

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
HUGO MENDES MIRANDA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES:
RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS SOCIAIS E O PROJETO ACELERAR PARA
VENCER - PAV

UBERLÂNDIA
2013

HUGO MENDES MIRANDA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES:

**RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS SOCIAIS E O PROJETO ACELERAR PARA
VENCER - PAV**

Monografia apresentada junto ao Curso de Graduação em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS-UFU) como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel e Licenciado em História, sob a orientação da Professora Dra. Marta Emisia Jacinto Barbosa.

UBERLÂNDIA

2013

Miranda, Hugo Mendes.

Trajetórias Escolares: relações entre sujeitos sociais e o Projeto
Acelerar para Vencer - PAV

Hugo Mendes Miranda – Uberlândia, 2013

94 páginas.

Orientadora: Marta Emísia Jacinto Barbosa

Monografia – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de
Graduação em História.

Inclui Bibliografia

Palavras-chave: Escola, Sujeitos Sociais, Projeto Acelerar para
Vencer - PAV

Hugo Mendes Miranda

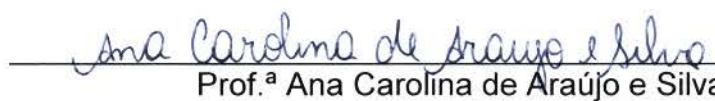
TRAJETÓRIAS ESCOLARES:

relações entre sujeitos sociais e o Projeto Acelerar para Vencer - PAV

Banca Examinadora


Prof.ª Dr.ª Marta Emisia Jacinto Barbosa (Orientadora)


Prof.ª Dr.ª Regina Ilka Vieira Vasconcelos


Prof.ª Ana Carolina de Araújo e Silva

A Graça, Vânia e Silvânia.
As três mães que eu tive a sorte de ter.
Ao José Vitor.
Que me mostrou que quanto mais amor, melhor.

AGRADECIMENTOS

À Professora Marta Emísia, que durante os últimos anos me mostrou caminhos que direcionaram minhas práticas acadêmicas, profissionais e pessoais. Que além de me orientar neste trabalho, me permitiu vivências inesquecíveis, experiências e memórias únicas que poucos têm a oportunidade de ter. Agradecer sempre me parece muito pouco, mas ainda é a forma que tenho de expressar o respeito, carinho e admiração que sinto pela pessoa e professora que é.

À Professora Regina Ilka, por ter aceitado fazer parte desta banca e pelas trocas de conhecimentos na graduação e durante a coordenação nas atividades do PIBID. Por através de conversas, reuniões e atividades ter me mostrado possibilidades de amadurecimento pessoal e profissional.

À Professora Ana Carolina, mais conhecida por todos como Carol, que aceitou o convite para esta banca, e sempre foi uma pessoa amiga, disponível e engraçada, o que é super importante.

À tia Vânia, que deveria ser chamada de Mãe Vânia. Pelo que vivemos, pelo apoio de sempre, pela amizade, pelos conselhos, pela troca de amor.

À mamãe, Graça, a pessoa mais generosa que conheço. Que faz o amor ter sentido.

À vovó Almerita, que passa susto, mas tá com a gente. Que me ama explicitamente mais do que os outros e me permite passar inveja neles. Que se possível, ficasse pra sempre.

À Mariana, ou Meurinha. Só não é irmã porque a gente não briga. À minha irmã Ariane, que trouxe o José Vitor pra nossas vidas e me apoia antes mesmo de eu falar alguma coisa.

Ao papai e à Silvânia. Tão difíceis quanto eu e que me suportam no dia-a-dia.

Ao Kaio, que me deu suporte emocional durante os últimos meses. Que me aguenta sem perder o humor. Que caminha comigo e me quer bem.

À Carolina Ribeiro, ou Carolinda, minha grande amiga. Foi nos trancos e barrancos da vida que a gente construiu a relação mais pura que tenho.

Ao Maurício, o famoso e original 'Brow', pelos muitos anos de amizade e de trocas diversas. Ao Diego Leão, pela amizade sincera, pelo respeito e por algumas turbulências que muito me fizeram crescer. À Carine, que mesmo longe continua aqui.

À Jaqueline Rodrigues, que revisou o trabalho e revisa minha vida desde que entrei na UFU. Do tipo amiga pro tempo que for. À Isadora, que faz dos meus dias mais engraçados. Ao João Gabriel, meu caro e querido amigo de todas as horas e que sempre me dá boas notícias. À Ester, uma das pessoas mais parecidas comigo que conheço, apesar de não parecer.

Aos companheiros do PIBID, que foram extremamente importantes para minha formação e para a escrita deste trabalho. Aos amigos e professores do curso de História, pelas várias trocas, nos vários sentidos que isso pode ter.

À Elzimar, que me deu a oportunidade de pensar com calma na minha vida num dos momentos mais complicados pelos quais passei. Pela amizade sincera e apoio constante.

Àqueles que me acompanharam nas loucuras dos últimos seis anos, nas cervejinhas e cervejonas, nas fumaças, nos cafés e chás. Mais chás do que cafés.

*Quando me encontro em tempos difíceis,
a Mãe Maria vem até mim, dizendo palavras sábias:
Deixe Estar.*

Let it be - John Lennon/Paul McCartney

RESUMO

Este trabalho teve início a partir de indagações que surgiram durante as atividades desenvolvidas na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto História (Santa Mônica) - Observatório da Escola: História e Escola Pública da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, fomentado pela CAPES, entre o segundo semestre de 2011 e o segundo do ano de 2012. A Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, construída no ano de 1981, atende alunos do Ensino Fundamental e é situada no Bairro Luizote de Freitas, setor Oeste da cidade de Uberlândia – MG que, segundo o Censo 2010, tem população estimada em 19.168 habitantes. A formação do Bairro Luizote de Freitas se deu no início da década de 1970, por migrantes de localidades diferentes do país, o que diversifica as origens sociais daqueles que ali habitam. São culturas que se relacionam e dão espaço a diferentes hábitos, práticas e valores. Busca-se aqui perceber as diversas relações ocorridas nesses ambientes a partir da experiência em uma sala de aula composta por alunos inseridos no Projeto Acelerar para Vencer (PAV) – introduzido no planejamento da escola no ano de 2009 – que, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Estado de Minas Gerais, se justifica pelo fato de que são elevadas as taxas de reprovação e abandono existentes nas regiões de foco do mesmo. Conforme o Governo do Estado de Minas Gerais, a necessidade de implementar medidas visando a regularização do fluxo escolar levou à elaboração e implantação de plano de aceleração da aprendizagem e de melhoria do desempenho dos alunos dos ensinos fundamental, com desenvolvimento de metodologia e recursos didáticos adequados a esse tipo de intervenção, o que não condiz com a realidade das escolas públicas do Estado. Acredita-se na produção do conhecimento histórico a partir das diversas experiências dos diferentes sujeitos que ali atuam e estão envolvidos, fatores que podem favorecer a ocorrência da distorção idade-série, como a desistência, entrada tardia na escola, problemas familiares, pessoais e sociais e também as disparidades educacionais, uma vez que surgem propostas políticas e ações para amenizar o problema da defasagem idade/ano escolares que, na prática, se tornam muito mais complexas. Pensando na relação escola/aluno e na proposta do PAV, pode-se dizer que os alunos estão na mesma escola, mas a escola não é a mesma para eles.

Palavras-chave: Escola, Sujeitos Sociais, Projeto Acelerar para Vencer - PAV

ABSTRACT

This work started from questions that arose during the activities in the State School Professor Leonidas Castro Sierra, through the Institutional Program Initiation Scholarship for Teaching - PIBID - Subproject History (Santa Monica) - Observatory School: History and Public School, Federal University of Uberlândia, supported by CAPES, between the second half of 2011 and the second of the year 2012. The State School Professor Leonidas Castro Serra, built in 1981, serves students from Elementary School and is located in the Neighbourhood Luizote de Freitas, west sector of the city of Uberlândia - MG, according to the 2010 Census, has a population estimated at 19,168 inhabitants. The formation of Neighbourhood Luizote de Freitas occurred in the early 1970s by migrants from different localities of Brazil, which diversifies the social origins of those who live there. Are cultures that relate and give space to different habits, practices and values. We seek to understand the various relationships that occur in these environments from the experience in a classroom comprised of students entered in Project Accelerate to Win (VAP) - introduced in the planning of the school in 2009 - which, according to the Secretariat State Education (SEE) of the State of Minas Gerais, is justified by the fact that there are high rates of repetition and dropout in the regions of focus on it. As the Government of the State of Minas Gerais, the need to implement measures aimed at smoothing the flow school led to the design and implementation plan of accelerated learning and improving the performance of students of primary, with development of appropriate methodology and teaching resources this type of intervention, which is not consistent with the reality of public schools in the state. It is believed the production of historical knowledge from the diverse experiences of different individuals who work there and are involved, factors that may favor the occurrence of age-grade, such as withdrawal, late entry into school, family problems, personal and social and also educational disparities, since proposals are policies and actions to alleviate the problem of inadequate age/school year that, in practice, become much more complex. Thinking in the school/student and the proposed EPI can say that the students are in the same school, but the school is not the same for them.

Keywords: School, Social subjects, Project Accelerate to Win – PAV

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – DESCOBRINDO A ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇOS E VIVÊNCIAS.....	16
1.1. Espaço de vivências e trocas de conhecimentos: A Escola Estadual professor Leônidas de Castro Serra	20
1.2. O bairro Luizoe de Freitas e suas relações com a escola	26
1.3. Caminhos percorridos no ambiente escolar: a escola sob outros pontos de vista	42
CAPÍTULO II - DISPARIDADES EDUCACIONAIS: EM FOCO O PROJETO ACELERAR PARA VENCER - PAV.....	47
2.1. A implementação de Programas de Aceleração de Aprendizagem	48
2.2. O Projeto Acelerar para Vencer: aspectos teóricos e metodológicos ...	58
2.3. Conteúdo Curricular do Projeto Acelerar para Vencer.....	63
2.4. O Projeto Acelerar para Vencer na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
FONTES DOCUMENTAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

INTRODUÇÃO

Adentrar espaços desconhecidos e que ao mesmo tempo farão parte do cotidiano das nossas vidas num futuro não distante é algo que provoca uma mistura de sentimentos inexplicáveis. As responsabilidades são bastante diferentes quando se trata de uma pesquisa ou práticas acadêmicas e uma profissão, mas nesse caso estão completamente ligadas entre si.

No decorrer do curso de História, tive a possibilidade de descobrir caminhos que poderiam ou não se tornar focos de pesquisa ou de práticas acadêmicas da minha parte. Antes de entrar para o grupo de estudantes formado pelo Subprojeto História (Santa Mônica) - Observatório da Escola: História e Escola Pública, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID¹, participei de outros projetos que me deixavam inseguros inicialmente, mas que aos poucos se tornavam rotinas devido às atividades ali realizadas.

Por mais que eu tenha tido a oportunidade de frequentar, observar e intervir em salas de aula na disciplina Estágio Supervisionado durante a graduação, foi a partir do PIBID que pude me envolver com o ambiente escolar de maneira ampla e significativa a ponto de perceber que era ali o meu lugar de atuação. Nesse sentido, a escola de análise e práticas foi a Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, situada no Bairro Luizote de Freitas, considerado como sendo periférico comercial.

Ao contrário do pensamento da grande maioria das pessoas, a escola é um lugar apaixonante que nos envolve em diversos sentidos. É um espaço onde se concentram expectativas vindas de todos os lados: direção, supervisão, corpo docente, alunos e todos os outros funcionários que formam o ambiente. Relações sociais são estabelecidas constantemente e nos permitem enxergar a multiplicidade de fatores que fazem parte das vivências daqueles que ali estão. O dia a dia escolar é marcado pela novidade, para não dizer surpresa, o que claro, nem sempre é bom, mas possibilita olhares variados

¹ CAPES. Edital n. 001/2011/CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Federal de Uberlândia. Detalhamento do Subprojeto História – Campus Santa Mônica. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/SUBPROJETO%20FINAL%20HIST%C3%93RIA%20-%20SANTA%20M%C3%94NICA_1.pdf> Acesso em: 30 jan. 2012.

acerca de diferentes realidades que compõem o processo educacional no seu sentido amplo.

Foi a partir dessas percepções que minha pesquisa teve início. O objetivo principal era reconhecer a multiplicidade de fatores que envolvem a escola e tentar, a partir daí, analisar o posicionamento do Estado com relação a essas questões, que foram amadurecidas através de leituras acerca da temática, de reuniões com o grupo e coordenação, conversas com colegas do curso e das próprias experiências que surgiram no decorrer das atividades desenvolvidas na escola.

Foi quando cheguei até a turma do Projeto Acelerar para Vencer - PAV, formada por alunos reprovados no Ensino Fundamental por pelo menos 2 (dois) anos e que fazem parte da implementação de uma proposta do Governo de Minas Gerais que pretende reduzir a defasagem existente entre a idade destes alunos e o ano em que estudam.

Em contato com eles, pude perceber que existia outra multiplicidade de fatores dentro do múltiplo que já é o ambiente escolar. Ao constatar, na prática, que a teoria que sustenta os objetivos do projeto não saía do papel, uma vez que a realidade da escola pública é muito mais complexa do que parece ser, e que a real proposta do Estado é que estes alunos terminem seus estudos, independente de que maneira, para entrar ao mercado de trabalho e dar sequência à lógica social imposta pelo capital, concluí que poderia aprofundar sobre todas essas questões neste trabalho monográfico.

Sendo assim, o Primeiro Capítulo deste trabalho visa apresentar o Subprojeto História (Santa Mônica) - Observatório da Escola: História e Escola Pública, na intenção de mostrar de que maneira cheguei até a escola e dei direcionamento à pesquisa acerca do PAV. Acredito na importância de situar a escola de pesquisa, sua contextualização histórica, estrutura física, corpo docente e demais funcionários e principalmente as relações que ali são estabelecidas.

Para tal, refletir sobre o bairro do qual a escola faz parte é extremamente significativo se pensarmos que a maioria dos alunos mora ali ou nas regiões próximas. Suas vivências familiares, amizades, hábitos, valores, costumes são fatores válidos de serem considerados para tentar compreender de que

maneira suas ações (e consequências destas) no interior escolar podem ser reflexos também do que está fora dali.

A escola dos dias atuais possui características de uma política educacional neoliberal que vigora desde a década de 1990, mas já pensada na década anterior. Num ideal de descentralização das práticas educacionais (e não só), de abrir responsabilidades para além do Estado mas sem a perda de sua autonomia e garantir altos índices educacionais no papel, contextualizo essas questões em governos específicos, como os dos Presidentes Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva até chegar na atualidade, colocando em questão as políticas educacionais que vigoraram em suas gestões. Por fim, faço uma análise da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra de maneira pessoal, a partir dos caminhos que percorri em seu ambiente e dos interesses que foram surgindo, aos poucos, para minha pesquisa.

Já inquieto com as políticas educacionais que seguiam um movimento direcionado à geração de lucro, de capital, fiquei ainda mais ao conhecer o Projeto Acelerar para Vencer implementado na escola. Nesse sentido, o segundo capítulo se concentra em Programas de Aceleração de Aprendizagem, implementados em alguns Estados brasileiros, dentre eles, o Estado de Minas Gerais.

Contextualizados historicamente, a ideia é reconhecer as formas de suas implementações, semelhanças e diferenças, objetivos e resultados apresentados para, a partir daí, dar início ao Projeto Acelerar para Vencer - PAV em todo o território mineiro. Se antes a proposta era implementá-lo apenas em regiões com índice elevado de pobreza e analfabetismo, pensando numa ideia de fracasso e sucesso escolar, em pouco tempo foi ampliado para todo o Estado, garantindo aceleração de estudos, mas, a meu ver, não de aprendizagem para os alunos envolvidos.

A partir dessas questões teóricas e metodológicas, uma análise é feita acerca do Conteúdo Curricular do projeto, suas propostas, áreas de ensino, justificativas, entre outras questões para chegar até o currículo da disciplina História e fazer uma breve comparação com os planejamentos anuais feitos para a turma de PAV da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra.

Nesse sentido, a reflexão se restringe ao desenvolvimento do projeto na referida escola, dando atenção aos sujeitos envolvidos em todo esse processo. Perceber as relações que são estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar é válido na medida em que compõem o cenário da escola pública brasileira e dá suporte para se pensar, antes de uma crise educacional, numa crise social. É utilizada como fonte documental uma entrevista realizada com a professora de História da escola, que favorece a teoria discutida durante a monografia até, por fim, discutir acerca de um governo que pretende aceleração de estudos e outras políticas educacionais baseados em ideais de meritocracia, de competitividade e formação escolar direcionada para o mercado de trabalho. São questões que reproduzem a lógica capitalista e que acabam por fazer parte de um ambiente que, na verdade, não deveria (e não está) apto para tal.

Além do depoimento da professora de História enquanto um dos procedimentos metodológicos utilizados para dar base a essa pesquisa, foram analisados documentos e outras fontes de pesquisa como o referencial bibliográfico adotado em conjunto com a orientação desta; a Lei 9.394 de 20/12/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; os Parâmetros Curriculares Nacionais - História; e os Conteúdos Básicos Comuns de História do Ensino Fundamental, além da documentação que envolve o Projeto Acelerar para Vencer - PAV, como seu Documento Base, que reúne todas as informações acerca do mesmo, o Guia Curricular geral e para o Ensino de História e os materiais didáticos fornecidos aos alunos pelo Estado.

CAPÍTULO I

DESCOBRINDO A ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇOS E VIVÊNCIAS

Os caminhos por mim percorridos durante o curso de História sempre direcionaram, de maneira indireta, para a área do ensino, do pensar e atuar na/em sala de aula e na escola. Apesar disso e da disciplina Estágio Supervisionado, que nos aproxima da escola pública, até um pouco mais da metade do curso ainda não havia tido a oportunidade de entrar diretamente para o campo da discussão acerca de práticas educacionais e da formação do docente (nos vários âmbitos do qual este faz parte), das diversas realidades das escolas públicas do Estado e também do posicionamento acadêmico acerca desses fatores.

Foi no ano de 2011, mais precisamente no mês de junho, que fui aprovado, com mais outros 8 (oito) alunos do curso no processo seletivo para bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto História (Santa Mônica) - Observatório da Escola: História e Escola Pública, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Regina Ilka Vasconcelos e colaboração da Prof.^a Dr.^a Marta Emília Jacinto Barbosa, com a proposta de acompanhar, diagnosticar e realizar ações no universo das escolas e da formação docente, na perspectiva de compreender o processo educativo na escola como constituinte da vida social².

O Subprojeto faz parte da 3ª edição das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que teve início na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2009, sendo, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³, uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica que concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos participantes devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica

² Plano de Trabalho: Observatório da Escola – História e Escola Pública. Disponível em: http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/SUBPROJETO%20FINAL%20HIST%C3%93RIA%20-%20SANTA%20M%C3%94NICA_1.pdf.

³ Ver em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

para que desenvolvam atividades didático-pedagógica sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Com o início do desenvolvimento das atividades da equipe na escola e também dos debates ocorridos na Universidade acerca das práticas estabelecidas nesses ambientes, pude me encontrar, no sentido de perceber quais os rumos gostaria de tomar enquanto pesquisa e até mesmo atuação enquanto futuro profissional. As propostas ali realizadas permitiram uma troca de identificações entre mim, os diferentes espaços que compõem o cenário escolar e as diversas realidades que fazem parte destes ambientes.



Foto 1⁴: Mural PIBID Subprojeto História. Localização: Corredor entre salas de aula e banheiros.

Autor: Miranda, Hugo Mendes. Abril de 2012.

⁴ Foto ilustrativa, para expor uma das atividades do Subprojeto na escola. Logo no início das discussões do grupo surgiu a ideia de fazer um Mural do Subprojeto na escola. A proposta consistia em ter um espaço no ambiente escolar que divulgasse as atividades desenvolvidas pelos bolsistas e também pelos alunos da escola, além de manter uma comunicação maior com todos que frequentam o espaço. Nesse sentido, o mural proporciona a interação entre os bolsistas e alunos, e expor atividades desenvolvidas com estes são válido, uma vez que desperta novos interesses e consequentemente maior desenvolvimento das práticas estabelecidas ali. Acredito na ideia de que o mural permite uma relação mais íntima com os alunos, o que pode dar novos sentidos à ideia de escola que estes já têm formada. Em outras palavras, o que quero dizer é que o mural valoriza o trabalho do aluno, suas atividades e processos de desenvolvimento. No dia-a-dia em sala de aula, busca-se resultados finais. Propor atividades dentro e fora da sala com novos sentidos e significados e para, além disso, dar visibilidade aos resultados sem avaliações é extremamente importante na relação que pretendíamos concretizar na escola.

