDB de 1996, abrir o espaço para legitimação de iniciativas dessa natureza. Com o argumento da garantia de autonomia e flexibilidade da organização dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas, a LDB em seu Artigo 23 aponta que:

A educação básica poderá organizar-se em Anos anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2002, Art.23)

Fica evidente que muitos são os esforços na esfera da Lei para legitimar a aprovação do alunado, opções como períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade estão em evidencia na LDB e prontos para serem aplicados, o que de fato não fica evidente, são as circunstâncias em que se dão estes projetos, a começar das condições estruturais, das composição e preparo de equipe pedagógica e, por fim, das realidades desses alunos, jovens que estudam com adultos, dificultando a dinâmica da aula do professor que precisa ter diferentes abordagens, considerando as diferentes faixas etárias e realidade de vida dos seus alunos, tudo em prol da universalização e modernização da educação.

Como pode ser lido no documento que apresenta as Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia, em Minas Gerais, de 1991 a 1994, as falas sobre universalização da educação e propostas para promover a qualidade de ensino são sempre abstratas ou vagas, sem uma devida apresentação de ações efetivas e sem, especialmente, argumentação pautada em pesquisas na área que não sejam apenas apresentação de quadros de estatísticas.

[...] É chegada a hora de massificar e universalizar a educação, sem descuidar, contudo, da qualidade do ensino oferecido e dos resultados educacionais alcançados. Consciente dessas necessidades, o Governo Hélio Garcia não poupará esforços para dotar a educação dos recursos requeridos para o seu seguimento em Minas. Educação básica e educação para o desenvolvimento, estes constituirão os dois eixos da política educacional da Administração Hélio Garcia (MINAS GERAIS. Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia: 1991-1994, p.22).

Se desde a década de 1990 são recorrentes os discursos dos governos sobre universalização e melhoria da qualidade da educação no Brasil e, cada vez mais, essas medidas as soluções são atreladas a imposições de órgão internacionais e avaliações externas. Uma amostra recente desse panorama pode ser vista na apresentação que o INEP fez sobre os resultados do PISA 2018. Em 2019, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao MEC - Ministério da Educação apresentou ao público os resultados do PISA, na sede do MEC.

Estavam presentes o secretário da Educação Básica do MEC, Jânio Macedo, o Ministro da Educação Abraham Weintraub e o Presidente do INEP, Alexandre Lopes. A leitura dos resultados, que se encontra disponível no portal do MEC, revela como o Brasil se comportou no PISA 2018.

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, o número chega 55% e em Leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. (MEC, 2019)

Além dos péssimos resultados apresentados, a pesquisa possibilitou analisar os dados dos últimos programas do qual o país participou e, segundo o ministro da Educação, ouve uma estagnação.

Segundo Weintraub, é necessário haver maior qualidade no direcionamento dos recursos. "O Brasil, a despeito dos investimentos que foram feitos, fica atrás [dos outros países sul-americanos]", disse. "Estamos estagnados desde 2009. Estamos com o mesmo desempenho estatisticamente desde 2009, a despeito dos recursos investidos", continuou. (MEC, 2019)

O presidente do INEP, Alexandre Lopes aproveitou para expor como a qualidade da educação não acompanhou os investimentos financeiros nos últimos 10 anos.

Observando as quatro edições do Pisa, o desempenho escolar não caminhou junto dos altos investimentos do governo federal na educação básica. Em 2009, primeiro ano do período de estagnação dos índices, foram gastos R\$ 18 bilhões. Já em 2018, o número saltou para R\$ 39 bilhões, um aumento de 116%. "O Brasil está andando de lado, não está evoluindo. É difícil piorar, pois já estamos no final da tabela", disse o presidente do Inep, Alexandre Lopes. (MEC, 2019)

A apresentação feita pelo INEP expressa os usos políticos dos números e das avaliações internacionais, que se tornam instrumentos importantes para pressionar e ditar as regras das políticas educacionais no país (MACEDO, 2019).

A pesquisadora Elizabeth Macedo evidencia em texto sobre as recentes reformas curriculares no Brasil os vínculos das políticas educacionais brasileiras com um movimento internacional sob a governança da OCDE, que vem pondo em práticas avaliações internacionais comparativas. Para a autora, a comparação é um germe que mata a educação:

Ela demanda estabilização e abstração, não pode lidar com o sujeito situado ou com a vida imprevisível. A comparação requer, e produz para existir, um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno competente (ou não). Com isso, ela torna a educação impossível, posto que não há educação – em si uma relação intersubjetiva – sem alteridade, sem o sujeito singular capaz de, e nem sempre, ser feliz, criativo, ter empatia, cooperar, amar. A OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. Estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma. (MACEDO, 2019, p. 52)

Liliane Cecilia de Miranda Barbosa, em sua Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o tema intitulado: *Projeto Acelerar para Vencer (PAV) – Desafios e Possibilidades*,³⁷ analisou as Políticas de Aceleração em Minas Gerais praticada em 1990, e apontou que as políticas de cunho neoliberal da gestão Fernando Henrique Cardoso estavam sendo reproduzidas em esfera estadual, sendo entendidas como parte das demandas produtivas do capitalismo atual (PEDROSA; SANFECILE, 2005).

