



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA REIS VIEIRA

**ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS
TURMAS DE PROJETO NO RIO DE JANEIRO E OUTRAS
EXPERIÊNCIAS**

**RIO DE JANEIRO
2016**

ANDRÉA REIS VIEIRA

**ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS
TURMAS DE PROJETO NO RIO DE JANEIRO E OUTRAS
EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner

RIO DE JANEIRO
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANDREA REIS VIEIRA

***Enturmações diferenciadas no ensino fundamental: as turmas de projeto no
Rio de Janeiro e outras experiências***

Aprovado pela Banca Examinadora:

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner
Orientadora – UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza – PUC/RJ
Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza – Unirio
Membro Interno

V657 Vieira, Andréa Reis.
Enturmações diferenciadas no ensino fundamental: as turmas de projeto no Rio de Janeiro e outras experiências / Andréa Reis Vieira, 2016.
108 f. ; 30 cm

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Rio de Janeiro (RJ). Secretaria Municipal de Educação.
2. Ciclos – Ensino - Educação. 3. Inclusão escolar – Estudo de caso.
4. Turmas de projeto. I. Fetzner, Andréa Rosana. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.9

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por ter guiado meu caminho nesta jornada e por ter me dado perseverança para consolidar esta etapa da minha vida. Obrigada, Senhor!

A toda a minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio, preocupação, interesse, além da compreensão pelas minhas ausências.

A minha orientadora Andréa Fetzner, que confiou na minha capacidade de aprendizagem e pacientemente me ensinou a amadurecer a escrita, o discurso e a prática de uma pesquisadora.

A equipe gestora da escola pesquisada pelo apoio, incentivo e colaboração para finalização deste trabalho e aos educadores das turmas de projeto, em especial a professora I e a turma Aceleração 2 A/2015 que de maneira gentil e generosa me receberam e aceitaram o desafio de integrar essa pesquisa, colaborando com informações ofereceram suas contribuições para a construção deste trabalho.

Aos amigos que compartilharam comigo em maior ou menor intensidade da realização deste sonho. A minha amiga Ana Carolina Cabral pelo incentivo desde o início do projeto, sempre com palavras de ânimo.

Às preciosas amigas do curso de mestrado cuja convivência fez com que tudo fosse mais prazeroso.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação da Unirio que participaram de minha formação acadêmica, com suas valiosas contribuições e conhecimentos.

Aos integrantes da Banca examinadora, que leram a minha pesquisa e muito contribuíram pelo enriquecimento deste trabalho.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire).

RESUMO

A dissertação teve por objetivos analisar as propostas de enturmações diferenciadas, identificar seus objetivos, em especial nas turmas de projeto da rede do Rio de Janeiro, buscando apresentar suas características, compreender as concepções pedagógicas que as orientam e identificar como a turma de projeto é percebida em uma escola pelos sujeitos que com ela interagem. A pesquisa foi realizada no cotidiano da escola municipal em que trabalho, onde percebo que as turmas de projeto da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro não fazem parte do planejamento global da escola. Essas turmas estão na escola, mas a orientação pedagógica não faz parte dela, uma vez que toda esta orientação é elaborada e fiscalizada pelas instituições Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, que são conveniadas à Secretaria Municipal de Educação. Este trabalho verificou as diferentes formas que os agrupamentos escolares têm tomado na tentativa de dar conta das diferenças de aprendizagem que acontecem com crianças e adolescentes. Os reagrupamentos, na proposta da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, são propostos com a intenção de minimizar os problemas relativos à reprovação, evasão e distorção idade/escolarização, buscando combater as elevadas taxas de repetência. Para o desenvolvimento do trabalho foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa que assumiu a forma de estudo de caso. A pesquisa permitiu compreender que essas enturmações diferenciadas na proposta da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro foram criadas pela necessidade de minimizar os problemas educacionais que afetam o ensino público há décadas, com o objetivo de proporcionar educação de qualidade para seus alunos. As turmas de projeto exercem uma visão contraditória nas escolas, pois ao mesmo tempo em que acolhem os alunos que, por motivos variados se encontram com defasagem idade/escolaridade e proporcionam a aceleração da sua aprendizagem, elas também causam a exclusão desses alunos dentro da escola, pois os retiram de suas turmas originais para construir uma nova turma com alunos que possuem histórico de fracasso escolar, rotulando-os reafirmando a seletividade que caracteriza a escola.

Palavras-chaves: Ciclos. Enturmações diferenciadas no ensino fundamental. Turmas de projeto.

ABSTRACT

The dissertation aimed to analyze the proposals differentiated insertion into classes, identify their goals, especially in network design classes in Rio de Janeiro, seeking to present its characteristics, understand the pedagogical concepts that guide and identify how the project team is perceived in a school by the people who interact with it. The survey was conducted in the municipal school everyday that I work, where I realized that the Municipal Network project groups of the Rio de Janeiro Education are not part of the school's overall planning. These classes are in school, but pedagogical orientation is not part of it, since all of this guidance is developed and monitored by the institutions Instituto Ayrton Senna and the Roberto Marinho Foundation, which are agreements with the Municipal Department of Education. This study examined the different ways that school groups have taken in trying to cope with the learning differences that happen to children and adolescents. The regroupings, in the proposal of the Municipal Education Network of Rio de Janeiro, are proposed with the intention of minimizing the problems of rejection, evasion and distortion age / education, seeking to combat the high repetition rates. To develop the study, we adopted the qualitative research that took the form of case study. The research allows us to understand the differentiated insertion into classes in the proposal of the Municipal of Rio de Janeiro Education were created by the need to minimize the educational problems that affect public education for decades, with the goal of providing quality education for their students. The project groups exert a contradictory view in schools, because while receive students who, for various reasons, meet with discrepancy in age / education and provide the acceleration of their learning, they also cause the exclusion of students within the school because they withdraw from their original groups to build a new class with students who have a history of school failure, labeling them and reaffirming the selectivity that characterizes the school.

Keywords: Cycles. Differentiated insertion into classes in elementary school. Project groups.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional	21
Quadro 2 – Número de alunos da turma pesquisada por sexo	21
Quadro 3 – Faixa etária dos alunos da turma pesquisada	22
Quadro 4 – Raça/cor dos alunos da turma pesquisada.....	22
Quadro 5 – Número de reprovações na turma pesquisada	22
Quadro 6 – Quantidade de reprovações por ano de escolaridade na turma pesquisada	22
Quadro 7 – Número de escolas frequentadas pelos alunos da turma pesquisada...	23
Quadro 8 – Autoavaliação da turma de projeto	28
Quadro 9 – Respostas dos alunos quanto ao motivo de fazerem parte da turma de projeto	29
Quadro 10 – Documentos da SME/RJ analisados na pesquisa	33
Quadro 11 – Documentos da Escola Municipal XYZ analisados na pesquisa.....	34
Quadro 11 – Taxas de Rendimento do Brasil (2010)	45
Quadro 12 – Taxas de Rendimento do Brasil (2014)	45
Quadro 13 – Taxas de Rendimento do município do Rio de Janeiro (2014)	46
Quadro 14 – Projetos do Programa Reforço Escolar na Escola Municipal XYZ no ano de 2014	47
Quadro 15 – Projetos do Programa Reforço Escolar na Escola Municipal XYZ no ano de 2015	48
Quadro 16 – Alcance da Rede Vencer no Brasil – 2012	54
Quadro 17 – Cobertura da Rede Vencer no Rio de Janeiro – 2012	54
Quadro 18 – Matrícula inicial de alunos por município – 2012	54
Quadro 19 – Resultados e metas do IDEB no município do Rio de Janeiro.....	87

LISTA DE SIGLAS

CME	Conselho Municipal de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FME	Fundação Municipal de Educação
FRM	Fundação Roberto Marinho
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação e Currículo
IAS	Instituto Ayrton Senna
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NJM	Nenhum Jovem a Menos
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E QUESTÕES DA PESQUISA	12
1 CAMINHOS DA PESQUISA	18
1.1 Caracterização do campo	18
1.2 Conhecendo a turma Aceleração 2A da Escola Municipal XYZ	21
1.3 Metodologia de investigação qualitativa	30
1.4 Estudos com turmas de progressão, aceleração e reagrupamentos: delineando o campo	35
2 MOVIMENTOS DE ENTURMAÇÃO EXISTENTES NO RIO DE JANEIRO: AS TURMAS DE PROJETO EM ESCOLAS CARIOCAS	45
2.1 Projeto Aceleração da Aprendizagem no município do Rio de Janeiro	45
2.2 Projeto Realphabetização no município do Rio de Janeiro	48
2.3 Projeto Autonomia Carioca no município do Rio de Janeiro	52
2.4 Programa Nenhum Jovem a Menos no município do Rio de Janeiro	52
2.5 Conhecendo as metodologias do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Roberto Marinho	53
2.6 Movimentos de enturmação no Rio de Janeiro: a percepção dos partícipes no Programa de Reforço Escolar	58
3 OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS	65
3.1 Os ciclos e suas enturmações	65
3.2 Escola Cidadã em Porto Alegre	71
3.3 Escola Plural em Belo Horizonte	74
3.4 Projeto TurmaMais	76
3.5 Escola em ciclos em Niterói e os reagrupamentos	78
3.6 A turma de projeto: uma proposta de enturmação diferenciada no Rio de Janeiro	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	98

INTRODUÇÃO E QUESTÕES DA PESQUISA

Há três anos, sou professora do município do Rio de Janeiro e atualmente leciono em uma turma do 3º ano do 1º segmento do ensino fundamental. Formada nos cursos de Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/*Campus* Maracanã) e Pedagogia pela mesma universidade, mas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), localizada em Duque de Caxias. Durante as duas graduações, fui uma universitária/trabalhadora que estudava em cursos noturnos, o que me impediu de conhecer e desfrutar das oportunidades do universo acadêmico de pesquisa e extensão. Essa experiência foi oportunizada com a minha inserção neste Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e, concomitantemente, no Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação e Currículo (GEPAC).

Ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dedicando-me ao estudo dos agrupamentos diferenciados na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, o que me levava a refletir sobre o motivo de trabalhar com alunos separadamente nas turmas de projeto. As perguntas eram: “Por que foram criadas as turmas de projeto? As turmas de projeto estão relacionadas à ideia de fracasso? Quem fracassa em relação às turmas de projeto? O que leva os alunos a viverem um histórico de fracasso escolar?”.

A presente pesquisa foi construída por meio de observações realizadas no cotidiano da escola municipal em que trabalho neste município, onde percebo que as turmas de projeto não fazem parte do planejamento global da escola. Essas turmas estão na escola, mas a orientação pedagógica não faz parte da escola, uma vez que toda essa orientação é elaborada e fiscalizada pelas instituições sob a forma de associações civis de gestão privada¹, como o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Roberto Marinho (FRM), que são conveniadas à Secretaria Municipal de Educação (SME). A equipe pedagógica da escola não participa do processo de ensino/aprendizagem, sendo responsável apenas por resoluções de conflitos e questões administrativas.

¹ Informação retirada do site: http://www.valor.com.br/sites/default/files/valor-ri/resultados/arquivo/18-04_instituto_ayrton_senna_6x27_c.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016.

É possível perceber que os alunos que compõem as turmas de projeto possuem um histórico de reprovação. Eles são marcados por uma trajetória de fracasso escolar e parte deles é oriunda das camadas menos favorecidas da população. Dentro do ambiente escolar aparecem diferentes formas de atuação profissional com essas turmas, alguns professores desmotivados, que baseiam suas atividades apenas nos materiais e orientações dos projetos, e outros que desenvolvem atividades para além das propostas recebidas das instituições parceiras.

A partir de algumas reflexões a respeito da temática, pretendo verificar as diferentes formas que os agrupamentos escolares têm tomado na tentativa de dar conta das diferenças de aprendizagem que acontecem com crianças e adolescentes.

Por meio da observação das turmas de projeto da escola XYZ², percebi que retirar os alunos de suas turmas e de suas escolas de origem – reagrupando-os em turmas que buscam ser homogêneas, compostas por alunos com suposto déficit de conhecimento – serve apenas para rotulá-los, desconsiderando sua individualidade e sua cultura, perpetuando uma lógica excludente e seletiva, podendo reafirmar o preconceito e a exclusão desses alunos dentro da escola.

A escola recebe alunos com suas características em termos de gênero, níveis sociais, desenvolvimento cognitivo, credo e raça. Essa realidade gera um desafio a ser enfrentado pela escola, identificado por Candau (2008) quando discute a necessidade da escola transpor o universo dos preconceitos e discriminações de “caráter monocultural que estão presentes na escola” para que, como instituição social, possa desenvolver uma educação intercultural e reconheça a experiência individual e social de cada aluno.

A professora I reconhece que em relação ao número de alunos da turma de 2014, o número elevado de alunos em uma turma que se propõe a acelerar a aprendizagem também pode ser considerado um fator que dificulta o desenvolvimento do processo educativo. Com base no que observei na pesquisa e nas conversas com docentes e equipe gestora, consideramos que a falta de

² É relevante esclarecer que a escola e professores que participaram desta pesquisa optaram pelo anonimato. Por essa razão, utilizamos apenas as letras iniciais de seus nomes e um nome fictício para escola, de modo a assegurar a privacidade de todos os envolvidos na pesquisa.

participação da equipe pedagógica da escola na elaboração dos projetos pode prejudicar a eficácia destes, uma vez que o material enviado para ser utilizado nas aulas é elaborado por instituições de fora (IAS e FRM), não havendo uma percepção concreta da realidade dos alunos, sendo as condições sociais e estruturais desconsideradas.

Este trabalho não solucionará os problemas enfrentados pelas turmas de projeto, como o número elevado de alunos em turma e a falta de participação da equipe pedagógica da escola, que talvez caracterizem essas turmas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Contudo, pretendo analisar as propostas de enturmações diferenciadas³ em escolas de ensino fundamental dessa rede e seu funcionamento, em especial as turmas de projeto.

Decidi pesquisar uma turma de projeto na proposta da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, pois a necessidade de minimizar os problemas relativos à reprovação, evasão e distorção idade/escolarização tem sido constantemente discutida. Esses problemas deixam as marcas da exclusão em alunos que vivem uma trajetória escolar marcada pelo fracasso. Conforme dados do *site* Rio Educa, a SME/RJ, com a intenção de resolver essas adversidades e garantir uma educação de qualidade, implementou propostas de enturmação diferenciada, a fim de favorecer a aprendizagem de seus alunos.

De acordo com a Indicação nº 3/2007 da SME/RJ, os reagrupamentos foram estratégias elaboradas para a estruturação das turmas, como uma proposta de trabalho em comum entre os professores para responder às necessidades educativas de seus alunos. O objetivo dos reagrupamentos era “atender aos alunos que apresentam defasagem escolaridade-faixa etária, possibilitando a adequação pedagógica às necessidades educacionais desse grupo de educandos.” Para tanto, são realizadas atividades inerentes às necessidades de cada um, a fim de viabilizar a integração e avanço desses alunos.

A minha inserção em uma escola que trabalha com as conhecidas turmas de projetos⁴ aproximou-me da realidade desses alunos e incentivou-me a procurar

³ Expressão usada pela autora para indicar as diferentes formas de agrupamentos escolares alternativos.

⁴ Turmas de projeto: enturmações diferenciadas propostas pelo Programa Reforço Escolar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que “visam à correção do fluxo escolar por meio da aceleração da aprendizagem para alunos com defasagem idade/ano escolar. Esta proposta é oferecida em algumas escolas da Rede Municipal de Educação” entre estas a escola pesquisada. As

entender como acontece essa separação de alunos dentro da rede pesquisada. Nesse caso, trata-se da mesma escola onde leciono.

Com a orientação da Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner, essa pesquisa passou a ser construída. A partir de então, diante dessa realidade, decidi analisar as concepções pedagógicas que orientam as propostas de enturmação diferenciada no ensino fundamental, em especial, das turmas de projeto na rede do Rio de Janeiro, como solução para promover aprendizagens que parecem não ocorrer nas turmas comuns.

Entendo que a ação do educador não é neutra e possui uma metodologia, portanto, que responde a determinadas compreensões de ser humano e conhecimento, apresentaremos três concepções que contribuem para o entendimento da ação do educador.

A abordagem inatista, de acordo com Lima (1985), traz a concepção de que o ser humano possui habilidades, conhecimentos e aptidões hereditárias. Essa concepção valoriza os fatores inatos, como se o destino educacional já fosse previamente estabelecido; entende também que as influências do ambiente social que o ser humano está inserido não interferem na sua aprendizagem, uma vez que suas aptidões serão naturalmente desenvolvidas. Dessa forma, a ação do educador seria apenas de ajudar o aluno a desenvolver suas vocações e aptidões. Segundo o autor, nessa teoria a ação educativa de ensinar não exerce um papel importante, uma vez que o inatista admite que aprendizagem é um fator hereditário e não seria necessário investigar o motivo que dificulta a aprendizagem e avanço de seus alunos.