O foco do trabalho dos 'pibidianos' em sala de aula se deu nas turmas de 8º ano, uma vez que a professora Giselda Pereira Xavier, supervisora do subprojeto na escola, trabalha com todas estas classes no período da manhã. Não sendo restrito, outras turmas foram incluídas nas discussões, como o 6º ano vespertino e o Projeto Acelerar para Vencer – PAV II, 2º período. Dessa maneira, tivemos a oportunidade de conhecer a realidade das salas de aula e da relação aluno/professor e também os planejamentos e planos de aula de História para cada ano acima referido.

Com relação à turma do Projeto Acelerar para Vencer, foi através dos caminhos percorridos no interior escolar e que mais a frente serão especificados, que comecei a observar com mais atenção os alunos inseridos nessa proposta do governo do Estado e posteriormente me inseri mais efetivamente nas práticas que foram realizadas ali. As turmas do projeto (no ano em questão só havia uma turma na escola, porém anteriormente outras foram formadas) tiveram início na escola no ano de 2008. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Estado de Minas Gerais, a justificativa do Projeto se dá pelo fato de que são elevadas as taxas de reprovação e abandono existentes nas regiões de foco do mesmo. A necessidade de implementar medidas visando a regularização do fluxo escolar levou à elaboração e implantação de um plano de aceleração da aprendizagem e de melhoria do desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio, com desenvolvimento de metodologia e recursos didáticos adequados a esse tipo de intervenção⁵.

O PIBID possibilita a nós, alunos bolsistas, o contato direto com a escola pública brasileira e as diversas realidades que fazem parte deste ambiente. Nesse sentido ter acesso a práticas que provavelmente seriam desenvolvidas após o fim do curso é favorecedor de maneira abrangente, uma vez que permite a reflexão e discussão sobre tais fatores, além de possibilitar ações mais significativas no campo educacional.

A observação e atuação no cotidiano da escola e das aulas de História permitem compreender como implicações do contexto geral da sociedade

⁵ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/419-acelerar-para-vencer>. Acesso em 28 jan. 2012.

brasileira, aliadas à pressão exercida pela sociedade em torno da funcionalidade do sistema escolar, no sentido de atender as necessidades impostas pelo capitalismo, limitam nosso ofício de historiadores-educadores e transformam o sistema escolar público em ferramenta do mercado de trabalho. Dessa maneira, acredito ser possível perceber que há uma importante aproximação entre alunos dos cursos de licenciatura, no caso específico graduandos em História, e a realidade do ensino público, ampliando o entendimento dos mecanismos que regem as práticas educacionais.

A partir da conflituosa conjuntura socioeducativa que vem desde a década de 1980 é que os profissionais de História (e não só) devem se posicionar, desenvolver seus métodos de ensino e saciar seus anseios no que diz respeito à educação. Não encontraremos situação ideal de ensino, visto a diversidade de fatores que agem em todas essas questões. O processo ensino-aprendizagem é influenciado por tantos fatores que em certos momentos o desarranjo dos mesmos torna-se inevitável.

Defrontar-nos com tais questões mais cedo é benéfico, uma vez que teremos mais tempo para melhorar as nossas perspectivas enquanto agentes na estruturação do ensino de História, da nossa prática enquanto professores, do que queremos transmitir, de como queremos transmitir, das nossas ferramentas metodológicas e pedagógicas, sempre no intuito de ampliar o diálogo e não de restringi-lo ao âmbito universitário. A possibilidade de estar frente a frente com a realidade do ensino público brasileiro nos dá fortalecimento para nossa futura atuação enquanto profissionais da área educacional.

O que pretendo, ao tratar dessas questões, é dar suporte para a discussão aqui estabelecida, uma vez que as atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar permitem analisar a problemática do processo educacional - nos sentidos histórico, social, econômico, político, cultural, entre outros - a partir do que foi debatido e realizado neste espaço. A presença na escola constantemente, e nos vários setores que esta possui, favorece o direcionamento do debate que quero propor.

Dessa maneira, acredito na importância de contextualizar a escola onde desenvolvemos as atividades do Subprojeto, uma vez que as relações que ali são estabelecidas condizem, de certa forma, com as vivências existentes ao

seu redor, através do bairro da qual faz parte e dos circuitos sociais que ali ocorrem, sendo assim fatores que devem ser explicitados e analisados para chegar aos vários questionamentos acerca do processo educacional público brasileiro, porém aqui analisado a partir do Estado de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, no bairro Luizote de Freitas.

1.1 Espaço de vivências e trocas de conhecimentos: a Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra

A Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra é situada no Bairro Luizote de Freitas. Foi construída durante o ano de 1981, na gestão do então prefeito Virgílio Galassi, e recebeu tal nome em homenagem ao professor de Matemática da Escola Estadual de Uberlândia, conhecido pela dedicação de sua vida à educação⁶. O início de suas atividades se deu no dia 01 de fevereiro de 1983, com 8 (oito) funcionários administrativos e 64 (sessenta e quatro) professores, tendo como diretora a professora Célia Mary Rosa de Faria.



Foto 2: Frente da escola. Localização: Avenida José Fonseca e Silva.
Autora: Araújo, Fabrícia Vieira. Junho de 2012.

⁶ Informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, do ano de 2006. Segundo o documento, o professor foi símbolo da capacidade, dedicação e, sobretudo uma figura humana excepcional, onde a grandiosidade de sentimentos se unia à simplicidade do trato, tornando-o amigo e conselheiro de seus alunos e colegas de trabalho.

Atualmente atende 1700 (mil e setecentos) alunos do Ensino Fundamental, no período matutino de 6º a 9º ano (antigas 5ª a 8ª séries), e no período vespertino, do 1º ao 6º ano (antigos pré e 1ª a 5ª séries). O quadro de funcionários, durante o ano de 2012, foi composto por 101 (cento e uma) pessoas, dentre elas professores, corpo pedagógico, técnicos administrativos e demais funcionários.

A organização administrativa é feita de modo coletivo e é composta pelas equipes técnica, docente e administrativa. As instituições escolares são compostas pelo colegiado, com funções de natureza deliberativa e consultiva; reunião de pais e professores, com pouca participação dos primeiros; conselho de classe; caixa escolar e organização escolar, responsável pela organização do tempo e espaço escolar. Os instrumentos de registro escolar são o livro de registro da secretaria; registro do ponto; pasta individual dos alunos e funcionários; livro de registro de atas dos resultados finais de conselhos de classe e do colegiado; diário de classe e secretaria e livro ou caixa escolar.

Como aponta o Projeto Político Pedagógico da escola, 80% dos alunos não têm ou têm pouco contato com livros, jornais e revistas; 79% dos pais não possuem 1º grau completo; 13% são analfabetos; 30% dos alunos trabalham para reforçar o orçamento familiar e muitos possuem acesso à televisão.

Entre os objetivos gerais do plano estão: resgatar o papel fundamental da escola, que se constitui no pleno desenvolvimento dos educandos, preparando-os para a cidadania e sua qualificação para o trabalho; promover o alcance das metas governamentais; criar situações de ensino baseadas na trilogia sentir, pensar e agir e estreitar relações escola e família. Entre os objetivos específicos encontram-se: melhoria da qualidade do ensino, com respeito às diferenças individuais; redução do índice de evasão; corrigir a defasagem de aprendizagem dos educandos; diversificação das estratégias didático-pedagógicas; promoção do aperfeiçoamento do corpo docente e promoção da integração da escola e comunidade.

Como justificativa para os objetivos supracitados estão os problemas de acesso e permanência dos alunos na escola, além da assunção da construção de um currículo em processo, com diálogo entre as diferentes instâncias que compõem o corpo escolar. O professor é encarado como agente fundamental do processo de produção de conhecimento, devendo atuar na escola com

autonomia e criatividade. A formação do aluno visa constituí-lo em um cidadão crítico e reflexivo, consciente do seu papel de sujeito ativo na sociedade.

Inserido no processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o aluno domine os instrumentos essenciais à aprendizagem para a vida, tais como: leitura, escrita, cálculo e solução de problemas. Enfatiza-se a importância da interdisciplinaridade e a busca pela qualidade do ensino ministrado, com respeito aos valores éticos e morais⁷.

É válido considerarmos a estrutura física da escola, pensar nos diversos espaços que fazem parte de um ambiente que propõe a construção de conhecimentos variados, além da formação da criança e do jovem enquanto cidadãos comprometidos com o desenvolvimento social (entenda-se social como amplo, que abarca o cultural, econômico e político) do país. O espaço escolar faz parte da vida destes jovens e deve ser pensado também, nesse caso, como exemplo da realidade do ensino público do país, das condições de trabalho dos profissionais que ali estão, e daquilo que é oferecido ao estudante nessa etapa de sua vida.

Sendo assim, a Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra possui 22 (vinte e duas) salas de aula, composta por cerca de 30 (trinta) carteiras e cadeiras em péssimo estado: é comum encontrar rabiscos nestes móveis, pichações nas paredes, janelas, vidros e portas quebrados e chicletes grudados por toda parte. Na maioria das salas, os ventiladores de teto não funcionam, as janelas são pequenas e os alunos acabam por ficar num ambiente fechado e pouco ventilado. Os quadros negros são rachados, arranhados pelos próprios alunos⁸.

⁷ É importante citar que pelo fato de o Projeto Político Pedagógico da escola ter sido elaborado no ano de 2006, o que foi inserido na escola a partir deste ano não faz parte dos objetivos do mesmo. Como exemplo, tem-se as turmas do Projeto Acelerar para Vencer, que na prática acabam por não ser contempladas pelo que consta no documento da escola. Dessa maneira, pode-se dizer que o PPP infelizmente não se adéqua à experiência que o PAV proporciona ao ambiente escolar.

⁸ As fotos aqui expostas do interior da escola foram realizadas durante uma das atividades do Subprojeto. Nas reuniões do grupo também desde o início das atividades, direcionamos propostas ligadas às imagens do ambiente escolar e dos caminhos que formam o bairro em que a escola se situa. Acreditamos que o espaço da escola faz parte, de maneiras direta e indireta, da vida dos alunos, professores e demais funcionários da escola. Boa parte dos alunos mora no bairro e frequenta os ambientes deste para além da escola. Há interação entre estes nos diversos espaços que habitam.



Foto 3: Sala de aula da Escola.

Autora: Araújo, Fabícia Vieira. Junho de 2012.

O professor dispõe de 1 (uma) mesa e 1 (um) armário, sendo que este último não costuma ser utilizado, devido a falta de segurança do mesmo. Quando se trata de lazer e recreação, a escola tem 3 (três) quadras poliesportivas, sendo 1 (uma) coberta e cimentada, 1 (uma) descoberta e cimentada e 1 (uma) de terra e descoberta. O pátio é descoberto e não há brinquedoteca ou sala destinada a atividades recreativas. Há 1 (um) banheiro masculino e 1 (um) banheiro feminino destinado aos alunos e da mesma maneira para os professores, na sala destes.



Foto 4: Sala dos Professores. Localização: Corredor principal da escola.
 Autor: Araújo, Fabrícia Vieira. Julho de 2012.

Com relação à sala de informática, a escola dispõe de 1 (uma), com 26 (vinte e seis) computadores e 1 (uma) impressora. Apesar de fazer parte do programa PROINFO⁹, não há profissional qualificado para trabalhar com os alunos e os professores, em grande parte das vezes, também não estão aptos para tal. A responsabilidade em manter as boas condições da sala é do professor ou profissional que acompanha os alunos. É importante citar que a sala só iniciou seu funcionamento com a entrada do grupo do PIBID na escola, uma vez que até então a mesma se encontrava desativada. Os outros espaços da escola são as salas de departamento pessoal, da secretaria, supervisão, biblioteca, cozinha e cantina.

⁹ É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article. Acesso em: 20 mar. 2012.



Foto 5: Quadra de esportes descoberta. Localização: área verde, ao lado da portaria lateral direita da escola.

Autor: Miranda, Hugo Mendes. Abril de 2012.

As fotografias acima expostas foram essenciais para o desenvolvimento da minha pesquisa monográfica. Foi através delas que pude enxergar a escola como um espaço que pode ser de todos que dali fazem parte e que deve ser vista enquanto tal. Os ambientes fotografados no interior da escola estavam vazios (e quando não estão vazios acabam por ser divididos por grupos fechados) quando as fotos foram feitas e foi aí que percebi que poderiam estar de outras formas, utilizados por todos de maneira coletiva, a partir de propostas que direcionassem as possibilidades das mais diversas relações pessoais que estes espaços oferecem. São espaços de todos, porém desorganizados pelas ações que ocorrem diariamente ali. O que é desenvolvido dentro da escola é fator essencial para as diversas relações que são estabelecidas neste espaço e fora dele. Projetos como o Acelerar para Vencer são exemplos concretos de uma divisão entre alunos, professores e demais funcionários que, ao contrário do que se pretende na teoria, fazem com que a mesma escola não seja a mesma para os que ali frequentam.

1.2 O bairro Luizote de Freitas e suas relações com a escola

A origem do bairro Luizote de Freitas se deu por necessidade de estruturação da cidade de Uberlândia, que, da década de 1970 para a de 1980, praticamente dobrou o número de sua população, subindo de 124.706 (cento e vinte quatro mil, setecentos e seis) para 240.961 (duzentos e quarenta mil, novecentos e sessenta e um) habitantes¹⁰. A cidade, naquele contexto, ocupava (e ainda ocupa) posição geográfica estratégica para diversas áreas de negócios. O ramo da agricultura passava por um processo de modernização, o que provocou o êxodo rural para a cidade, além da criação da Cidade Industrial e da chegada da Universidade Federal (SOUZA & FILHO, 2009).

É no fim da década de 1970 que a cidade de Uberlândia passa por um déficit habitacional causado pelo aumento populacional já citado, o que acarreta na necessidade de criação de conjuntos habitacionais, dentre eles o que é hoje o atual Luizote de Freitas. Conforme a Lei nº 6766, de 19 de dezembro de 1979 e o respectivo projeto de loteamento nº 1525¹¹ da cidade de Uberlândia – MG, o bairro Luizote de Freitas foi criado no governo Virgílio Galassi no dia 26 de junho de 1980, sendo habitado por migrantes de localidades diferentes, não apenas do Estado de Minas Gerais, o que diversifica as origens sociais daqueles que ali habitam. São culturas que se relacionam e dão espaço a diferentes hábitos, práticas e valores.

No fim da década de 1980, a atividade comercial no bairro começa a despontar e crescer rapidamente, se tornando essencial para o funcionamento deste num sentido geral, e que se tornou fundamental para a população que residia ali.

Este bairro é atualmente um dos mais importantes de Uberlândia, pois concentra uma parcela significativa de sua classe trabalhadora assalariada, e dispõe de diversos equipamentos e atividades relativas à circulação e consumo de mercadorias, que possibilitaram, também, a criação de novos bairros à sua volta (SOARES, 1988, p.158).

Dessa maneira, distante do centro da cidade, atualmente o bairro possui características que fazem com que não seja necessário o deslocamento

¹⁰ Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/134.pdf. Acesso em: 15 jan. 2013.

¹¹ Disponível em: http://www.docvirt.com/WI/hotpages/hotpage.aspx?bib=CD_CMUB&pagfis=17269&pesq=&url=http://docvirt.no-ip.com/docreader.net#. Acesso em 15 jun. 2013.

constante de seus moradores até a região central, como, por exemplo, escolas e uma rede extensa de comércio.

No trecho delimitado como subcentro Luizote foram encontrados 322 unidades de uso do solo, divididas em comércio e serviços, residências, lotes vagos/em construção, estabelecimentos fechados/para aluguel. Com relação ao uso para comércio e serviços foram encontradas 253 unidades, o que corresponde a 78,57% do total, evidenciando o maior uso do setor terciário na avenida (José Fonseca e Silva). Destes estabelecimentos comerciais, 106 são de atividades Centrais, o que equivale a 41,9% dos estabelecimentos comerciais; 93 unidades comerciais são de atividades Não-Centrais, equivalente a 36,7% do comércio do subcentro e 54 estabelecimentos são de atividades típicas da ZPC (Zonas Periféricas Centrais), o que corresponde a 21,4% do setor terciário. Assim, as atividades que caracterizam a existência de um subcentro correspondem a 63,23% da atividade terciária encontrada.

(...) a que mais se destacou foi a de vestuário, que compreende lojas de roupas masculinas, femininas, infantis e calçados. Também ressalta a categoria de serviços financeiros e Correios, que compreendem bancos, financeiras, casas lotéricas, correios. Este serviço se destaca pela presença das agências bancárias, no total de três (Bradesco, CEF, Itaú), o que não é muito comum nos outros subcentros de Uberlândia. Isso garante uma atratividade maior ao subcentro, pois além da diversidade de atividades de comércio conta com uma rede bancária, atraindo moradores de outros bairros da região, para que não haja a necessidade de deslocamento até o centro da cidade. Das três agências bancárias, duas delas (Bradesco e CEF) estão na parte do subcentro que fica no bairro Jardim Patrícia. Apenas a agência do Itaú está no bairro Luizote de Freitas (SOUZA & FILHO, 2009. p. 82).

De acordo com a estimativa populacional do ano de 2010, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia - PMU, a população do bairro Luizote de Freitas é de cerca de 19.168 habitantes (ver Tabela 1¹²), o que faz com que o bairro seja o mais populoso da região Oeste da cidade de Uberlândia. Conforme o site da prefeitura da cidade, a população por bairros de Uberlândia do ano de 2010 ainda não está concluída devido à discordância territorial entre os Setores Censitários (base territorial na qual o IBGE divulga seus dados do Censo) e os Bairros Integrados oficiais, além dos que estão em projeto de lei.

¹² Levantamento populacional por bairro completo em:
http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1460.pdf.

Esta diferença, que ocorre principalmente nos setores Leste e Sul da cidade, não permite inferir a população destes territórios discordantes¹³.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Secretaria Municipal de Planejamento Urbano - Diretoria de Pesquisas Integradas

SETOR OESTE

BAIRRO	Pop. Por Bairro	ÁREA (Km²)	Nº De Domic.	POPULAÇÃO																				
				SEXO		FAIXA ETÁRIA																		
				Masc.	Fem.	Menos de 1 Ano	01 a 04 Anos	05 a 09 Anos	10 a 14 Anos	15 a 19 Anos	20 a 24 Anos	25 a 29 Anos	30 a 34 Anos	35 a 39 Anos	40 a 44 Anos	45 a 49 Anos	50 a 54 Anos	55 a 59 Anos	60 a 64 Anos	65 a 69 Anos	70 a 79 Anos	80 a 89 Anos	90 a 99 Anos	100 Anos ou mais
Jaraguá	8.083	1,61	2.918	3.978	4.105	108	406	488	588	596	761	735	677	634	548	543	525	477	346	232	289	112	17	1
Planalto	15.568	2,02	5.243	7.593	8.075	189	720	976	1.183	1.334	1.568	1.463	1.253	1.149	1.173	1.204	1.082	851	575	367	426	142	12	1
Chác. Taboão e Quartel	6.410	2,97	2.674	3.120	3.290	96	395	431	408	461	617	813	765	601	513	418	289	210	134	107	109	40	3	0
Jardim das Palmeiras	13.983	1,98	4.613	6.963	7.020	193	787	1.000	1.107	1.246	1.422	1.327	1.283	1.107	1.057	947	857	614	418	239	297	87	14	1
Jardim Casaí	14.860	3,12	4.808	7.445	7.415	228	1.014	1.343	1.405	1.431	1.429	1.339	1.401	1.267	1.121	877	638	468	310	244	244	82	9	0
Pavão	3.686	5,25	1.052	1.458	1.628	50	197	343	411	303	200	283	292	291	261	148	128	66	61	35	65	11	1	0
Jardim Holanda	4.879	3,30	1.976	2.418	2.451	114	317	422	420	331	413	674	660	527	349	216	152	91	68	31	47	37	9	1
Mansour	7.159	1,36	2.277	3.441	3.718	94	356	476	596	709	702	641	548	524	612	614	435	307	188	145	139	55	18	0
Jardim Europa	4.675	3,99	1.672	2.301	2.374	87	346	409	427	366	421	495	585	415	360	239	202	129	74	47	53	18	2	0
Luizote de Freitas	19.168	2,55	6.411	9.228	9.940	225	996	1.373	1.431	1.559	1.667	1.722	1.692	1.426	1.220	1.301	1.165	1.130	815	546	725	229	32	1
Jardim Patrícia	8.242	1,91	2.760	4.061	4.181	116	433	602	637	663	673	707	774	765	746	611	523	318	230	162	195	60	7	0
Dona Zulmira	4.945	0,85	1.462	2.014	2.031	63	233	265	327	321	359	371	406	371	316	276	208	176	138	80	92	35	8	0
Takama	8.318	2,03	2.866	4.132	4.186	116	488	622	626	736	759	790	754	665	627	632	528	350	224	153	190	50	8	0
Guarani	9.946	2,26	2.946	4.479	4.567	120	471	646	857	893	848	802	731	828	837	671	453	284	216	149	172	55	13	0
Tocantins	12.431	1,77	4.128	6.115	6.316	188	750	1.064	1.132	1.037	1.164	1.281	1.144	903	811	810	665	499	362	253	259	93	15	1
Morada do Sol	486	3,97	262	241	245	4	10	20	27	33	32	36	30	34	37	47	55	37	40	28	13	2	1	0
Totais	148.539	41,04	48.068	68.987	71.552	2.011	7.899	10.480	11.582	12.839	13.835	13.479	12.995	11.587	10.528	9.454	7.905	6.887	4.199	2.821	3.315	1.108	169	6

Fonte: IBGE, 2010

N = Não Informado - Balcão com dados agregados a outros

* - Fonte de Área: Base cartográfica municipal - DPI

Fonte: IBGE, 2010.