Mas a universalização do acesso ao ensino educacional desencadeou um evento talvez não previsto pelos responsáveis na implantação, foram detectados baixos índices de desempenho, e até mesmo a superlotação dos ambientes escolares pelos alunos, o que gerou uma verdadeira massificação escolar; conforme afirma Barbosa.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental, consolidada na década de 1990, levou a um fenômeno de massificação da escola. A extensão dessa universalização do Ensino Médio em 2009 antevê problemas similares aos que ocorreram quando da massificação das escolas, a saber, a queda na qualidade e o déficit no atendimento a esta demanda. (BARBOSA, 2012, p.46)

³⁷ A educação neste período passou por uma série de mudanças: a instituição do Ciclo Básico, o Programa de Avaliação da Educação Pública, a descentralização administrativa e pedagógica das escolas, com a formação dos colegiados, dentre outras. Neste contexto de reformas, a gestão de Azeredo (1995-1998) pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), dá continuidade à política de seu antecessor e incorpora o princípio da discriminação positiva com foco nos desiguais (SEE/MG, 1997). Daí sua gestão ser profícua em programas de correção de fluxo. Devido às altas taxas de distorção idade-série verificadas em Minas no ano de 1996 (58%), vários projetos foram desenvolvidos: o projeto “Travessia” (Resolução 9298/98), destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o projeto “Acertando o passo” (Resolução 8287/98), voltado às séries finais do Ensino Fundamental, e o projeto “A caminho da cidadania” (Resolução 9433/98), destinado ao Ensino Médio, dentre outros. No entanto, tais ações foram motivo de polêmicas e resistências:

Juliano Nazari em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o tema intitulado: *Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais: Uma Gestão Focada nas Exigências da Produtividade*³⁸, discorreu sobre as Políticas Educacionais de Aceleração. Ao abordar o projeto *Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania*, procurou entender as estruturas que nortearam tanto esses como outros projetos e a questão chave fora a mesma:

[...] as reformas educacionais estariam suprindo as demandas do ensino, ou seja, as propostas como o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer – PAV implementado na cidade de Uberlândia – Minas Gerais são eficazes ao submetemos a uma gestão educacional gerencial focada nas exigências da produtividade? (NAZARI, 2012)

Sua análise desperta o olhar para uma perspectiva econômica, um confronto necessário. De acordo com Nazari (2012), esse aspecto deve ter uma atenção especial, o fato de “acelerarmos” os alunos garante a qualidade de ensino? e nos remete a uma questão preocupante: com qual base esses indivíduos estarão no ensino médio? Terão condições de estudar/acompanhar os demais estudantes, sem distorção? Essas salas, no ensino médio, serão niveladas por baixo? Ou teremos salas de egressos das salas de aceleração de estudos? Acreditamos que cada escola se organiza de uma maneira, levando-se em consideração sua realidade, mas entendemos que essas questões são mais concretas do que imaginamos.

Atendendo a pressões internacionais e com metas a serem cumpridas diante das alianças firmadas, o Brasil colocou em prática projetos de aceleração de estudos, como o *Acertando o Passo* e o *A Caminho da Cidadania*, que trouxeram o discurso da igualdade e cidadania. O slogan em que todos os sujeitos tivessem que andar juntos, dando passos iguais, não foi uma proposta pedagógica de inclusão, pois na prática o projeto educacional ignorou os sujeitos envolvidos, ignorou memórias e trajetórias, ignorou a vida sociocultural dos envolvidos, transformados em números pela proposta aplicada, a começar pelos currículos aplicados, um verdadeiro descompasso da aprendizagem.

É perceptível que ao menos no papel a SEE-MG preza por um discurso enriquecedor para a Educação, mas, no entanto, identifica-se um forte viés

³⁸ Dessa maneira, o contexto sócio-político (Sistema Capitalista, neoliberalismo) no qual se insere o objeto deste estudo é norteador pelos seguintes eixos: políticas educacionais de aceleração da aprendizagem para o Ensino Fundamental implementadas no âmbito nacional e pelo governo de Minas Gerais; influências dos organismos internacionais nas agendas educacionais brasileiras e os impactos das propostas contidas nos projetos educacionais mineiros no aproveitamento/rendimento escolar, ou seja, na produtividade.

mercadológico, num pano de fundo de uma cultura neoliberal instaurada.”
(NAZARI, 2012, p.125)

Assim, as soluções educacionais elaboradas pelos governos, como os projetos focalizados nesta pesquisa, estavam mais atrelados às exigências externas e às demandas do mercado do que dos sujeitos da educação, que muito mais do que número são pessoas. Não foi considerado devidamente - e parece ainda não ser - que para o desenvolvimento do processo de escolarização se faz necessário preparar o ambiente escolar, as condições para aprendizagem, as possibilidades de se construir relacionamentos entre os alunos, considerar as experiências individuais, a vida de trabalho dos jovens e adultos na formação, cujas sensibilidades são fundamentais para o bom desenvolvimento e aproveitamento escolar, uma vez que as pessoas são cheias de cargas emocionais e psicológicas, e estas se manifestam em seu dia a dia, em seus afazeres, em seus estudos, nas relações e também nos aprendizados.

4 CONCLUSÃO

Ao discorrer sobre a aceleração dos estudos no Brasil, ainda que partindo de uma experiência vivida na cidade de Uberlândia-MG, esforcei-me em revelar sua relação com uma estrutura de proporções e intervenções políticas de nível mundial.

O surgimento e a evolução de políticas internacionais entre as diversas sociedades e nações existentes por todo o mundo atingiram as bases econômicas, sociais, culturais e políticas, impactando todo o corpo social no planeta, este sistema fora mais caracterizado como Globalização.

E quando falamos do fator que rege toda esta estrutura, entendemos que o atual modelo de desenvolvimento, que move a engrenagem e determina os caminhos, é o capitalista. Este, regido pelas grandes corporações multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Neste aspecto tais organizações são formadas pelos governos de alguns países, visando atender a objetivos econômicos e contribuir na promoção do desenvolvimento.

Nesse contexto macro de visão progressista da modernidade, abordei dois projetos para a educação pública de Minas Gerais, instituídos pelo governo do estado nos últimos anos da década de 1990: o Projeto Acertando o Passo, que implantou a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária (Resolução N°. 8287/98), e o Projeto A Caminho da Cidadania, que implantou a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização (Resolução N°. 9433/98).