A concepção empirista ou behaviorista, apresentada por Lima (1985), valoriza o meio social em que a criança vive para o desenvolvimento das características humanas que são desenvolvidas de acordo com as condições daquele ambiente. Nesse conceito, a fonte de aprendizado está relacionada ao estímulo oferecido pelo meio. A criança é considerada uma “tábula rasa” (p. 21), uma folha em branco onde o conhecimento transmitido pelo professor é aceito passivamente. Para o mesmo autor, essas abordagens possuem visões opostas, enquanto os inatistas valorizam o indivíduo, os empiristas imputam poder ao meio.

Outra abordagem inclui as teorias interacionistas: a teoria interacionista piagetiana e a teoria sociointeracionista de Vygotsky. De acordo com o mesmo autor (LIMA, 1985), o interacionismo sustenta a ideia da interação entre o organismo e o meio. A partir dessa interação, a criança responde a estímulos externos, passando a organizar, analisar e construir seu conhecimento. O interacionismo entende que o conhecimento não pode ser algo inato, mas é um processo onde a criança desenvolve sua própria inteligência. O foco dessa perspectiva é o aluno, os erros cometidos por ele deixam de ser motivo de punição e passam a ser um ponto de partida para que o professor possa repensar sua metodologia, a fim de compreender e ajudar na aprendizagem de seu aluno. É essa abordagem que contribuirá na análise pretendida sobre os reagrupamentos escolares que tomam como foco a distorção idade/série.

O objetivo deste trabalho é analisar as propostas de enturmações diferenciadas em escolas de ensino fundamental e seu funcionamento, em especial nas turmas de projeto da rede do Rio de Janeiro, buscando identificar as características dessas enturmações.

Para isso, esta pesquisa objetiva especificamente:

- identificar os objetivos das enturmações diferenciadas, em especial nas turmas de projeto, da rede do Rio de Janeiro;
- compreender as concepções pedagógicas que orientam as propostas de enturmação diferenciada no Rio de Janeiro;
- identificar como a turma de projeto é percebida em uma escola pelos sujeitos que com ela interagem.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz a caracterização do campo e explica o motivo que nos levou a essa escola municipal XYZ. Além disso, delineamos o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos que orientaram nossos estudos, baseados nos pressupostos de Minayo (2012) e Chizzotti (1995) no que diz respeito à pesquisa qualitativa. Recorro também ao estudo de caso na perspectiva de Ludcke e André (1986), André (2007, 2013) e Yin (2005). Ainda neste capítulo, apresentamos o estudo bibliográfico sobre o tema, abordando as produções atuais no meio acadêmico. No segundo capítulo, apresento os movimentos de enturmação existentes na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e as parcerias público-privadas que atuam na rede. Também abordo as metodologias utilizadas pelo

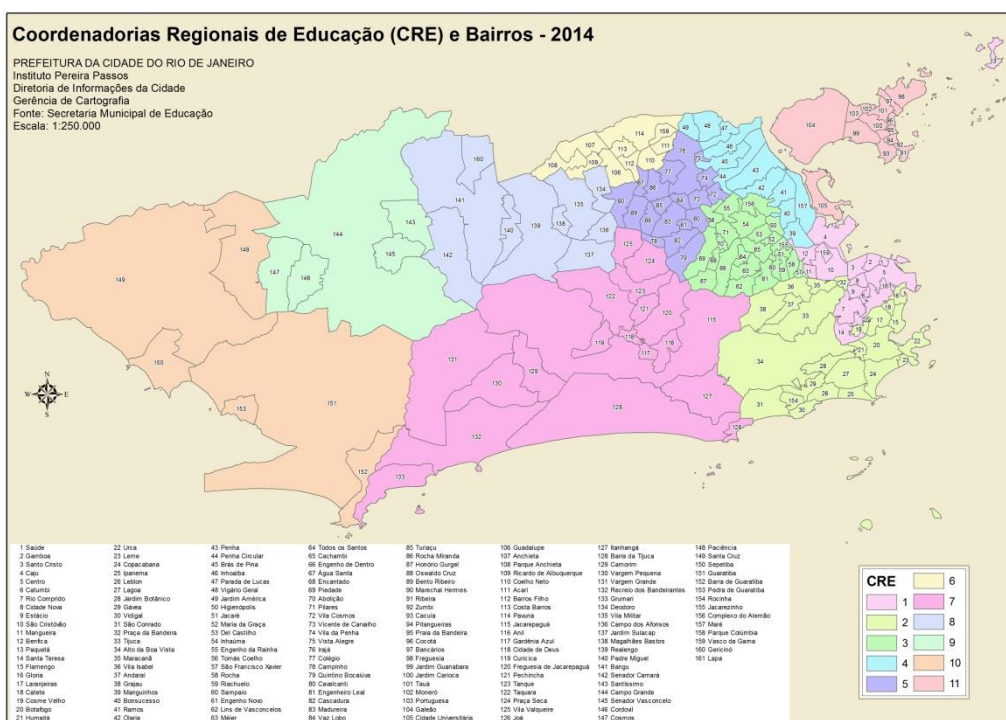
Instituto Ayrton Senna (IAS) e Fundação Roberto Marinho (FRM) nas turmas de projeto da rede do Rio de Janeiro. O terceiro capítulo expõe outras experiências de enturmações diferenciadas existentes na educação em ciclos e nos ajuda a chegar a um entendimento mais amplo sobre o foco deste trabalho.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a caracterização do campo, delinheiro o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos que orientaram nossos estudos. Também abordo as produções atuais no meio acadêmico a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema.

1.1 Caracterização do campo

A Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro é organizada em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que cobrem as diferentes regiões do município, como mostra o mapa abaixo:



Mapa 1 – Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo – Instituto Pereira Passos – Armazém de Dados⁵.

A partir do momento em que decidi realizar um estudo sobre enturmações diferenciadas no município do Rio de Janeiro, entre as 11 CREs, optei pela

⁵ Disponível em: <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/avaleudo/index.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

realização da pesquisa com apenas uma escola, da E/SUBE/5ª CRE para que fosse possível compreender a realidade dessa escola de forma detalhada.

A escolha pela Escola Municipal XYZ justifica-se por ser uma escola que apresenta diversidade de segmentos: primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e EJA; uma gestão participativa, pois responsáveis, alunos, professores e funcionários possuem fácil acesso à equipe gestora que promove a parceria entre escola e comunidade escolar com a formação de conselhos escolares, em que as reuniões contam com a participação de todos os seus integrantes, ouvindo e discutindo, tendo por base a realização de um trabalho participativo. Quando cabível, as responsabilidades nos processos de decisão são compartilhadas entre equipe gestora e comunidade escolar, o que implica na melhoria do processo educacional. É suscetível a projetos diversos, tais como o Programa Escola Aberta⁶ e o Programa Mais Educação⁷. Além dessas características, o fato de trabalhar nesta escola, fez com que o conhecimento do trabalho realizado na turma de projeto chamasse a atenção por sua qualidade e também facilitou o acompanhamento das atividades desenvolvidas nesta turma, além de fazer com que a escola ficasse interessada na pesquisa a ser realizada.

Por fazer parte do corpo docente desta unidade escolar foi possível perceber as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas com as turmas de projetos dentro deste ambiente escolar. Também tenho observado os diferentes perfis de docentes que acompanham esses alunos, sendo possível perceber se existe ou não a mudança no perfil das turmas ao encerrar o ano letivo. O interesse em conhecer os objetivos dos projetos, o processo de implementação e práticas pedagógicas dos projetos implementados na escola, assim como compreender como as aulas são desenvolvidas, identificando as questões cotidianas, todo esse

⁶ O Escola Aberta, segundo o MEC, é um programa que visa ampliar a integração entre a escola e a comunidade, desenvolvido com a perspectiva da inclusão social com a abertura das escolas nos finais de semana para oferecer atividades de arte, esporte, lazer, trabalho e renda, visando criar uma escola com participação popular. É coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal?id=16738>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

⁷ O Programa Mais Educação, de acordo com o site do MEC, defende a educação integral como prioridade para contribuir para a formação de crianças, adolescentes e jovens, a partir de ações socioeducativas, contribuindo para a melhoria do desempenho educacional. Esse projeto ocorre no contraturno escolar com atividades nos campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer. É coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

processo de pesquisa de campo torna-se mais flexível quando estamos mais próximos do objeto de investigação.

A escola escolhida fica localizada no bairro de Rocha Miranda, subúrbio do Rio de Janeiro, recebe alunos dos bairros vizinhos e tem em seu entorno duas comunidades. Fundada há 79 anos, é uma instituição que busca a participação da comunidade escolar por meio do Conselho Representante de Pais e Alunos, onde os pais são eleitos na primeira reunião anual e os alunos, pela turma, após a primeira reunião anual de responsáveis. Além disso, existe na escola um Conselho Escola e Comunidade (CEC)⁸ e um Grêmio Escolar com reuniões bimestrais. A escola possui refeitório, cozinha, pátio coberto, secretaria, sala da equipe diretiva, sala de leitura, sala de informática, 6 banheiros para alunos, 2 banheiros para professores, 16 salas de aula, sendo duas adaptadas para cadeirantes, 1 sala especializada, onde são atendidas crianças com necessidades especiais e com dificuldades na aprendizagem. Recebe cerca de 1.060 alunos do 1º e 2º segmentos do ensino fundamental, funciona em três turnos, sendo que no 3º turno atende a educação de jovens e adultos (EJA).

Para atender esse público, a equipe conta com 53 professores em sala de aula, uma orientadora pedagógica, uma diretora geral, uma diretora adjunta, um apoio à direção e uma professora orientadora (exclusiva para a educação de jovens e adultos – EJA), todas efetivas. Todos os professores possuem nível superior: 8 têm pós-graduação, 6 possuem mestrado, 1 está cursando doutorado. Os profissionais terceirizados de apoio são 3 garis e 6 merendeiras da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB).

Entre a equipe docente estão os três professores regentes das turmas de projeto: Aceleração 3, Aceleração 2A e Aceleração 2. A identificação dos professores-sujeitos da pesquisa é feita no quadro a seguir:

⁸ O Conselho Escola Comunidade é um conselho representativo que promove a integração escola-comunidade, garantindo um espaço permanente de discussão que envolva todos os segmentos da comunidade escolar. É composto por representantes eleitos por seus pares, por voto secreto e direto. Resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010.

Professor/ código de identificação	Tempo de docência	Tempo de projeto	Área de conhecimento	Titulação
I	12 anos	3 anos	Educação Física	Especialização
P	20 anos	14 anos	Ciências Biológicas	Especialização
A	35 anos	6 anos	Química, Física e Matemática	Graduação

Quadro 1 – Identificação dos professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa.

Por meio dos dados contidos no Quadro 1, constatei que os três professores possuem larga experiência na docência, variando de 12 a 35 anos de magistério, e um dos docentes informou que possui mais que a metade de seu tempo de magistério (14 anos) lecionando com turmas de aceleração da aprendizagem.

Na próxima sessão, apresento o perfil da turma pesquisada.

1.2 Conhecendo a turma Aceleração 2A da Escola Municipal XYZ

Nos quadros a seguir, foram utilizados os dados fornecidos pela Escola Municipal XYZ para aproximar o leitor do perfil da turma Acelera 2^a, em relação ao ano de 2015.

A turma Acelera 2A é formada, em sua maioria, por alunos do gênero masculino; possui 26 alunos com idade entre 13 e 15 anos, tendo a maioria deles 14 anos; todas as garotas estão nessa faixa, enquanto uma parcela menor tem idades entre 13 e 15 anos.

Com relação ao recorte racial, a maioria da turma se declarou de cor preta e parda. De acordo com a pesquisa de Moysés (2001, p. 126), “A maioria das crianças que não-aprende-na-escola são oriundas das classes populares e negras.” Esses alunos que fazem parte da turma de projeto são adolescentes que supostamente não aprendem na escola.

Sexo	Nº de alunos
Feminino	9
Masculino	17
Total	26

Quadro 2 – Número de alunos da turma pesquisada por sexo

Fonte: Elaboração própria.

Sexo	13 anos	14 anos	15 anos
Feminino	-	9	-
Masculino	3	9	5
Total	3	18	5

Quadro 3 – Faixa etária dos alunos da turma pesquisada

Fonte: Elaboração própria.

Raça/Cor	Nº de alunos
Preta	7
Parda	12
Branca	5
Não declarada	2
Total	26

Quadro 4 – Raça/cor dos alunos da turma pesquisada

Fonte: Elaboração própria.

Os dados demonstram que a turma Acelera 2A do ano de 2015 possui 17 meninos, dos quais 18 possuem 14 anos de idade, 9 meninas, todas com 14 anos. A variação das idades é pequena, entre 13 e 15 anos, se considerarmos os 8 estudantes observados.

Número de reprovações	Número de alunos
Nunca	1
1	5
2	14
3	4
4	2
Total	26

Quadro 5 – Número de reprovações na turma pesquisada

Fonte: Elaboração própria.

Ano de escolaridade	Número de reprovações
1º	1
3º	12
4º	7
5º	5
6º	20

Quadro 6 – Quantidade de reprovações por ano de escolaridade na turma pesquisada

Fonte: Elaboração própria.

No item reprovação, há de se notar que 20 dos 26 alunos da turma Acelera 2A foi reprovada no 6º ano de escolaridade e um número considerável (12 alunos) foi reprovado no 3º ano de escolaridade. Dos alunos reprovados no 3º ano, um terço deles ficou retido pelo menos duas vezes.

Um pouco mais de 50% da turma já ficou reprovada por dois anos consecutivos. A repetência como instrumento que fundamenta o fracasso escolar começou bem cedo na vida de um dos alunos da turma, que foi reprovado no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola particular.

Número de escolas	Número de alunos
2	4
3	8
4	7
5	6
10	1

Quadro 7 – Número de escolas frequentadas pelos alunos da turma pesquisada

Fonte: Elaboração própria.

As observações realizadas indicam que pode haver uma relação entre os índices de reprovação e a troca de escola. Nosso pressuposto é de que os alunos tentam fugir do local que os levou ao fracasso escolar ou podem ser levados à transferência de escola. Um dos alunos com uma única reprovação, citado no Quadro 5, já frequentou 10 escolas e tem um histórico de evasão escolar.

Durante a pesquisa foi realizada uma atividade com a turma Acelera 2A com o objetivo de identificar como a própria turma de projeto se percebe dentro da escola.

No dia 19 de novembro de 2015, em reunião com a professora I, regente da turma Acelera 2A da Escola Municipal XYZ, planejamos a atividade que foi realizada com a turma. Nossa reunião durou aproximadamente 40 minutos e serviu para decidirmos as estratégias que seriam utilizadas nessa atividade. Decidimos fazer uma roda de conversa, na segunda-feira, 23 de novembro, que iniciaria com a exposição do motivo da atividade. Em seguida, passaríamos o vídeo “Chico Bento⁹ em: o sabe tudo” (58 seg), e, após o final da exibição, ouviríamos a opinião dos alunos sobre o vídeo. O vídeo trata da relação entre Chico Bento e a instituição escolar, mostra que a educação formal oferecida pela escola é a representante do saber escolar, diferente do saber cotidiano construído a partir da realidade de Chico Bento. No vídeo, após receber mais um zero na vida escolar, Chico Bento leva a professora a conhecer sua rotina e seu saber cotidiano, apreendido no campo. A partir desse reconhecimento, a professora percebe os múltiplos saberes de Chico e há uma valorização do saber cotidiano do aluno. Por fim, distribuiríamos para a

⁹ Chico Bento é um personagem das histórias em quadrinhos de Maurício de Souza.

turma uma tirinha do personagem Calvin¹⁰, na qual ele mostra a falta de vontade de ir para escola. A proposta seria para provocar os alunos a fazerem um paralelo com sua realidade.

Após essa introdução sobre o cotidiano escolar, explicaríamos a atividade e solicitaríamos à turma que respondesse às seguintes perguntas:

- 1) Como é a turma de projeto?
- 2) Por que você está na turma de projeto?

Pelo perfil da turma, escolhemos um vídeo bastante curto para que todos pudessem prestar atenção sem se dispersarem. A professora concordou que as respostas não poderiam ser somente de forma escrita, porque seria uma dificuldade para os alunos. Por esse motivo, decidimos que a resposta da primeira pergunta fosse respondida por meio de uma ilustração que identificasse como eles percebiam a turma e cada aluno apresentou seu desenho para a turma. Já a segunda e terceira perguntas poderiam ser respondidas com uma frase. Inicialmente, planejamos um tempo médio de 1h30 para realização da atividade.