N = Não Informado - Bairro com dados agregados a outros

* - Fonte de base: Base cartográfica municipal - DPI

Tabela 1 - Levantamento Populacional por Bairros da cidade de Uberlândia - MG. Ano: 2010.
Fonte: IBGE.

Além de atender crianças e adolescentes do bairro Luizote de Freitas, a Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra recebe também alunos dos bairros vizinhos, como Jardim Patrícia, Jardim Europa, Mansour, entre outros, sendo estes considerados de população de baixa renda. Fica situada na Avenida José Fonseca e Silva, considerada o corredor de entrada e saída para os bairros Dona Zulmira, Jardim Patrícia, Luizote de Freitas e Mansour, sendo também por onde circula o transporte coletivo que faz a ligação destes bairros com o centro da cidade (SOUZA & FILHO, p. 80). É ali que está estabelecido o comércio.

¹³ Ver em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=56&pg=135>.



Foto 7: Avenida José Fonseca e Silva.

Autor: Ribeiro, Marcos. Abril de 2013. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/mais-seis-bairros-de-uberlandia-terao-videomonitoramento-ate-o-final-do-ano/>.

Assim, é possível compreender o atendimento dessa escola a crianças e adolescentes que vêm dessas outras regiões próximas, e não apenas do próprio bairro. A ideia aqui é tentar enxergar a importância destes locais para os sujeitos que compõem o cenário da escola e do próprio bairro. As pessoas envolvidas nesse processo são sujeitos históricos ativos no contexto de suas vivências. As novas relações surgem a partir do momento em que tais sujeitos se encontram no meio social em que vivem. Diferentes ou não, vindo de lugares variados ou dos mesmos, formam através de memórias, costumes e valores grupos que compõem o cenário social.

A escola se torna, dessa maneira, espaço de importantes relações sociais. Há, no ambiente, vários tipos de trocas e cada qual com suas especificidades. O aluno passa grande parte do seu tempo diário ali e neste ambiente se manifestam as diversas expressões sociais que fazem parte da vida destes.

Nesse sentido, podemos perceber e refletir acerca de aspectos do cotidiano dos alunos, tanto na escola como no meio social do qual fazem parte. É no ambiente escolar e ao seu redor que os alunos conseguem expressar

sentimentos, e se identificam a situações ou experiências da vida social e escolar que lhes causam prazer, alegria ou sofrimento e desagrado (SANT'ANA, 2009). É válido atentarmos para o fato de que estes lugares ganham significado nas memórias dos que ali moram/frequentam, e suas trajetórias nestes espaços os fazem se reconhecer até mesmo no sentido de identidades individuais e também coletivas.

As relações estabelecidas entre sujeitos e determinados lugares e ambientes específicos ocorrem nas mais diversas circunstâncias. Há uma rede comum entre os moradores do bairro que acaba por se estender aos moradores dos bairros vizinhos e que, por motivos, como, por exemplo, estudar na escola Dr. Leônidas, estão ali diariamente. Assim, circuitos sociais são estabelecidos nas várias esferas que compõem o cenário do bairro.

Pensando em todas estas questões, é interessante observar e refletir para além da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra: a escola pública brasileira através de suas políticas educacionais, leis e diretrizes e uma formação direcionada ao mercado de trabalho. Para tal, faz-se necessário contextualizar historicamente o processo educacional brasileiro, aqui recortado a partir da década de 1980 até os dias atuais. É importante uma análise acerca da descentralização de práticas e medidas educacionais e também do papel da família na educação, assim como a discussão do bairro e da escola foram necessários à medida que permitem uma abrangência na visão das várias relações que são estabelecidas nesse ambiente e interferem, direta e indiretamente, no desenvolvimento escolar destes alunos.

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, *baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica* (Resolução CNE/CEB 4/2010) (grifo meu).

A escolha pelo Art. 1º do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 4/2010 como ponto de partida para a discussão aqui proposta se deu uma vez que este, a meu ver, abarca no seu sentido uma

gama variada de fatores que direcionam a uma teoria que, na prática, se confunde a partir das (im)possibilidades reais que o Estado brasileiro tem, num ideal de descentralização, de incluir a sociedade e família enquanto também responsáveis pelos rumos da educação no país. A descentralização exige uma reorganização nas atividades desenvolvidas pelas principais esferas de governo como a federal, estadual e municipal, cujo intuito é de articular e melhorar as prestações de serviços e a participação política nos sistemas educacionais.

Durante a década de 1980, com o ideal de redemocratização contrário ao regime autoritário que prevaleceu de 1964 até então, surge a necessidade da realização de práticas descentralizantes (que vão além da proposta educacional) que poderiam consolidar tal objetivo. Gestões descentralizadas se tornam pré-requisitos essenciais para o aperfeiçoamento e aprofundamento democrático (CASTRO & DUARTE, 2008). Os vários setores que envolvem a administração pública brasileira passam pelo processo de tentativa de desvinculação entre órgãos que poderiam centralizar direcionamentos e decisões de interesse social, no sentido amplo do termo.

Tudo isso se dá por uma questão de adequação aos parâmetros mundiais, que fizeram com que o país criasse sistemas que, de maneira globalizada, dividiriam atuações e responsabilidades acerca do campo educacional e não só, mas ainda assim dariam ao Estado a posição máxima de poder. É extremamente importante perceber que se trata de um contexto atual, em que questões econômicas, políticas e culturais são refletidas no campo educacional num sentido direcionado às exigências do capital.

É através de justificativas como, por exemplo, de que tornaria o processo educacional mais claro e acessível aos de interesse; terceirizaria atividades e trabalhos, o que favoreceria no desenvolvimento das propostas que fossem estabelecidas; fomentaria uma relação com maior responsabilidade acerca dos direcionamentos a serem tomados, uma vez que os próprios beneficiários estariam também no 'controle' da situação, entre outros fatores, que, no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tem-se início o histórico da teoria e práticas de medidas descentralizantes no Brasil, que, repensadas e reformuladas, ou não, estão em vigor até os dias atuais.

Este discurso dá suporte ao desenvolvimento e estabelecimento de diretrizes que passam a nortear a atuação das medidas relacionadas à educação do país, com o ideal de descentralização no controle de suas atividades. Porém, apesar de na teoria do plano de governo do então Presidente Collor o objetivo de descentralizar as políticas públicas educacionais ter se estabelecido de maneira enfática, na prática o caminho não foi o mesmo.

Sua trajetória foi ascendente, partindo do Governo Collor com o moderno discurso que reivindicava a descentralização como medida imprescindível para alcançar a eficiência na prestação de serviços sociais. No entanto, apesar do discurso em favor da descentralização, na prática esse governo também se caracterizou pela continuidade de uma gestão marcadamente centralizadora, em consonância com o modelo de governos anteriores. Apesar da retórica participativa, ao se analisar a política educacional do período observa-se que os apelos descentralizadores ficaram apenas no plano discursivo (CASTRO & DUARTE, 2008. p. 10).

Com o impeachment do presidente Collor, seu vice Itamar Franco assume a administração¹⁴ do país e foi nesse contexto que saem do papel as primeiras iniciativas que pretendiam fazer com que a descentralização que até então era parte apenas da teoria e do anseio de muitos, passasse, de fato, a nortear alguns programas educacionais brasileiros. Acerca da gestão educacional brasileira, os recursos transferidos aos municípios e às escolas sob a jurisdição destes passam por novos critérios de distribuição, como, por exemplo, proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes de ensino e seus recebimentos ficavam condicionados à implantação de conselhos nos municípios, responsáveis por esse processo. Portanto, é durante a curta administração de Itamar Franco que é possível perceber avanços práticos na proposta de descentralização das políticas públicas para a educação, tanto no financiamento de projetos quanto no sentido de assistência aos educandos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no campo educacional, é marcado pela efetivação da descentralização das administrações e autonomias nos diversos setores que envolvem o processo. São alterações consideradas como necessárias e dá-se sequência a algumas experiências pioneiras em direção à descentralização da gestão dos programas

¹⁴ O vice-presidente Itamar Franco assume a presidência do país durante os anos de 1992 a 1994.

implementados no governo anterior. A municipalização da educação é o exemplo mais claro da descentralização, com a implementação do Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

No decorrer dos anos 1990 são tomadas diversas iniciativas para retirar a descentralização do plano discursivo e aprofundá-la de fato. Um dos principais elementos a favorecer esse processo foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Ao mesmo tempo, o governo federal também realiza uma série de alterações em suas políticas, transferindo a execução das políticas da esfera federal para os demais níveis de governo (CASTRO & DUARTE, 2008. p. 7).

O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Dessa maneira, reduziu-se a centralização, em que o poder central mantinha sob sua responsabilidade todo o processo, da formulação à execução.

A maior inovação do Fundef consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O Fundef é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica¹⁵.

Mais recente, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) manteve a maioria das práticas descentralizantes que marcaram os governos anteriores. A maior marca de tal descentralização é a criação do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização

¹⁵ Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em 16 jan. 2013.

dos Profissionais da Educação, que substitui o Fundef, em vigor dos anos de 1997 a 2006, e passa a atender toda a educação básica, da creche ao Ensino Médio. O programa teve início, na prática, no ano de 2007 e deve ser mantido até o ano de 2020.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, o Fundeb é um importante compromisso da União com a Educação Básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. A estratégia é distribuir recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões - a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim¹⁶. Dessa maneira, ainda espera-se a comprovação dos resultados acerca da repartição de responsabilidades e interesses pelos entes federados, uma vez que o projeto estará em execução por determinado tempo.

Em suma, em um balanço da gestão da política educacional pós-constituição, pode-se destacar positivamente o fato de ter havido avanços no processo de descentralização, sobretudo quanto aos aspectos que envolvem financiamento e execução. No entanto, os mecanismos e processos decisórios, tais como a escassez de canais de participação na formulação de políticas por parte dos outros níveis de governo, bem como da sociedade civil e dos demais atores envolvidos na problemática educacional, ainda são elementos que podem acarretar limitações para a melhoria dos serviços educacionais no Brasil (CASTRO & DUARTE, 2008. p. 12).

Através destes programas descentralizantes, dá-se à instituição escolar determinadas autonomias, uma vez que há qualificações da direção e supervisão da escola, corpo docente, equipe pedagógica e demais funcionários

¹⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407. Acesso em 15 jan. 2013.

que fazem parte daquele ambiente. É uma profissionalização que garante ao Estado a colocação em prática de suas propostas que, como dito, seguem ideias que se adequam ao cenário social baseado nas regras do capitalismo. De acordo com Frigotto (1996), em contexto de política e economia neoliberais, a educação tem papel na reestruturação produtiva capitalista.

Assim, acabam por surgir projetos que formam profissionais da educação em áreas como, por exemplo, processos de desenvolvimento da escola, padrões mínimos de funcionamento, planos de gestão de secretaria, mapeamento escolar (FONSECA, 2009. p. 274), entre outros, que direcionam o andamento da escola num sentido de descentralização, aqui já discutido.

Nesse sentido, a escola mantém seu papel educativo, dá visão às individualidades, porém abre espaço para as pessoas, e principalmente, para a sociedade enquanto também responsáveis pela educação no país. Os questionamentos que surgem a partir daí são no sentido de que isso poderia contribuir, de certa forma, para a crise de legitimidade dos sistemas educativos.

O reforço ao reconhecimento do diverso em contraposição ao homogêneo e, por suposição, o universal, refere-se a um aspecto fundamental da organização escolar que durante décadas (ou mais de um século) foi imperante: o modelo de classes/turmas homogêneas. Por fim, é destacada a transcendência da função educativa para fora da escola: esta não deve mais ser na instituição educativa por excelência e deve reconhecer a sociedade como tal (OLIVEIRA, 2009. p. 26).

Ao introduzir a família e a sociedade na responsabilidade de direcionar crianças para a trajetória escolar e garantir a permanência destas na escola, o Estado tem como obrigação principal fornecer educação gratuita e de qualidade para tais sujeitos. Vale também pensar no que seria a qualidade de ensino e na relação que esta tem com a realidade das escolas públicas brasileiras, no sentido de apoio metodológico e de práticas pedagógicas, falta de estrutura física das escolas, desigualdade social, indisciplina, falta de base familiar, desemprego, enfim, vários fatores que não permitem que o ensino aconteça, o que indica que de qualidade está distante.

Através de toda uma trajetória de propostas e políticas educativas, percebe-se que a escola acabou por se tornar, para além de um espaço de ensino, um espaço de promoção de justiça social (OLIVEIRA, 2009). É nesse caminho que a discussão será direcionada: pensar no papel da escola no

contexto capitalista, nas discussões que ocorrem acerca do social, cultural, político e econômico nesse ambiente, nas trocas de conhecimentos entre professor e aluno e na produção de saberes, entre outras questões, tentando articular todos esses fatores aos currículos propostos pelo estado brasileiro de acordo com a realidade educacional em que vivemos.

A consolidação de planos educacionais nas escolas brasileiras é alvo recorrente de discussões, uma vez que vive-se uma crise na educação, percebida em resultados escolares de exames elaborados e aplicados pelo Estado, como, por exemplo, a Prova Brasil¹⁷, obrigatória aos estudantes de 5º e 9º anos, em que seus resultados são essenciais para promover um diagnóstico da situação do ensino no país, já que os dados coletados na prova são usados para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A escola não perde seu papel enquanto propiciadora de mobilidade social, mas por tais resultados nota-se que algo está errado. É nesse sentido que o debate entre Estado, escola, educação, capital, relações de trabalho e disputas de classe tem início e merece atenção, já que é possível notar, no Brasil, uma educação voltada para o mercado de trabalho no sentido de desenvolvimento capitalista.

É com foco no Ensino Fundamental que a discussão será direcionada, baseado, primeiramente, nas Leis de Diretrizes e Bases para assim poder pensar a escola no seu sentido amplo. A Lei 9.394 de 20/12/1996 estabelece diretrizes e bases da educação nacional, a partir de discussões que envolvem o sistema educacional brasileiro, através de questões amplas que tem, mais uma vez, como proposta principal o exercício da cidadania, no sentido de prática social e também a qualificação para o trabalho.

São pontos específicos, que sustentam tais questões:

Artigo 1. Parágrafo 2 – A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Artigo 2. (...) preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹⁷ A Prova Brasil foi criada no ano de 2005, e avalia habilidades de estudantes do Ensino Fundamental (5º a 9º anos) em língua portuguesa, com foco em leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas. Como resultado, fornece a média de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação para cada um dos Municípios e escolas participantes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2013.

A partir de tais pontos, é importante perceber a presença do Estado enquanto responsável por fornecer o direito à educação aos brasileiros e dar suporte para que o ato de educar aconteça de maneira efetiva. Dessa forma, o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito a todos/as, e, caso não ocorra, é possível exigir do Poder Público tal fato. Ainda não obrigatório, mas encaminhando para isso, há a universalização (ou tentativa de) do Ensino Médio para todos.

Cabe à União organizar o sistema de ensino, seja na elaboração do Plano Nacional de Educação, no pensar a educação e nortear práticas pedagógicas e escolares a serem seguidas e também dar assistência aos diversos órgãos que compõem o sistema educacional brasileiro, para que os alunos/nas possam estabelecer relações que favoreçam o processo ensino aprendizagem e o conhecimento possa ser, de maneira constante, uma troca, e não apenas reprodução de conteúdos.

Os municípios devem se adequar às propostas nacionais e estaduais, se integrando às políticas e planos educacionais destes. Assim, os estabelecimentos de ensino elaboram e executam tais propostas pedagógicas (pensando nas possibilidades reais de uma escola pública no país), fazem articulação com pais e comunidades locais, garantem acesso destas famílias ao conselho tutelar, propiciando maior integração entre as ideias contidas no plano com a prática real de cada instituição, pensando, obviamente, num todo, e claro, na teoria.

É importante pensar na atuação docente dentro de todos esses fatores que envolvem uma gama variada de sujeitos, instituições, relações e práticas diárias que permitem a este desenvolver (ou não) aquilo que está pré-estabelecido em planos, normatizações, entre outros. Na educação básica, a proposta é que o docente promova o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação comum, para que assim este possa exercer, de maneira efetiva, a cidadania e através disso encontrar meios de progredir no mercado de trabalho e em estudos posteriores.

Busca-se rendimento escolar, feito a partir de avaliações de desempenho (como a já citada Prova Brasil), da possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, avanços nos cursos conforme médias, atendendo questões regionais e locais que compõe o todo social, numa

perspectiva de estar sempre em congruência com os outros estabelecimentos de ensino do estado e também do país. Através de currículos do ensino fundamental e médio com base nacional comum, procura-se desenvolver, prioritariamente, questões relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática, e também o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (especialmente do Brasil).

Ainda pensando nas políticas educacionais, é significativo analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais¹⁸ para o Ensino Fundamental de 9 anos para a Educação Básica. Tais diretrizes surgem a partir da necessidade vista pelo Estado brasileiro de criar um novo currículo e novos projetos político-pedagógicos capazes de abarcar os desafios educacionais contemporâneos.

A proposta se dá a partir do momento em que, na perspectiva de implantar o exercício pleno da cidadania no Brasil, a nação encontra na Educação Básica – demanda das primeiras sociedades democráticas – a maneira de efetivar tal questão. O conceito de cidadania abrange, restritamente, direitos e deveres individuais e coletivos, e a Educação Fundamental surge como segunda etapa da educação básica, sendo direito de todos, e obrigação do Estado em oferecê-la. Assim, prepara-se o indivíduo/sujeito para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, de maneira com que esse se sinta parte de um processo social já identificado e norteado pela união e órgãos considerados aptos a lidar com tais fatores, reconhecedores do que é válido ou não para ser conhecimento.

Há a ideia de flexibilidade educacional, que se dá no sentido de inclusões (como Educação Especial, Infantil, EJA) e também ao permitir ações das instituições de ensino, de acordo com as demandas que ali são estabelecidas. Isso significa que cada escola possui características, necessidades e perspectivas próprias, e que, a partir destas, pode-se adequar tais fatores àquilo que está presente teoricamente nos planos educacionais do país, das leis e diretrizes que norteiam práticas pedagógicas e escolares.

Desta maneira, há o norteamento de currículos e conteúdos mínimos estabelecidos pelas diretrizes, que reconhece a flexibilidade na relação entre União, DF, Estado e Municípios, em que 'flexibilidade e descentralização de

¹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais foram aprovadas no dia 07 de abril de 2010.

ações devem ser sinônimos de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis' (BRASIL, 1998. p. 02). Descentralização de ações no sentido já dito, em que há a autonomia (lembrando que deve ser seguido) sobre como agir em relação àquilo necessário.

O norteamento educacional é feito a partir dos Planos Curriculares Nacionais (PCN's), pensando também na educação voltada para a cidadania, que propõe o respeito à pluralidade social. Questões como discriminação racial, sexual, social devem ser discutidas no ambiente escolar. As diversas identidades regionais e locais devem ser consideradas no plano nacional. Preconceitos socioculturais, de sexo, étnicos, econômicos precisam ser colocados em questão a partir de diálogos estabelecidos na relação escola/aluno/professor.

O educando, dessa forma, passará a compreender o que é viver em sociedade, percebendo a multiplicidade de relações, de identidades, sem que haja discriminações direcionadas por vários motivos, e caso haja, em consciência. A ideia é reverter o quadro de preconceito existente na sociedade brasileira, que muito prejudica as relações sociais que se estabelecem cotidianamente. O diálogo em sala de aula (e não só) reflete as diferentes interações que ocorrem nesses espaços. A relação escola/comunidade é fator indispensável para a busca pela cidadania.

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998. p. 04).

A vida cidadã, em interação com a Educação Fundamental compõe a ideia que o Estado busca: promover ao jovem estudante capacidades que possibilitem a este viver em sociedade, perceber a importância da troca de conhecimentos, enxergar o preconceito enquanto algo que deve ser findado, e também seguir caminhos que permitam desenvolvimento econômico, cultural, político (democrático), enfim, social.

A escola, enquanto instituição educadora tem, portanto, o papel principal de disseminar conhecimentos. A grande questão é que a partir das políticas educativas atuais, visualiza-se a escola enquanto um ambiente que contribua

para a justiça social e não apenas um espaço de ensino. Através do caráter assistencialista dado às escolas, pretende-se com tais novas funções sociais equilibrar problemas estruturais e socioeconômicos do país.