Na leitura de textos do filósofo Walter Benjamin entendi o papel do historiador, aquele que age como se fosse o anjo da história, seu rosto se dirige ao passado, onde pode ver uma cadeia de acontecimentos, então ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Na intenção de juntar os fragmentos desse passado, procurei incorporar à pesquisa a voz dos que foram calados e continuam sem ser ouvidos por aqueles que formulam políticas públicas para educação no Brasil: os sujeitos da educação, especialmente estudantes e professores. São muitos projetos e políticas públicas que se acumulam, são tramas, tratados e programas feitos em nome de milhões (mais do mercado do que de pessoas) e que precisam ter seus sentidos revistos, especialmente diante de uma aceleração e intensificação da repetição de modelos que são mais voltados para os números do que para as experiências dos sujeitos.

Os sujeitos da educação se expressam de diferentes formas, inclusive quanto estão insatisfeitos com as situações. Mas sua linguagem não é considerada, seus apelos não são atendidos. As narrativas que foram sendo tecidas sobre os projetos não incorporaram suas vozes. À revelia do enfrentamento da complexidade de situações que levam ao “fracasso escolar”, com os ideais e objetivos de levar os alunos em situação de risco ao progresso escolar, primeiro evidenciou-se a necessidade, e conseqüentemente a legitimação de se adotar medidas para a correção do fluxo escolar. Minas Gerais aderiu a propostas que foram definidas por gestões cujos discursos apoiavam-se nas ideias dos organismos internacionais, como condição para a superação da pobreza e do atraso do estado, e se tornou um dos estados pioneiros na implantação de programas de aceleração de estudos.

Além de pesquisar sobre as resoluções que implantaram os projetos *Acertando o Passo* e *A Caminho da Cidadania*, minha pesquisa foi sendo mobilizada por minha própria experiência vivenciada nos programas citados. Utilizando dos lampejos da memória, fiz minhas observações deste passado que se faz presente, mostrando os caminhos que me trouxeram até este propósito. Acolhi também as lembranças de uma docente e procurei refletir sobre os projetos a partir do encontro de nossas sensibilidades e no entrecruzamento entre passado e presente.

Uma constatação possível de ser trazida é que as políticas de correção de fluxo idade/série não podem ser compreendidas de forma desvinculada das realidades global, nacional e local. Estamos diante de uma realidade em que a disputa se dá em um nível de competição internacional, e quem dita as regras é o capital financeiro, que tem o monopólio das tecnologias. E os investimentos em educação estão preocupados em atingir metas, em fornecer mão-de-obra para o mercado, e não com os sujeitos que estão envolvidos nos programas de aprendizagem.

Esses projetos já atravessaram décadas e, a cada ano ou mandato político, ganham uma nova roupagem, sendo reformulados de forma a manter as mesmas propostas. Continua o discurso de atender aos atrasados, os egressos, os trabalhadores estudantes, mas na prática essas políticas se mostram ineficientes para atender aos problemas da educação e dos sujeitos da educação. A aprendizagem continua frágil, proporcionando um ensino que é medido por baixo, sem qualidade, gerando uma sociedade de analfabetos funcionais, que não conseguem fazer interpretações textuais, leituras deste tempo presente cheio de ruínas do passado. Esses são sujeitos que não foram sonhados para o futuro, continuam sob a tutela dos mecanismos do mercado. Sem capacidade de saírem da condição em que vivem, continuam a depender de subsídios, planos governamentais, auxílios, fazendo destes o meio de sobrevivência, ao invés de ser um suporte a curto prazo.

Nesse caminho de produção de sentidos, podemos constatar, diante dos conteúdos até aqui abordados, que em nome dos conceitos de modernidade e dos avanços sociais, foram elaborados projetos políticos educacionais que ajudaram a manter as desigualdades na educação brasileira. De forma silenciosa, os espaços dos saberes foram tomados, as escolas transformadas em fantoches, essas medidas, rotuladas como respostas eficazes a problemas e demandas dos sujeitos da educação, especialmente professores e estudantes, produziram um discurso sobre uma imagem idealizada e homogeneizadora desses sujeitos.

No intuito de aprovar políticas de aceleração, autoridades da educação em Minas Gerais produziam discursos de narrativas tendenciosos, fizeram entender que as soluções para enfrentar os graves problemas do sistema de ensino - aprendizagem no país estavam no ensino ministrado pelos professores. Ou seja, as autoridades responsáveis por elaborar estratégias para resolver o grave problema educacional do país não estavam dispostas a enfrentar a complexidade da situação social econômica e política que gerava, e ainda gera, o descompasso nos ritmos de aprendizagem na escola. Assim atribuir a responsabilidade a alguém, como os professores, foi mais uma estratégia política do que uma ação efetiva para garantir o direito a escola e a educação em nosso país.

Os sujeitos da educação foram silenciados em suas demandas e necessidades. Em todo o processo, desde o início, percebe-se o apagamento dos sujeitos, professores e alunos, que estavam inseridos em tais programas educacionais e, quando lembrados, seu fardo era além do que se podiam suportar.

Na contra mão desse processo, na expectativa de alcançar muitos outros, para uma educação de qualidade que não ignora os sujeitos, é urgente que professores e alunos possam ser ouvidos quanto às suas reais demandas educacionais e que também possam narrar suas experiências no palco da História, atuando como autores, não como figurantes.

FONTES:

MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. RESOLUÇÃO n°9433/98 – A CAMINHO DA CIDADANIA E RESOLUÇÃO n°9434/98 ORIENTA MATRICULA. Disponível em < //<https://www.inspetorconectadosmg.net/legislacoes-estaduais> >. Acesso em 02/06/2022

MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. RESOLUÇÃO n°. 8287/98 MG 14/1/1998 – Institui o Projeto “Acertando o Passo”, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2°. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. Disponível em < //<https://www.inspetorconectadosmg.net/legislacoes-estaduais> >. Acesso em 02/06/2022

MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. Disponível em < //<https://www.inspetorconectadosmg.net/legislacoes-estaduais> > A RESOLUÇÃO N.9471/98 republicada em 09/09/98. Dispõe sobre medidas referentes a participação dos alunos no Projeto Acertando o Passo. Acesso em 02/06/2022

SANTOS, Cláudio Ferreira. **Depoimento de Cláudio Ferreira Santos, ex-aluno dos Projetos Acertando o Passo e A caminho da Cidadania na Escola Estadual Américo Rene Giannetti**, em Uberlândia, Minas Gerais. Depoimento escrito dado fevereiro de 2021.