Realizei a atividade numa quinta-feira, dia 26 de novembro de 2015. Cheguei à sala da turma Acelera 2A para iniciar a atividade às 08h e estavam presentes 20 alunos, 8 meninas e 12 meninos. A professora I pediu para que a turma prestasse bastante atenção no que iria falar e começou fazendo uma apresentação e falando sobre o motivo desse momento:

Professora I: Todos vocês conhecem a professora Andréa, vocês sabem que ela realiza uma pesquisa com nossa turma e hoje está aqui para realizar uma atividade com vocês conforme conversamos no início da aula. E essa atividade será entregue a professora dela para que ela também possa conhecer um pouco mais de vocês, além do que a Andréa já escreveu.

Aluno J: Sua professora? Eu sempre acho estranho que a senhora que é professora tenha professora (risos). Ela quer saber o quê?

Professora Andréa: Sim minha professora, eu sou professora, mas também estudo. Nós sempre teremos algo para aprender. Eu estou estudando para ser pesquisadora e estou fazendo uma pesquisa sobre as turmas de projeto da Rede municipal do Rio. Estou aqui hoje e estive durante alguns meses com vocês para entender melhor a turma de projeto. Nós queremos saber como é a turma de projeto para vocês? Muitas pessoas têm uma opinião de como é a turma de

¹⁰ Calvin é uma série de tiras criada, escrita e ilustrada pelo autor norte-americano Bill Watterson e publicada em jornais do mundo inteiro.

projeto, mas hoje eu quero saber o que vocês acham. Mas isso eu vou explicar daqui a pouco.

Após a apresentação, agradei a participação dos alunos na pesquisa e me comprometi a levar o trabalho pronto. Alguns alunos ficaram eufóricos e disseram que essa é a turma mais importante. Pedi para que fizessem um semicírculo e isso os agitou muito, precisamos de algum tempo para que as conversas paralelas cessassem e que todos pudessem ouvir o que eu precisava falar. Ao iniciar o vídeo, a maioria da turma se calou para ouvir e prestar atenção. Quando terminou, três alunos pediram para repetir, alegando ter sido muito rápido e eles não conseguiram entender. Na verdade, esses três alunos estavam conversando durante a exibição, mesmo assim, repeti o vídeo.

Antes que eu ou a professora I nos manifestássemos, o aluno J disse que o vídeo foi muito legal e que isso acontece na escola de verdade.

Aluno L: Tem professora que cobra o que ela ensina e nem liga para o que o aluno sabe. A gente tem que saber tudo que ela pergunta ou repete.

Aluno J: Mas aqui não é assim, a professora ensina um monte de coisas que não é matéria da prova e dá ponto também. Ela dá valor a minha pintura, aos desenhos do F.

Aluna R: Na aula de mandala a “profe” elogiou todo mundo que se interessou, até falou que eu mereço um curso de desenho.

Perguntei se eles concordavam com o Chico Bento, se apenas o que eles sabiam fora da escola, só os outros conhecimentos, bastavam e se não precisamos saber também as disciplinas da escola, as operações matemáticas, os verbos, ou sobre geografia e ciências. Enquanto alguns alunos queriam responder e debater outros falavam alto, o que dificultava ouvir a opinião uns dos outros e isso irritava quem tentava falar e assim os conflitos começaram a surgir. A professora I precisou ameaçar dois alunos com cópia para que eles parassem de atrapalhar a atividade.

A maioria dos alunos presentes concordou que precisam dos dois conhecimentos para a vida, que não adianta apenas um, mas que a maioria dos professores não avalia o que eles sabem, se pintam ou desenharam bem, se fazem trabalhos manuais ou se sabem dançar. Eles disseram que a professora I foi a

primeira de muitos deles que perguntou o que eles sabiam fazer de melhor fora da escola.

Aluna C: Eu sei fazer cabelo, até ajudo minha mãe. A professora I pediu para eu ensinar as outras meninas a trazer uma trança embutida e elas aprenderam. Nesse dia, eu entendi que pra ser cabeleireira eu preciso saber até fração, sabia? Como eu vou saber o que é um terço da tinta? Não vai adiantar eu saber pintar e colocar a quantidade de tinta errada. Tenho que saber os dois lados, mas o lado da escola é chato.

Aluno LA: Eu quero ser DJ não preciso estudar é só colocar os CDs.

Aluna K: Você é um idiota. Como vai colocar a música se não souber ler?

Mais uma vez a turma ficou muito agitada. O aluno LA xingou a aluna K e começaram a discutir. Precisei intervir de forma dura, pois a professora havia se retirado da sala. Então, gritei para que o aluno sentasse, pois ele se levantou em direção à colega, aparentemente com a intenção de agredi-la. A turma tinha uma grande dificuldade para ouvir, existia uma necessidade de falar e isso dificultava que eles parassem para ouvir o outro, que esperassem o colega acabar de falar para falar e os conflitos eram constantes. Entreguei a seguinte tirinha do Calvin:



Figura 1 – Tirinha utilizada na aula com os alunos

Fonte: Site <tiras-do-calvin.tumblr.com>.

Os alunos acharam engraçado e concordaram que é muito chato ir pra escola, mesmo aqueles que entendem que o conhecimento escolar é necessário. Perguntei a eles por qual motivo estavam ali, se era tão chato? Em meio a tantas vozes, alguns alunos responderam serem obrigados pelos pais, outros achavam que ficar em casa era pior, pelo menos na escola eles conversavam com outras pessoas

e não tinham que ajudar em casa. Já um número menor de alunos afirmou que era chato, mas eles queriam ser alguém na vida, portanto, precisavam estudar.

Coloquei as duas perguntas planejadas no quadro e pedi que a turma respondesse a primeira pergunta com uma ilustração, desenho. Expliquei que deveriam desenhar como a turma de projeto é para cada um. E que as outras duas perguntas fossem respondidas com pelo menos uma frase. A maioria dos alunos presentes iniciou a atividade, para alguns foi necessário explicar novamente e até mesmo a intervenção da professora se fez necessária. Um aluno em especial teve muita dificuldade em entender a atividade, mas expliquei duas vezes individualmente e a professora mais uma vez.

Aluno LS: Eu digo o que é? E desenho? Como é pra desenhar? Como é pra fazer? A senhora me fala o que é que a senhora quer, que eu desenho. Não pode?

Expliquei que não podia falar o que eu queria, mas que ele desenhasse a turma dele como ele via. Pedi para me falar como ele via a turma, como a turma era para ele, pois cada um tinha uma forma diferente de ver as coisas. Dei como exemplo uma atividade de desenhar uma praia, explicando que algumas pessoas desenhavam a praia como um lugar bonito, com água cristalina, pássaros voando e outras pessoas desenhavam um lugar cheio de gente e o mar. A atividade é desenhar a praia, mas cada um desenha como vê aquele lugar e era isso que eu estava pedindo para que cada um desenhasse a turma como via. Assim, após a terceira explicação individual o aluno conseguiu realizar a atividade.

Ao perceber que alguns alunos já haviam terminado a atividade, solicitei que ao término da atividade cada um apresentasse seu desenho para turma e pedi para gravar. Os alunos não quiseram apresentar para toda turma e pediram para falar e gravar a apresentação individualmente, na mesa da professora onde eu estava sentada. Até os alunos que não ficavam quietos, aqueles que ficaram andando e criticando os desenhos dos colegas também pediram para apresentar em particular. E assim, 19 dos 20 alunos da turma Acelera 2A apresentaram suas ilustrações; a exceção foi a aluna C que se negou a apresentar. A turma de projeto foi representada pelos alunos da seguinte forma:

Como é a turma de projeto?	Número de alunos
Boa, legal e ótima	8
Legal, mas é bagunqueira	3
Oportunidade para avançar, oportunidade de ter um futuro melhor	3
Local de união e amizade, mas é bagunqueira	3
Bagunqueira	1
É muito especial, tem bom estudo com trabalhos diferentes	1
Uma turma separada	1

Quadro 8 – Autoavaliação da turma de projeto

Fonte: Elaboração própria.

Na turma Aceleração 2A, 8 alunos percebem a turma como uma turma boa, legal, mesmo que para 7 deles, a turma também seja considerada bagunqueira, vinculando-a à turma a questão de comportamento. Entendo que essa percepção de ser uma turma boa está relacionada ao desenvolvimento afetivo e social dos alunos durante o ano letivo. Embora 19 alunos tenham uma opinião similar a respeito da turma de projeto, destaco que um aluno identificou a turma como separada, percebendo a função contraditória exercida na proposta das enturmações diferenciadas da SME/RJ que, ao mesmo tempo em que acolhem os alunos que se encontram com defasagem idade/escolaridade para proporcionar a aceleração de sua aprendizagem, utilizam um modelo excludente de constituição de turmas, reagrupando em uma única turma alunos considerados como supostamente incapazes de aprender em uma turma regular.

Segundo Freitas et al (1999), nas turmas de progressão, nas quais há uma enturmação diferenciada, os educadores também devem priorizar os aspectos relacionados ao campo social e afetivo dos alunos e não apenas com a aprendizagem. “A preocupação dos educadores não pode ser apenas com o desenvolvimento cognitivo, mas também com todos os aspectos da personalidade do aluno [...]” (p. 19).

A professora I, regente da turma Aceleração 2A, trabalha com essa concepção com a turma o que favoreceu a integração entre os alunos e possibilitou que a sala de aula se tornasse um ambiente mais agradável, percebido pelos estudantes como um local de união e amizade. Durante a atividade realizada na pesquisa, foi possível perceber a importância dos alunos para o vínculo afetivo

criado entre eles e também com a professora, para a valorização dos seus saberes e para o ensino além dos conteúdos pedagógicos.

Aluna R: Minha professora é muito boa, para ela eu dou nota 10 MB!

Aluna M: A professora passa dever diferente e prende a atenção da gente. Tem trabalho de artes, tem jogos, brincadeiras. Estudar assim é bom.

Aluno L: A turma de projeto é uma união, aprendemos a ser amigos dos outros.

Aluno J: A professora I é nossa amiga e está nos ajudando a chegar no futuro melhor.

O estudo de Ribeiro (2008) indica que o Programa Acelera Brasil influencia positivamente a prática educativa. Nessa perspectiva, três alunos da turma Aceleração 2A entendem o projeto como uma oportunidade de superar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Por que você está na turma de projeto?	Número de alunos
Repeti de ano	11
Por conta das brincadeiras, não queria nada, não fui estudioso, estava com a idade avançada e repeti de ano	6
Estava com dificuldade	1
Para recuperar tudo o que já passou	1
Não respondeu	1

Quadro 9 – Respostas dos alunos quanto ao motivo de fazerem parte da turma de projeto

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos da turma Aceleração 2A usaram como justificativa por estarem na turma de projeto, repetir de ano, não estudar, não prestar atenção nas aulas, brincar, fazer bagunça, entre outras. Apenas dois alunos responderam como indicação pedagógica, mas em nenhum momento se referiram a outras possibilidades para seu insucesso escolar. Rodrigues (2005) aborda em seu estudo a questão da culpabilização do aluno pelo fracasso escolar como se este fosse exclusivo do aluno e se dependesse apenas do seu esforço e mérito o seu sucesso escolar.

Segundo Moysés (2001), os índices de repetência tornam a escola uma instituição geradora de insucesso, sendo o fracasso da escola e não da criança. A autora destaca que as causas para a retenção são vistas pela escola como causas

externas, não admitem causas de ordem pedagógica, devendo ser de responsabilidade da família ou de ordem biológica a não aprendizagem da criança.

Buscar na criança o que ela sabe, o que ela tem, suas possibilidades e não o que lhe falta, o defeito, o que a diferencia da norma socialmente estabelecida [...]. Respeitar a criança, sua vida, sua inserção social, sua individualidade enfim, enquanto sujeito histórico, ao invés de lhe impor exigências hostis, normas científicas [...]. (MOYSÉS, 2001, p.126).

Segundo Arroyo (1986), nas escolas não se fala a respeito da forma inadequada de tratar o aluno, de práticas escolares ultrapassadas, da não valorização dos saberes dos alunos, da falsa igualdade de condições que exclui aqueles que não conseguem acompanhar o que a escola propõe. Assim, penso na pesquisa realizada com a turma Acelera 2A, cujos alunos se culpam pelo seu fracasso, com o discurso de que não aprenderam porque não queriam nada, repetiram porque faziam bagunça e não prestavam atenção. Esses alunos são em sua maioria negros, pobres, filhos da classe popular e estão segregados dentro da escola, excluídos por conta do fracasso.

A seguir, apresento as escolhas metodológicas que identificam o caminho da pesquisa.

1.3 Metodologia de investigação qualitativa

Como metodologia de estudo, adoto neste trabalho a abordagem qualitativa de pesquisa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012 p. 21). Essa abordagem é decorrente do trabalho pretendido com a realidade social.

Segundo Chizzotti (1995, p. 79), “a abordagem qualitativa está fundamentada na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, propõe uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal XYZ, onde minha observação acontecia às quintas-feiras. Em um primeiro momento, fiquei apenas observando e ouvindo. Nesta fase, que durou três quintas-feiras, procurava conhecer a rotina da

turma, como era o relacionamento entre os alunos e com a professora. No período seguinte da pesquisa, comecei a participar de algumas atividades, expor minhas ideias e propor atividades. Esta etapa durou aproximadamente seis meses com duração de três horas semanais.

A pesquisa qualitativa utiliza métodos e instrumentos variados para coletas de dados e entre eles estão a pesquisa documental e bibliográfica que são duas formas para se realizar o levantamento de dados. A nossa abordagem qualitativa assumiu a forma de estudo de caso, que permite realizar investigações de maneira profunda. Para tanto, recorri ao estudo de caso na perspectiva de Ludcke e André (1986), e André (2013), como uma estratégia de investigação que busca observar, descrever e analisar um fenômeno contemporâneo em seu cenário natural, dentro da sua própria realidade, para compreender sua integralidade e complexidade. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa de cunho descritivo que tira suas informações de variadas fontes de dados como observação, entrevistas, documentos, questionários, usados como facilitadores para percepção e análise dos fatos.

Para caracterizar o estudo de caso, Ludcke e André (1986, p. 18-20) consideram sete características como fundamentais para este tipo de investigação qualitativa:

1. Os estudos de caso visam à descoberta [...].
2. Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto." [...]
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...]
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. [...]
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. [...]
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...]
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nesse sentido, o estudo de caso possibilita apreender os diferentes significados do objeto investigado, levando em conta seu contexto e valorizando sua singularidade para produzir um conhecimento mais contextualizado (ANDRÉ, 2013).

Segundo André (2007), os estudos de caso são valorizados pela sua capacidade heurística, ou seja, por oferecer conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. Ainda

conforme essa autora, o estudo de caso deve ser usado quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados, ao se buscar descobrir novas relações, novas proposições a respeito de um determinado fenômeno e quando se quer retratar uma situação numa forma mais próxima do seu acontecer natural. Foi por isso que decidi realizar a pesquisa acerca das enturmações diferenciadas na rede municipal do Rio de Janeiro e, em especial, da turma de projeto Aceleração 2A da Escola Municipal XYZ.

André (2013) destaca que o estudo de caso tem métodos e finalidades diferentes em diversas áreas de conhecimento. De acordo com a autora, as abordagens qualitativas de pesquisa trabalham com as experiências cotidianas e interações sociais, atuando no contexto da vida real, sendo muito importante a aproximação do pesquisador a realidade pesquisada.

A autora destaca três pressupostos tratados por Peres e Santos (2005) para o estudo de caso qualitativo: “1) O conhecimento está em constante processo de construção; 2) O caso envolve uma multiplicidade de dimensões; 3) A realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Segundo André (2013), a partir desses pressupostos o pesquisador deve manter a objetividade e não misturar suas impressões e julgamentos pessoais com os elementos da sua pesquisa, devendo transmitir suas ideias de forma clara para descrever o caso e desenvolver suas ideias.

Assim, o estudo de caso possibilita apreender os diferentes significados do objeto investigado, levando em conta seu contexto e sua singularidade. Para fundamentar seu objeto, o pesquisador precisa estar embasado em um referencial teórico, sendo assim necessárias diferentes visões teóricas a respeito do assunto.

Para André (2013), a interação do pesquisador com a realidade dos fenômenos investigados nos estudos de caso possibilita uma compreensão mais contextualizada da realidade. Para tratar o estudo de caso na pesquisa educacional no contexto escolar, os estudos de caso se utilizam, de acordo com a autora, de técnicas de observação participante e entrevistas que permitem aproximar o pesquisador da realidade do cotidiano escolar.