O ambiente escolar público brasileiro é composto pelo diverso. São culturas que se completam, vivências que formam hábitos e diferentes relações. No sentido econômico, ali estão presentes, considerando as exceções, crianças vindas de famílias de baixa renda, com dificuldades relacionadas à saúde, alimentação, moradia, transporte, enfim, uma série de fatores que são problemas sociais de uma grande parte da população brasileira, que deveriam ser solucionados, ou pelo menos pensados pelo próprio Estado sem que a escola se tornasse ambiente para tais resoluções.

A partir da realidade do dia a dia escolar é possível enxergar como isso pode, de certa forma, atrapalhar o andamento daquilo que se propõe. A escola é carente de equipamentos audiovisuais e de salas que comportem alunos bem acomodados, para além de outras questões. O professor não consegue colocar em prática seu trabalho no sentido de utilização de novas ferramentas de ensino uma vez que estas são poucas, não funcionam ou inexistem. Ao inserir no espaço escolar atividades direcionadas à higiene do aluno, problemas bucais, alimentação saudável, entre outras, o Estado insere também um profissional que utilizará da biblioteca, sala de aula com capacidade para mais alunos, cantina, espaço audiovisual e mais ainda, os poucos equipamentos que a escola possui e isso, diretamente afeta a função inicial da escola, promover a troca de conhecimento a partir das possibilidades que têm para tal e principalmente do trabalho do professor.

O que pretendo, com esse exemplo, é deixar claro que aquilo que tem como proposta inicial informar crianças no sentido de colaborar com questões não só ligadas à escola enquanto espaço de conhecimento, acaba por atrapalhar o desenvolvimento das atividades regulares da escola, de certa maneira. Atividades, extraclasse, direcionadas a outros fatores que não a produção de saberes, são extremamente válidas e necessárias, mas de responsabilidade do Estado e a escola não deve ser encarada enquanto espaço para tal.

Adquire-se um caráter assistencialista que acaba por se tornar motivo para matrícula de determinados alunos. Torna-se muito mais interessante ter

um filho na escola que tem acesso à alimentação saudável (mesmo que pouca), consultas médicas gratuitas e que ainda recebe ajuda financeira do Governo por frequentar o espaço escolar do que ter um filho na escola por esta possibilitar a troca de conhecimentos e a produção de saberes. É fato, independente dessas questões, que o papel da escola é firmado enquanto possibilitador de maiores chances de mobilidade social e que frequentá-la por isso está estabelecido socialmente.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2010, p. 11).

Ao pensar na educação no contexto das exigências do capitalismo, percebe-se, como já dito, propostas e projetos educacionais voltados para o mercado de trabalho. Para Arroyo (2007), é necessário que haja a fomentação das discussões relacionadas à educação enquanto formadora para este mercado e, mais do que isso, da própria educação enquanto mercadoria. É a mercantilização da educação que forma mão de obra, questão que será discutida no próximo capítulo deste trabalho.

Antes disso, pretendo fazer uma reflexão acerca do ambiente escolar a partir da minha inserção na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, de maneira a tentar observar para além do seu espaço físico, da sua estrutura e outras questões aqui já apresentadas, mas como ali podemos notar manifestações diversas que permitem a percepção da importância deste espaço para os que dele fazem parte, mesmo que alguns ainda não saibam disso. O dia a dia na escola, as atividades que desenvolvi com o grupo do PIBID e também individualmente, entre outras questões, me possibilitaram enxergar situações que até então não tinham suscitado em meu pensamento e também favoreceram os direcionamentos por mim tomados durante o desenvolvimento do Subprojeto.

1.3 Caminhos percorridos no ambiente escolar: a escola sob outros pontos de vista

A primeira vez que entrei em uma escola com o objetivo de observar as relações estabelecidas naquele ambiente pelos diversos sujeitos que o frequentam foi no ano de 2009, na disciplina Estágio Supervisionado I, na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, também na cidade de Uberlândia, porém no Bairro Marta Helena. Confuso, receoso e perdido no início, foi com o tempo ali passado que pude perceber que a escola é formada pelo múltiplo, pelo diverso, nos sentidos mais amplos dos termos. Além disso, descobri ser também um ambiente que não vive de rotinas: cada dia há algo novo para se pensar, para conhecer, para descobrir. Logo me encontrei no sentido de que ali eu poderia tentar enxergar novas possibilidades de pensar as práticas, as dinâmicas, as vivências e as trocas que eram oferecidas sem que eu precisasse fazer nada além de observar. Intervir se tornou um novo objetivo, que com certeza me daria mais sustentação para continuar a pensar minhas angústias e curiosidades com relação a todas essas questões.

Os caminhos tomados por mim após esse primeiro impacto, causado pela possibilidade de observação das aulas de História e do ambiente escolar, foram direcionados a partir das discussões nas disciplinas do curso e também pelas afinidades que foram se estabelecendo aos poucos. Pude intervir na sala de aula, ainda em Estágio, ministrando algumas aulas como requisito para terminar a disciplina. O amadurecimento das reflexões que faziam parte das minhas práticas se deu durante esse tempo, o que me fez ter certeza de que havia feito escolhas corretas e seguido os rumos pelos quais mais me interessava. Pensar a escola e a gama variada de fatores da qual esta faz parte, passíveis de análises e que trazem sempre novas indagações se tornou, a meu ver, foco das minhas pesquisas e, de certa forma, o que me deu vontade de seguir com o curso e apaixonar-me pela área da docência.

Ao ser aprovado no processo seletivo do PIBID no ano de 2011 e ter acesso a parte dos objetivos e atividades que seriam desenvolvidos durante os 2 (dois) anos de Subprojeto, vi que poderia, de maneira abrangente e extremamente significativa, pensar a escola baseado em fontes documentais, em discussões a partir dos nossos encontros e reuniões e principalmente nas nossas práticas diárias naquele ambiente. E foi exatamente assim: ali eu pude

com calma e com a colaboração de todo o grupo, encontrar os caminhos que procurava e perceber a escola sob outros pontos de vista que até então não havia sido possível. Nesse sentido, pretendo discutir este ambiente de uma maneira mais pessoal e subjetiva, mas que me direcionou para o trabalho aqui escrito, e que acredito ser interessante refletir.

Inicialmente a escola nos foi apresentada pela equipe da direção e supervisão, que nos ofereceu todo o apoio necessário para colocar em prática nossos objetivos. A primeira impressão surgiu nesse momento: o ambiente pareceu ser bem organizado e dirigido, o que me causou certo conforto, ao pensar nos vários debates acerca do mau funcionamento escolar que até então já haviam sido colocados em questão em sala de aula, na universidade. A equipe que nos atendeu demonstrou conhecimento sobre o que poderiam nos oferecer, sobre os limites que seriam impostos e nos deu a liberdade para pensar e agir a partir daí.

Por esse primeiro encontro ter acontecido no período da tarde, horário das nossas reuniões na escola, não conhecemos o funcionamento escolar matutino da mesma maneira que o vespertino. As aulas do período da manhã e o funcionamento da escola nesse horário se tornaram conhecidos por nós (e aqui falo por mim) através de nós mesmos, das nossas curiosidades e disponibilidades para tal. As divergências começaram a aparecer nesses momentos, uma vez que passamos a ter acesso a essas questões através das exigências das nossas atividades e das nossas próprias necessidades, o que permitiu enxergar que em horários diferentes a escola funcionava de maneira diferente.

Os professores nos receberam um tanto 'desconfiados', no sentido de não terem recebido informações suficientes a respeito do que estávamos fazendo ali e quais seriam nossas práticas no interior do ambiente. Nosso contato maior era com as professoras de História, mas também restrito, talvez pelo mesmo motivo. Aos poucos nos inserindo nos ambientes da escola e principalmente na sala dos professores, espaço que nos deu a possibilidade de observar, escutar e dialogar com estes, no sentido de tentar compreender suas angústias, expectativas, encantos e desencantos, todos comuns quando se trata do trabalho docente.

Até então eu havia tido pouco contato com os alunos. Os estudantes do período matutino, horário foco das minhas atividades, eram mais velhos que os do período da tarde. Percebi que, para me relacionar com eles, deveria tentar integrar-me em suas vivências ali na escola, para que a partir disso pudesse conhecê-los melhor, saber de suas perspectivas dentro e fora do ambiente e principalmente compreender as relações que estes estabelecem entre si e com os professores e demais funcionários do ambiente escolar. Eles também estavam receosos com nossa presença, sem grande compreensão do que estava acontecendo, mas gradualmente fomos abrindo os espaços fechados e nos inserindo nos seus cotidianos.

Como já dito, tais alunos vêm de diferentes lugares, cada qual com suas especificidades relacionadas a seus hábitos, suas culturas, valores e práticas sociais. A proposta é que se reconheçam através das relações que mantêm uns com os outros e com a própria escola, e a partir daí possam trocar conhecimentos e vivências que se diferem. Tenta integrar-me a essa dinâmica foi talvez a experiência mais complicada que tive durante o tempo em que fiz parte do Subprojeto. Aos poucos, pude perceber que principalmente as dificuldades vividas por estes alunos fora da escola interferem de maneira direta no que desenvolvem dentro dela.

Quando ainda estávamos no início das atividades, o que levou certo prazo para acontecer, uma vez que nos sustentávamos primeiramente em teorias e debates entre o grupo, procurei me relacionar com determinados alunos, que pareciam dar abertura para tal. As primeiras tentativas se deram na hora do recreio, já que pensei que nesse período os alunos estariam mais dispostos a conversar sem que parecesse algo formal ou obrigatório. Foi em vão. Os grupos eram formados e, para fazer parte, de pelo menos alguns dos momentos entre eles cheguei à conclusão de que deveria tentar o contrário e começar pela sala de aula, durante suas aulas.

Nesse sentido, observei durante um tempo os grupos que se formavam durante o recreio para escolher uma turma que me permitisse dar início a algum tipo de prática e também conhecê-la melhor. Os alunos observados diferiam entre si de várias maneiras e se encontravam pelas semelhanças que possuíam uns com os outros: pela mesma sala na escola, pelo sexo, pela cor,

pela idade, pela altura e peso (o que me pareceu estranho, mas não é), pelas roupas, calçados, cabelos e modos de falar e de andar.

Enquanto isso, na sala dos professores pude perceber também uma certa divisão entre efetivos e designados, não de maneira pessoal, mas profissional. De acordo com o que escutava, "os designados acabavam ficando com as piores turmas"¹⁹. Foi quando lembrei da minha época de estudante do ensino fundamental e médio: éramos divididos em turmas de 'A' até 'F', por exemplo, sendo que a 'A' era considerada a melhor, decrescendo a 'qualidade' das turmas até a 'F'. Pensei que a prática continuava e sinceramente não achei que pudesse ser um problema ou algo errado.

Passei a observar o recreio procurando aqueles que de alguma maneira poderiam demonstrar indícios de que faziam parte das piores turmas da escola. Minha referência ainda era a mesma dos meus tempos de adolescente: os mais pobres (o que é fácil de identificar, mas nem sempre o que aparenta é) provavelmente compunham esse grupo. Curioso para saber se tinha razão, questionei os professores sobre qual a pior turma dos oitavos anos e fui assistir a uma aula, à procura dos alunos que na hora do recreio me pareceram ser os que mais comprometiam o bom andamento das aulas e por isso eram considerados os piores.

Alguns estavam na turma, outros não. Eles misturavam entre si. Concluí que havia sido preconceituoso, julgando pobreza enquanto sinônimo de incapacidade cognitiva, de desordem, de desobediência e tantos outros adjetivos negativos. Ao mesmo tempo notei que era um pensamento geral, que partia da própria escola, mas que deixou de ser meu foco de pensamento por um bom tempo. Resolvi dar andamento às atividades com a turma e conhecê-la melhor, pensando nos objetivos próprios e do grupo no Subprojeto.

Com o passar dos dias, notei que alguns alunos da turma se relacionavam com outros de outras turmas. E que alguns destes outros eram, de certa forma, referências na escola. Referências no sentido do que foi dito anteriormente: roupa, gírias, cabelos, calçados, entre outras características. Durante o recreio estes alunos se encontravam, mas ao acabar, se distanciavam até mesmo de maneira espacial, com salas distantes umas das

¹⁹ Fala aleatória, sem identificação, porém muitas vezes pronunciada na sala dos professores entre os que ali estavam.

outras. Foi quando percebi que havia uma geografia social que separava alguns alunos de outros.

Havia relações humanas que eram estabelecidas, porém separadas fisicamente. Alguns pareciam não estar no mesmo espaço que os outros e acabavam por carregar um peso que até então era desconhecido para mim: eram alunos do PAV, o Projeto Acelerar para Vencer. Foi aí que tudo mudou e começou outra vez. Quem eles eram, de onde vinham, o que pensavam e pretendiam na escola e como eram vistos ali era para mim completamente desconhecido. Quando menos percebi, já estava na sala do 2º período do referido projeto, e lá fiquei até o fim do ano de 2012. E claro, os professores designados estavam em sua maioria regendo aulas na turma.

A partir do que foi explicitado, proponho, no próximo capítulo, analisar programas de aceleração de aprendizagem e especificamente o Projeto Acelerar para Vencer - PAV, que possuem como principal objetivo a redução da defasagem idade/ano no ciclo escolar e, dessa maneira, dão segmento ao ideal de capacitar o aluno para o mercado de trabalho, introduzi-lo num movimento de competições constantes e para que este, mesmo que inconscientemente, aceite as imposições vindas de um contexto capitalista. A ideia é refletir sobre tal "situação" acerca da realidade do ensino público o Estado de Minas Gerais.

CAPÍTULO II

DISPARIDADES EDUCACIONAIS: EM FOCO O PROJETO ACELERAR PARA VENCER - PAV.

As inquietações pessoais, acadêmicas e até mesmo profissionais acerca das propostas direcionadas à educação brasileira no sentido de descentralização, característico do neoliberalismo, contextualizadas historicamente de maneira breve no primeiro capítulo, se agravaram através do meu contato direto com a turma composta por alunos inseridos no Projeto Acelerar para Vencer (PAV) da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, também discutida no capítulo anterior. O Projeto é desenvolvido apenas no Estado de Minas Gerais, e dessa maneira é importante citar que o recorte da discussão para tal Estado será feito, porém a partir da proposta educacional para todo o país.

Sendo assim, proponho contextualizar os caminhos tomados pelo governo de Minas Gerais em direção à redução da defasagem entre a idade dos alunos e o ano que estão cursando, uma vez que, dessa maneira, é possível pensar na ideia de fracasso e sucesso escolares, nas competências e habilidades dos alunos e da escola num sentido geral a partir do ideal do Estado em construir uma escola pública democrática e competente, e que garanta ensino de excelência para todos.

Iniciativas como o Projeto Acelerar para Vencer foram desenvolvidas desde a década de 1990 e, para chegar a tal projeto e dar ênfase a ele, acredito ser importante analisar os objetivos de propostas e práticas anteriores não só no Estado de Minas Gerais, mas no Brasil, na tentativa de dialogar com o que já foi discutido sobre uma educação voltada para o mercado de trabalho, nos moldes de um contexto capitalista.

Após essa análise, o Projeto Acelerar para Vencer será colocado em discussão em dois momentos: primeiramente em sua teoria, propostas, permanências e rupturas com ideias anteriores, sequências dadas ao que não foi desenvolvido por completo e novos direcionamentos tomados; em seguida, uma análise específica do conteúdo curricular do 2º período proposto pelo governo de Estado de Minas Gerais em relação à prática realizada na turma

acima referida do Projeto Acelerar para Vencer - PAV II/2º período da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra.

Por fim, será feito um diálogo entre o que aqui foi explicitado acerca do Projeto e a fala da professora de História da turma citada, pensando nas possibilidades reais de se colocar em prática aquilo que o Estado tem como principal proposta para a educação mineira: qualidade do ensino básico e inserção do aluno para a vida em sociedade, lembrando, apenas para enfatizar, que se trata de uma sociedade que pretende atender as necessidades do capital.

2.1 A implementação de Programas de Aceleração da Aprendizagem

Conforme o Censo Demográfico do ano de 1991, segundo a alfabetização, no Estado de Minas Gerais havia 3.122.677 (três milhões, cento e vinte e duas mil, seiscentos e setenta e sete) pessoas a partir dos 5 (cinco) anos de idade não alfabetizadas nas zonas rural e urbana, o que correspondia a quase 35% da população da mesma faixa etária total da região Sudeste na época, também não alfabetizada em ambas as zonas: 9.008.945 (nove milhões, oito mil, novecentos e quarenta e cinco)²⁰.

Os fatores determinantes para uma taxa alta de analfabetismo são variados e fazem parte daquilo que também determina o que Marcos Silva (2000) chama de Exclusão do Ensino.

Tal exclusão do ensino é exemplificada pelo autor com as reformas educacionais que têm início na década de 1990, e que separaram as escolas de 1º grau do 2º, a partir de uma lógica empresarial que pretende diminuir despesas e aumentar rentabilidade, e teve como consequência a queda no número de alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, por fatores como a distância das escolas das casas dos alunos, falta de transporte, desânimo, entre outros. Há, nessa perspectiva, o investimento em equipamentos tecnológicos (característicos do processo em questão), como computadores e afins, em espaços que não possuem estrutura para isso. São escolas 'caindo aos pedaços', sem possibilidade de oferecer boas condições de trabalho ao professor e de aprendizado ao aluno, mas que possuem

²⁰ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/tab203.shtm>. Acesso em 18 abr. 2013.

ferramentas metodológicas de última geração que acabam por não ser utilizadas.

Num contexto globalizado, capitalista, neoliberal/conservador, as pessoas se tornam descartáveis, os trabalhadores se veem inseguros num mercado de trabalho inconstante e começam a lutar para sobreviver nesse meio. Eis a pergunta: onde estão os professores? A exclusão do ensino abarca o professor, os funcionários da escola e os alunos. O professor se vê jogado numa situação de desencanto, desvalorização profissional e pessoal e, assim como grande parte dos trabalhadores, se torna descartável.

Além disso, se pensarmos na descentralização da responsabilidade de garantir acesso e permanência do aluno na escola, abordada no capítulo anterior, a responsabilidade pelos dados acima acerca da taxa de analfabetismo também passa a ser das famílias daqueles que não frequentam o ambiente escolar. Conforme a proposta educacional do Estado brasileiro, a família deve assegurar às crianças e adolescentes a ida destes para a escola, e lá eles terão uma educação gratuita e de qualidade. Porém, é importante pensar que estes jovens deveriam ter, primeiramente, condições sociais possibilitadoras de se deslocar até a escola e lá permanecer, no sentido de qualidade de transporte público, habitação, alimentação e saúde, princípios básicos para se viver até mesmo de acordo com aquilo que o Estado pretende, naquele contexto e também no atual, para o futuro: pessoas aptas para o trabalho, para gerar lucro econômico para o país.

Se durante a década de 1980 propunha-se construir uma cidadania crítica e participante através das reformas dos currículos e da transmissão de conteúdos críticos no ambiente escolar com o objetivo de mudar os rumos da educação brasileira, nos anos 90 é possível perceber que as propostas não foram acompanhadas pelo desenvolvimento econômico e social do país, uma vez que a marginalidade, a pobreza e a miséria afetaram os setores populares, os trabalhadores, a infância e adolescência das escolas da época (ARROYO, 1992).

Ao tratar dessas questões, é chegar na ideia de fracasso escolar de crianças e adolescentes enquanto expressão de um fracasso social. São problemas relacionados às estruturas de uma sociedade que reproduz a lógica

do capital, o que permite dizer que tal fracasso não está exclusivamente relacionado ao ambiente escolar, mas também a outras instâncias sociais.

Estamos num momento particularmente sensível às velhas realidades: as desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização. Os educadores não poderíamos ser diferentes. Retomamos velhos seriados tão atuais: as desiguais oportunidades sócio-culturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar. O fracasso volta, ou melhor, nunca nos abandonou. As motivações para tanta sensibilidade são diversas, desde o medo aos conflitos sociais, à violência dos meninos de rua, até aos velhos ideais de uma escola igualitária, passando pela redução de custos na administração de reprovados- repetentes (ARROYO, 1992. p. 46).

Ao propor uma educação baseada em ideias de competitividade para inserção no mercado de trabalho, discutido no primeiro capítulo, instala-se uma cultura do fracasso, da perda de acordo com incapacidades individuais, que legitima práticas e rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, de gênero e classes sociais.

Há uma ideia de valorização por parte das instituições e de diversos ramos profissionais em selecionar os melhores, excluindo assim os que não apresentam resultados tão satisfatórios. É uma cultura de exclusão que está também incorporada ao sistema escolar e que legitima a ideia de fracasso.

É válido nos atentar para as propostas de Programas e Projetos nacionais destinados à redução da defasagem idade/ano escolares, uma vez que é a partir deles que surgem também políticas educacionais com os mesmos objetivos no Estado de Minas Gerais. As relações comuns entre tais projetos permitem, com o decorrer do tempo, perceber as mudanças e permanências das pretensões tanto do governo brasileiro quando do de Minas Gerais no sentido de reduzir a ideia do fracasso escolar em contraposição ao fracasso social pensado anteriormente.