M.C. **Depoimento de M.C, ex-professora dos Projetos Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania na Escola Estadual Américo Rene Giannetti, em Uberlândia, Minas Gerais.** Depoimento escrito dado em agosto de 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) ? DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. 148 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: _____ **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1)
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF. 23 de dez, 2002.
- CAIMI, Flávia. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 21-40 – 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465/279>
- CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 8, n. 1, p. 113-130, jan.-jun., 2015. Disponível em: < <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/421>>
- DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32–41, 2018. DOI: 10.30715/rbpe. v20.n1.2018.11248. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11248>. Acesso em: 3 jan. 2023.

DOCPOP UFU, Núcleo PIBID História UFU (Campos Santa Monica), Solidão, pandemia e educação: a experiência educacional na pandemia - Documentário (2022) YouTube, 26 jul. 2022. Disponível e <<https://www.youtube.com/watch?v=CIO5faYpip4> > Acesso em 05 jan. 2023

ENTRE VISTAS: cidades que vivem nas memórias. SESC Jundiaí. Youtube. 2022. Duração. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=entre+vistas+cidades+que+vivem+nas+memorias . Acesso em 13/06/2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana Gonçalves. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tDdpKPbzPmprhd9Pz5VMQHH/abstract/?lang=pt> . Acesso em 10/01/2023.

FEBVRE, Lucien. Combats pour l'histoire. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**: Tradução Bernardo Leitão. 5.ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

FONSECA, Aparecida Maria. **Reformar educacionais nos anos noventa no estado de Minas Gerais: o projeto Proqualidade**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rúbia de C.; SILVA, Fábio L. da. **Educação política das sensibilidades e arquitetura escolar**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 5, n. 14, p. 859-873, 29 jun. 2020. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7982>

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. In: KOYAMA, A.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades** / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

HEY, Donald A. A Liberalização comercial brasileira após 1990 e o desempenho das grandes empresas industriais. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, ano 2000, v. 30, ed. 2, p. 183-210, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5948>
Acesso em: 3 jan. 2023

LOWY, M. (2011). “A contrapelo”. **A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940)**. *Lutas Sociais*, (25-26), 20–28. <https://doi.org/10.23925/ls.v0i25-26.18578>

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>

MARQUES, M. R. A. A Reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE**. Porto Alegre: ANPAE, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001 (Publicado em 2003)

MATTOS, Maria José V. Marinho de; PEREZ; José Roberto Rus. **A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar**. In.: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.17, n. 2, Porto Alegre: ANPAE, jul/dez. 2001, p.187-200.

MATTOS, M. J. V. M. A reforma educacional de minas gerais: promoção da autonomia escolar. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/63654> >. Acesso em: 05 set. 2022

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NOS ANOS 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, p. 41-60, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-8839&lng=en. Acesso em: 22 dez. 2022.

MARTINS, Suely Aparecida. E. P. THOMPSON E A EDUCAÇÃO: A SOCIALIZAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA. **E. P. THOMPSON A EDUCACAO: A SOCIALIZACAO COMO EXPERIENCIA**, Campinas, ed. 59, p. 1-14, out 2014. Disponível em: *Revista HISTEDBR On-line*. Acesso em: 4 set. 2022.

MEC. PROGRAMA DE MELHORIA E EXPANSÃO D ENSINO MÉDIO PROJETO ESCOLA JOVEM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>. Acesso em 02/06/2022

NAZARI, Juliano. **Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual Ensino de Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências da produtividade**. 2012, 178p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: **os limites da razão**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-102.

OLIVEIRA, Alexandre Augusto de. **Entre Vistas: cidades que vivem nas memórias**. Jundiaí: SESC, 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/entre-vistas-a-jundiai-na-memoria-de-seus-habitantes>

OLIVEIRA, Paulo de Salles. “Memória e Sociedade”: ciência poética e referência de humanismo. São Paulo, Revista **Psicologia USP**, v. 19, n. 1, p. 51-58, 2008.

PEDROSA, L.D.; SANFELICE, J.L. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. In: seminário nacional estado e políticas sociais no brasil, 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-15.

PORTAL DA CAMARA DOS DEPUTADOS - Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto. Disponível em < <https://www.camara.leg.br/> > Acesso em 02/01/2023

PRADO, Iara Glória de Areias. **LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar**. Revista Em Aberto, Brasília, v.17, p.49-56, jan. 2000.

REDE RECORD (Brasil). R7. Conselho recomenda que escolas não reprovem alunos neste ano: **EDUCAÇÃO**, São Paulo, ano 2020, 7 jul. 2020. NotíciasR7, Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/conselho-recomenda-que-escolas-nao-reprovem-alunos-neste-ano-23082021>. Acesso em: 4 jan. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.** Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 20/07/2022

UNICEF (Brasil); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF); Panorama da Distorção Idade-Serie no Brasil. *In*: UNICEF (Brasil). **Panorama da Distorção Idade-Serie no Brasil.** 2018. Disponível em: < [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf) >.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

UNICEF (Brasil). Cenpec Educação. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: **Unicef Brasil Para cada Criança**, Brasil, 28 jan. 2021. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia> > Acesso em: 4 jan. 2023.

ANEXOS:**Anexo 1 - Resolução no. 8287/98 MG 14/1/1998**

Institui o Projeto "Acertando o Passo", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária.