Em seu estudo a autora apresenta três tipos de estudo de caso tratados por Stake (1995): intrínseco, instrumental e coletivo. A pesquisa aqui apresentada, pode ser caracterizada no caso intrínseco que é “aquele em que há interesse em estudar aquele específico caso.” (ANDRÉ, 2013, p. 98), uma vez que pesquiso uma

experiência de enturmação diferenciada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro para analisar suas propostas, identificar suas características e analisar seus objetivos. Para isso, utilizo métodos e instrumentos variados para coleta e análise de dados, como pesquisa documental e bibliográfica, aplicação de questionário, observação das aulas e o uso do diário de campo.

Em seu estudo, André (2013, p. 99) destaca três métodos de coleta de dados no estudo de caso, com base nas orientações de Bassey (2003), os quais também utilizei nesta pesquisa: “fazer perguntas, observar eventos e ler documentos.” No caso desta pesquisa, não realizei entrevistas, mas foram aplicados questionários aos professores, por conta da realidade do cotidiano escolar dos sujeitos.

Para André (2013), as observações precisam ser registradas de forma clara e detalhada, a fim de fornecer ao leitor uma “descrição incontestável” (p. 100). Assim, utilizei o diário de campo para que não houvesse perda de questões consideradas importantes para a pesquisa. André (2013, p. 100) também destaca que a maioria das pesquisas realizadas utiliza a análise de documentos, pois estes “são muito úteis nos estudos de caso porque complementam formações obtidas em outras fontes [...]” No decorrer da pesquisa, analisei seis documentos da SME/RJ e três documentos da escola, conforme mostram os quadros seguintes:

Documento	Descrição
Resolução SME nº 1074 de 14 de abril de 2010	Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.
Decreto nº 30.426 de 26/01/2009	Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009.
Deliberação CME Nº 19 de 17 de março de 2009	Fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.
Decreto nº 28878, de 14 de dezembro de 2007	Estabelece diretrizes para a avaliação escolar da rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.
CME/Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação – Indicação nº 3/2007	Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do ensino fundamental da Cidade do Rio de Janeiro.
RIOEDUCA – programas e ações	Apresenta o Programa Reforço Escolar

Quadro 10 – Documentos da SME/RJ analisados na pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

Documento	Descrição
Fichas cadastrais dos alunos	Retrata o perfil socioeconômico dos alunos.
Relatórios de matrícula	Apresenta o número de alunos matriculados por ano
Projetos	Indicam as ações necessárias para a realização das prioridades estabelecidas e atividades planejadas no ano escolar.

Quadro 11 – Documentos da Escola Municipal XYZ analisados na pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

A última fase da pesquisa abordada por André (2013) em seu estudo se refere à análise sistemática dos dados e elaboração de relatório. A análise, de acordo com a autora, faz parte de todo o processo de pesquisa, sendo necessário um tempo mais longo para realizá-la. No entanto, na prática, percebo que esta fase torna-se mais curta, pois o tempo de pesquisa vai se encerrando e o exercício de análise, de reler e de voltar ao referencial teórico como sugerido pela autora são etapas que se ficam reduzidas ao final da pesquisa.

A pesquisa que tem por base uma abordagem qualitativa, na qual o estudo de caso é uma estratégia, busca observar, descrever e analisar um fenômeno contemporâneo dentro de sua realidade para compreender sua integralidade e complexidade. Pesquisar as propostas de enturmações diferenciadas, em especial a turma de projeto da Escola Municipal XYZ, oportunizou-me vivenciar a realidade da turma no contexto natural onde as experiências escolares diárias aconteciam, levando-me ao contato direto com o fenômeno. Essa aproximação possibilitou a descrição dos eventos com maior precisão e clareza, sendo um instrumento valioso na pesquisa, como especifica André (2013) em seu estudo.

Os questionários foram aplicados com objetivo de colher dados que permitissem traçar um perfil dos professores que lecionam nas turmas de projeto. Empreguei o diário de campo como instrumento na coleta de dados, pois para Minayo (2012, p. 70) este “é o principal instrumento de trabalho de observação”. A construção desse diário de campo serviu como elemento de análise, uma vez que ali registrei minhas percepções e observações no percurso da pesquisa, questionário socioeconômico com os alunos e relato de experiências dos professores das turmas pesquisadas, aproveitando cada momento de minha inserção no local de trabalho e pesquisa.

Yin (2005) discute que o estudo de caso vai além de uma estratégia meramente explanatória, enfoca que também pode ser exploratório, sendo o mais indicado quando o pesquisador busca a compreensão de um problema ou caso.

Tem como objetivo “o desenvolvimento de hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais”, visando levantar questões e hipóteses para futuros estudos buscando um aprofundamento posterior.

Como observadora de uma situação social, considero relevante acompanhar uma turma de projeto na própria escola, buscando compreender como as aulas são desenvolvidas para perceber as relações e interações dos sujeitos da pesquisa. Destaco como elementos importantes do processo de investigação: a análise de documentos da escola como, por exemplo, o projeto político-pedagógico para identificar qual grupo social a escola acolhe; a observação sobre o papel de cada um dentro da escola, verificando se a proposta de ensino desta unidade parte do princípio de que todos são responsáveis pela aprendizagem do educando ou se essa função se limita apenas ao professor; a verificação do Projeto Realphabetização e do Projeto Aceleração, para conhecer seus objetivos, criação, como foi seu processo de implementação na escola.

Na próxima seção , verificaremos as produções atuais no meio acadêmico por meio de um estudo bibliográfico sobre o tema.

1.4 Estudos com turmas de progressão, aceleração e reagrupamentos: delineando o campo

No decorrer da pesquisa, mostrou-se necessário recorrer à busca de pesquisas para compreender o sentido das turmas de projeto nas escolas. Para tanto, empreendi uma busca em espaços como SciELO e Domínio Público e incluímos Google Acadêmico, com as seguintes palavras-chaves: turmas de progressão, reagrupamento, promoção continuada, promoção, aprovação automática, enturmação, aceleração escolar e ciclos.

Houve certa dificuldade em encontrar trabalhos relacionados à temática com essas palavras-chaves e obtive apenas 10 artigos e 2 dissertações, não encontrando nenhuma tese. Selecionei trabalhos no período 2005-2013:

Palavras-chaves	Turmas de progressão	Aceleração escolar	Ciclos	Enturmação
Teses	-	-	-	-
Dissertações	-	Ribeiro (2008)	Peixoto (2008)	-
Artigos	Rodrigues (2005)	Freitas et al (2012)	Fetzner (2007, 2009) Dalben (2009) Alavarse (2009) Diniz (2012)	Verdascas (2007) Alves e Soares (2007)
Artigos de livros	Xavier (2013)	-	-	-
Total	02	02	06	02

Tabela 1 – Pesquisas encontradas no período de 2005-2013 por temática

Fonte: Elaboração própria.

Os estudos encontrados sobre as turmas de progressão no projeto Escola Cidadã de Porto Alegre – agrupamentos de alunos com defasagem entre faixa etária e o nível de escolaridade, indicam que:

- Questões didático-administrativas são importantes para possibilitar um melhor vínculo entre alunos e docentes.

O artigo “Turmas de progressão da Escola Cidadã: repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização” (RODRIGUES, 2005) apresenta uma pesquisa centralizada nas turmas de Progressão do projeto Escola Cidadã. Para a autora, nessas turmas estão os alunos acima da faixa etária e onde se encontram os “maiores problemas disciplinares e de aprendizagem” (p. 1). A equipe investigadora usou como metodologia a abordagem qualitativa com entrevistas, aplicação de questionários e reuniões com professores. Segundo Rodrigues (2005, p. 1), “a fragmentação do tempo” e a falta de planejamento pedagógico que atendesse as especificidades da população escolar eram fatores que influenciavam nos “problemas de aprendizagem” e a indisciplina. Como alternativa de mudança, a escola inovou na sua organização administrativo-pedagógica, substituindo os tempos de 50 minutos, criando módulos-aulas de duas horas, a fim de garantir o aprofundamento das temáticas propostas e criar laços afetivos entre docentes e alunos. Além disso, estendeu o tempo de recreio para meia hora. Essa ação foi “organizada para permitir a expressão e interesses dos alunos” e essa conduta colaborou na diminuição desses problemas. Algumas considerações foram destacadas positivamente pela equipe investigadora, tais como o papel da equipe diretiva atuando cooperativamente na condução do projeto da

escola e o caráter de coletividade, constatado nas relações estabelecidas entre todos os segmentos da escola.

No artigo “Turmas de progressão na escola por ciclos: um debate sobre uma das proposições do projeto Escola Cidadã”, Xavier (2013) recupera a trajetória de construção da Escola Cidadã, a implantação dos ciclos e das turmas de progressão como espaços para alunos com necessidades específicas em determinadas aprendizagens. A autora trata, entre outras questões, das implicações da organização administrativa, do planejamento pedagógico e da participação do corpo docente na gestão democrática.

A autora também centra sua pesquisa nas turmas de progressão por entender, assim como Rodrigues (2005, p. 1), que nessas turmas “estavam os maiores problemas disciplinares e de aprendizagem.” Diante dessas questões, Xavier (2013) conclui que o investimento na organização administrativa e pedagógica e a participação na gestão escolar são importantes, mas não suficientes para otimização do rendimento escolar.

Em relação ao trabalho pedagógico, Xavier (2013) esperava encontrar um trabalho educacional mais diferenciado, com atividades adequadas às necessidades e características dos alunos, percebendo que é preciso haver um planejamento mais integrado, com propostas diferenciadas que pudessem atender melhor às diversidades das turmas.

- As representações dos alunos sobre a escola parecem indicar algumas referências de qualidade vinculadas ao esforço pessoal como determinante para seu sucesso escolar e a premência de adequar propostas de ensino às necessidades de aprendizagem diferenciadas destes.

Rodrigues (2005) constata que a escola organizada por séries produziu um padrão que imprime marcas, que faz parte do discurso dos alunos, quando, ao destacarem as razões para promoção de alunos de turmas de progressão para turmas de anos-ciclos, defendem o argumento de que o esforço pessoal é o determinante. Esse argumento é usado insistentemente nas escolas tradicionais como elemento importante para promoção de alunos de uma série para outra mais adiantada. A autora ressalta o princípio dessa escola, de que “todos os alunos são capazes de aprender” (p. 15) e confirma que nas turmas de progressão pode-se

constatar que há uma tentativa de organização do ensino, “visando o atendimento às necessidades e às diferenças dos alunos” (p. 15).

Segundo Rodrigues (2005, p. 14), as representações dos alunos parecem confirmar que há uma tentativa de “construir uma proposta diferenciada, adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, associada a uma prática docente disponível e atenta às ações fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem.” A autora também destaca que os estudantes da faixa etária de 9 a 11 anos percebiam o trabalho pedagógico de forma positiva, enquanto os alunos maiores apresentavam críticas quanto à organização dos ciclos, uma vez que estavam acostumados a um tipo de escola autoritária, disciplinadora, reproduzindo os argumentos tradicionais.

- Incidência da violência no cotidiano escolar.

A partir das observações cotidianas realizadas na Escola Municipal XYZ, percebi que os problemas de convivência institucional constatados por Xavier (2013) desde a implantação do projeto Escola Cidadã, em 1998, como os novos valores da população estudantil, incidência da violência entre os alunos e o “enfrentamento” dessa realidade nas escolas, se faz presente ainda hoje, como percebido na turma de projeto pesquisada. Segundo a pesquisa realizada por Xavier (2013), o processo de incidência da violência que ocorre cotidianamente na vida dos educandos, vem tornando aceitáveis e normais as situações de conflitos e confrontos dentro e fora da escola.

Os estudos encontrados sobre ciclos apresentam:

- Uma reflexão a respeito da implementação dos ciclos de formação no ensino fundamental de nove anos no município de Porto Alegre (XAVIER, 2013);
- Resgate teórico sobre a lógica da escola em ciclo e suas implicações didático-metodológicas e compreensão do processo de reorganização da política de ciclos no período de 2005 a 2008 da rede municipal de educação de Niterói (RODRIGUES, 2005).

Os artigos: “A escola em ciclos e a reorganização da rede municipal de educação de Niterói” (DINIZ, 2012), “Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar” (FETZNER, 2007) e a dissertação “A organização da escola em ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ: análise do processo de reconstrução da proposta pedagógica para o ensino fundamental (2005-2007)” (PEIXOTO, 2008) elucidam o assunto.

A partir de uma revisão bibliográfica e documental, Fetzner (2007) problematiza algumas ideias em relação à função social e à qualidade da escola. A autora destaca a importância de rompermos com metodologias que sucumbem frente à diversidade das turmas, percebendo que precisamos construir propostas que possam atender melhor as necessidades populares e as demandas de uma escola que, como o projeto Escola Cidadã, se organize por meio da afirmação da capacidade de aprender. Para a autora, a educação oferecida na rede pública ainda é uma “educação bancária”. No entanto, é necessário intentar na construção de propostas escolares para atender melhor as necessidades dos alunos. Entre essas propostas, ela destaca o conceito de ciclos em diferentes organizações escolares.

Segundo Fetzner (2007), a cultura escolar instituída aliada à dificuldade de desenvolver um pensamento crítico a respeito da função social da escola geram alguns mitos em torno dos ciclos. Essas afirmações precisam ser repensadas, pois a escola tradicional exclui o direito à educação de qualidade e responsabiliza os alunos por essa exclusão, por meio da reprovação. A escola em ciclos se baseia em pressupostos de aprendizagem que tomam o desenvolvimento humano como parâmetro, trabalhando com as potencialidades dos alunos, construindo conhecimento e não apenas reproduzindo-o.

Em seu trabalho, Diniz (2012) empregou como metodologia de pesquisa a análise documental e bibliográfica para discutir teoricamente a lógica da escola em ciclo, no período de 2005 a 2008, na rede municipal de educação de Niterói. Para a autora, é possível perceber que a escola em ciclos pertence a uma outra lógica que, segundo diversos autores estudados por ela, “vem confrontar a lógica da escola seriada excludente e seletiva em busca de uma educação mais igualitária, humanizadora e democrática.” (p. 22). Quanto à proposta da escola em ciclos da rede de Niterói no período de 2005 a 2008, Diniz (2012) destaca que se buscou realizar um trabalho com os profissionais em um espaço de diálogo, implementando ações mais democráticas a fim de construir uma escola verdadeiramente de qualidade para o desenvolvimento de todos os educandos.

Peixoto (2008) usou como metodologia de pesquisa a observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas para realizar sua pesquisa também na rede municipal de educação de Niterói, no período 2005-2007, analisando o processo de reconstrução da proposta pedagógica em ciclos para o ensino fundamental. A pesquisa problematiza a transição do sistema seriado ao

sistema “ciclado”. A autora, assim como Diniz (2012), considera que a rede de Niterói buscou estabelecer uma dinâmica dialógica e participativa nesse processo, que se constitui efetivamente como um movimento democrático. Segundo Peixoto (2008, p. 148):

A rede pública de Niterói começou a dar alguns passos estruturais e organizacionais para a constituição de relações mais democráticas, coletivas e dialógicas, tanto no que se refere a sua organização cotidiana com o trabalho em ciclos, quanto à relação que se estabelece entre as unidades escolares e o órgão central de gestão educacional do município.

Para a realização do trabalho com ciclos, a rede municipal de Niterói entendeu a necessidade da construção de um espaço democrático que perceba o diálogo e a participação como ações relevantes para a manutenção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas organizações escolares.

As pesquisas encontradas a respeito do programa de aceleração escolar apontam para:

- Outra forma de tratar com as diferenças no processo de aprendizagem, pretendendo solucionar o problema de distorção idade-ano de escolaridade e também analisam o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna.

Esta temática foi abordada na dissertação: Ações políticas de melhoria da qualidade do ensino: descrição e análise da implementação da política de aceleração de aprendizagem na Região Norte Fluminense (2004-2007) (RIBEIRO, 2008) e no artigo: A iniciativa privada na educação pública: O caso do Programa Acelera Brasil (FREITAS et al, 2012).

Conforme já apresentado anteriormente, Freitas et al (2012) utilizaram como metodologia a pesquisa documental e entrevista para analisar o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, que pretende solucionar o problema da distorção idade-série. Os autores apresentam a política do programa através da trajetória de sua criação, seus objetivos, destacando seu desenvolvimento no município do Rio de Janeiro. Esse artigo questionou o principal objetivo do programa, “de corrigir a distorção idade-série de alunos da escola pública”, fazendo críticas a ele por desconsiderar o processo de ensino-aprendizagem como um processo de formação plena, em que as condições estruturais e sociais dos alunos sejam levadas em consideração e por excluir o docente do processo pedagógico. Para Freitas et al

(2012), esse programa se apresenta na contramão de um ensino de qualidade, negando os seus propósitos em contribuir na correção da defasagem idade/série, constituindo-se tão somente na superação de taxas, indicadores e índices preocupantes.