Nesse sentido, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - CETEB foi criado no ano de 1968 como Unidade Operacional da Fundação Brasileira de Educação - FUBRAE (Instituição Jurídica de Direito Privado, de natureza cultural, educacional e assistencial, criada em 1955 no Rio de Janeiro); recredenciado pelo parecer nº 52/2008 - CEDF e pela Portaria nº 67/2008 - SEDF, com a proposta de implementar programas educacionais na formação e desenvolvimento de pessoas, prestando assessoria a instituições públicas e privadas e elaborando publicações técnicas e materiais didáticos

para cursos no Brasil e Exterior. São políticas compensatórias que visam a aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar, que afirmam um processo educacional que é visto também nos dias atuais.

No ano de 1995, há a criação do Programa de Correção de Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido em 23 estados brasileiros, no Distrito Federal (2000) em quatro países da América Latina - Colômbia (1999), El Salvador (1999), Venezuela (2002) e República Dominicana (2004), visando corrigir o problema da defasagem idade/ano, consequência de reprovações sucessivas.

A justificativa para a execução do Programa estava nos dados fornecidos pelo Inep/MEC daquele ano acerca da cultura da repetência²¹, institucionalizada no País, e que vinha gerando nos últimos anos um quadro negativo na educação brasileira, o da defasagem idade/série, que chegou a atingir o índice de 67% dos alunos matriculados nas oito séries do ensino fundamental.

O CETEB, à época com 27 anos de experiência nacional e internacional em soluções educacionais inovadoras, capacitou técnicos para gerenciamento local do programa, diretores e professores para atuação didática, nos termos dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica, e realizou supervisão e capacitação em serviço, para garantir o sucesso do projeto/piloto. Os resultados, em apenas um semestre letivo, permitiram vislumbrar que o Programa atingiria o objetivo a que se propôs: corrigir o fluxo escolar dos alunos. Dos 1.300 alunos, 87% lograram aprovação e desses, 38% avançaram em média duas séries, alcançando a 5ª série (QUERINO, 2000. p. 139).

De acordo com informações retiradas do site do Centro de Ensino, o Programa beneficiou aproximadamente três milhões de alunos, possibilitando a muitos deles a continuidade de estudos até o Nível Superior. Recomendado como Tecnologia Educacional pelo MEC, em 2009, pelo êxito alcançado ao longo dos anos, o Programa possui material didático específico e atualizado, aplica metodologia dinâmica, capaz de conduzir o aluno defasado do ano

²¹ De acordo com Stella Bortoni, a cultura da repetência e da reprovação tem raízes profundas na nossa cultura política e está arraigada em nossa formação social. Dados persistentes mostram que os reprovados e segregados são em sua maioria os filhos e as filhas dos setores populares. Os índices de reprovação e repetência concentram-se entre crianças, adolescentes e jovens pobres e negros das periferias urbanas e dos campos, os mesmos coletivos reprovados na sociedade ao longo de nossa formação socioeconômica, política e cultural.

Ver em:

http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1077:miguil_aaoyo_iibati_a_iultuaa_ia_aipit%C3%AAoiia&catid=1:post-artigos&Itemid=61

original para o 5º ano do Ensino Fundamental. Caracteriza-se como solução educacional inovadora e constitui uma das prioridades da Política Educacional do MEC, cujo objetivo consiste em reduzir a defasagem idade/ano²².

É importante deixar claro, não só a partir do CETEB, mas também dos projetos seguintes que aqui serão colocados, que as informações acerca de suas práticas, perspectivas e resultados advêm das próprias instituições que os desenvolvem, do Ministério da Educação e Cultura e do Estado de Minas Gerais, o que indica que não encontraremos posicionamentos contrários àquilo que eles mesmos estabelecem como propostas a serem seguidas.

Ao pensar no ideal do Estado em reduzir a defasagem existente conforme a idade dos alunos para que estes possam avançar seus estudos, concluí-los e seguir para o mercado de trabalho, é fato que os resultados são considerados positivos. É exatamente o que objetiva-se com a implantação de programas como estes e, dessa forma, justifica-se os posicionamentos (comprovados através de dados) favoráveis aos seus desenvolvimentos e aceitação social. Em outras palavras, a ideia é que o aluno termine os estudos, saia da escola e vá trabalhar, e tais programas, a partir do Estado, objetivam exatamente isso.

A grande questão está em entender o que é, de fato, favorável. Se, para além disso, é benéfico. Se há qualidade. Se os alunos realmente saem, que seja de maneira inicial, preparados para lidar com o que está por vir. Desenvolve-se mão de obra profissional e técnica para o trabalho, sem perspectivas que ultrapassem o ideal de servir as demandas do processo capitalista de produção e consumo.

Voltando ao processo de criação e execução de programas educacionais que possuem a mesma lógica do Programa de Correção do Fluxo Escolar, no ano de 1997 há o surgimento do Programa Acelera Brasil, através de uma parceria entre o CETEB, o Instituto Ayrton Senna, e com apoio da Petrobras e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC. No ano de 1999, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES também passou a apoiar o Programa. É um programa emergencial e direciona os estudos para que o aluno, em um ano,

²² Disponível em: <http://ceteb.com.br/correcao-de-fluxo.php>. Acesso em 23 fev. 2013.

alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade.

Os alunos do Acelera Brasil chegam a realizar duas séries em um ano letivo, de acordo com seu aproveitamento, já que não se trata de promoção automática²³. Os alunos alfabetizados, mas que repetiram de ano, são agrupados em salas de até 25 (vinte e cinco) crianças e acompanhados por um professor da rede de ensino considerado devidamente capacitado para aplicar a metodologia do Programa. Tanto os alunos como o professor têm acesso a material didático específico, além de monitoramento e avaliação constantes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades integradas à realidade dos participantes²⁴.

A utilização da palavra 'campeão', tanto pelo significado quanto pelo contexto em questão, que virá abaixo, na fala da técnica para projetos educacionais do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), Magda Maria de Freitas Querino (2000), nos permite enxergar claramente a proposta em estabelecer a competição nas escolas brasileiras a partir de um ideal meritocrático de ensino, aqui tratado anteriormente. O aluno tem que vencer. Ser campeão, estar sempre em primeiro lugar, para que assim possa viver bem (entenda-se bem como financeiramente estável, apenas, uma vez que a geração de lucros vem daí) em sociedade e atender as imposições estatais direcionadas ao capital. É possível também perceber na fala da técnica um posicionamento favorável ao programa, o que é comum, uma vez que ela mesma fez parte de sua elaboração e/ou execução.

Ainda em 1996, por considerar que o Programa de Aceleração da Aprendizagem correspondia ao ideal do *campeão* Ayrton Senna de possibilitar às crianças e aos adolescentes brasileiros melhores condições para uma vida mais digna, o Instituto Ayrton Senna (IAS) estabeleceu parceria com o CETEB a fim de viabilizar o Programa em 15 municípios brasileiros, contando, ainda, com o apoio da Petrobrás. Nasceu, dessa tríplice parceria, o Programa Acelera Brasil que, em 1997, atendeu a 3.119 alunos, capacitou aproximadamente 200 técnicos e professores e apresentou, ao término do ano letivo, *resultados surpreendentes*: 983 (31,5%) alunos foram promovidos para a série seguinte, 1.701 (54,5%) avançaram uma série, 348

²³ Com a promulgação da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outros documentos legais, não se pode mais reprovar. Passa-se o aluno de um ano para o outro, período ou etapa mesmo que ele não tenha atingido o nível desejado ou imposto pela escola, o que não é o caso dos alunos do Programa Acelera Brasil.

²⁴ Acerca do Programa Acelera Brasil, ver mais em: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp.

(11%) avançaram duas, e 42 avançaram três e um avançou quatro séries (QUERINO, 2000. p. 142).

O que defendo aqui é o fato de que tais programas se preocupam apenas com resultados - e isso é notável nas fontes pesquisadas, que se detêm em números e em citar as disseminações destes pelo Brasil (também a fim de resultar em números cada vez maiores) e se esquecem de expor como tais projetos saíram da teoria (e qual teoria os sustenta), como foram desenvolvidos a partir de metodologias e ferramentas de ensino que permitiram que estes alunos acelerassem suas aprendizagens e mesmo assim adquirissem o conhecimento que normalmente exige dois ou três anos de estudo regular.

É importante lembrar que ao fazer exposição dos resultados no sentido de benefícios, lucros, metas alcançadas de acordo com as necessidades do capital e do governo, dá-se a impressão de que os sujeitos principais dessa discussão foram esquecidos: os próprios alunos, que se tornam ferramentas do Estado a partir dos moldes que este impuser. Suas vivências cotidianas, dificuldades e justificativas para o surgimento da cultura da repetência são ignoradas pelos órgãos responsáveis pela criação de projetos que seguem o ritmo da aceleração da aprendizagem e superação do fracasso escolar.

A meu ver, tais fatores estabelecem o fracasso social, inicialmente pensado enquanto motivo para a necessidade de programas de correção do fluxo escolar. O aluno não preparado da maneira regular perde de alguma forma (pra não dizer de várias) e qualquer perda nesse sentido contradiz a ideia de competição para vencer, proposta nos ideais de meritocracia que sustentam os planos educacionais brasileiros. Essa(s) perda(s) é(são) parte dos questionamentos aqui levantados: o que faz com que os alunos passem pela etapa educacional básica de maneira a não conseguir finalizá-la? Quais os fatores anteriores e externos à escola que também são responsáveis por essa não finalização ou mesmo sucessivas repetências? A vida social (no sentido amplo da palavra) destes alunos não deve ser pensada pelo Estado antes deste tentar introduzi-los, independente da qualidade da preparação daqueles, no mercado de trabalho?

Ao fazer o recorte para o Estado de Minas Gerais na implementação de programas de aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar, as

questões a serem discutidas são praticamente as mesmas, os resultados a que temos acesso são semelhantes, e a disseminação também acontece. O surgimento de programas de redução da defasagem idade/ano dos alunos em Minas Gerais se dá a partir dos resultados nacionais acima citados. A disseminação destes programas do/no Estado também se dá de maneira gradativa, através da exposição dos resultados benéficos que são capazes de proporcionar. São propostas de um governo que se preocupa com a própria imagem e deve, para continuar no poder, apresentar suas 'benfeitorias' sociais ao povo que o elegeu.

Com o ideal de dar continuidade às políticas de reformas neoliberais do governo de Hélio Garcia (1991-1994), é durante o governo de Eduardo Azeredo (1995-1998), representante local do governo de Fernando Henrique Cardoso que surge, em Minas Gerais, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, resultante do fato de a taxa de distorção idade/série registrar 58% no ano de 1996. Os objetivos consistiam em desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos; ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries e ensinar algumas habilidades básicas, visando superar a ocorrência de altas taxas de distorção idade/série em todo o Ensino Básico do Estado (PEDROSA & SANFELICE, 2005).

Como já dito, a disseminação do programa ocorre através dos excelentes resultados, no sentido quantitativo, apresentados e tem início com o Projeto Travessia. Sua criação data do ano de 1998 com o objetivo de intervir de forma articulada em cidades com baixo índice de desenvolvimento humano, visando promover inclusão social e econômica da camada mais pobre dessas localidades.

O projeto foi publicado sob a Resolução 9298/98, e a SEE/MG disponibilizou aos alunos fora da faixa etária do Ensino Fundamental, no período noturno, Estudos Suplementares para a obtenção do 1º ciclo. Sua implantação ocorreu pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE) e passou a ter colaboração de outras secretarias, sendo desenvolvido em mais de cem municípios mineiros, atingindo gastos que chegaram a mais de R\$500.000.000,00 (quinhentos milhões de reais) (SANDIM, 2012).

Abrangendo para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, surge no mesmo ano o Projeto Acertando o Passo, sob a Resolução 8287/98. Dessa maneira, o 2º ciclo foi dividido em 4 (quatro) períodos de 100 (cem) dias sob o regime de progressão continuada²⁵, reduzindo o currículo para oferecer o curso completo em apenas 2 (dois) anos. Com o Ensino Médio não foi diferente: houve a implantação do Projeto A Caminho da Cidadania, sob a Resolução 9433, que dava sequência ao projeto Acertando o Passo. O Ensino Médio foi reduzido a 1 (um) ano e meio (três períodos letivos). Essa proposta determinou 400 (quatrocentos) módulos/aula a cada período e utilizou também a dinâmica da progressão continuada.

A implantação de tais projetos surge como estratégia para regularização do fluxo escolar e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tudo isso conforme as políticas educacionais e diretrizes a serem seguidas. A organização dos currículos se dava por semestres, o que permitia ao aluno acelerar o seu processo de aprendizagem e conseqüentemente os seus estudos, reintegrando-se ao fluxo regular.

Apesar de se destinarem à regularização do fluxo escolar, os projetos passaram a admitir a matrícula de demanda externa nas suas diferentes etapas, o que não só causou sua descaracterização, como também a desorganização do fluxo pelo aumento da demanda atendida.

A partir do 1º semestre de 2000, iniciou-se o encerramento das atividades do Projeto A Caminho da Cidadania, ficando assegurada a continuidade do seu funcionamento para atendimento somente às turmas egressas do Projeto Acertando o Passo. O número de matrículas reduziu em 2001 e em dezembro de 2002, o projeto encerrou suas práticas definitivamente.

²⁵ A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isto pode ser feito com aulas extras no contraturno, por exemplo. Para escolas que não têm salas disponíveis para estas atividades, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe a interrupção das aulas por uma semana após cada avaliação, quando os alunos com dificuldades teriam aulas de recuperação. Enquanto isso, aos demais estudantes, seriam oferecidas outras atividades, como forma de diversificar o currículo. Ver mais em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/progressao-continuada-brasil-622270.shtml>.

São projetos que têm início, meio e fim. Dá-se a impressão de que servem, durante um espaço de tempo, enquanto sustentação expositiva de qualidade na gestão de um governo (e aqui é característico de todos), que parece utilizar dos resultados sociais 'benéficos' dos programas desenvolvidos, como a própria redução da defasagem idade/ano para se autopromover, o que de fato acontece. O acelerar surge para cumprir a meta da escolarização, e ela é cumprida, independente de que maneira.

Durante cerca de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos os projetos são desenvolvidos e os números mudam. A redução da defasagem acontece, mas esquece-se de dizer que o número de matrículas também. As condições precárias das salas de aula, os péssimos materiais didáticos destinados aos professores e alunos, a não importância que a própria escola dá aos alunos de programas de aceleração de aprendizagem (e isso faz parte da minha experiência e de diversas outras que são expostas em debates pessoais e acadêmicos, artigos e afins) não são discutidos pelo governo de maneira significativa, no sentido de promover mudanças práticas e não só teóricas.

As vivências destes alunos fora do ambiente escolar também não são pensadas de forma válida, e na maioria das vezes as discussões são internas, feitas pelos professores que na prática se expõem, constantemente, às várias possibilidades de violência, desrespeito, indisciplina, desmotivação para os estudos, desinteresse, descrédito e desvalorização profissional, que são característicos de um problema que está muito mais relacionado com políticas sociais do que com políticas educacionais. Para o Estado, a distorção idade/ano prejudica a aprendizagem e diminui a autoestima do aluno, fatores que promovem, diretamente, a marginalização destes sujeitos. A meu ver, é sim um fator para tal, mas não só. Elevar a autoestima de um aluno pode até reduzir a marginalidade deste, mas não dá segurança ao professor e aos outros que estão no ambiente escolar.

Com relação à aprendizagem dos alunos dos programas de aceleração, estes continuam sem acesso ao conhecimento por várias questões, da não capacitação do professor (as capacitações na maioria das vezes não saem da teoria, o professor é 'jogado' em sala de aula completamente despreparado) à falta de vontade deles próprios. Fora dali, existe uma gama variada de questões sociais muitas vezes são esquecidas pelo Estado: ausência da figura

dos pais e da ideia de família; sensações e situações de humilhação, injustiça, discriminação e exclusão sofridas; violência na escola e na comunidade; contato frequente com a morte de pessoas próximas; falta de respeito em relação a pessoas e escolhas pessoais, entre outras questões.

Discutidos esses pontos, acredito na importância de contextualizar o Projeto Acelerar para Vencer - PAV de maneira detalhada através de objetivos, justificativas, metodologias, materiais didáticos, práticas pedagógicas, resultados esperados e obtidos, enfim, fatores que envolvem a elaboração e execução de uma proposta que pretende reduzir o número de repetências, desistências escolares e defasagem idade/ano dos alunos, e acaba por desconsiderar as diversas realidades sociais dos inseridos em projetos que seguem direcionamentos nesse sentido.

2.2 O Projeto Acelerar para Vencer - PAV: aspectos teóricos e metodológicos

É durante o Governo Aécio Neves (2003-2010) no Estado de Minas Gerais, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 do ano de 1996 que, sob a Resolução da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais - SEE MG - nº 1033 de 17 de janeiro de 2008, institui-se como proposta a ser desenvolvida a favor da aceleração da aprendizagem, no sentido de escolarização no tempo certo para os alunos do Estado, o Projeto Acelerar para Vencer - PAV.

Como um de seus projetos, a SEE MG definiu o de "Aceleração da Aprendizagem e Melhoria do Desempenho do Aluno" a ser desenvolvido inicialmente no norte do Estado, nos vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce, locais considerados, através de dados, como de péssima qualidade de vida, saúde, moradia e educação. Essas regiões também apresentam as maiores taxas de distorção idade/ano dos alunos, e o Governo de Minas possui como uma de suas sustentações a ideia de que a superação da pobreza crônica das novas gerações, independente da localização, pode ser superada através da melhoria educacional.

Nota-se aqui a preocupação do Estado em implementar o Projeto em regiões carentes de melhoria educacional e também por isso extremamente pobres. Mas é importante considerar que o objetivo principal não é reduzir essa

pobreza, mas sim atingir a meta do governo brasileiro de escolaridade no tempo certo, saída do aluno da escola também no tempo certo, e consequentemente sua entrada para o mercado de trabalho. Não é interessante para o Estado, no sentido econômico, deixar o aluno na escola mais tempo do que regularmente deveria. As repetências dos alunos geram despesas dobradas e, além disso, atrasam o início de suas vidas profissionais.

O projeto foi desenvolvido nessas regiões no ano de 2008 e, por decisão da SEE MG, sua implementação foi estendida para as regiões Metropolitanas de Belo Horizonte ainda no mesmo ano. Em 2009, todo o Estado de Minas Gerais passou a desenvolvê-lo, sendo considerado uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa visava sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a estes a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência destas ações, o objetivo era corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos à escola.

Para apresentar o Projeto Acelerar para Vencer a partir do que o Estado pretende com sua implantação, as informações que virão a seguir então contidas no Documento Base do mesmo, e serão colocadas em diálogo com o que até agora foi discutido nessa pesquisa. Tal documento está disponível na internet²⁶ e grande parte dos materiais da sua estruturação e desenvolvimento também o utilizam como referência.

Nesse sentido, conforme os elaboradores do documento acerca do contexto socioeducacional, são vários os fatores que condicionam a prática docente, desde os problemas gerais da sociedade até aqueles relacionados à estrutura e funcionamento da escola, passando pelos diretamente ligados à carreira e à formação dos professores. Ao lado destas dificuldades naturais, ganhou força em tempos recentes uma percepção estereotipada de alguns educadores sobre os alunos que frequentam as escolas públicas e que têm

²⁶ Ver em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcrv.educacao.mg.gov.br%2Faveonline40%2Fsistema_crv%2Fpav%2FPAV_11_12_13_%2520MAR%2FAnos%2520finais%2FMatem%25C3%25A1tica%2Fdocumento-base%2520-%252030-01-2009.doc&ei=y-KTUcebM4qm9gTj14CwAg&usq=AFQjCNFivz2B9vAUyEhmHuyaT8QFRN84ww&bvm=bv.46471029,d.eWU

sido constantemente alvos de expressões genéricas do tipo: “os alunos são fracos”, “estão despreparados”, “são desinteressados”, “não querem nada”. Como corolário dessa percepção, o próprio aluno acaba sendo percebido como o principal responsável pelo seu fracasso escolar, quando na realidade é muito mais uma vítima, pelas, em geral, precárias condições em que vive com a família.

Esta percepção, disseminada em boa parte das escolas, tem interferido negativamente na relação pedagógica e passou a ser indispensável que ela seja superada e que, em seu lugar, a escola assuma a ideia de que são justamente estes os alunos que mais precisam de uma boa formação, de um ensino que se constitua em instrumental básico de sobrevivência na prática social. Estes alunos deverão ser percebidos como crianças, adolescentes e jovens que têm direito a um ensino mais produtivo e significativo, para que resgatem a autoestima e a confiança em si e em suas potencialidades.