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento na alínea "b", inciso V, do artigo 24, da Lei Federal no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista a política educacional da Secretaria de estabelecer condições para que o processo educativo se desenvolva nas suas escolas de modo satisfatório e por considerar que a aceleração de estudos, ao eliminar a distorção idade/ano de escolaridade no Ciclo, possibilita:

- . efetivar a aprendizagem do aluno mediante a elevação de sua autoestima e de seu interesse;
- . garantir a conclusão do Ensino Fundamental, ameaçada pelas múltiplas reprovações, pelo desestímulo gerado pelo atraso no processo de escolarização, pela inadequação da ação educativa voltada para essa clientela;
- . trabalhar com um conceito novo de espaço e tempo escolar que transcende a dimensão do horário letivo tradicional;
- . implantar outro ritmo nos trabalhos escolares, mais adequado e compatível com os interesses e expectativas desse alunado;
- . regularizar o fluxo escolar, tornando residual, a médio e longo prazos, o atendimento escolar no horário noturno;
- . garantir o prosseguimento do processo de escolarização desses alunos no Ensino Médio, dentro da faixa etária correta;

Resolve:

Art.1o. - Fica instituído, em caráter excepcional, nas escolas estaduais que ministram o ensino noturno, o Projeto "Acertando o Passo", para oferecimento da estratégia pedagógica de aceleração de estudos aos alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária.

Art. 2o. - Para cursar a aceleração de estudos, o aluno deverá ter a idade mínima de: I - 1o. e 2o. Períodos - 14 anos;

II- 3o. e 4o. Períodos - 15 anos.

Art. 3o. - A aceleração dos estudos funcionará mediante o regime de progressão continuada, compreendendo 4(quatro) períodos letivos.

Parágrafo único - cada período letivo deve prever:

- 1- 100 dias letivos;
- 2- Carga horaria semestral de 400 módulos aula;
- 3- Dia letivo com 04(quatro) módulos aula de 50 minutos cada um.

Art.4o. - A estratégia pedagógica de aceleração de estudos exige frequência obrigatória mínima de 75% da carga horaria total do período.

Art. 5o. - O currículo da estratégia pedagógica de aceleração de estudos compõe-se de:

- I - Português II- Matemática
- III- Ciências Físicas e Biológicas IV - História
- V - Geografia

Art. 6o. - O Quadro Curricular deverá contemplar, em todos os períodos, 20 aulas semanais, observando-se o mínimo de quatro aulas para Português, quatro para Matemática, quatro para Ciências Físicas e Biológicas, três para História e duas para Geografia, ficando as três aulas restantes para serem distribuídas, a critério da escola, observando-se as necessidades específicas da turma.

Art. 7o. - O Projeto dará ênfase absoluta a leitura, interpretação e produção de textos, que devem ser trabalhados diariamente em todas as disciplinas.

Art. 8o. - O currículo deve ter, como referência, os Conteúdos Básicos, programa oficial desta Secretaria.

Art. 9o. - A Secretaria definirá os conteúdos estruturais de cada disciplina, que deverão se constituir nos referenciais de conhecimentos básicos a serem dominados pelos alunos, em cada período do Projeto.

Art. 10 - Terá que ser assegurada aos alunos do Projeto a utilização da Biblioteca Escolar, do laboratório de Ciências, da Central de Informática e de Línguas, quando houver.

Art. 11 - Para o aluno que ao longo do processo apresentar dificuldades, deverá ser prevista a recuperação da aprendizagem:

I- Continua, concomitante com o processo em sala de aula, no momento em que ocorrer a deficiência;

II- Quinzenalmente, aos sábados, em momentos específicos destinados a cada disciplina, mediante estudos orientados;

III- ao longo do mês de janeiro, mediante Estudos Complementares, para o aluno do 4o. Período que ainda necessitem reestruturar sua aprendizagem.

Art. 12 - O aluno que não alcançar o nível de aprendizagem exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, após aplicadas as alternativas previstas no artigo anterior, deverá ser encaminhado para os Estudos Suplementares, pelo tempo que se fizer necessário.

Parágrafo único- Os Estudos Suplementares poderão ser feitos mediante estudos orientados ou mediante inserção do aluno em turmas do Projeto.

Art. 13 - Os professores que atuarão no Projeto deverão possuir um perfil adequado ao trabalho com essa clientela e plena disponibilidade para capacitação contínua em serviço e em cursos específicos.

Parágrafo único - Os professores integrantes do Projeto terão prioridade para cursar o PROCAP II.

Art. 14 - A jornada do professor integrante do Projeto será de 20(vinte) aulas semanais.

Art. 15 - A escola que contar em seu quadro com o Supervisor Pedagógico efetivo, atuando no 2o. Ciclo ou no Ensino Médio, fara o seu aproveitamento na assistência pedagógica as turmas do Projeto.

Art. 16 - Não havendo o Supervisor Pedagógico na hipótese prevista no artigo anterior, e contando a escola com dez ou mais turmas do Projeto, poderá ser designado um Supervisor Pedagógico para o seu atendimento.

§1o. - Nas localidades onde as escolas não contem com o número de turmas igual a dez, poderá ser designado Supervisor Pedagógico para o atendimento ao Projeto, distribuindo-se o seu horário entre as diversas escolas.

§2o. - A designação prevista no parágrafo anterior somente poderá ocorrer após autorização formal da Diretoria de Gestão de Pessoal, em se tratando de Belo Horizonte e, no interior, das respectivas Superintendências Regionais de Ensino.

Art. 17 - O Supervisor Pedagógico designado para atuação no Projeto será computado além do quantitativo previsto para o Q. M.

Art. 18- A fim de possibilitar a adequada implantação do Projeto "Acertando o Passo", o ano letivo devesa iniciar-se no dia 02 de março de 1998, de acordo com o calendário escolar especial.

Art. 19 - O detalhamento do Projeto constara de documento próprio a ser distribuído para as escolas estaduais no início do ano letivo de 1998.