Percebendo de forma diferente a formação de movimentos de enturmação diferenciados, Ribeiro (2008) concluiu que este programa influencia positivamente a prática educativa e promove a aceleração e promoção dos alunos para séries mais avançadas. A ação, na perspectiva da autora, é eficaz e necessita vir acompanhada de medidas complementares. Contudo, assim como Freitas et al (2012), Ribeiro (2008) faz uma crítica ao ensino oferecido aos estudantes, pois este não alcança o padrão desejável de uma educação de qualidade. A autora identifica problemas de ordem estrutural, como a ausência de qualificação profissional na rede para atuação com alunos com “dificuldades de aprendizagem” (p. 1) e a insuficiência de professores em sala. De acordo com Ribeiro (2008), existe uma carência qualitativa e quantitativa de profissionais, o que dificulta a implementação do programa e a amenização do problema da repetência e da distorção idade-série no sistema educacional.

Freitas et al (2012) criticam a falta de autonomia do professor do Programa Acelera, e dizem que o docente necessário para esse tipo de trabalho é apenas um cumpridor de tarefas. No entanto, Ribeiro (2008) percebe a formação do profissional para o programa de forma diferenciada: “a prática deve ser baseada no planejamento e reflexão diária do professor visando à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.” (p. 64). Um ponto crítico destacado pela autora é a falta de formação dos professores para trabalharem com o programa, a ausência de profissionais qualificados na rede estadual para atuação com alunos com “dificuldade de aprendizagem” e a carência quantitativa e qualitativa do profissional.

Nos artigos: “Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos” (ALVES; SOARES, 2007) e “TurmaMais: uma experiência organizacional direcionada à promoção do sucesso escolar” (VERDASCA, 2007), os autores tratam da enturmação e discutem a respeito:

- Do impacto da alocação dos alunos em turmas organizadas por nível de desempenho escolar;

- Dos modelos de agrupamentos centrados nos fatores organizacionais, dimensão e composição da turma, como pontos de referência significativos para o desempenho escolar.

O estudo de Alves e Soares (2007) empregou como metodologia de pesquisa a coleta de dados longitudinais, por meio de questionários e também entrevistas, para contextualizar os dados obtidos com instrumentos quantitativos para medir o efeito-escola no desempenho acadêmico dos alunos de sete escolas públicas que atendem a comunidades vizinhas relativamente homogêneas do ponto de vista socioeconômico. É importante destacar que este artigo faz a discussão sobre a relação entre escolas e estratificação escolar, examinando o impacto da alocação dos alunos em turmas organizadas, pretendendo reunir o nível de desempenho escolar.

Alves e Soares (2007) analisam os critérios para a formação das turmas nas escolas pesquisadas. Os resultados revelam que o efeito-escola se estrutura pela forma como as escolas organizam os alunos em turmas. A formação das turmas por nível de habilidade impacta não apenas o nível de desempenho dos alunos, mas também as diferenças nas taxas de progresso observadas durante o estudo. Os critérios de formação de turmas contribuem para que pequenas diferenças entre os alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de uma forma mais ampla.

A questão referente ao modelo de agrupamento escolar também foi tratada por Verdasca (2007), que relata a experiência pedagógica TurmaMais, realizada em Portugal e o essencial de seu modelo de organização que é centrado nos fatores organizacionais, dimensão e composição da turma, como pontos de referência significativos para o desempenho escolar. Esse projeto tem como objetivo “melhorar a permanência e sucesso escolares” (p. 242). A TurmaMais – “agrupamento interno de alunos ou classe, cuja constituição tem por base um conjunto de critérios (dimensão, idade e outras características sociográficas e escolares)” (p. 242) – é uma turma sem alunos fixos, que agrupa temporariamente estudantes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, que circulam por esse grupo em torno de cinco a seis vezes por ano letivo. Nessa experiência, o critério considerado é o nível de aprendizado dos alunos e a equipe docente toma como critério os níveis de aprendizagem.

Na TurmaMais, cada grupo de alunos continua trabalhando os conteúdos que sua turma inicial está estudando, no entanto, com um apoio mais individualizado. Para que o objetivo seja alcançado, a equipe docente tem a função de encontrar soluções de atividades educativas possíveis para as diferentes dinâmicas surgidas nos grupos, de acordo com as características de cada grupo.

De acordo com Verdasca (2007), a análise dos resultados alcançados com a experiência TurmaMais mostra que houve notória queda na repetência e na evasão escolar e uma melhoria relevante na qualidade dos níveis escolares. Verdasca (2007), diferente de Alves e Soares (2007), entende que o critério de separação por níveis de aprendizagem conduziu a uma ação integradora cujas práticas de cooperação entre os alunos constituíram uma marca de socialização escolar coesa e solidária.

Das pesquisas analisadas foi possível compreender que alguns autores destacam a importância da escola se perceber como espaço de inclusão e democratização, reconhecendo a diversidade cultural existente em suas turmas, valorizando os conhecimentos de seus alunos. Entendo que essa é uma ação que pode possibilitar a reconstrução de uma proposta pedagógica mais adequada para se alcançar a desejada qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas organizações escolares.

Outra questão importante é a proposta das escolas organizadas em ciclos que superam a reprovação, se organizando por meio da afirmação da capacidade de aprender do educando, com a visão de seu desenvolvimento integral, na perspectiva de trabalhar com as potencialidades dos alunos e com a construção do conhecimento. Não apenas a questão pedagógica, mas questões didático-administrativas também são importantes para melhorar o vínculo entre alunos e docentes e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

Além disso, as formas de agrupamentos centrados em corrigir a distorção idade/ano de escolaridade, como as turmas de progressão do Projeto Escola Cidadã e a TurmaMais também se mostram experiências eficientes para melhorar o sucesso escolar e evitar a evasão, pois usam critérios que superam a organização de suas turmas por nível de aprendizado, tentando evitar assim a exclusão escolar de seus alunos.

No próximo capítulo, apresento os movimentos de enturmação existentes na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, as parcerias público-privadas que

nela atuam e abordo as metodologias utilizadas pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho nas turmas de projeto da rede do Rio de Janeiro.

2 MOVIMENTOS DE ENTURMAÇÃO EXISTENTES NO RIO DE JANEIRO: AS TURMAS DE PROJETO EM ESCOLAS CARIOCAS

2.1 Projeto Aceleração da Aprendizagem no município do Rio de Janeiro

Dados do MEC referentes ao ano de 2010 apresentam o Brasil como o país com maior índice de repetência escolar da América Latina. De acordo com estudos realizados por diversos autores (GADOTTI, 2009; FERNANDES, 2009; BARRETO; MITRULIS, 2001), a distorção idade/série propicia a evasão escolar de crianças e jovens brasileiros. Segundo Gadotti (2009, p. 57): “No Brasil, o abandono escolar gira em torno de 20% e a reprovação causa uma defasagem idade-série em torno de 40%. Essa exclusão custa mais caro ao país do que qualquer inovação educacional.”

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	9,2% 1.331.091 reprovações	2,0% 293.693 abandonos	88,8% 12.887.100 aprovações
Anos finais	13,6% 1.701.387 reprovações	5,3% 664.566 abandonos	81,2% 10.187.765 aprovações
Ensino médio	13,5% 979.686 reprovações	11,5% 838.387 abandonos	75,0% 5.452.030 aprovações

Quadro 11¹¹ – Taxas de Rendimento do Brasil (2010)

Fonte: Inep – Censo Escolar 2010

A partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível verificar a proporção de alunos com reprovação ou abandono no ano de 2014 na rede pública de ensino do país e do município do Rio de Janeiro, como mostram os quadros a seguir:

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	7,0% 914.099 reprovações	1,2% 162.691 abandonos	91,7% 11.941.376 aprovações
Anos finais	12,8% 1.397.218 reprovações	4,1% 444.152 abandonos	83,2% 9.116.123 aprovações

Quadro 12¹² – Taxas de Rendimento do Brasil (2014)

Fonte: Inep – Censo Escolar 2014

¹¹ Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2010>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

¹² Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2013>>. Acesso em: 21 abr. 2105.

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	9,3% 24.958 reprovações	1,2% 3.344 abandonos	89,4% 239.747 aprovações
Anos finais	13,2% 26.904 reprovações	3,1% 7.039 abandonos	83,7% 189.133 aprovações

Quadro 13¹³ – Taxas de Rendimento do município do Rio de Janeiro (2014)

Fonte: Inep – Censo Escolar 2014.

Segundo Freitas et al (2012), no final da década de 1960 foram pensadas as primeiras iniciativas a respeito da diminuição da defasagem idade/série. No entanto, somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), as classes de aceleração passaram a fazer parte das políticas de correção de fluxo escolar.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem pode ser compreendido como uma forma de correção do fluxo escolar, atendendo a LDB (nº 9.394/96) quando resolve em seu artigo 24 (art. 24, inciso V, alínea b) que:

Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns [...]

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios [...]

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem no Rio de Janeiro é um programa de correção de fluxo escolar proposto pela SME como uma das alternativas para atender os alunos com defasagem idade-escolarização, buscando combater as elevadas taxas de repetência.

Em 1994, foi fundado o Instituto Ayrton Senna (IAS) e sob a sua iniciativa foi criado em 1997 o Programa Acelera Brasil, que seria usado como modelo para programas de aceleração de aprendizagem em todo o país (FREITAS et al, 2012). Este é um programa de correção de fluxo para alunos matriculados em algum dos três primeiros anos/séries do ensino fundamental e que tenham, no mínimo, dois anos de distorção idade/série. De acordo com informações do seu *site*, o IAS¹⁴ objetiva: “propiciar a esses alunos a oportunidade de desenvolver as habilidades

¹³ Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/taxas-rendimento/rede-municipal/urbana?year=2013>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

relativas à primeira fase do ensino fundamental, para que possam chegar o mais rápido possível à série correspondente às suas idades.”

Atualmente implantado pela SME/RJ, o Projeto Aceleração, realizado em parceria com o IAS, foi desenvolvido e adaptado com base no Programa Acelera Brasil. Os projetos de aceleração de aprendizagem têm sido implementados nas escolas públicas, visando “corrigir a distorção idade-série”. Na perspectiva de Freitas et al (2012), o Programa Acelera Brasil tem se mostrado apenas uma ferramenta para a superação de índices alarmantes da educação pública, deixando de cumprir com sua proposta. Também em uma perspectiva crítica, Ribeiro (2008) destaca a ausência de qualificação profissional na rede para a atuação com o público-alvo dos projetos. Essas são questões que para as autoras tornam-se entraves para o desenvolvimento eficaz do programa.

Nos quadros a seguir, apresento os projetos desenvolvidos na Escola Municipal XYZ nos anos de 2014-2015:

Projeto	Parceiro	Destina-se a atender	Situação
Realfabetização 2	IAS	Aluno no 6º ano analfabeto	Defasado ou não (dois anos mais velhos do que a idade regular para o ano escolar no qual se encontram).
Aceleração 2	FRM	Aluno aprovado para o 6º ano ou reprovado no 6º ano	Defasagem de 2 anos ou mais na relação idade/escolaridade. Projeto com 2 anos de continuidade, 400 dias letivos.
Aceleração 3	FRM	Aluno aprovado para o 8º ano ou reprovado no 8º ano	Defasagem de 2 anos ou mais na relação idade/escolaridade.

Quadro 14 – Projetos do Programa Reforço Escolar na Escola Municipal XYZ no ano de 2014

Fonte: Elaboração própria.

Projeto	Parceiro	Destina-se a atender	Situação
Aceleração 2	FRM	Aluno aprovado para o 6º ano ou reprovado no 6º ano	Defasagem de 2 anos ou mais. Projeto com 2 anos de continuidade, 400 dias letivos.
Aceleração 2ª	FRM	Aluno aprovado para o 6º ano ou reprovado no 6º ano	Defasagem de 2 anos ou mais. A letra A é colocada ou retirada para diferenciar a continuidade ou início do projeto. Projeto com 2 anos de continuidade, 400 dias letivos.
Aceleração 3	FRM	Aluno aprovado para o 8º ano ou reprovado no 8º ano	Defasagem de 2 anos ou mais.

Quadro 15 – Projetos do Programa Reforço Escolar na Escola Municipal XYZ no ano de 2015

Fonte: Elaboração própria.

Projeto	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Realfabetização 2	-	-	-	-	-	11	-
Realfabetização 2A	-	-	10	-	-	-	-
Realfabetização 2B	-	-	-	-	15	-	-
Aceleração 1	-	24	-	-	-	-	-
Aceleração 2	-	20	24	20	-	28	23
Aceleração 2A	-	-	-	-	-	-	30
Aceleração 3	-	-	25	16	-	26	28
NJM	-	-	-	-	25	-	-
Nº de alunos matriculados	1.150	1.100	1.049	1.079	1.029	973	1.027

Tabela 3 – Quantidade de alunos matriculados nos Projetos do Programa Reforço Escolar na Escola Municipal XYZ

Fonte: Elaboração própria.

Analisando os dados da Tabela 3, é possível que provavelmente o número de reprovações no 6º e 8º anos de escolaridade cresceu em 2014, visto o aumento de matrículas na turma Aceleração 3 e também o elevado número de matrículas na turma Aceleração 2A.

Na seção seguinte, continuo as abordagens a respeito dos agrupamentos, apresentando o Projeto Realfabetização no município do Rio de Janeiro.

2.2 Projeto Realfabetização no município do Rio de Janeiro

O Projeto Realfabetização surgiu em 2009, a partir de um contrato entre a SME/RJ e o Instituto Ayrton Senna (IAS), como proposta política de correção de fluxo dos alunos não alfabetizados com distorções série/idade dos 4º, 5º e 6º anos

não alfabetizados. O projeto está em funcionamento na rede municipal desde então e foi adaptado do Programa Se Liga, de propriedade do IAS, à estrutura administrativa do município, sendo oficialmente conhecido como Projeto Realphabetização.

No ano de 2011, com base no art. 24 da LDB, a SME decidiu instituir os projetos de correção de fluxo com uma nova organização, conforme resolução nº 1.079, de 27 de maio de 2011. A partir da nova organização, o Projeto Realphabetização passou a atender alunos do 2º ao 5º anos.

De acordo com o *site* do próprio IAS, os alunos integrados, ou seja, com necessidades especiais, não podem fazer parte do projeto e os alunos enturmados participam uma única vez, pois a proposta é alfabetizá-los em um ano.

O Programa Se Liga faz parte da Rede Vencer¹⁵. Dessa forma, o Projeto Realphabetização, que utiliza a mesma metodologia do Programa Se Liga, também se baseia no Método Dom Bosco¹⁶. Segundo explicação documental do próprio IAS, a proposta pedagógica deste método é a alfabetização de jovens e adultos, tendo sido adaptada para trabalhar com crianças pelo IAS. O *site* do IAS informa também que o Programa Se Liga objetiva alfabetizar os alunos participantes, em um ano, para que possam na próxima etapa frequentar outro programa, o Acelera Brasil, e depois retornar ao ano de escolarização correspondente à sua idade.

O Projeto Realphabetização, adaptado do Programa Se Liga, de propriedade do IAS, está em funcionamento na SME, desde 2009. Sua proposta é a correção de fluxo dos alunos não alfabetizados com distorções idade/escolarização dos 4º, 5º e 6º anos não alfabetizados. A concepção do projeto é a reunião dos alunos com “dificuldades de aprendizagem” e defasados em uma única turma, diminuindo a oportunidade de socialização com alunos de diferentes níveis de conhecimento.

¹⁵ “Rede Vencer é a articulação conjugada pelo Instituto Ayrton Senna com redes de ensino estaduais e municipais parceiras. Ela é uma articulação de compromissos em favor da educação pública brasileira de qualidade, disponibilizando troca de informações, compartilhamento de pesquisas e inovações, de preocupações e dificuldades, transferências e difusão de tecnologias, entre outras iniciativas.” Através deste espaço o IAS acompanha os dados de cada turma participante dos programas. Disponível em: <<http://www.redevencer.org.br>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

¹⁶ “O método Dom Bosco visa diretamente à alfabetização de jovens e adultos. Tem como objetivo organizar a aprendizagem de modo que o aluno consiga construir sua consciência crítica dentro do contexto no qual ele está inserido e através desse conhecimento desenvolver a leitura e a escrita com eficácia e rapidez, partindo sempre da contextualização de palavras-chave, nas quais os professores e os alunos possam explorar significados e socializar seus conhecimentos sobre o tema. Esse método é possível de ser adaptado para a alfabetização de crianças.” Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/4167/1/PDF%20-%20Adilma%20Oliveira%20Silva%20Soares.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

Sobre essa questão, Verdasca (2007) entende que o critério de separação por níveis de aprendizagem conduz a uma ação integradora entre os alunos. Contrapondo sua ideia, os resultados da pesquisa de Alves e Soares (2007) revelam que a formação das turmas por “níveis” de aprendizado impacta no nível de desempenho e acirra a estratificação escolar.