A estratégia pedagógica de aceleração de estudos, consolidada neste Projeto, visa, sobretudo, assegurar ao aluno do Ensino Fundamental a oportunidade de reestruturar sua aprendizagem, com qualidade, contribuindo para a elevação de sua autoestima e influenciando, de forma indireta, no resgate do autoconceito do professor.

Ainda de acordo com o Documento Base do Projeto Acelerar para Vencer, acredito ser importante citar seus objetivos geral e específicos que fornecem suporte para seu desenvolvimento na prática. Como objetivo geral, pretende-se aumentar a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/ano de escolaridade nas regiões de sua implementação". Já os objetivos específicos consistem em capacitar os técnicos das SRE, supervisores pedagógicos e professores na metodologia e operacionalização das ações do Projeto; desenvolver alternativa pedagógica de aceleração da aprendizagem, fundamentada em aprendizagens significativas, a partir do currículo básico e do fortalecimento da autoestima; fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos; contribuir para que os professores envolvidos no Projeto construam referências pedagógicas de melhoria da prática docente e do processo ensino-aprendizagem; erradicar a cultura da repetência no Ensino Fundamental com a implementação da pedagogia do sucesso; garantir a aprendizagem do aluno para que seja

promovido, ao final de cada ano letivo, para o ano escolar adequado à sua idade; estabelecer parcerias com as prefeituras municipais para inclusão das ações do projeto nas escolas de sua rede; promover uma nova cultura baseada no sucesso do aluno.

A proposta pedagógica adotada no Projeto está centrada no aluno defasado, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados, autoestima fragilizada e que, por isso, necessita de atenção especial, com professores bem preparados, currículo e materiais didáticos específicos e adequados. Nos anos finais do Ensino Fundamental, foco da discussão aqui apresentada, a proposta pedagógica objetiva propiciar ao aluno a produção do conhecimento próprio, com ênfase na autonomia e independência intelectual; instrumentalizá-lo para compreender os acontecimentos e as relações sociais, de forma reflexiva e crítica; capacitá-lo a interpretar a realidade para nela intervir; habilitá-lo para conviver ativamente com os contínuos avanços científicos e tecnológicos, bem como possibilitar o seu trânsito pelos conteúdos científicos, de forma ativa e participativa, fundamentando-se nas seguintes crenças e valores:

Todo aluno é capaz de aprender.

A educação deve promover o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa ímpar.

A escola deve ser capaz de atender à diversidade.

A escola deve ser capaz de oferecer a cada aluno um currículo necessário para seu progresso.

A escola deve tornar acessível ao aluno aspectos da cultura que são fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal.

Os conteúdos curriculares são meios para aquisição e desenvolvimento das capacidades e habilidades básicas necessárias à inserção do aluno na vivência cidadã.

O professor é mediador entre o aluno e o conhecimento, porque entende a educação como prática social transformadora e democrática (DOCUMENTO BASE - PAV, p. 8).

Mais uma vez é possível perceber que, por se tratar de uma fonte que faz parte da estruturação do projeto, na teoria o mesmo é apresentado e justificado de maneira positiva, e considerado válido e significativo para os rumos a serem tomados pela educação no Estado de Minas Gerais. O Projeto Acelerar para Vencer se consolida, para o Estado, como uma implementação de sucesso e que, de acordo com a meta de reduzir a defasagem, cumpre seus objetivos sem grandes barreiras.

A metodologia do Projeto para a prática do professor em sala de aula está fundamentada nas teorias que privilegiam o aluno como sujeito de sua aprendizagem, numa relação dialógica e dinâmica. O processo de aprendizagem deve ser compartilhado, no qual o aluno, com a ajuda do professor, mostra-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos e no exercício de determinadas atitudes.

Nesta perspectiva, o professor é mediador entre o aluno e o conhecimento, competindo-lhe ensinar o aluno a pensar e aprender por si mesmo, estimulando-o a questionar, duvidar e perguntar sempre, incentivando-o a se expressar oralmente e por escrito. O “erro”, as “ideias equivocadas” devem ser interpretados como construtivos para serem transformados em conhecimento através de aproximações sucessivas. O processo de ensinar e aprender não se confunde com a simples transmissão de informações prontas e acabadas, na qual o aluno é mero receptor passivo. É um processo de desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, éticas e estéticas que possibilitem a esse aluno tornar-se autônomo e contínuo aprendiz.

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

Para finalizar a análise acerca da teoria do Projeto Acelerar para Vencer de acordo com as pretensões do Estado, acredito ser importante citar os resultados esperados pelos órgãos competentes com o desenvolvimento do mesmo na prática, uma vez que é a partir daí que as contradições surgem e serão explicitadas aqui conforme o que na realidade foi visto durante meu tempo de pesquisa e observação na escola.

Com os processos de avaliação interna e externa, somados às estratégias de implementação, acompanhamento e avaliação, espera-se, com a implementação e desenvolvimento, garantir o sucesso dos alunos e do Projeto de Aceleração. A melhoria do desempenho escolar será detectada pelas seguintes evidências: melhoria dos resultados da proficiência média nas avaliações externas; gosto pelo estudo expresso no aumento da

frequência às aulas e na redução da evasão; relacionamento positivo com o professor expresso na maior confiança, amizade e interação com o mesmo; participação ativa em sala de aula expressa nos questionamentos ao professor sobre o conteúdo ministrado; desenvolvimento do hábito de leitura, expresso na procura de livros e nos comentários de leituras realizadas; transferência de energias excessivas para o estudo, expressa na redução da agressividade e da indisciplina; resgate da autoestima e da autoconfiança, expresso ao posicionar-se e, por fim, elevação progressiva da taxa de alunos na idade/ano de escolaridade adequado.

É possível notar, após a análise realizada acerca do PAV e dos projetos anteriores a ele, de âmbitos regional e nacional, que as propostas teóricas são praticamente as mesmas, mas à medida que são novamente colocadas em questão, surgem mais elaboradas e passíveis de aceitação. Aceitação para ser colocado em prática pela escola e pelos professores sem que estes discordem daquilo que ele realmente é e significa. A escola deve se integrar ao proposto pelo Estado e desenvolver o que é estabelecido. A meu ver, tantas teorias positivas acerca de projetos de aceleração de aprendizagem que não condizem com a realidade escolar servem para amenizar as barreiras que poderiam surgir do corpo docente, com o apoio da supervisão e direção das escolas.

2.3 Conteúdo Curricular do Projeto Acelerar para Vencer

No ano de 2009, quando o Projeto Acelerar para Vencer foi ampliado para toda a rede estadual de ensino de Minas Gerais, surge o Guia de Organização Curricular do PAV, apresentado pela SEE/MG, com o objetivo de oferecer aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam neste projeto um suporte para auxiliá-los em sua tarefa cotidiana na sala de aula. A ideia central do guia é explicitar os conteúdos básicos que devem ser tratados pelo professor em sala de aula durante o período de realização do projeto e que, de acordo com sua apresentação, são flexíveis, podendo ser enriquecidos a partir da atuação e do saber docente.

O Projeto Acelerar para Vencer, para alunos com dois ou mais anos de distorção idade/ano de escolaridade, foi implementado com a seguinte organização:

I – Aceleração I - para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

II – Aceleração II - destinado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando dois períodos letivos:

a) 1º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de 9 anos.

b) 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Levando em consideração os anos de distorção idade/ano de escolaridade dos alunos que são inseridos no projeto e, justamente por isso, a necessidade de acelerar a aprendizagem destes para reduzir tal defasagem, o Guia se divide por área de conhecimento e período de escolaridade, propondo habilidades e competências que seus organizadores acreditam ser indispensáveis durante esse trajeto escolar e na recuperação do tempo perdido.

Ao dividir o currículo por áreas de conhecimento, há a redução do número de professores atuantes em cada turma. A justificativa para tal está na relação afetiva entre aluno e professor que, conforme o Guia, quanto mais próximos estiverem um do outro, mais favorecerão a troca de conhecimentos em sala de aula, facilitando assim a aprendizagem de todos que ali estão. Assim, a escola (no seu sentido amplo) deve se responsabilizar por organizar no PAV um projeto pedagógico²⁷ que sustente as pretensões do Estado. Creio que aqui é possível exemplificar a descentralização de práticas características de uma política educacional neoliberal, que aumenta a responsabilidade pedagógica coletiva na formação do aluno discutida no capítulo anterior.

Pretende-se que haja, durante o período de realização do Projeto na escola, integração entre as disciplinas e suas áreas de conhecimento, tendo-se em vista a adequação às peculiaridades de cada disciplina, considerando tanto as características sociais, culturais e econômicas, como também a formação de valores e atitudes (GUIA CURRICULAR - PAV, p. 4). Nesse sentido, o professor deve estar apto a lidar com essas questões, que até então são de

²⁷ O que se torna contraditório, ao lembrar que o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra não contempla a experiência do Projeto Acelerar para Vencer.

caráter metodológico, sem pensar ainda nas reais possibilidades de se colocar em prática.

Questões colocadas no Documento Base como, por exemplo, as condições sociais, econômicas e culturais dos alunos não fazem parte do Guia Curricular do Projeto. Tem-se a impressão de que foram esquecidas (talvez propositalmente), uma vez que se pensarmos na realidade das escolas públicas do país, e não só de Minas Gerais, saberemos que é praticamente impossível lidar com todas essas questões e colocar em prática (lembrando que espera-se resultados) o que o Guia pretende. Esquecer as vivências dos alunos inseridos no PAV e as consequências disso no desenvolvimento do projeto, e acreditar numa relação de afetividade entre professor e aluno ao mesmo tempo me parece complicado de pensar.

Ainda de acordo com a organização curricular do PAV, e com a integralização das disciplinas, esta se dá a partir do desenvolvimento de atividades mais globalizadas, envolvendo habilidades comuns e conectando conceitos. Ressalta-se, dessa maneira, a importância de se considerar a relação indissociável entre conhecimentos, linguagem e afetos para que a integração se efetive (GUIA CURRICULAR - PAV, p. 5). Dessa maneira, as áreas são divididas assim:

- **Linguagens e Códigos:** Levando-se em consideração que o conhecimento é traduzido por sistemas significativos de expressão, a área de Linguagem pode trabalhar com o aprofundamento dos conhecimentos de Língua Portuguesa, de Arte, Língua Inglesa e de Educação Física.

- **Ciências da Natureza e Matemática:** Referem-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. Os Conceitos Matemáticos e os Experimentais de Ciências, articulados com Arte e Educação Física, despertam o interesse para a pesquisa e o aprendizado, possibilitando ao professor e ao aluno o estabelecimento de um processo dialógico e uma melhor compreensão a respeito da construção do conhecimento científico.

- **Ciências Humanas:** Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, a direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum

e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Podem - se integrar nesta área os estudos de Geografia, História e os que objetivam a formação de atitudes, cidadania, ética nas relações humanas, como Ensino Religioso.

Sendo assim, cada turma tem cerca de 4 (quatro) a no máximo 5 (cinco) professores que acabam por dar aula de disciplinas diferentes das licenciaturas que formaram e devem, de acordo com o Estado, estar aptos a isso. Vale lembrar que quase sempre são professores designados, contratados por um determinado momento para trabalhar nas escolas. Voltando à "hierarquia" estabelecida na escola, os professores efetivos não se dispõem a trabalhar nessas turmas e esse é apenas um dos motivos para tal. Quando o contrato vence, troca-se o professor (independente do momento do ano) e se pensarmos na construção de uma relação afetiva entre este e o aluno ao reduzir a quantidade de docentes e favorecer o processo ensino-aprendizagem, nota-se que foi tudo em vão.

Na perspectiva do Estado e dos documentos que sustentam o PAV, todas essas mudanças na rotina escolar (tanto para os alunos quanto para os professores e demais funcionários da escola) são passíveis de realização, uma vez que organizar o estudo por área de conhecimento, numa proposta interdisciplinar, com caráter transversal, significa reunir conteúdos que compartilham os mesmos objetivos, bem como facilitar a comunicação e o desenvolvimento de uma prática integradora e crítica. Dessa maneira, esta prática abre horizontes de compreensão ao aluno que necessita acelerar seus estudos, possibilitando seu trânsito pelos conteúdos científicos de forma ativa (GUIA CURRICULAR - PAV, p. 5).

A disciplina História faz parte do eixo 'Ciências Humanas', que integra também a Geografia e o Ensino Religioso. Nesse sentido, ao separar as três disciplinas na teoria, divide-se também os objetivos e propósitos para cada uma. A proposta aqui é apresentar essas questões especificamente no âmbito do ensino de História, expor os conteúdos considerados importantes para a troca de conhecimento histórico em sala de aula e relacioná-los ao planejamento anual da disciplina na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra.

O Projeto Acelerar para Vencer possui seu próprio material didático para apoio prático em sala de aula. São livros específicos para as turmas que o

compõem, o que, na minha concepção exclui mais uma vez os alunos das atividades cotidianas da escola, uma vez que as outras turmas desenvolvem a partir de outro referencial. São livros que unificam os conteúdos de acordo com as disciplinas que fazem parte da mesma área de conhecimento e restringem as diversas possibilidades de ferramentas de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula. Na biblioteca da Escola aqui analisada os livros ficam todos guardados, não foram entregues aos alunos e de acordo com a Bibliotecária, 'servem apenas para ocupar espaço'.

Os professores utilizam os livros destinados aos alunos regulares ou mesmo outras ferramentas de ensino. Concepção pessoal, o sentimento que dá ao ver tais livros, tanto o do 1º quanto do 2º período, é de vergonha. Torna-se compreensível o fato de os professores excluí-los de suas aulas: não há separação de conteúdos, apenas temáticas que se relacionam sem grande compromisso com a proposta de conhecimento. Não há cores, são livros que não atraem o aluno e não propõem atividades dinâmicas que condizem com a realidade educacional. Não há instruções para o professor lidar com o próprio livro, completamente confuso em sua organização, entre outros fatores.

Para o Aceleração II - 1º período, o livro de História é dividido com Geografia, Ciências e Artes, a partir das seguintes temáticas: 'A cidade e o urbano no mundo atual' (Geografia), 'Trabalhadores em movimento' (História), 'Saúde e qualidade de Vida' (Ciências) e 'Ver palavras, ler imagens' (Artes). Já para o 2º período, ainda na mesma divisão, tem-se os temas: 'Para entender o negro no Brasil de Hoje' (História), 'Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo' (Geografia), 'Saúde e qualidade de Vida' (Ciências) e 'Ver palavras, ler imagens' (Artes). Acredito eu que esse é mais um motivo para que os professores não o utilizem em sala de aula.

Saindo do apoio didático oferecido pelo Estado e entrando especificamente no ensino de História, de acordo com o Guia Curricular do PAV, os objetivos gerais para tal são:

- Identificar a História como um processo de construção humana e como um produto da ação de grupos sociais e não de indivíduos isolados.
- Dimensionar a totalidade do processo histórico, articulando os níveis econômico, social, político e ideológico.

- Estimular a capacidade de formulação lógica e analítica do pensamento através da interpretação e elaboração de textos e documentos, tabelas, mapas, gráficos e ilustrações.
- Identificar no contemporâneo a base de problematização do passado, estabelecendo a correlação.
- Elaborar uma visão articulada entre a História Geral e a História do Brasil.

Ao partir dessas questões, os conteúdos curriculares básicos são colocados em módulos temáticos e com seus objetivos ao serem trabalhados. Para o Aceleração II, 1º período (6º e 7º anos), tem-se a seguinte proposta:

Módulos Temáticos	Conteúdos Básicos	Objetivos
1. Introdução aos Estudos Históricos	Fontes Históricas e o Papel do Historiador	-Analisar a importância do estudo do conteúdo de História (fatos, fontes visuais, auditivas e escritas, documentos e outras). -Compreender o papel do historiador: o homem como agente da história. -Conhecer noções de tempo: cronologia, linha do tempo.
2. Diversidade Populacional e Migrações no Brasil	Formação do Povo Brasileiro e Distribuição da População: - Povos Indígenas - Imigrantes Europeus - Povos Africanos - A Resistência Negra no Regime Escravista - Movimento Negro Contemporâneo	-Analisar e compreender as especificidades dos povos indígenas brasileiros: origem, movimentos migratórios e diversidade linguístico-cultural. -Analisar o contexto e motivações para o início da colonização portuguesa no Brasil. -Identificar os grupos migratórios no Brasil no séc. XIX e XX dentro do contexto da expansão do capitalismo. -Conceituar Escravidão -Identificar a diversidade étnica, espacial e cultural dos povos africanos. -Identificar a origem étnica

		e geográfica dos escravos trazidos para o Brasil. -Apresentar uma análise da relação do negro com o trabalho escravo destacando os conflitos resultantes deste tipo de exploração. -Analisar formas de organização e atuação dos grupos negros que lutaram pela emancipação social. -Promover o estudo a respeito da resistência negra após a escravidão. -Analisar a situação do negro brasileiro após a assinatura da Lei Áurea. -Analisar a resistência negra no Brasil contemporâneo, considerando os aspectos culturais e políticos. -Analisar as diferenças culturais e religiosas. -Entender os termos: racismo e etnia -O Negro como sujeito histórico
3. Diversidade Populacional e a Colonização Portuguesa no Brasil	O "Sistema Colonial" e a realidade efetiva da colonização no Brasil	-Conceituar colonização -Analisar o contexto e motivação para o início da colonização portuguesa no Brasil. -Analisar as contradições inerentes ao funcionamento do "sistema colonial" como projeto metropolitano que foi constantemente frustrado pelas especificidades e diversidade da América Portuguesa. -Analisar a formação de um mercado interno na Colônia através do surgimento de vários mercados locais e a constituição de mercados regionais. -Relacionar as atividades de acumulação de capital na colônia: controle do abastecimento interno,

4. População Mineira e Brasileira: várias origens, várias histórias	Diversidades Populacionais e Migrações	tráfico negreiro e indígena. -Conceituar migração e imigração. -Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade. -Contextualizar o cenário cultural da Minas colonial: arte e festas barrocas, irmandades religiosas e o cotidiano da população.
--	---	--

Apesar de não ter, no ano de 2012, uma turma PAV do 1º período, tive acesso ao planejamento anual de História do ano anterior, direcionado para os alunos que estavam nessa etapa, fazendo em 1 (um) ano letivo o 6º e 7º anos, e que aqui será colocado. A ideia é tentar perceber como na escola faz-se um planejamento a partir dos conteúdos exigidos pelo Estado. Não cabe a mim discutir se é colocado em prática da maneira como é exigido ou o que dá tempo de ser feito. Sendo assim, o Planejamento Anual da disciplina História na turma PAV II - 1º período no ano de 2011, na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, a partir dos conteúdos expostos na tabela acima, se deu da seguinte maneira:

Conteúdo	Objetivos
1º BIMESTRE CIDADANIA -CONCEITO DE CIDADANIA. -CIDADANIA NA ANTIGUIDADE: GRÉCIA E ROMA. -O CIDADÃO MODERNO. DIREITOS SOCIAIS E ECONÔMICOS -O POVO NÃO É ÚNICO: AS DIFERENÇAS DE CLASSE. -OS DIREITOS SOCIAIS E ECONÔMICOS.	-Reconhecer permanências e transformações no conceito de cidadania. -Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posteridade e simultaneidade. -Reconhecer permanências e transformações sociais e econômicas nas vivências cotidianas da coletividade. -Reconhecer as transformações na relação do homem com a natureza.
2º BIMESTRE	-Reconhecer permanências e

OS DIREITOS HUMANOS -A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. -DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE. -A PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE E DIREITO A VIDA.	transformações no conceito de cidadania. -Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posteridade e simultaneidade. -Reconhecer permanências e transformações sociais e econômicas nas vivências cotidianas da coletividade. -Reconhecer as transformações na relação do homem com a natureza.
3º BIMESTRE O NASCIMENTO DO SINDICALISMO URBANO NO BRASIL -ORIGENS DO SINDICALISMO. -AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO INÍCIO DO SÉCULO XX. -A MOBILIZAÇÃO DOS TRABALHADORES. -ERA VARGAS. -OS SINDICATOS NO PERÍODO DEMOCRÁTICO (1945-1964).	-Analisar a história do sindicalismo no Brasil republicano. -Analisar o papel dos sindicatos no processo de resistência a ditadura militar. -Analisar o sindicalismo do final do século XX.
4º BIMESTRE O SINDICATO DOS METALÚRGICOS NO REGIME MILITAR. -O MODELO SINDICAL BRASILEIRO DURANTE O PERÍODO MILITAR (1964/1984). O SINDICALISMO NO FIM DO SÉCULO. -AS MODIFICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO.	-Analisar a história do sindicalismo no Brasil republicano. -Analisar o papel dos sindicatos no processo de resistência a ditadura militar. -Analisar o sindicalismo do final do século XX.

É importante não esquecer que a carga desses 4 (quatro) bimestres refere-se à 2 (dois) anos regulares de estudo. De maneira acelerada, os alunos têm acesso aos conteúdos acima expostos, levando em consideração todas as questões individuais dos alunos, sociais e da escola analisadas anteriormente. Na prática não é possível trabalhar com todo o conteúdo, que já está prejudicado por não ser o regular, pelas diversas situações ocorridas no cotidiano de uma sala de PAV.