Art. 20 - O aluno, ao se matricular no Projeto, devesa conhecer suas normas e assinar um "Termo de Compromisso" quanto a assiduidade, pontualidade, dedicação aos estudos e conduta ética.

Art. 21 - A Secretaria realizara anualmente avaliações sistêmicas, a fim de determinar os efeitos dessa estratégia pedagógica no desempenho dos alunos.

Art. 22 - Compete a Secretaria efetuar a nucleação das escolas que atenderão os alunos do ensino noturno fora da faixa etária.

Art. 23 - Aplicam-se aos alunos do ensino regular comum e de suplência, matriculados, em 1997, nas quatro últimas series do Ensino Fundamental, as normas desta Resolução.

Art. 24 - A escola que tiver, no noturno, alunos com idade inferior a estabelecida para a aceleração de estudos devesa:

I- Remanejar o(s) aluno(s) para o turno diurno ou para escola próxima.

II- Formar turmas do ensino regular comum, no noturno, cumprindo-se a carga horaria de 800 horas anuais e quatro horas diárias, caso o número de alunos seja suficiente.

Art. 25 - Compete aos municípios, nos termos do Plano Estadual de Alfabetização dos Adultos, atender, mediante o ensino regular comum ou de suplência ou estratégias pedagógicas, o aluno de 1o. Ciclo fora da faixa etária.

Art. 26- A presente Resolução possui valor regimental.

Art. 27 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO, em Belo Horizonte, aos 09 de janeiro de 1998.

(a) JOAO BATISTA DOS MARES GUIA Secretário de Estado da Educação

* Republicada devido a incorreções na publicação do dia 13-01-1998.

Anexo 2 - Resolução no. 9433/98 MG 17/6/1998**Institui o Projeto "A Caminho da Cidadania", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização**

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento na alínea "b", inciso V, do artigo 24, da Lei Federal no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista a política educacional da Secretaria em estabelecer condições para que o processo educativo se desenvolva, nas escolas, de modo satisfatório e por considerar que a aceleração de estudos ao eliminar a distorção idade/série no Ensino Médio, possibilita:

- . trabalhar novo conceito de espaço e tempo escolar que transcende a dimensão do horário letivo tradicional;
- . implantar ritmo diferenciado nos trabalhos escolares, mais adequado e compatível com os interesses e expectativas desse alunado;
- . garantir o prosseguimento do processo de escolarização e a conclusão da Educação Básica.

Resolve:

Art. 1o. - Fica instituído, em caráter excepcional, nas escolas estaduais, o Projeto "A Caminho da Cidadania", para oferecimento da estratégia pedagógica de aceleração de estudos destinado aos alunos com atraso no seu processo de escolarização.

Art.2o. - A aceleração dos estudos funcionará mediante o regime de progressão continuada compreendendo 3 (três) períodos letivos.

Parágrafo único- Cada período letivo deve prever:

- 1- 100 dias letivos;
- 2- Carga horária semestral de 400 módulos aula;
- 3- Dia letivo com 04 (quatro) módulos aula de 50 minutos cada um.

Art.3o. - A estratégia pedagógica de aceleração de estudos exige frequência obrigatória de 75% da carga horária total do período.

Art. 4o. - O currículo da estratégia pedagógica da aceleração de estudos compõe-se de:

- I. Língua Portuguesa e Literatura
- II. Matemática
- III. História
- IV. Geografia
- V. Física
- VI. Química
- VII. Biologia
- VIII. Língua Estrangeira Moderna

SS1o. A distribuição dos conteúdos curriculares será a constante do Anexo I.

SS2o. O currículo deve ter, como referência, o Programa de Inovação Curricular e Capacitação Docente para Professores do Ensino Médio.

Art. 5o. - Os professores que atuarão no Projeto deverão possuir perfil adequado ao trabalho com a clientela e disponibilidade para capacitação.

Parágrafo único - Para possibilitar a adequada implantação do Projeto, os professores deverão participar do programa de capacitação a ser desenvolvido pela escola, que deverá ocorrer na semana anterior ao início do período letivo.

Art. 6o. - O aluno matriculado no Projeto deverá participar junto aos professores e direção da elaboração do "Termo de Compromisso" que disporá quanto a assiduidade, pontualidade, dedicação aos estudos e conduta ética.

Art. 7o. - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO, em Belo Horizonte, aos 30 de junho de 1998

(a)Joao Batista dos Mares Guia Secretário de Estado da Educação

ANEXO I

Disciplinas	Port.	Mat	Geo.	Hist.	Bio	Fis.	Qui	L. Est.
1o. Período	4	4	4	-	6	-	-	2
2o. Período	4	4	-	3	-	-	7	2
3o. Período	4	4	-	3	-	7	-	2

* Republicada por conter incorreções na publicação do dia 18-06-98

RESOLUCAO No. 9434 /98 MG18/6/1998

Orienta matricula de alunos no Projeto A Caminho da Cidadania, de aceleração de estudos do Ensino Médio.

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

- . a política do Estado de progressiva universalização do Ensino Médio;
- . a necessidade de assegurar a continuidade de estudos a todos alunos egressos do 4o. ciclo do Projeto "Acertando o Passo".

RESOLVE:

Art. 1o. - será garantida a todos os alunos concluintes do 4o. ciclo do Ensino Fundamental do Projeto " Acertando o Passo ", a matricula na 1a. etapa do "A Caminho da Cidadania,".

Art. 2o. - Será autorizado o funcionamento do Projeto A Caminho da Cidadania exclusivamente na sede do Município.

§1o. Nos Municípios de pequeno porte será autorizado o funcionamento do Projeto A Caminho da Cidadania em apenas uma escola.

§2o. Nos demais Municípios a oferta será nucleada com base na demanda existente, de acordo com estudos evidenciados pelas Superintendências Regionais de Ensino e esta Secretaria.