No meu cotidiano escolar, percebo que turmas de projetos podem ser consideradas o produto de uma política de avaliação excludente, que prioriza os que sabem e exclui os que “não sabem”, fazendo isso dentro da própria escola. A partir das minhas observações, essa exclusão ocorre no momento em que as turmas de projetos não estão inseridas no projeto pedagógico da escola ou quando são olhados por alguns professores como a “turma dos fracassados”.

As causas do fracasso escolar não são poucas, podendo estar, de acordo com alguns autores (ARROYO, 1986; ESTEBAN, 2002; MOYSÉS, 2001; PATTO 1996; RODRIGUES, 1999), associadas a fatores extra e intraescolares que estão relacionados entre si, tais como a desigualdade social, problemas relacionados à família e à saúde, preconceito, práticas pedagógicas, formação dos professores, métodos de ensino e aprendizagem. Assim, mesmo com o passar dos anos, quase sempre se responsabiliza o aluno como principal culpado por seu fracasso e essa responsabilização foi identificada, também, na pesquisa realizada com a turma Aceleração 2A.

De acordo com os estudos de Moysés (2001), há muito tempo a criança é vista como a própria culpada por sua incapacidade de aprender, as causas de seu fracasso escolar estão centradas nelas mesmas e em suas famílias, sem ser levado em conta sua história e o contexto que está inserida. Para a autora, os índices de repetência tornam a escola uma instituição geradora de insucesso, sendo o fracasso da escola e não da criança. Ela destaca que as causas para a retenção são vistas pela escola como causas externas, não de ordem pedagógica, devendo ser de responsabilidade da família ou de ordem biológica, a não aprendizagem da criança.

Rodrigues (1999) explica que foi entre as décadas de 1960 e 1970 que o fracasso escolar passou a ser discutido como uma questão social, não podendo ser compreendido apenas na dimensão do sujeito e devendo ser entendido como um fenômeno complexo em que atuam diversos fatores, como a relação dos pais com a escola, a diferença social e cultural, a relação familiar, o comportamento, o racismo, entre outros.

Arroyo (1986) compreende que a democratização da escola pública ocorrida nos anos 1970 e 1980 não atendeu aos interesses das classes populares, uma vez que elas entravam na escola, mas não permaneciam devido às questões sociais que influenciavam sua permanência. As crianças entraram em uma escola que ainda não está preparada para recebê-las, por apresentar grandes dificuldades para tratar com a diversidade cultural, social e até mesmo étnica que essa classe demanda. Arroyo, assim como Moysés, faz uma crítica à questão da expansão quantitativa da escola brasileira, na qual houve a expansão de vagas com a abertura das escolas para as classes populares, sem a qualidade necessária para a realidade dessas crianças que começaram a ser responsabilizadas pelo fracasso escolar.

O fracasso escolar também é considerado por Patto (1996) como um processo complexo, pois entende que a escola foi pensada para alunos que apresentassem condições mínimas para o aprendizado e enumera algumas causas para as dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas populares, como “as condições de vida [...], a in adequação da escola pública em lidar com esse aluno [...], a desvalorização de seus alunos [...], a falta de conhecimento da realidade desses [...]” (p. 121-125).

Apesar da grande quantidade de escolas, essas reproduziam e ainda reproduzem a desigualdade social, por não estarem adequadas à realidade de sua clientela. Arroyo (1986) e, mais atualmente, Esteban (2002) concordam que o fracasso escolar é produzido socialmente e que a escola reproduz essa exclusão. De acordo com Esteban (2002, p. 24): “A realidade escolar reflete, mantém e em certa medida reproduz em seu cotidiano as profundas desigualdades, tensões e possibilidades sociais.”

Entendo que os programas de aceleração foram pensados para diminuir o fracasso escolar, mas ao mesmo tempo, reproduzem a desigualdade de classes. As turmas de projetos podem ser consideradas o produto de uma política de avaliação excludente, que prioriza os que sabem e exclui os que “não sabem”. Ela exclui esses alunos dentro da própria escola ao estabelecer mecanismos de seletividade que contribuem para a segregação interna, e cria os estereótipos do bom e mau aluno, formando turmas de alunos com histórico de fracasso escolar a partir de uma concepção homogeneizadora e excludente.

De acordo com os autores que discutem esse assunto, é preciso que a escola tenha um olhar diferenciado para as questões sociais e culturais que fazem parte do cotidiano desta escola excludente que temos hoje.

Na próxima seção, apresento o Projeto Autonomia Carioca no município do Rio de Janeiro.

2.3 Projeto Autonomia Carioca no município do Rio de Janeiro

Segundo informações disponíveis no *site* da Fundação Roberto Marinho (FRM), desde fevereiro de 2010, no município do Rio de Janeiro, o Programa de Aceleração de Aprendizagem também está sendo trabalhado por meio do Projeto Autonomia Carioca. Em parceria, a SME/RJ e a FRM visam promover a aceleração de estudos e corrigir a defasagem idade-série de alunos entre 14 e 18 anos do 6º e 8º anos do ensino fundamental. Com essa proposta, os alunos defasados poderão, caso aprovados, avançar para o ensino médio. Para cumprir o objetivo, o projeto propõe a aceleração das séries do ensino fundamental com a utilização de módulos disciplinares organizados em teleaulas.

A seguir, apresento o Projeto 7º Ano – Nenhum Jovem a Menos (NJM).

2.4 Programa Nenhum Jovem a Menos no município do Rio de Janeiro

Segundo informações do *site* do Rio Educa¹⁷, o Projeto Nenhum Jovem a Menos (NJM) é uma ação da SME/RJ e faz parte dos projetos de correção de fluxo dentro do Programa Reforço Escolar, para atender alunos oriundos do Projeto Realização 2B que ainda não consolidaram o processo de leitura e escrita. Tem como objetivo “ampliar habilidades de leitura, escrita, os conceitos em Ciências, Geografia, História e Matemática.”¹⁸ Tem suas aulas ministradas por um único professor, no cargo de Professor I de qualquer disciplina, que é responsável por todas as matérias do ensino fundamental.

¹⁷ Informações consultadas em: <www.rioeduca.net>. Acesso em: 7 set. 2015.

¹⁸ Informações disponíveis no *site* do Rio Educa: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=89>>. Acesso em: 7 set. 2015.

2.5 Conhecendo as metodologias do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Roberto Marinho

Durante o período da pesquisa (2014-2015), a Escola Municipal XYZ atuou com os Programas Se Liga, que faz parte da Rede Vencer do IAS, com a turma de Realização e com o Programa Autonomia Carioca, da FRM, nas turmas Aceleração 2 e Aceleração 3, durante o ano de 2014. No ano de 2015, a escola atuou nas turmas de projeto somente com o Programa Autonomia Carioca nas turmas Aceleração 2, Aceleração 2A e Aceleração 3.

➤ Instituto Ayrton Senna

De acordo com as informações do seu *site*, o Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental (ONG), sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, após a morte do piloto brasileiro que lhe dá o nome e tem o objetivo de “contribuir para a melhoria da educação no Brasil, desenvolvendo programas que ajudam a combater os principais problemas do sistema de ensino público: os baixos níveis de aprendizado, a repetência e a distorção idade-série”¹⁹, concentrando suas ações em três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. Nove anos após sua fundação, o IAS se tornou a única organização não governamental brasileira a receber a Cátedra Unesco em Educação e Desenvolvimento Humano, uma chancela rara, concedida a entidades de destaque no apoio ao desenvolvimento humano.

Os programas da área da educação formal aplicados nas redes de ensino municipais e estaduais que constituem a Rede Vencer, autointitulados no *site* institucional como soluções educacionais, possuem foco na aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional, são:

- Programa Acelera Brasil – propõe alunos oriundos do Programa Se Liga para aceleração da aprendizagem e o Se Liga atende os alunos não alfabetizados com distorção idade/ano de escolaridade;
- Programa Gestão Nota 10 – supervisiona a gestão das unidades escolares municipais e estaduais;

¹⁹ Mais informações em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

- Programa Fórmula da Vitória – proposta pedagógica para os alunos matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com dificuldades em matemática, leitura e escrita.

Conforme informações que constam no *site* da Rede Vencer²⁰, destaco o número significativo de municípios brasileiros que atuam com programas do IAS nos quadros seguintes:

	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória	Total
Municípios	546	217	488	470	6	854
Escolas	3.039	2.583	1.823	1.612	185	6.971
Alunos	1.132.389	448.235	38.254	32.300	5.050	1.656.228

Quadro 16 – Alcance da Rede Vencer no Brasil – 2012

Fonte: SIASI – GP.

	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória	Total
Municípios	0	0	5	5	1	5
Escolas	0	0	124	348	162	514
Alunos	0	0	2.682	8.362	4.418	15.462

Quadro 17 – Cobertura da Rede Vencer no Rio de Janeiro – 2012

Fonte: SIASI – GP.

	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória	Total
Belford Roxo	0	0	662	327	0	989
Rio de Janeiro	0	0	1.151	6.982	4.418	12.551
São Gonçalo	0	0	527	671	0	1198
São João de Meriti	0	0	260	124	0	384
Saquarema	0	0	82	258	0	340

Quadro 18 – Matrícula inicial de alunos por município – 2012

Fonte: SIASI – GP.

Porto (2011) explica que o IAS iniciou suas atividades atuando sobre o problema de defasagem idade-ano de escolaridade que ainda atinge os alunos das escolas públicas, com a criação do Programa Acelera Brasil, destinado à aceleração da aprendizagem. Além do problema da distorção idade-ano de escolaridade, também foi constatada a partir da avaliação do programa a questão do analfabetismo como um dos principais fatores que geravam o problema da

²⁰ Informações do *site* da Rede Vencer, disponível em: <<http://www.redevencer.org.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

defasagem. Tendo em vista a necessidade de alfabetizar os alunos não alfabetizados que chegavam às turmas do Programa Acelera Brasil, foi criado o Programa Se Liga em 2001, com o objetivo de “Desenvolver, durante um ano, as habilidades relativas ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade de forma a garantir a esses estudantes as competências básicas para a continuidade de seu percurso escolar.”²¹

A atenção nesta pesquisa está voltada para dois programas: Acelera Brasil e Se liga, onde houve parceria realizada com a escola Municipal XYZ no período da pesquisa, tendo em vista a correção de fluxo (distorção idade/série) e a garantia da alfabetização dos alunos. Tais programas são sustentados teoricamente na concepção da “Pedagogia do Sucesso”, de João Batista de Oliveira, que prioriza a valorização e o foco no aluno, elevando sua autoestima e acreditando na capacidade de cada um, a fim de que esses sejam bem-sucedidos, aprendam e dominem os conteúdos (PERONI; LUMERTZ, 2012).

A partir de informações do *site* da Rede Vencer e das observações realizadas no cotidiano da Escola Municipal XYZ, os programas contam com materiais didáticos estruturados para os alunos, caixas de materiais complementares para realizarem as atividades e projetos previstos nos materiais (material dourado, alfabeto móvel), livros de leitura (30 títulos para alunos de alfabetização e 40 títulos para alunos de aceleração), dicionários, manuais operacionais com instruções para os coordenadores, supervisores e professores. Esses materiais têm como objetivo permitir aos alunos, adquirir a noção de que eles são capazes de aprender e ter sucesso na escola, desde que sejam submetidos ao método pedagógico correto.

As aulas do Programa Se Liga são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades que devem seguir uma rotina marcada por tempos previstos para as atividades. Se o programa acredita na capacidade de aprender do aluno, privilegia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, da criatividade e visa desenvolver as habilidades leitora, escrita e oral dos estudantes, acredito ser uma contradição a rotina estabelecida pelo IAS para o desenvolvimento das aulas. Por exemplo, o momento “Curtindo a Leitura” cuja proposta é de os alunos lerem os livros definidos pelo IAS, não permite que eles escolham o que desejam ler. O professor não tem autonomia para direcionar a leitura dos alunos para a realidade da turma. As

²¹ Disponível em: <http://www.redevencer.org.br/pagina/seliga>. Acesso em: 20 jan. 2016.

atividades de lição de casa também impostas pelo IAS não alcançam o resultado esperado, conforme a trecho do questionário respondido pela professora I da turma Aceleração 2A.

7. Quais atividades são propostas que não funcionam?

Resposta: As atividades para ser realizada em casa.

8. Por que você acha que isso acontece?

Resposta: Acredito que poucos fazem porque ninguém estimula (cobra) em suas casas.

9. E eles (os alunos) dizem gostar do quê?

Resposta: Eles gostam de atividades variadas e de curta duração.

10. Do que dizem não gostar?

Resposta: Ler sozinhos, interpretar textos por escrito, fazer avaliações tradicionais (prova, testes...), quando são obrigados a ler livros que não escolheram.

Identifiquei algumas contradições que fazem parte do cotidiano da turma de projeto da Escola Municipal XYZ em relação às atividades idealizadas pelo IAS. Acredito que elaborar uma metodologia de ensino implica na participação de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Não se pode desconsiderar as especificidades de cada turma e/ou aluno ao se definir uma proposta educativa.

As parcerias público-privadas estabelecidas pela SME/RJ surgiram com o objetivo de auxiliar a melhoria da qualidade do ensino. Na sessão seguinte, apresento a FRM que por meio do Projeto Autonomia Carioca realiza um programa de aceleração da aprendizagem na rede do Rio de Janeiro.

➤ **Fundação Roberto Marinho**

A Fundação Roberto Marinho (FRM) foi criada em 1977, segundo o *site* institucional, e atua com parceiros públicos e privados de forma a valorizar a cultura brasileira e o meio ambiente e promover o direito à educação. Tem como missão “ Mobilizar pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes e parcerias, em torno de iniciativas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade

de vida da população brasileira.”²² A fundação atua na área da educação a partir da metodologia do Telecurso.

De acordo com informações do *site* do Rio Educa, a prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da SME/RJ assinou uma parceria no ano de 2010 com a FRM, a fim de iniciar o Projeto Autonomia Carioca que tem como objetivo corrigir a defasagem idade/ano escolar de alunos do 6º e 8º anos do ensino fundamental. No Projeto Autonomia Carioca é usada a metodologia do Telecurso 2000, em que os alunos assistem aos vídeos do Telecurso, os quais abordam assuntos das disciplinas básicas do ensino fundamental.

As aulas são ministradas por um único professor, responsável por todas as matérias do ensino fundamental, independentemente da sua área de conhecimento. Esse professor é capacitado na “metodologia Telessala”, que tem como foco a educação por meio de recurso audiovisual e consiste numa prática pedagógica presencial e mediada pelo professor. Assim, os alunos assistem aos vídeos do Telecurso e acompanham estes conteúdos visuais por intermédio dos livros do programa.

De acordo com Freitas et al (2012), os alunos do Projeto Autonomia Carioca aprendem conceitos fundamentais de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, tendo como base o material didático do Telecurso 2000, criado em parceria com a FRM e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp).

O formato de teleaulas, conhecidos como telecursos, foram desenvolvidos pela FRM no final dos anos de 1970 (COUTINHO, 2013), bem antes do surgimento das turmas de aceleração, com o objetivo inicial de “permitir a educação a distância dos moradores das regiões mais carentes do país através das teleaulas exibidas pela TV aberta.” (COUTINHO, 2013, p. 2). Segundo Teixeira e Macedo (2015, p. 2) para a FRM este método é reconhecido “como uma tecnologia que promove qualidade na educação e, atualmente, está presente no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC).”

Dessa forma, as parcerias público-privadas se materializam nas escolas públicas. A aquisição de projetos prontos prejudica o processo de construção da

²² Informações disponíveis no *site*: <<http://www.frm.org.br>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

gestão democrática e contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que se refere à gestão democrática na educação:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

As parcerias público-privadas interferem na educação pública, pois desqualifica o ensino, restringe a autonomia do professor no processo ensino-aprendizagem, exclui o docente do processo pedagógico, diminuindo sua competência ao padronizar o ensino e desconsiderar a realidade escolar, incorporando práticas centralizadoras, como a utilização do conteúdo de aprendizagem, material didático e treinamento docente, que caracterizam o controle do setor privado sobre o trabalho pedagógico, contrariando a LDB que atribui as escolas autonomia nas tomadas de decisão.

2.6 Movimentos de enturmação no Rio de Janeiro: a percepção dos partícipes no Programa de Reforço Escolar

Os atuais projetos desenvolvidos na rede pública do município do Rio de Janeiro mostram que para a gestão do magistério carioca o corpo docente da rede municipal não é capaz de planejar suas atividades e tampouco de debater a implantação de projetos pedagógicos elaborados por empresas privadas. Como é possível verificar na argumentação de Viviane Senna (2000, p. 146):

Os materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade.