Para o Aceleração II, 2º período, os conteúdos curriculares básicos são divididos da seguinte forma:

Módulos Temáticos	Conteúdos Básicos	Objetivos
1. Direitos Humanos	Cidadania. Direitos Sociais e Econômicos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Direito Humano e Meio Ambiente.	-Reconhecer permanência e transformações no conceito de cidadania. -Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade. -Reconhecer permanência e transformações sociais e econômicas nas vivências cotidianas da coletividade. -Reconhecer as transformações na relação do homem com a natureza.
2. Construção do Brasil: Território, Estado e Nação	Formação do Território Brasileiro. O Estado Brasileiro: Monarquia: as bases do estado monárquico e mudanças sócio-econômicas, crises políticas e fim da monarquia. Implantação da República A Era Vargas (1930-1945). Movimentos de contestação e reorganização da relação metrópole-colônia.	-Conceituando Território, Estado e Nação. -Reconhecer as bases históricas que contribuíram para a formação do atual território brasileiro. -A ocupação e colonização do litoral nordestino. -A Amazônia. -Analisar e compreender as bases sócio-econômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e mudanças em relação à era colonial e à época atual. -Conceituar oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico. -Analisar e compreender o processo de constituição de nova identidade nacional ligada a industrialização e a centralização do poder. -Avanços e recuos da cidadania, extensão dos direitos sociais X cerceamento dos direitos políticos e civis.

		-Analisar a história do sindicalismo no Brasil. -Caracterizar e analisar os diversos movimentos políticos no Brasil de fins do século XVIII e início do século XIX. -Identificar as decorrências da instalação da corte no Rio de Janeiro: centralização administrativa na Colônia, constituição de grupos de interesse no Sudeste Brasileiro em torno da monarquia. -Analisar os impactos da transferência da corte portuguesa sobre o universo da vida cotidiana e cultural brasileira e, especificamente, sobre a cidade do Rio de Janeiro.
3. Estado e Cidadania no Brasil Atual:	A República: Democracia e o Neoliberalismo Transformações Mundiais no final do século XX.	-Analisar as relações políticas e econômicas que contribuíram para a formação do atual território brasileiro. -O Estado Brasileiro atual – organização política. -Analisar o contexto de formulação da “Constituição Cidadã” de 1989 e os avanços da cidadania nela expressos. -Contextualizar as transformações mundiais no final do séc.XX a partir da desagregação do socialismo real.

São três eixos temáticos que envolvem discussões que regularmente seriam melhores adequadas durante os dois anos estabelecidos para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Na perspectiva de conseguir cumprir o proposto pelo Estado a partir desses temas, o planejamento anual da turma PAV II - 2º período foi estabelecido conforme a tabela abaixo.

Conteúdo	Objetivos
CONCEITUANDO TERRITÓRIO E PAÍS -O QUE É UM PAÍS? -COMO É FORMADO UM TERRITÓRIO. A OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO -A OCUPAÇÃO DO LITORAL NORDESTINO; -A COLONIZAÇÃO DO LITORAL NORDESTINO; -A AMAZÔNIA	-Reconhecer as bases históricas que contribuíram para a formação do atual território brasileiro. -Analisar as relações políticas e econômicas que contribuíram para a formação do atual território brasileiro.
O BRASIL, O QUE É AFINAL? -ANALISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CULTURAL DO POVO BRASILEIRO; -ESTUDO DO MODELO DE TRABALHO APLICADO NA CONSTRUÇÃO DA BASE ECONÔMICA NACIONAL; -DEFINIÇÃO DO PAPEL DO NEGRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ECONOMIA, DO TERRITÓRIO E CULTURA NACIONAL; ÁFRICA: BERÇO DE DIVERSAS CIVILIZAÇÕES: -ENTENDENDO AS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS COMO INTEGRANTES DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE; -DESCONSTRUINDO OS MITOS EM TORNO DA HISTÓRIA AFRICANA; -APONTANDO O GRAU DE EVOLUÇÃO POLÍTICA E SOCIAL AFRICANA.	-Apresentar as origens históricas da diversidade cultural do povo brasileiro considerando as diferentes etnias presentes neste processo. -Observar os fatores econômicos que geraram o deslocamento destes grupos para o futuro território brasileiro. -Desvincular o estudo da História da visão eurocêntrica considerando as particularidades das organizações políticas e sociais existentes na África.
A RESISTÊNCIA NEGRA NO REGIME ESCRAVISTA -DESCONSTRUÇÃO DO MITO QUE ASSOCIA A ESCRAVIDÃO À PASSIVIDADE DO NEGRO DIANTE DO OPRESSOR. -ANALISE DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO DOS GRUPOS NEGROS QUE LUTARAM PELA EMANCIPAÇÃO SOCIAL. -APRESENTAÇÃO DO NEGRO COMO ELEMENTO ATIVO NO PROCESSO QUE RESULTOU NA EXTINÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL. A RESISTÊNCIA NEGRA: DAS	-Apresentar uma análise da relação do negro com o trabalho escravo destacando os conflitos resultantes deste tipo de exploração. -Promover o estudo a respeito da resistência negra após a escravidão.

REVOLTAS AO MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO -ANÁLISE DA SITUAÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO APÓS A ASSINATURA DA LEI ÁUREA; -ANÁLISE DA RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO CONSIDERANDO OS ASPECTOS CULTURAIS E POLÍTICOS.	
A PRODUÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA DO NEGRO NO BRASIL. -A PRODUÇÃO ARTÍSTICA NEGRA NO BRASIL E A RELIGIOSIDADE AFRO BRASILEIRA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA. RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AÇÕES AFIRMATIVAS NA SOCIEDADE ATUAL -ENTENDIMENTO DOS TERMOS: RACISMO E ETNIA; -O NEGRO COMO SUJEITO HISTÓRICO HOMENS E MULHERES NEGROS: NOTAS DE VIDA E DE SUCESSO -O NEGRO COMO ELEMENTO ATIVO NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	-Análise das diferenças culturais e religiosas. -Analisar as origens históricas da desigualdade racial no Brasil. -Analisar a participação do negro na construção da sociedade brasileira.

Os conteúdos, sempre que possível, são lançados em sala de aula, e o material didático passa a ser de escolha do professor, no sentido de que o apropriado não dá suporte nenhum para o que se pretende. A realidade da escola pública é crítica e os projetos de aceleração de aprendizagem reforçam isso, apesar de na teoria comprovarem a redução da defasagem idade/ano dos alunos. A grande questão é que a taxa de reprovação continua subindo no ensino regular. A tendência é que projetos como este, que costumam ter duração estabelecida antes de ter início, acabem por se tornarem fixos nas escolas brasileiras.

2.4 O Projeto Acelerar para Vencer na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra

É pensando no que até aqui foi discutido acerca de programas de aceleração da aprendizagem, do Projeto Acelerar para Vencer em específico e, naquilo que se pretende teoricamente ao implementá-los nas escolas públicas de Minas Gerais, que pretendo analisar, na prática, a turma citada no início deste trabalho, na escola de desenvolvimento das atividades do Subprojeto História - Observatório da Escola, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Para tal, farei uma apresentação da turma pela quantidade de alunos, sexo, faixa etária, classe social, quantidade de professores, localização da sala de aula, posicionamentos destes acerca da escola, entre outras questões que farão parte da discussão. As informações aqui colocadas foram retiradas de questionários²⁸ aplicados durante uma das atividades do grupo do PIBID na escola. Os nomes dos alunos serão preservados e o objetivo principal é conhecer a realidade destes na escola e no próprio PAV, na tentativa de dialogar com o que até agora foi aqui exposto.

A turma analisada é o PAV II - 2º período, turno matutino da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, cuja professora de História chama-se Ana Carolina Araújo. No ano anterior, 2011, quando os alunos estavam no 1º período, eu ainda não havia me atentado para essas questões e por isso não tive acesso ao que foi realizado pela/na turma. Sendo assim, apesar de expor aqui pontos de discussão que se referem ao PAV II num sentido geral, uma vez que sua análise por completo faz parte da discussão, na prática apenas o 2º período será analisado.

De acordo com as fontes documentais do Projeto, cada sala de aula do PAV deveria ser composta por no máximo 25 (vinte e cinco) alunos, o que não condiz com a realidade da turma analisada que inicialmente era composta por 37 (trinta e sete alunos), encerrando o ano com 32 (trinta e dois). Vale lembrar

²⁸ Questionários socioeconômicos e socioculturais foram elaborados nas reuniões do grupo. Foram destinados aos alunos, com a proposta de compreender as diversas relações estabelecidas no interior da escola. Para além dessas questões, os questionários nos permitem conhecer melhor estes alunos, onde moram, suas naturalidades, classes sociais, opções de lazer, contatos com o mundo digital, com livros, famílias, além de suas próprias vivências.

que as salas de aula da escola são pequenas, escuras e pouco ventiladas, com capacidade para acomodar, no máximo 20 (vinte) alunos. Torna-se praticamente impossível dar aula em um ambiente assim, que possui quase o dobro de alunos do que deveria ter.

Dos 32 (trinta e dois) alunos que permaneceram na turma, 23 (vinte e três) são do sexo masculino e 9 (nove), do sexo feminino. Dos 5 (cinco) alunos que saíram da turma durante o ano, 2 (duas) são mulheres. O que pretendo com esses dados não é entrar num debate sobre o fato de que jovens do sexo masculino apresentam maior ou menor índice de repetência ou algo relacionado, mas sim que as relações que se estabelecem dentro de sala de aula a partir dessa discrepância entre a divisão de alunos por sexo são extremamente complicadas de lidar pela parte do professor.

São jovens, em sua grande maioria, rebeldes. A questão é que pela análise dos questionários e também pelas conversas tidas com alguns dos alunos durante o tempo da pesquisa, essa rebeldia tem, de certa forma, causa. Alguns não conhecem o pai, ou a mãe. Vários dos pais têm problemas relacionados ao uso de drogas e bebidas. Alguns são violentos dentro de casa. Outros são ex-presidiários ou ainda estão na prisão. Com relação aos próprios alunos, alguns usam drogas. Outros já foram detidos. Vários são violentos. Como toda regra, as exceções existem, mas são muito poucas. Aluno do PAV é, frequentemente, visto como 'aluno problema'.

Os professores, supervisão e direção escolar apontam, frequentemente, dificuldades, principalmente no que se refere ao comportamento destes alunos, envolvendo aspectos como indisciplina, problemas na relação professor-aluno, falta de interesse e de motivação para os estudos. Cabe aqui perceber que a proposta de afetividade ao reduzir a quantidade de professores nas turmas de PAV não tem suporte. E isso é visível com facilidade. Em um dia de observação é possível notar que não há empatia nenhuma na relação aluno-professor.

Como já dito, várias foram as atividades propostas pelo grupo do PIBID a serem realizadas com os alunos da escola, cada qual com seus objetivos e maneiras de intervenção. Direcionadas aos alunos do turno da manhã, especificamente as turmas em que a professora Giselda lecionava. Algumas dessas atividades foram realizadas no período da tarde, para que assim

podéssemos ter mais tempo para conhecer os alunos sem interromper suas práticas regulares, e dessa maneira construir nosso espaço no sentido de abrangência de relações.

Com consentimento do grupo do Subprojeto, convidei alguns alunos do PAV para participar de algumas dessas atividades, na perspectiva de que assim eu pudesse construir certa intimidade a ponto de poder trocar vivências e experiências com estes. Nenhum deles compareceu em nenhuma das atividades, apesar de mostrarem interesse quando convidados. Os motivos eram vários, como não poder sair de casa durante o período da tarde, trabalho, alguns pais não acreditavam nos filhos quando diziam que haveria atividades fora do turno regular, apesar dos bilhetes informativos, alguns cuidavam dos irmãos mais novos, enfim, justificativas que não me permitiram atingir o objetivo inicial.

Decidi, após isso, que seria no meu dia a dia na escola que os conheceria da maneira como gostaria, ou pelo menos daria início a uma convivência que futuramente me permitiria aqui discutir esses fatores. Aos poucos, e com poucos destes alunos, fui adentrando espaços até então não permitidos, mas sempre de maneira limitada. Os alunos confiavam em mim por não ser professor, mas ao mesmo tempo eram desconfiados, pela desconfiança fazer parte de suas vidas naturalmente.

As conversas que tivemos me permitiram conhecer um pouco dos seus cotidianos, suas experiências dentro e fora da escola. Alguns expressavam seus sentimentos, medos e vontades, sempre levando em consideração situações da vida social que mantinham naquele espaço, mas também além dele. Os assuntos na maioria das vezes abordados se tratavam do estabelecimento de amizades na escola e no bairro onde moram, os vínculos afetivos, namoros, convívio com os pais e familiares, atividades de lazer (na maioria das vezes ligadas à esportes, os alunos não costumam ter acesso a teatro, poucas vezes à cinema e menos ainda a livros - entre outros exemplos).

Alguns expuseram experiências negativas como situações e sensações de humilhação, ausência dos pais em determinados casos, discriminação, violência dentro e fora da escola, injustiça (e vontade de 'fazer justiça'), mortes de amigos, familiares e conhecidos do bairro onde moram e falta de respeito em relação às suas escolhas ou outras pessoas. A minha experiência com

estes alunos me fez perceber que não há respeito num sentido geral. Não se respeitam entre si, não respeitam os professores, supervisão, direção²⁹.

Foi a partir desses momentos em que tinha contato com os alunos e também acesso à todas essas histórias que comecei a me questionar sobre o fato de que as maneiras de ser, de pensar, as atitudes tomadas em determinadas situações, as concepções que esses alunos tinham a respeito da escola, eram também reflexo de suas vivências fora dali. O mau desempenho (a partir das avaliações ocorridas durante o ano) da grande maioria vai além da indisciplina, falta de vontade, e outras questões que são vistas diariamente dentro de uma sala de aula.

Quando era possível falar sobre o PAV e questioná-los sobre o conhecimento que tinham do projeto, as respostas eram vagas ou rápidas, e giravam em torno de saberem que estavam recuperando o tempo perdido com as reprovações que tiveram anteriormente e que a partir daí voltariam para as turmas regulares. Principal motivo para que 'gostassem' de estar ali, além de terem feito amizades na turma. Porém, a grande maioria se mostrava insatisfeita com a bagunça e indisciplina constantes da turma (apesar de serem responsáveis por isso), com o espaço da sala desproporcional à quantidade de alunos, com alguns professores e principalmente com o fato de serem vistos com 'maus olhos' pelo restante da escola.

Acontece com frequência de os alunos do PAV serem considerados os responsáveis ou mesmo culpados por fatos ocorridos dentro da escola. De certa maneira, o 'PAVilhão' ou 'PAVoroso', nas falas de vários, tanto alunos como professores, é discriminado por já existir uma pré-concepção de que turmas de aceleração de aprendizagem são problemáticas e causam confusões constantemente nas escolas. O professor vai para sala de aula sem saber o que vai acontecer, mas espera sempre o pior. De acordo com uma das falas soltas na sala dos professores, 'ser professor de PAV é PAVecer no paraíso'.

Estrategicamente pensado, a turma do PAV na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra é a mais próxima às salas da secretaria e

²⁹ Apenas para citar um exemplo que ultrapassa a direção da escola no sentido de imposição de poder, durante o ano anterior, um dos alunos do PAV roubou o celular de um policial que fazia a ronda da patrulha escolar na hora do recreio. Ele foi descoberto e as providências foram tomadas.

vice direção. O vice-diretor acaba por se responsabilizar pelo trabalho de inspeção dos alunos e na maioria das vezes o PAV é a turma onde ele vai resolver problemas. Além disso, como já dito na descrição da escola no capítulo anterior, é a sala mais isolada da escola. Fica distante de todas as outras, o que a meu ver volta na ideia de uma geografia social que exclui os alunos das práticas regulares daquele ambiente. Eles percebem isso e se sentem discriminados, apesar de que a impressão que se tem é de que a escola os vê como os agentes responsáveis por essa discriminação.

Todas essas questões me envolveram a ponto de querer discutir sobre elas. Os alunos do PAV são vistos na escola através de diversos olhares: desconfiança, medo, acusação, desrespeito, exclusão e até mesmo admiração no sentido negativo, quando alguns alunos de outras turmas gostariam de estar em seus lugares e ser alvos desses tipos de olhares. Por serem um pouco mais velhos, costumam chamar a atenção de outros. Os meninos são alvos constantes de paqueras e percebem isso, aproveitando da situação. Já as meninas mais velhas preferem rapazes mais velhos, que não estão ali.

O que pretendo ao expor esses fatores é esclarecer que na prática a situação é completamente diferente do que se lê nos documentos de apoio ao projeto. Objetivos como aumentar a autoestima dos alunos, favorecer a relação professor/aluno, a troca de conhecimento e a garantia da aprendizagem (mesmo acelerada) para que esse aluno possa voltar ao ensino regular me parecem extremamente desconexos com a realidade vivenciada na escola.

Os resultados expostos são positivos, uma vez que os alunos realmente aceleram seus estudos, voltam ao ensino regular, mas a aprendizagem com qualidade está distante de acontecer. Isso quando há aprendizagem, claro. Nas imposições estatais, a escola e o professor devem estar aptos a sanarem as dificuldades dos alunos. Eles devem ser aprovados, o que reduz as taxas de reprovações e alcança o objetivo principal do Governo de Minas Gerais com a implementação de projetos como este, além de manter a visibilidade de bons resultados gerados pelas propostas deste Estado, o que pode garantir a sequência de uma gestão política.

Na perspectiva de dar suporte prático para a teoria até agora apresentada, pretendo dialogar o que aqui foi explicitado com um rápido

depoimento³⁰ da professora de História da turma PAV II - 2º período da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra acerca da realidade da implementação do projeto na sala de aula. A fala da professora reúne uma gama variada de questões aqui colocadas e contradiz a perspectiva do Estado de Minas Gerais em acelerar para garantir aprendizagem, troca de conhecimento e vencer.

Assim como os alunos, vários professores acabam indo para uma sala de aula do PAV sem saber qual a realidade do ambiente, mesmo porque a tendência é a de que os que conhecem o projeto na prática não queiram mais dar aula para as turmas. Após sua inserção, o professor se intera do que se trata e é provável que tenha que mudar suas metodologias para dar início às suas atividades. As realidades são diversas e ele deve estar apto a lidar com todas.

"É um projeto que cumpre bem o que propõe, a aceleração dos alunos. O objetivo do PAV é aumentar a média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo as perdas deles. Acredito que a segunda parte é cumprida perfeitamente, já que temos que aprovar todos os alunos, porém a primeira parte não tem tanto sucesso. Digo isso pois muitos alunos de PAV tem, além do déficit de aprendizagem, problemas de comportamento. Falta comprometimento em muitos deles. Sem contar as condições que enfrentamos, as salas lotadas, falta de apoio da escola, material didático insuficiente..."

Professores não concursados pelo Estado, que participam dos processos de designação todo ano ou até mesmo mensalmente, acabam aceitando as possibilidades que surgem, como por exemplo, a entrada no PAV. Ao ser questionada sobre sua experiência no Projeto Acelerar para Vencer e acerca da realidade do mesmo nas escolas públicas, o retorno é desanimador:

"Dou aula para o PAV há 2 anos. Minha primeira turma foi em 2011. Foi uma turma de 1º período na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra. Já em 2012 continuei com a mesma turma e também outras duas de 1º período na Escola Estadual Lourdes de Carvalho. Agora em 2013 tenho três turmas de PAV. Uma de 1º período e duas de 2º período. As turmas de PAV são aquelas que os professores 'velhos de casa' não querem. Muitos são os apelidos colocados nessas turmas: PAVor, PAVorosos, PAVilhão. Geralmente só professores contratados pegam esses alunos. Eles são atrasados, muitos têm dificuldade de aprendizado, alguns tiveram problemas familiares que os impediram de estudar por algum tempo. Pelo que já vi de PAV, é difícil encontrar algum aluno que não tenha problemas familiares. Isso tudo influencia no desempenho dele na escola. Repito o que disse sobre a aceleração. Ela é bem feita... O aluno consegue

³⁰ Entrevista realizada com Ana Carolina de Araújo e Silva, na Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia. Abril de 2013.

terminar, num prazo de dois anos, todo o ensino fundamental. Em minha opinião, com o PAV o governo tenta mascarar um problema muito maior, que é resultado do abandono que a educação sofreu durante todos esses anos".

Como abordado anteriormente, o apoio didático fornecido pelo Estado de Minas gerais para o Projeto não contempla as necessidades reais do mesmo. São livros mal organizados, divididos de maneira confusa tanto para os alunos quanto para os professores. O professor acaba por utilizar de outras ferramentas didáticas a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, que regularmente já é difícil de ser colocado em prática.