Art. 3o. - Compete a Superintendência de Organização do Atendimento Escolar efetuar, em articulação com a Coordenadoria do Ensino Médio, a nucleação das escolas que atenderão os alunos do Projeto A Caminho da Cidadania:

I - Prioritariamente, em escolas que já oferecem o Ensino Médio, através de autorização do aumento de turmas;

II - Excepcionalmente, através da implantação do grau de ensino, em município onde não houver vagas nas escolas de ensino médio já autorizadas;

Parágrafo único - deverá ocorrer nucleação entre localidades cuja demanda de concluintes for insuficiente para a formação de turmas.

Art. 4o. - Compete as Superintendências Regionais de Ensino fornecer a SAE/SEE, até o dia 30/06/98, relação nominal dos alunos matriculados no 4o. ciclo do Projeto "Acertando o Passo" e sugestão de escolas para nuclear o atendimento do " Projeto A Caminho da Cidadania."

Art. 5o. - A Secretaria de Estado da Educação encaminhará as SRE, até o dia 15/07/98, o nome das escolas definidas para núcleo, com o número de turmas e a relação nominal de alunos a matricular.

Art. 6o. - O " Projeto A Caminho da Cidadania" será implantado, de forma gradativa, a

partir de 03 de agosto de 1998.

I- Em agosto de 1998, serão matriculados na 1a. etapa do projeto, exclusivamente, os concluintes da 4a. etapa do Projeto "Acertando o Passo".

II- Em janeiro de 1999, serão matriculados:

- Na 1a. etapa do projeto, os concluintes da 4a. etapa do Projeto Acertando o Passo, em dezembro de 1998;

- Na 2a. etapa do projeto, os concluintes da 1a. etapa e os alunos matriculados no Ensino Médio Regular, concluintes da 1a. série, em 1998, maiores de 18 anos, que fizerem essa opção.

Parágrafo único: A SRE deverá promover a reenturmação encaminhando o aluno, de até 16 anos, até 31.12.98 concluinte da 1a. etapa do Projeto A Caminho da Cidadania, a matrícula na 2a. série do Ensino Médio Regular, no ano letivo de 1999.

Art. 7o. - As turmas deverão ser formadas de, no mínimo, 40 alunos, respeitada a proporção de 1m² por aluno.

Art. 8o. - Ficam vedadas as matrículas de novos alunos no "Acertando o Passo", em agosto/98, inclusive para a 1a. etapa.

Art. 9o. - Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência de Organização do Atendimento Escolar.

Art. 10 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, aos 17 de junho de 1998.

(a) JOAO BATISTA DOS MARES GUIA Secretário de Estado da Educação

Anexo 3 - Roteiro de Questões para Depoimento da Professora M.C

Apresentação Pessoal: (Confidencial)

Nome: M.C

Gênero:

Sua relação com Uberlândia:

Formação Acadêmica/Nível de formação:

Onde se formou:

Mestrado e Doutorado:

Tempo de atuação na Educação Básica:

Tempo de atuação no Magistério de Educação Superior:

Onde trabalha/área de atuação:

Apresentação:

Abordagem dos Programas de Educação RES. n°. 8287/98, Institui o Projeto "Acertando o Passo", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária e RES. n°. 9433/98 Institui o Projeto "A Caminho da Cidadania", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso no seu processo de escolarização.

Minha pesquisa está sendo mobilizada por minha própria experiência vivenciada nos programas citados, apresento minha vida e destaco a relação com o tema da pesquisa, mostrando os caminhos que me trouxeram até este propósito. Tendo como objeto de estudo e pesquisa a própria Resolução do Projeto "Acertando o Passo" e o Projeto "A Caminho da Cidadania", (que engloba os períodos da 8°. série do ensino fundamental até o 3°. ano do ensino médio nos anos de 1998 - 1999), e como que estes programas têm sido abordados nos trabalhos acadêmicos, como tem sido essa abordagem, se são pesquisas a partir das legislações ou se a partir das experiências. Com foco na aplicação do Projeto Educacional na cidade de Uberlândia, a partir da Escola Estadual Américo Renê Giannetti, ao qual estudei o ensino médio.

Perguntas:

1. Você teve contato com o projeto “Acertando o Passo” de RES. N°. 8287/98 e “A Caminho da Cidadania” de RES. N°. 9433/98? Como foi o primeiro contato?

Tive contato com o projeto A caminho da cidadania em meu primeiro ano de atuação como profissional recém-formada em 1999.

2. Você atuava no momento como professora? Em qual instituição?

Em 1999 fui designada, por um ano, na rede estadual de ensino para atuar como professora de História no Ensino Médio noturno da Escola Estadual Américo Renê Gianetti que funcionava no prédio da então Escola Estadual Bom Jesus bem próximo à sede do Renê Gianetti e onde funcionava também o projeto A Caminho da Cidadania. Tínhamos uma equipe própria que atuava no anexo, um vice-diretor, equipe pedagógica e todo o corpo docente das diferentes áreas do conhecimento. A maior parte dos professores tinham pouquíssimas ou nenhuma aula em outras turmas que não fosse do projeto A Caminho da Cidadania.

3. Qual foi sua primeira impressão sobre o Projeto Educacional?

A impressão inicial era de que havia uma preocupação com os números de estudantes que estavam fora da faixa idade/série mas, esta preocupação não parecia corresponder ao objetivo de fazer “avançar” esses estudantes e, parecia muito mais, uma necessidade de colocar mais e mais jovens no mercado de trabalho com a formação do ensino médio.

4. Em qual ano você atuou especificamente no Projeto Educacional?

Atuei no ano de 1999 na rede estadual. Alguns anos depois um projeto similar foi adotado na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, onde voltei a ter contato com esse tipo de proposta.

5. Você recebeu algum treinamento específico para atuar no Projeto Educacional, agregou em sua profissão, foi útil para o dia a dia na escola com os seus alunos?