Compartilhando a mesma opinião a respeito da eficácia do material fornecido pelas parcerias público-privadas, a ex-secretária de educação da SME/RJ declarou que: “Com material didático específico para a faixa etária deles e aulas ministradas pelos nossos professores, capacitados pela Fundação Roberto Marinho, nós resgatamos a autoestima e motivamos esses alunos a ir para o ensino médio.”²³

No entanto, os docentes das turmas de projetos da Escola Municipal XYZ discordam da argumentação de Viviane Senna e da ex-secretária. Ao responderem o questionário da pesquisa a respeito do material fornecido pelos parceiros, os professores destacaram que:

Qual sua opinião sobre os Projetos de Aceleração da Aprendizagem da SME?

Resposta: O material fornecido é de qualidade, os cursos de formação nos dão a orientação para utilizar este material que, embora bom, tem alguns pontos negativos, foi produzido há algum tempo e alguns assuntos estão fora da nossa realidade, fazendo com que os alunos fiquem desinteressados. (Professor A –Turma Acelera 3).

Como é o material fornecido pela FRM?

Resposta: Seria melhor se fosse mais voltado para a realidade, por exemplo, de adolescentes do Rio de Janeiro.

O que você gosta no material?

Resposta: Eu gosto dos textos no formato história em quadrinho, das poesias e da qualidade gráfica do material.

O que você não gosta?

Resposta: Alguns textos são infantis ou então só mostram a realidade de São Paulo. (Professora I – Turma Acelera 2A).

Qual sua opinião sobre os Projetos de Aceleração da Aprendizagem?

Resposta: Acho válidos, mas os mesmos deveriam utilizar materiais de acordo com a realidade dos alunos.

Quais materiais deveriam ser usados?

Resposta: Os materiais que se adequam à faixa etária dos adolescentes. Deveriam ser materiais específicos do interesse dos adolescentes e não teleaulas que foram feitos para trabalhadores da siderurgia. (Professora P – Turma Aceleração 2).

O material fornecido pelas parcerias é avaliado pelos docentes como incompatível com a realidade dos alunos da Escola Municipal XYZ, necessitando ser

²³ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1331556>>. Acesso em: 12 out. 2015.

complementado e adaptado pelos docentes à realidade dos alunos com outras atividades para o uso com diferentes grupos de estudantes. Isso demonstra a necessidade da participação dos professores na elaboração do material e planejamento de suas aulas, para que se percebam as peculiaridades de cada turma e possam desenvolver com qualidade o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que a adoção do material fornecido pelos parceiros, por si só, não garante um ensino de qualidade.

Freitas et al (2012) revela em sua pesquisa, questões negativas referentes aos projetos, como caráter coercitivo, limitador e metodologia arcaica e também sinaliza a oportunidade concedida aos alunos de aprendizagem e ganhos sociais. Embora haja alguns aspectos negativos, a autora aponta o Projeto Realphabetização como positivo quanto à perspectiva de alfabetizar e corrigir o fluxo. Ainda que alguns alunos não saiam do projeto totalmente alfabetizados, os professores percebem um crescimento no processo de aprendizagem e nas relações sociais por meio do resgate da autoestima dos alunos e das potencialidades e reconhecimento das possibilidades de mudança na vida de cada aluno.

O Projeto Realphabetização não atinge a integralidade de seu objetivo, mas tem influenciado positivamente a prática educativa no que se refere aos ganhos sociais dos educandos. No entanto, para que os problemas de analfabetismo e correção de fluxo sejam solucionados são necessárias políticas educativas que se preocupem não apenas com os alunos defasados, mas com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que evite a reprovação.

Os professores da Escola Municipal XYZ avaliam da seguinte forma os projetos de aceleração:

Qual sua opinião sobre os Projetos de Aceleração da Aprendizagem da SME?

Resposta 1: Eu acho válido no sentido de retirar o aluno com dificuldade de aprendizagem e de relacionamento do ensino regular, onde comprovadamente ele não avançaria e não superaria suas dificuldades devido a sua defasagem de aprendizado, reagrupando-os em uma turma onde suas idades são próximas e as dificuldades são comuns, facilitando o trabalho do professor para superar a maioria dessas dificuldades, tendo sempre em mente que não adianta "correr" e sim fazer que evoluam, respeitando suas dificuldades e limitações. [...] A metodologia nos ajuda a trabalhar a autoestima e a confiança dos alunos, através de dinâmicas, fazendo com que o grupo melhore o relacionamento e que aumente a relação de amizade entre eles. Compete ao professor explorar o que é bom e

descartar o que não é tão bom assim, usando sua autonomia para alcançar seu objetivo. Eu tenho consciência de que não conseguirei recuperar toda defasagem de conteúdo do aluno, mas eu atinjo o meu objetivo quando consigo transformá-lo em um ser humano melhor. (Professor A – Turma Acelera 3).

Resposta 2: Os projetos de aceleração têm falhas que, se corrigidas, proporcionariam resultados bem melhores. Por exemplo, o número de alunos. É permitido até 33. O trabalho do professor fica muito prejudicado com esse número elevado. (Professora I – Turma Acelera 2A).

Resposta 3: Acho válidos, mas os mesmos deveriam utilizar materiais de acordo com a realidade dos alunos. A validade dos projetos é relacionada à má recuperação da defasagem idade/série. (Professora P – Turma Acelera 2).

Quanto às opiniões a respeito dos projetos de aceleração, os professores entrevistados concordaram que são pertinentes, mas necessitam de ajustes e poderiam alcançar melhores resultados. Na percepção do professor A, a proposta de retirar os alunos defasados de suas turmas para formar turmas menores e homogêneas é apropriada para a realização de um trabalho diferenciado, no qual se respeita o tempo de aprendizagem do aluno, o que contradiz com as metodologias da FRM e do IAS, segundo as quais os alunos devem aprender no tempo determinado. Para respeitar o tempo do aluno é necessário que o professor tenha autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

A meu ver, apesar de ser avaliado pela SME/RJ e parceiros como de ótima qualidade e “fortemente estruturado” (SENNÁ, 2000, p. 146), não se pode deixar de considerar que uma das falas retoma a crítica ao material fornecido pela FRM e o IAS.

Com base em algumas observações realizadas na turma de projeto da professora I da escola pesquisada, percebi que na prática, no fazer cotidiano, a professora teve a possibilidade de ir além do estabelecido pela coordenação do projeto. Ela não era apenas uma “tarefeira”, conforme a crítica na pesquisa de Freitas et al (2012). Havia reflexão a respeito da realidade de seus alunos, por meio de seu planejamento e o entendimento de que as atividades realizadas precisavam desenvolver um pensamento reflexivo e a valorização do saber de cada aluno, a fim de envolvê-los e, assim, obter êxito nas atividades que motivassem não apenas a reflexão, mas o aprendizado desses educandos.

A professora da turma Acelera 2A informou que foi orientada pela FRM que todas as aulas devem começar com acolhimento, mas não há uma capacitação para realização de tal atividade, apenas explicaram o que é, mas que este deve ser planejado pelo professor da turma. Sendo assim, antes de iniciar suas aulas, a professora sempre traz uma música, manchete de jornal, uma frase, vídeo, algo que esteja relacionado ao tema da aula e lança perguntas direcionadas ao tema do dia sem que os alunos saibam ainda sobre o que se trata.

No dia 23/04/2015, a professora I iniciou sua aula colocando um vídeo de comercial de supermercado e antes que fosse anunciado o preço da mercadoria ela perguntava se alguém sabia quanto custava. Os alunos respondiam e ela anunciava o valor correto. Com essa atividade, percebi que alguns alunos não possuem noção de preço, enquanto outros estão bem atentos à realidade. A professora explicou sobre medidas de massa, lembrou o sistema monetário brasileiro e após sua explicação pediu para a turma se dividir em cinco grupos. Explicou a atividade, suas regras e entregou aos grupos R\$183,00 para fazerem compras. Ganharia a competição o grupo que conseguisse gastar todo o valor primeiro. Ela distribuiu vários encartes de supermercados para os grupos.

Nessa aula, os alunos realizaram atividades de matemática: as quatro operações, sistema monetário, unidade de massa, números decimais; e de língua portuguesa: ortografia e interpretação. A professora não trabalhou apenas os conteúdos curriculares, mas abordou questões da realidade e do cotidiano da sua turma, levando-os a refletir sobre a realidade financeira. Seguem as falas de alguns alunos durante a realização da atividade:

Então é por isso que minha mãe reclama quando deixo comida no prato. Olha o preço da carne! E o feijão, só esse saquinho! (Aluno J, 14 anos).

Vou falar pra minha vó que a fralda no Campeão tá na promoção. (Aluno A, 14 anos).

Professora me dá um jornalzinho pra dá pro meu chefe? O salgadinho dele não tá caro não. Olha só quanto tá o óleo pra fritar. (Aluno D, 15 anos).

Com base em Fetzner (2007), destaco que é preciso tentar construir propostas escolares que superem as metodologias ultrapassadas que não respeitam a diversidade das turmas, por outras que considerem a realidade social dos alunos

para que possamos atender melhor as necessidades populares e estabelecer relações motivadoras e práticas desafiadoras dentro da escola, reconhecendo o conhecimento de cada aluno para superar as práticas de exclusão escolar.

Quanto ao destaque feito por Ribeiro (2008) em sua pesquisa sobre a falta de qualificação dos profissionais para trabalharem no programa, percebi que na escola XYZ, os três professores que lecionam com turmas de projeto participam de curso de capacitação semanal durante o ano letivo. A realidade vivida pelos professores das turmas de projeto é um desafio, uma vez que lecionam disciplinas para as quais não possuem formação acadêmica.

A professora I é formada em Educação Física, o que não se tornou empecilho quanto ao desenvolvimento de suas aulas. Destaco algumas atividades docentes que ela buscou desenvolver: propostas em grupo que favorecessem a troca de experiências e saberes entre os alunos, trabalhando com a turma a diversidade na aprendizagem e nas relações sociais.

Houve uma aula que considerei muito reflexiva e que abordou relações sociais e de gênero, no dia 10/09/2015. A professora iniciou a aula com o vídeo da Família Dinossauro, no qual o Dino (marido) propõe uma noite de amor para Fran (esposa), fazendo a dança do acasalamento. Mas Fran estava muito cansada por ter cuidado da casa e dos filhos. Dino entende, mas tem esperança de reverter a situação. O bebê chora e ele levanta para cuidar do filho com a intenção de impressionar a esposa, mas ao voltar ela está dormindo.

A professora I deixa os alunos colocarem suas opiniões a respeito do vídeo. Uma das falas foi a seguinte: “Quem tinha que tá cansado era o Dino, ele saiu de casa pra trabalhar e ela ficou em casa.” (P, 15 anos).

A partir da fala deste aluno, a professora colocou as seguintes perguntas para a turma, a fim de provocar um debate:

- Serviço doméstico é ou não é trabalho, já que a mulher fica em casa?
- Quando a mulher também trabalha fora ela ganha igual ao homem?
- Sempre acontece isso? Quem levanta para ver o bebê à noite é o pai?
- Vocês fazem alguma coisa em casa para ajudar?

Após a discussão, que foi bastante intensa, abordando a questão de gênero e as relações sociais, preconceito e questão salarial, um aluno falou que o tema do dia era mulher. A professora o parabenizou, pois o tema proposto era “O papel da

mulher na sociedade”. Durante a problematização do tema, cada um falou a respeito do que sabia, ou entendia, sendo considerados todos os conhecimentos da turma. Após o debate, os alunos produziram uma redação individual.

As atividades desenvolvidas pela professora ultrapassam a metodologia das teleaulas, indicada pela FRM. De uma forma bastante dinâmica, a professora I provocou a participação dos alunos na discussão, pois a proposta estava relacionada ao cotidiano da turma, estimulando uma reflexão da sua realidade, problematizando questões atuais.

A pesquisa de Ribeiro (2008) concluiu, de forma diferente da de Freitas et al (2012), que esse programa influencia positivamente a prática educativa e promove a aceleração e promoção dos alunos para séries mais avançadas. A ação, na perspectiva da autora, é eficaz e necessita vir acompanhada de medidas complementares. Contudo, assim como Ribeiro (2008), Freitas et al (2012) faz em uma crítica ao ensino oferecido aos estudantes, pois, na percepção das autoras, esse ensino não alcança o padrão desejável de uma educação de qualidade. As autoras citam algumas questões, como a falta de profissionais, a ausência de formação e, conseqüentemente, o descomprometimento na realização do trabalho, como dificuldades para o oferecimento de uma formação de qualidade, fazendo deste programa algo emergencial e compensatório.

No próximo capítulo, apresento outras experiências de enturmações diferenciadas existentes na educação em ciclos que podem ajudar para um entendimento mais amplo do foco deste trabalho.

3 OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS

3.1 Os ciclos e suas enturmações

A organização do sistema escolar em ciclos apresenta uma proposta de superar a seriação, enturmando os alunos por idade em uma perspectiva de não reprovação, possibilitando assim, maiores condições de igualdade e permanência para os alunos. Nessa proposta se reconhece a necessidade de um tempo diferenciado para o desenvolvimento de cada aluno com práticas pedagógicas inclusivas a partir de uma lógica mais humanizadora, centrada no aluno enquanto sujeito e rompendo com a exclusão social e cultural que se faz presente na proposta educacional tradicional, na qual a aprovação ocorre em função do conhecimento adquirido, mantendo a lógica do mérito e da segregação (BARRETO; MITRULIS, 1999).

De acordo com Fernandes (2009), não há no Brasil uma concepção única para ciclos, por conta das diferentes propostas e experiências na trajetória de sua implementação. No entanto, existem alguns aspectos comuns na organização da escolaridade em ciclos, como enfrentar o fracasso escolar por meio da ruptura com currículos anuais tradicionais, fazendo com que o processo de escolaridade seja pensado de uma forma mais individualizada, os tempos escolares organizados de forma que se favoreça o processo de ensino e se entenda a diversidade na aprendizagem, para compreender que cada indivíduo tem seu tempo para aprendizagem. Dessa forma, os ciclos buscam uma escola mais inclusiva, que contribua para a diminuição da repetência e da evasão escolar.

Para conceituar os ciclos escolares, utilizo o resumo de Barreto e Mitrulis (1999, p. 28) sobre essa proposta:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em xeque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não

percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

Os ciclos de formação são referenciados por Krug (2005, p. 1) da seguinte maneira:

Os ciclos de formação compreendem uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, previstas na LDB, onde a base da enturmação das alunas e alunos ocorre com referência na idade e, a partir disto, o processo de escolarização busca contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como força motriz da aprendizagem escolar.

As citações mostram que a organização escolar em ciclos é uma proposta não excludente e democrática de ensino que tem o desafio de romper com a lógica educativa tradicional.

Por meio dos estudos realizados, é possível notar que nas últimas décadas, o sistema de ciclos vem apresentando-se como proposta alternativa às séries escolares em algumas redes do país. Para Krug (2006), a política de ciclos tem uma visão de desenvolvimento integral do estudante que reconhece o conhecimento das pessoas e tem em suas bases uma proposta de educação igualitária e humanizadora para todos, sendo contrária à perspectiva homogeneizadora.

Nas diversas propostas de ciclos, a concepção passa pela função social da escola pública e da reversão do fracasso escolar. Fernandes (2005) confirma essa questão, defendendo um sistema que privilegia a não retenção dos alunos e as crianças e jovens não são excluídos do processo de escolarização, recebendo a oportunidade de construir o conhecimento, mesmo que em ritmos diferentes.

No ciclo básico de alfabetização não há reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano, tendo por objetivo, segundo Fernandes (2005), promover a alfabetização dos alunos, respeitando os ritmos e diferenças do processo individual de aquisição de leitura e escrita. O ciclo básico de alfabetização reunia os dois primeiros anos do ensino fundamental, a fim de proporcionar mais tempo para a aprendizagem, bem como reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar.

Os ciclos de aprendizagem preveem uma revisão curricular e a extensão do tempo de aprendizagem para alunos do ensino fundamental, passando a ser definidos como tempo mais longo que uma série escolar. Segundo Fetzner (2013), a

proposta seria atender a necessidade de um período de dois anos para que as aprendizagens entendidas como essenciais fossem construídas. Dessa forma, os alunos teriam mais tempo para adquirir os conhecimentos esperados pela escola. No entanto, a diferenciação de um ciclo para outro está baseado nos conteúdos aprendidos, semelhante às práticas das escolas tradicionais. Fetzner (2013) corrobora com Stremell e Mainardes (2013), ao explicarem que nos ciclos de aprendizagem, há uma ruptura menos radical em relação à seriação, uma vez que há previsão de reprovação no final de cada ciclo e os alunos só são promovidos se atingirem os objetivos do ciclo. Essa possibilidade de repetência é uma característica de ensino seriado.