"O material didático é horrível. O livro usado em 2013 é o mesmo de 2009, com textos extensos, sem opções de exercícios. A maioria dos professores que conheço usam livros do ensino regular ou montam apostilas. Não dá para trabalhar com o livro organizado pelo governo".

É nesse sentido que o aluno é excluído de uma educação de qualidade, além de ampliar a ideia de exclusão no interior escolar, ao não ter acesso àquilo utilizado pelos alunos do ensino regular. O professor, ao negar o apoio didático feito para o PAV e introduzir outro material didático em sala de aula além de toda a sua metodologia já preparada (limitadamente, é importante lembrar que os materiais oferecidos pelas escolas públicas do Estado são raros e suas condições precárias), favorece o processo educacional em questão. Vários alunos excluídos no ambiente escolar, por diversos fatores, acabam por não dar continuidade aos próprios processos educacionais. Sobre a exclusão das mesmas oportunidades que os outros alunos da escola têm, a realidade da professora Ana Carolina dá base para se pensar essas questões.

"Na escola e nas futuras oportunidades. A preparação que o aluno de ensino regular recebe, mesmo com todas as críticas que fazem ao ensino público, é, de longe, muito mais completa que os alunos do PAV. Já escutei histórias de muitos alunos do PAV que terminaram o ensino fundamental e que não conseguiram acompanhar o ritmo do Ensino Médio Regular. Esse aluno abandona a escola, pois quando chegam ao Ensino Médio muitos já alcançaram a maioridade".

As vivências sociais destes alunos são, na maioria das vezes, marcadas pela pobreza, violência, drogas, ausência paterna, e outros fatores negativos já expostos aqui, e a escola se torna o ambiente para a tentativa de diminuição de tantos conflitos, que além de externos, se tornam internos. Os alunos vivem sob pressão constante, vinda de vários lados, e um ambiente familiar marcado

por constantes problemas é fator suficiente (além de vários outros) para as altas taxas de baixo desempenho e abandono escolar.

"Acho que toda escola deveria ter um psicólogo e um assistente social. Existem inúmeros casos de alunos envolvidos com drogas, com problemas de vícios na família, com vida sexual ativa, mas sem nenhuma orientação sobre prevenção de gravidez e doenças. A maioria dos alunos do PAV é carente. E é uma carência afetiva. Não tem estrutura familiar. Já tem passagem pela polícia. Crianças sem perspectivas. Infelizmente a escola não tem estrutura para apoiar esses alunos".

A escola realmente não suporta sozinha essas questões. Os apoios devem vir dos mais diversos setores. Querer sanar taxas de maneira a considerar todos esses fatores apenas na teoria é, a meu ver, desrespeitar os sujeitos envolvidos nesse contexto. Utilizar de resultados positivos impostos para autopromoção política faz parte do que se vê constantemente acerca da educação do nosso país, e não só.

O objetivo principal é a formação destes alunos para que possam seguir rumo ao mercado de trabalho. A qualidade educacional é deixada de lado quando projetos como o PAV integram a realidade da escola, excluindo alunos de práticas comuns fundamentais para um bom desenvolvimento que não é só escolar.

É extremamente contraditória a relação entre os projetos e planos políticos educativos e a realidade educacional do ensino público do país. A partir das reformas educacionais ocorridas na passagem do século XX para o XXI, o Estado propõe igualdade de acesso à escola pública pelos brasileiros, educação para todos, projetos que tem como objetivo a permanência do aluno na escola, entre outros. Quando se trata da perspectiva da igualdade, é interessante pensá-la a partir da diversidade humana, social, cultural e econômica do país. A equidade educacional está no sentido da garantia de acesso à escola por todos, o que está longe de garantir as mesmas oportunidades, o que contradiz a ideia de equidade social, também objetivo do Estado. A grande questão é que a justiça social, que teria como proposta reduzir as diferenças sociais acaba por atuar ao permitir que todos entrem na disputa pelas mesmas oportunidades.

Entretanto, a instituição escolar permanece tendo a distribuição de conhecimentos socialmente valorizados como seu papel primordial, sem o que sua existência seria colocada em xeque. O que se espera da escola é que ela continue legitimando e possibilitando posições

sociais; do contrário, sua função passa a ser cada vez mais desacreditada, e sua existência, ameaçada. Ao mesmo tempo, torna-se mais evidente o fato de que tal distribuição é profundamente desigual, pois depende do lugar que os indivíduos ocupam na estrutura social, e essa instituição não consegue sair desse emaranhado que a envolve (OLIVEIRA, 2009. p. 24).

A partir dos movimentos a favor da democratização da educação, que se espalham por toda a sociedade brasileira desde a década de 1980, surgem reivindicações contrárias e centrais aos ideias da meritocracia escolar. A educação brasileira era extremamente de difícil acesso, sendo restrita a elites sociais, excluindo dessa maneira, grande parte da população, que vinha de classe inferior, e permanecia nessa posição. Sua estrutura era burocrática e autoritária e, conforme Valle e Ruschel (2009), não proporcionava condições reais de acesso e também não contribuíam para que os "talentos" da infância e da adolescência brasileira se revelassem. Assim, esses movimentos não reivindicavam apenas a expansão das oportunidades de escolarização em todos os níveis, eles clamavam também por uma educação pública de qualidade (VALLE E RUSCHEL, 2009. p. 195).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação (BRASIL, 2010. p. 10). Uma vez que tal direito universal deve manter relação com outros, como, por exemplo, civis e políticos do país, a escola deve estar apta para lidar com todas essas questões no sentido de preparar o aluno para o exercício da cidadania, da consciência de direitos e deveres.

Portanto, vive-se num contexto em que direitos e deveres estão completamente ligados às propostas e exigências do capital e do mercado de trabalho, já que estes 'dominam' o social. Sendo assim, educa-se para a inserção neste mercado, inserção esta que dependerá do mérito que o sujeito teve para conquistá-la, ou seja, a ideia de meritocracia se torna base para o percurso até uma posição social, seja ela inferior ou não. Logo, temos as desigualdades sociais estabelecidas.

Com várias propostas educativas em andamento e outras em vigor, é importante pensar que o que acontece dentro do ambiente escolar é reflexo do que acontece fora dali. Se há uma crise no interior da escola, que começa fora

dela, nos projetos educacionais propostos pelo Estado e vai até os resultados dos exames nacionais escolares, significa que o problema é social, antes de educacional. Ao educar para garantir (pelo menos no papel) a equidade social, o Estado permite que pensemos numa escola que perdeu seu significado, deixou de ser espaço de produção e troca de conhecimentos e que, por mais que mantenha seu papel primordial, está presa às regras do capital, educando sujeitos para o mercado de trabalho e para as disputas sociais características da contemporaneidade.

Para tentar resolver a crise no/do ambiente escolar, o Estado assume um caráter mais flexível e passa a perceber os sujeitos sociais enquanto pessoas que possuem individualidades. A escola segue o mesmo caminho e, para dar sustentação, surgem políticas e projetos educativos norteadores de práticas no âmbito educacional.

Os objetivos e direcionamentos contidos nos Parâmetros Curriculares, Conteúdo Básico Comum, Diretrizes da Educação, Projetos Político-pedagógicos das escolas, entre outras, devem ser passíveis de compreensão e posterior execução nos diversos espaços sociais em que vivemos, levando em consideração a realidade de cada ambiente, mas com foco comum.

A proposta curricular estabelecida para os ensinos Fundamental e Médio está inserida no Conteúdo Básico Comum (CBC) da mesma, e tem como objetivo geral oferecer serviços educacionais de qualidade à população brasileira. Dessa maneira, estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos nas relações existentes entre estes e os professores em sala de aula.

O CBC expressa os aspectos fundamentais de cada disciplina e, de acordo com o mesmo, tais aspectos não podem ser deixados de ser ensinados aos alunos/nas e conseqüentemente aprendidos por eles/elas. Considera-se o CBC também enquanto base para a elaboração do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e também para as metas de cada escola. Tais programas de avaliação objetivam perceber se há progresso de aprendizado dos alunos, progresso este que se torne a referência educacional do país.

Nesse sentido, o CBC procura propor modificações no ensino de maneira a tentar se adequar às diversas realidades educacionais do país. Deve

agir enquanto base comum para toda essa diversidade que se apresenta em níveis de conhecimento e por isso norteia suas propostas a partir de eixos e tópicos que podem ser enquadrados na realidade educacional de cada região do Brasil.

O processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é estabelecido a partir de metas a serem cumpridas num determinado tempo pelo professor e escola e tem como ponto principal a construção da cidadania nos sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem no ambiente escolar. Com relação à disciplina História, há uma nova concepção do conceito de cidadania, cidadania que promova a formação de identidades, a percepção da identidade brasileira de maneira alheia à europeia, o surgimento de novos sentidos e significados que proporcionem o reconhecimento de sujeitos no contexto em que vivem e promovam uma relação passado/presente/futuro que supere os moldes tradicionais de conhecimento histórico. A ideia central é fornecer um estudo de História comprometido com o avanço da democracia e cidadania no país.

O desenvolvimento educacional, dessa maneira, prioriza a descoberta, o respeito, a alteridade e valoriza a diversidade, o reconhecimento das diferenças e que, a partir da efetiva participação desses sujeitos na esfera pública de maneira consciente e esclarecida, a sociedade poderá contar com cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários, capazes de promover o desenvolvimento de um espírito democrático, crítico e criativo nas sociedades em que vivem.

O CBC visa também orientar a prática docente na consecução de aprendizagem pelos alunos. No âmbito da História, o professor deve estar apto a desenvolver nos educandos o raciocínio histórico que difere do processo de memorização e realmente dá a estes a possibilidade de adquirirem conhecimentos históricos, seus contextos e as reações a estes. O desenvolvimento da perspectiva temporal está para além da cronologia e percebe o tempo enquanto continuidades e rupturas e as vivências sociais enquanto processos que se relacionam nesse sentido. É através dessa perspectiva do tempo que a história estabelece uma nova relação entre passado e presente.

O professor, ao questionar seu campo de atuação, as possibilidades que a escola oferece (a partir do que o Estado e as condições proporcionam), as ferramentas metodológicas que colaboram no processo de ensino-aprendizagem, entre outros fatores, mostra-se presente no debate constante sobre suas condições de trabalho, tempo disponível de planejamento de aulas, carga horária de execução de metas e direcionamentos propostos em planos, como CBC, PCN e Diretrizes curriculares, já que a teoria na maioria das vezes não é colocada em prática (pelo menos não como deveria) justamente pelas péssimas condições de trabalho que o mesmo possui.

Ao analisar os currículos estabelecidos para a prática do professor, percebe-se direcionamentos relacionados à formação de sujeitos baseados no conceito de cidadania, de reconhecimento da multiplicidade cultural nos espaços sociais, da alteridade, enfim, fatores que, de certa maneira, teriam como consequência espaços baseados no respeito às diferenças, independente de quais elas sejam. Sem uma postura crítica, que atue em consonância com as propostas, todas essas questões se tornam inválidas, e dessa maneira os currículos devem direcionar essas falhas determinadas pela realidade social da educação e das escolas.

A importância de fomentar a discussão acerca da formação educacional para o mercado de trabalho se dá uma vez que a própria educação acaba por se tornar mercadoria. É a mercantilização da educação que forma mão de obra. Os currículos, a partir dessa problemática, devem buscar maneiras de superar essa visão e desmistificar concepções formadas acerca dessa situação. Caso contrário, as imposições do mercado capitalista direcionarão a educação, com a proposta de garantir futuros trabalhadores que darão continuidade a esse processo. E apenas, deixando de lado a ideia de formar criticidade e percepção das diversas realidades e possibilidade sociais que a própria História pode oferecer durante o processo educacional.

Procura-se relativizar o papel das demandas do mercado para abrir a possibilidade de construir um projeto de sociedade, de formação humana e educação. Dessa maneira, os currículos propõem a discussão acerca das desigualdades sociais, porém de maneira a considerar tais desigualdades através de uma perspectiva de inferioridade. Logo, reforça-se a ideia do

preconceito, da exclusão social, da discriminação no ambiente escolar, o que é contrário ao proposto inicialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar ciclos longos, fases curtas e até mesmo momentos vividos em poucos minutos, porém com intensidade e importância, é sempre algo perturbador. Desvincular, pensar em novos projetos e direcionamentos é instigante, excitante, mas causa também a sensação de medo, de perda, de vazio.

Quando encerrei minhas atividades no PIBID por motivos pessoais, sabia que havia ficado para trás uma gama variada de possibilidades de análises que com certeza dariam maior sustentação para este trabalho. Apesar de o grupo ter realizado toda uma pesquisa acerca da escola, que colaborou significativamente para a escrita deste trabalho, acerca do Projeto Acelerar para Vencer eu me sentia ainda sem confiança para dar sequência. Aos poucos e com calma fui encontrando rumos que me possibilitaram compreender de maneira mais abrangente o PAV e relacioná-los às minhas experiências com a turma da escola.

O fim desta pesquisa me dá uma sensação de dever cumprido misturado com uma vontade de dar sequência ao estudo de temáticas comuns a estas. Ter acesso à dinâmica que envolve o ambiente escolar é engrandecedor pessoal e profissionalmente. É ali que se manifestam as mais diversas expressões sociais que na maioria das vezes são de crianças e jovens ainda em fase de conhecimento deles próprios e do que vivem, de descobertas, de desejos e ansiedades acerca de seus futuros.

A escola é espaço de troca de conhecimento e estabelecimento de relações que condizem com o contexto do ambiente. A partir do momento em que as políticas direcionadas para a educação destes jovens procura caminhos alternativos para disfarçar um problema social que tem origem fora do ambiente escolar, descaracteriza-se a concepção que se tem de escola enquanto local de produção de saberes e esta se torna espaço de justiça social.

Vivemos num país cujas relações sociais que se estabelecem, seja no âmbito da política, economia, cultura, educação ou religião, têm como principal

objetivo dar sequência a uma lógica capitalista que pretende gerar lucros (sempre destinados a quem já os têm), transformando crianças e adolescentes em adultos competitivos, excludentes e excluídos, que durante seu processo educacional não tiveram acesso ao que a escola tem de mais significativo: a possibilidade de construções e relações sociais entre os que ali estão e que permitem a troca de conhecimento num processo de ensino-aprendizagem, disseminando saberes, papel primordial da escola.

Ao partir de uma concepção meritocrática acerca da justiça escolar, em que o conceito de competição está diretamente ligado às práticas que ocorrem na escola, o Estado brasileiro encontra barreiras relacionadas às diferenças existentes dentro dos mesmos grupos sociais. Abrir espaço para o reconhecimento dessas diferenças não significa reduzi-las. É necessário que estas sejam colocadas em questão, uma vez que direcionam os resultados que se pretendem.

Dentro de grupos pertencentes a mesmas categorias sociais é fácil perceber diferenças de aprendizado, de atenção, de consciência com relação ao papel da escola, enfim, são particularidades que impõem dificuldades no desenvolvimento dos objetivos que o Estado tem com suas propostas educativas. O que não pode acontecer é abrir o espaço escolar de maneira igual a todos, ignorando as diferenças sociais dos alunos, uma vez que estas refletem nos seus rendimentos escolares e mais ainda, na construção de identidades e particularidades de cada um.

Propor alternativas como o Projeto Acelerar para Vencer após tantas outras como esta terem estado em vigor nos planos educacionais anteriores, é provavelmente excluir falas de professores, supervisão e direção escolares acerca de seus próprios trabalhos. Não há posicionamentos teóricos nem práticos favoráveis a programas de aceleração de aprendizagem a não ser por quem fez parte de suas elaborações e organizações, além do próprio Estado, que possui outros objetivos.

Os alunos se veem inseridos em uma sala de aula que não os comporta da maneira como deveria, recebem materiais didáticos de baixíssima qualidade, têm aulas com professores que acabam por se perder entre uma proposta e uma execução - uma vez que as condições de trabalho são precárias, em salas de aulas pequenas, com poucas ferramentas

metodológicas para colaborar no processo de ensino-aprendizagem, e sem capacitações oferecidas pelo Estado para lidar com essa realidade - e o pior, são alvos constantes de acusações, culpas, exclusões e discriminações dentro de um ambiente que preza pelo respeito às diversidades, e por uma educação gratuita que produza saberes.

Acredito que a importância de situar todas essas questões no desenvolvimento deste trabalho se deu no sentido de que é necessário apresentar uma das várias práticas educacionais que não condizem com suas teorias. O governo do de Minas Gerais apresenta, com certa frequência, resultados de pesquisas realizadas em escolas públicas do Estado com altos índices de redução de reprovações, de alunos que se capacitam para o mercado de trabalho, de diminuição da taxa de analfabetismo e de tantos outros fatores que se contradizem quando analisados em sua realidade.

A escola deveria ser espaço de união das diferenças e deve ser encarada enquanto tal não apenas no sentido de aprendizagem e capacidades. É ali que se constroem os laços mais importantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes: respeito, afetividade, alteridade, autonomia e coletividade, responsabilidade e tantos outros pontos que se unem à troca de conhecimento e produção de saberes necessários para que deem seguimento às suas vidas. Ao trabalhar o espírito de competição excluindo os que não apresentam resultados significativos, perde-se a oportunidade de promover a ideia de cidadania tão falada nos documentos educacionais aos quais temos acesso. Ao unir os excluídos em turmas específicas, retirando as mesmas oportunidades que os outros alunos têm, o Estado consegue se contradizer de maneira extremamente visível, mas infelizmente poucos veem.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, s./d.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CAPES. **Edital n. 001/2011/CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.** Universidade Federal de Uberlândia. Detalhamento do Subprojeto História – Campus Santa Mônica. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/SUBPROJETO%20FINAL%20HIST%C3%93RIA%20-%20SANTA%20M%C3%94NICA_1.pdf> Acesso em: 30 jan. 2012.

Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Federal de Uberlândia. **Detalhamento do Projeto Institucional.** Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Projeto%20Institucional%20Terceira%20Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

MINAS GERAIS. SEE/MG. **Documento Base**. Projeto Estruturador Aceleração da Aprendizagem do Norte de Minas Gerais, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, 2008a.

MINAS GERAIS. SEE/MG. **Resolução nº 1.033, de 17/01/2008**. Dispõe sobre a Implementação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para Alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais, 2008b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum - CBC. **Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação Curricular do Projeto Acelerar para Vencer**. Conteúdos Básicos. Disponível em:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B79C85166-CE44-4E7D-A3DB-D3F033FAD6EB%7D_Conte%C3%BAdo%20B%C3%A1sico.pdf. Acesso em 12 jan. 2013.

Entrevista realizada com Ana Carolina de Araújo e Silva, na Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia. Abril de 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lidiane Aparecida & FILHO, Vitor Ribeiro. **A (re)estruturação do espaço urbano de Uberlândia - MG: uma análise a partir dos processos de centralização e descentralização**. OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia, v.1, n.1, p.170-184, jan. 2009.

FONSECA, Marília. **É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola?** Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 271-286.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Fracasso - Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica**. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ISIDORO, Marcus Paulo. **A dinâmica comercial do Bairro Luizote de Freitas**: Avenida José Fonseca e Silva. Monografia (Bacharelado em Geografia). Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

MANSO, Márcia Helena Siervi & MARSICANO, Neuza Maria de Oliveira. **Aceleração de Aprendizagem**: algumas considerações sobre o Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em Minas Gerais. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaHelenaManso_res_int_GT1.pdf. Acesso em 15 mar. 2013.

MOURA, Gerusa Gonçalves & SOARES, Beatriz Ribeiro. **A periferia de Uberlândia/MG**: da sua origem até sua expansão nos anos 1990. Caminhos de Geografia Uberlândia v. 10, n. 32 dez/2009 p. 22 - 40. Revista Online Caminhos de Geografia. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. ISSN 1678-6343. Acesso em 23 mar. 2013.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26. p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social**. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

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

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Psicologia escolar no ensino Fundamental**: intervenção junto ao alunos do Projeto Acelerar para Vencer. revista de Extensão da Universidade de Taubaté (UNITAU). Vol. 2, nº1, 2009.

SANTOS, Márcia Andréia Ferreira & RAMIRES, Júlio César de Lima. **Percepção espacial da violência e do medo pelos moradores dos bairros Morumbi e Luizote de Freitas em Uberlândia/MG**. Sociedade & Natureza, Uberlândia, 21 (1): 131-145, abr. 2009.

SILVA, Marcos Antônio. da. **Contra o horror pedagógico**. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural. História e Perspectivas. Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul./dez. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.22.

SOARES, Beatriz Ribeiro. **Habitação e produção do espaço em Uberlândia**. 1988. 237 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. **O analfabetismo no Brasil: sob o enfoque demográfico**. IPEA. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 169-186, jul. 1999.

SOUZA, Marcus Vinícius Mariano de. & FILHO, Vitor Ribeiro. **O subcentro Luizote de Freitas em Uberlândia (MG): novas centralidades no contexto das Cidades Médias**. OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia, v.1, n.2, p.74-89, jul. 2009.

VALLE, Ione Ribeiro & RUSCHEL, Elizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)**. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), pp. 179-206.