Lembro-me que como recém-formada, tinha algumas expectativas em relação à atuação docente, ao trabalho com o conteúdo programático, mas, a falta de experiência não me permitiu compreender a fundo do que se tratava. Tínhamos algumas reuniões pedagógicas que aconteciam com alguma regularidade para repasse de informações/instruções e mesmo

discussão de como andava o trabalho com as turmas, mas não me recordo de reuniões de formação/treinamento.

Foi uma experiência muito marcante para a minha carreira. Foi, nesse projeto, especificamente, que trabalhei pela primeira vez com o conteúdo de História, que desenvolvi e pude entender o uso de algumas metodologias, que trabalhei em parceria com alguns professores de outras áreas como de Português e Artes. Foi com essa experiência que iniciei o processo de me fazer professora, pois lidava com estudantes cuja idade era próxima da minha, o que, de alguma maneira me ajudou a estabelecer alguns laços e desenvolver meu trabalho numa perspectiva de respeito aos estudantes e suas lides cotidianas. A experiência no projeto me colocou diante de um grupo de estudantes muito próximo do que temos hoje com a EJA e, avalio que conseguia dialogar com as experiências daqueles/as jovens adultos. Mas, fiz um percurso de forma muito intuitiva e com pouquíssimo embasamento sobre os objetivos do projeto.

6. Quais conteúdos, disciplinas que trabalhou no Projeto Educacional?

Trabalhei com o conteúdo de História nos primeiros e segundos anos. No primeiro semestre trabalhei com os primeiros anos e no segundo semestre com os segundos anos do ensino médio.

7. Em que medida você considera que o Projeto Educacional correspondia às suas expectativas sobre educação?

Confesso que não tenho uma avaliação específica sobre isso. Como foi uma das minhas primeiras experiências em sala de aula acreditava que fazia o meu melhor, embora não tivesse muita compreensão do impacto do projeto na vida dos estudantes e/ou no sistema de ensino.

8. Você considerou o Projeto Educacional uma estratégia político-pedagógica como sendo um programa de sucesso na história da educação de Uberlândia?

Esta avaliação é complexa. Sabemos que fazer o estudante avançar para colocá-lo dentro da faixa idade/série não é uma estratégia exitosa se pensada de forma desconexa da realidade vivida por esses/as estudantes. Entendo que o projeto foi uma proposta, uma tentativa, mas que deixou muito a desejar sobre o que e como esses estudantes aprendiam. Não tenho clareza se os estudantes que por ali passaram tiveram suas expectativas alcançadas e se conseguiram os objetivos que procuravam.

9. Você considera que os alunos envolvidos no Projeto Educacional foram de fato contemplados?

Considero que o projeto foi implementado para cumprir uma dada política, uma dada proposta, mas não creio que os estudantes foram, de fato, a principal preocupação. Desse modo, acredito que buscava-se diminuir alguns índices, alcançar outros, mas os/as estudantes foram os mais prejudicados. O conteúdo ensinado/estudado era diminuto se comparado ao ensino regular, também as avaliações, o número de aulas, as metodologias, enfim, era muito aquém daquele experimentado por um estudante do ensino regular, uma vez que se corria contra o tempo para que o estudante finalizasse dois anos de ensino em apenas um.

10. Hoje você é uma referência quando se trata de Educação e Ensino de História, trabalha na formação de professores, como você faz a leitura desse Projeto Educacional e seus impactos, tendo em vista a formação e a profissão do professor dentro de sala de aula?

Entendo que a proposta de implantar um “ritmo diferenciado nos trabalhos escolares, mais adequado e compatível com os interesses e expectativas desse alunado” é muito pertinente e importante para que os estudantes encontrem sentido nos conhecimentos adquiridos na escola, mas no formato como foi realizado dificilmente se alcançou esse objetivo. Acredito que para isso precisaríamos ter a adequação de conteúdo, das metodologias, das formas de avaliação e estudos/orientações aos professores de forma mais sistemática. Para alguns estudantes o processo de acelerar a conclusão do ensino médio pode ter feito sentido e ter auxiliado, especialmente para aqueles que já possuíam a demanda de trabalho. Mas, para um conjunto desses estudantes, passar tão rapidamente por esse ensino pode não ter sido uma experiência tão proveitosa. Penso que muitos estudantes que desejavam continuar estudando tiveram dificuldades. E, mesmo no mercado de trabalho, parte desses/as jovens tiveram dificuldades.

11. Quais as orientações (vindas da Direção Pedagógica) oficiais e extras oficiais você como professora recebia, quando o assunto era aprovação x reprovação, faltas x frequência dos alunos, nível de conhecimento básico para passar para a próxima série/ano?

Em relação a este processo, me recordo que a reprovação dos alunos se dava quando o estudante realmente não frequentava as aulas. Caso contrário, havia avaliações para substituir notas, trabalhos que o estudante poderia realizar em um período de recuperação previsto no calendário letivo, enfim. A ideia era não reter o/a estudante.

12. Você conversava com os colegas professores sobre o Projeto Educacional, tem algo a compartilhar sobre certas concepções que os professores naquele tempo presente tinham a respeito? Existia uma preocupação quanto ao nível de qualidade do projeto Educacional, existia

uma preocupação com a vida (futuro) dos alunos quanto ao resultado final do projeto, era possível avaliar no momento os impactos positivos e negativos na vida dos estudantes?

Muitas conversas aconteciam entre os professores nos intervalos e reuniões. Entre os professores, especialmente aqueles com mais tempo de carreira, o projeto era visto como um acinte ao professor e ao aluno. Reclamava-se muito da redução da carga horária das disciplinas, dos conteúdos que não seriam ministrados em razão da carga horária, das avaliações, das notas dos estudantes, enfim. Tenho a impressão de que a grande maioria era contrária ao projeto e não entendia que ele, de fato, traria algum benefício aos estudantes.

13. Posso colocar seu nome na monografia ou prefere nome fictício?

Pode utilizar o pseudônimo M.C.

14. Espaço aberto para você escrever o que quiser:

(Em branco)