Mainardes e Stremel (2013) afirmam que “os Ciclos de Formação estão ligados aos princípios da proposta de Langevin-Wallon (1946-1947), ancorados na psicologia (etapas do desenvolvimento humano)”, para desenvolver uma nova proposta de escola para o ensino fundamental.

Fetzner (2009, p. 54) afirma que nessa proposta “o critério de enturmação escolar dos alunos se dá pela aproximação das idades e não mais pelo conhecimento adquirido, considerando as características que o aluno apresenta nas diferentes fases de sua vida.” Segundo Krug (2008), nessa nova proposta a aprendizagem é vista como um direito de todos os cidadãos, pois na estrutura de ciclos de formação é sugerido o agrupamento dos educandos pelas suas fases de formação, baseando-se no desenvolvimento humano, organizando-se da seguinte maneira:

- Ciclo I – infância (6 a 8 anos);
- Ciclo II – pré-adolescência (9 a 11 anos);
- Ciclo III – adolescência (12 a 14 anos).

Segundo a autora, agregar grupos de alunos na mesma faixa etária auxiliaria na socialização e favoreceria o processo educativo, ampliando a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, rompendo com a organização seriada que agrega crianças e adolescentes por nível de conhecimento. Azevedo (2008) acredita na possibilidade de mudanças qualitativas no processo educacional a fim de superar o tradicionalismo da organização escolar:

Esta nova escola possível tem alguns elementos essenciais: o vínculo com uma visão de mundo humanizadora [...], a superação da seriação e a construção de uma estrutura que acolham os educandos como sujeitos únicos nas suas fases de desenvolvimento. (p. 29).

A Escola Cidadã em Porto Alegre e a Escola Plural em Belo Horizonte são exemplos dessa tipologia de ciclos. De acordo com Mainardes e Stremel (2013), essa modalidade de ciclos passou a ser disseminada e discutida em outras redes de ensino.

Os estudos sobre ciclo de formação nos permitem entender que nessa organização do ensino fundamental, o processo de escolarização está focado no desenvolvimento integral do estudante, contribuindo para sua vivência sociocultural. Para Barreto e Mitrulis (2001), a lógica do ensino-aprendizagem dentro da perspectiva do ciclo de formação está condicionada à visão global do aluno, atentando para sua socialização e construção da identidade. Nessa proposta, os alunos têm seu processo de escolarização garantido sem as interrupções causadas pela repetência e assim, o direito a continuidade e término do estudo seriam garantidos.

A concepção de ciclos pressupõe uma nova alternativa de organização escolar que entende que o processo de aprendizagem do ser humano não acontece de forma seriada. Por esse motivo, sua proposta rompe com a organização escolar tradicional. A escola em ciclos deixa de ser “seriada” quando, além disso, a revisão dos tempos, espaços e formas de gestão (FETZNER, 2006) também são considerados, no sentido de tornar a escola um espaço democrático para o desenvolvimento humano. A escola em ciclos trabalha com métodos mais democráticos e humanizadores, rompendo com a lógica excludente tradicional. A partir da perspectiva de agrupamento dos alunos com referência na faixa etária, e não a partir dos conhecimentos adquiridos anteriormente, se propõe a levar em conta o ritmo de aprendizagem de cada aluno, de acordo com os estágios do desenvolvimento humano, possibilitando a aprendizagem para todos. Também considera os conhecimentos adquiridos a partir das vivências cotidianas dos alunos, procurando desenvolver habilidades relacionadas à realidade vivida e atender suas necessidades específicas.

Segundo Stremel e Mainardes (2011), ao longo do tempo, o sistema seriado gerou problemas em relação aos índices de reprovação e evasão. Devido às altas

taxas de reprovação e falta de vagas no ensino primário, as discussões sobre a implantação de uma política de não reprovação se fez presente na educação brasileira desde o início do século XX.

A reprovação escolar causava prejuízos para o desenvolvimento da aprendizagem (BARRETO; MITRULIS, 2001). No ideário desenvolvimentista da época, a educação era essencial para o desenvolvimento social e econômico do país. Sendo assim, a escola não poderia causar empecilho para esse avanço, tornando cada vez mais fortes os argumentos sociais, políticos e econômicos que defendiam a adesão da promoção automática.

A discussão sobre ciclos ganhou destaque nos anos 1980 e a implantação da organização em ciclos se ampliou a partir da década de 1990, em alguns estados, com o objetivo de diminuir os índices de repetência e evasão escolar. Já de acordo com Paro (s/d), os ciclos no Estado de São Paulo foram implantados como uma forma de economia de recursos para o governo, exonerando os gastos, passando para os municípios a primeira parte do ensino fundamental.

A partir dos anos 1990, segundo Stremel e Mainardes (2011, p. 233-234):

[...] diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: ciclos (inicial, intermediário e final), ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, ciclo básico, bloco inicial de alfabetização, ciclo complementar de alfabetização, ciclos de ensino fundamental, organização em ciclos, entre outras.

No entanto, todas essas modalidades são reinterpretadas de forma diferente e específica para o sistema educacional de cada rede de ensino, com o mesmo objetivo de proporcionar uma nova qualidade de ensino.

É possível perceber que existem diferentes propostas de ciclos, identificadas por Fetzner (2007) como ciclos de alfabetização, ciclos de aprendizagem e ciclos de formação.

Segundo Barreto e Mitrulis (2001), os ciclos escolares têm alguns de seus pressupostos defendidos desde a década de 1920 quando educadores e dirigentes do ensino identificaram o fraco desempenho da escola brasileira e a gravidade da situação e se pensava na regularização do fluxo escolar dos alunos, visando diminuir a repetência. Durante décadas, o problema da retenção escolar acompanha a trajetória do sistema educacional brasileiro. “Em meados do século, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da

América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental.” (p. 104).

Como consequência desse fenômeno, ainda lutamos para enfrentar a defasagem idade/série e evasão escolar. As discussões sobre promoção automática como uma das medidas para deter a expansão das reprovações ganharam ênfase nos anos 1950, causadas pelos elevados índices de retenção na escola primária. De acordo com Barreto e Mitrulis (2001), mesmo sendo a implantação da promoção automática uma medida experimental, esta gerou muitos conflitos.

Como afirma Mainardes (2008), a partir de 1958 foram implementadas no Estado do Rio Grande do Sul as experiências pioneiras de não retenção. Entre outras experiências, destaca “a Organização em Níveis em Pernambuco, 1968 e em São Paulo em 1969.” (p.115).

Para procurar contornar o problema da reprovação escolar, no final do regime militar no contexto de redemocratização do país, em 1984, “o termo ‘ciclo’ passou a ser empregado com a implantação do ciclo básico de alfabetização na rede estadual de São Paulo” (MAINARDES; STREMEL, 2013, p. 95).

A iniciativa de rearticulação de todo o ensino fundamental em ciclos de aprendizagem da rede municipal de ensino de São Paulo ganhou força nos anos 1990 e foi considerada, segundo Stremel e Mainardes (2011, p. 234), “uma referência para a construção de uma visão mais abrangente da organização da escolaridade em ciclos.”

Fetzner (2009) explica que a proposta de ciclos de aprendizagem estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, o qual sugere quatro ciclos do ensino fundamental agrupem duas séries escolares cada um. No final da década de 1990, começaram a ser implantados os programas de organização escolar em ciclos de aprendizagem em algumas redes de ensino, “[...] nas redes municipais de Vitória da Conquista-BA (1998), Curitiba-PR (1999), Ponta Grossa-PR (2001), Recife-PE (2001), São Luís-MA (2005), Telêmaco Borba-PR (2005), Salvador-BA (2008), entre outras.” (STREMEL, 2012, p. 3).

Com base no artigo 23 da LDB (nº 9.394/96) é possível perceber que os ciclos pressupõem uma alternativa de organização da escola e dos sistemas de ensino:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de

estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Assim, os ciclos passaram a ser adotados por diversas redes escolares em todo o Brasil.

Ao longo de décadas se discute uma nova forma de organização escolar, visando à eliminação da cultura da reprovação na perspectiva de uma nova concepção de educação centrada no aluno.

A seguir, apresento algumas propostas de enturmações diferenciadas na perspectiva dos ciclos escolares.

3.2 Escola Cidadã em Porto Alegre

Segundo Xavier (2013), um dos projetos pioneiros de Escola Cidadã que continua até hoje é o de Porto Alegre-RS, iniciado em 1995 aponta para as turmas de progressão como forma de atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e escolaridade. Esse novo direcionamento do trabalho educativo teve por finalidade garantir a manutenção da qualidade do ensino. A organização do currículo por meio do Complexo Temático²⁴, segundo Krug (2006, p. 61), foi um “instrumento de aprofundamento das realidades complexas”, utilizado para orientar os conteúdos de forma interdisciplinar durante o ano letivo.

Segundo Krug (2006), a escola organizada por ciclos de formação, na proposta de Porto Alegre, providenciaria condições para que seus alunos pudessem aprender e não fossem reprovados durante o ensino fundamental. Desde a substituição do ensino organizado em séries pela proposta de educação em ciclos de formação, a repetência é retirada da rotina escolar, dando lugar a práticas de aprendizagem inclusivas, que visam ampliar a permanência dos alunos na escola, como os laboratórios de aprendizagem, que se destinam a “crianças e adolescentes que apresentam diferentes formas ou necessidades para aprender.” (p. 77). Esse

²⁴ O complexo temático é uma forma de organização do ensino em que os conceitos a serem trabalhados pelos três ciclos são definidos a partir de uma pesquisa socioantropológica sobre a realidade onde a escola está inserida, elencando problematizações relevantes para os alunos sobre isso e a partir da qual são definidas as temáticas a serem desenvolvidas (KRUG, 2006).

projeto tem entre suas funções, “investigar o processo de construção de conhecimento do educando” (p. 77), encontrando as possíveis causas de insucesso do aluno.

A repetência foi abolida nessa nova estrutura que passa a dar lugar a práticas inovadoras, como laboratórios de aprendizagem, turmas de progressão, sala de integração e recurso que fazem parte desse projeto (KRUG, 2006).

Nesta organização, as turmas de progressão – também um reagrupamento que considera a defasagem entre a faixa etária e a escolaridade – constituem-se em turmas menores, que funcionam junto com as outras, “realizando trabalho direcionado para superação das dificuldades de cada educando, que se encontra com defasagem idade/escolaridade.” (ROCHA; NERY, 1999, p. 9). Krug (2006, p. 72) afirma que o objetivo das turmas de progressão “é fazer com que os estudantes sejam enturmados o mais rápido possível nos anos de ciclo de seus pares em idade.” Esse é um reagrupamento apenas inicial e ocorre na implementação do ciclo, para que os alunos defasados possam avançar no fluxo escolar. Essa organização permite que o aluno possa passar para o ano-ciclo seguinte em qualquer época do ano letivo.

O conceito “Escola Cidadã” foi criado pelo educador Paulo Freire para intitular a escola que proporciona a cidadania. Segundo o Instituto Paulo Freire (IPF), a escola cidadã defende a educação permanente e tem um formato próprio para cada realidade local, sendo uma escola democraticamente organizada.

Esse projeto da Escola Cidadã nasceu no Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990, como explica Gadotti (2003), alicerçada no movimento de educação popular, como parte de um movimento de renovação educacional e de práticas efetivas de educação para a cidadania, contribuindo para a criação de condições que favoreciam a garantia de educação para a população menos favorecida, em um espaço de defesa e conquista de direitos, formando sujeitos capazes de conquistar sua cidadania.

Paulo Freire apresentou da seguinte maneira sua concepção de Escola Cidadã em um programa da TV Escola (1997):

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita

na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

A Escola Cidadã é uma escola que possui características próprias, uma escola participativa e, de acordo com Azevedo (2008), essa escola valoriza as aprendizagens já adquiridas, comprometida com a aprendizagem para todos, com as novas ideias que a diferenciam da escola tradicional, buscando superar os mecanismos de exclusão que fazem parte da realidade das classes populares.

Gadotti (2003) apresenta diferentes nomes usados em alguns estados para esse movimento educacional, onde há educação cidadã de qualidade: “Escola Pública Popular” (São Paulo, SP), “Escola Democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte, MG), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Sem Fronteiras” (Blumenau, SC), “Escola Guaicuru” (Estado do Mato Grosso do Sul), “Escola Democrática e Popular” (Estado do Rio Grande do Sul), “Escola de Tempo Integral” (Colatina, ES), “Escola Desafio” (Ipatinga, MG).

Uma das reformulações do projeto Escola Cidadã é a substituição do ensino organizado em séries pela proposta de ciclos de formação. Krug (2006) também destaca a ideia de que o projeto Escola Cidadã se propôs a trazer uma estrutura escolar mais flexível, rompendo com a escola tradicional, proporcionando a democratização escolar para as classes populares. Para isso é necessário, entre outras ações, que a escola conheça os interesses dos seus alunos, reconheça a diversidade cultural dentro da escola e valorize os saberes adquiridos no cotidiano de seus educandos, realize um trabalho interdisciplinar com seus professores, coletivamente com a comunidade escolar, se desvincule da concepção de reprovação e reconheça a aprendizagem como um processo.

Considerando Azevedo (2007), o projeto Escola Cidadã está na contramão da mercoescola que propõe expandir no sistema educacional a cultura da mercantilização, preocupando-se mais em preparar os alunos para o mercado, estimulando a desigualdade e os valores competitivos. Assim, a Escola Cidadã representa mudanças estruturais e conceituais. Para o autor:

A escola foi reorganizada a partir de uma nova visão: a responsabilidade pela aprendizagem de todos, a não aprendizagem como um problema coletivo dos sujeitos envolvidos e o dever da escola de garantir a efetivação e compromisso desse serviço público com o direito de todos à educação pública de qualidade. (p. 17).

Segundo Xavier (2013), em Porto Alegre, o projeto da Escola Cidadã tem como proposta a democratização do ensino, refletindo a política de participação popular, esse projeto foi voltado para superação da exclusão e para o sucesso escolar por meio de uma proposta inovadora adequada à realidade e diversidades da comunidade que pertence.

A implementação dos ciclos trouxe novas formas de organização do trabalho escolar e surgiram propostas inovadoras de ação em educação. A seguir, apresento a proposta da Escola Plural.

3.3 Escola Plural em Belo Horizonte

Ao estudar a Escola Plural em Belo Horizonte, Miranda (2007) constatou que problemas como: repetência, evasão escolar, tempos escolares fragmentados, falta de respeito das escolas ao ritmo de aprendizagem dos alunos, falta de preocupação com a interdisciplinaridade. Estes eram alguns desafios a serem enfrentados para se estabelecer um projeto político-pedagógico capaz de atender às necessidades daquela rede.

A partir desses desafios e com a perspectiva de romper com a lógica elitista de organização escolar e construir um novo ordenamento escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte iniciou, em 1994, a implantação do programa Escola Plural. Miranda (2007) afirma que, para a implantação dessa proposta pedagógica, foram necessárias mudanças nos aspectos gerenciais das escolas que desencadearam impacto financeiro significativo. Nesse contexto, a proposta foi aprovada no Conselho Estadual de Educação, como experiência pedagógica que deveria ser avaliada pela SMED após quatro anos.

No ano de 1995, ocorreram mudanças nos 1º e 2º ciclos de formação; em 1996 foram estabelecidas alterações no 3º ciclo e no curso de educação de jovens e adultos; em 1997, apesar da mudança ocorrida na equipe da SMED, houve

continuidade da implantação da proposta, entendendo que mudanças tão expressivas na cultura escolar deveriam ter continuidade como projeto de Estado.

A proposta da Escola Plural, de acordo com Miranda (2007), estava organizada em quatro núcleos. O primeiro referia-se aos eixos norteadores que conduziram as demais ações da Escola Plural, a saber:

- uma intervenção coletiva mais radical;
- a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana;
- a escola como tempo de vivência cultural;
- a escola como espaço de produção cultural;
- as virtualidades educativas da materialidade da escola;
- a vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação;
- uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional. (MIRANDA, 2007, p. 64).

O segundo núcleo diz respeito à “reorganização dos tempos escolares”. Com a proposta de aumento do tempo escolar do ensino fundamental para 9 anos, eliminando a seriação e proporcionando a continuidade do processo de escolarização a partir da organização em ciclos. Para Miranda (2007, p.64), “os ciclos de formação foram um dos pilares importantes da Escola Plural”, significando uma nova lógica, pois tornou o tempo escolar mais flexível para a formação sociocultural dos alunos.

O terceiro núcleo envolveu os processos de formação plural. A partir da lógica da Escola Plural, o processo de aprendizagem ganharia um novo significado quando romperia com a cultura escolar construída de memorização do saber já estabelecido e passaria a aprender participando, em que os conhecimentos passariam a ser construídos. A fim de possibilitar essa mudança, a Escola Plural passou a trabalhar com projetos interdisciplinares, construindo o conhecimento a partir de questões de interesse social dos alunos (MIRANDA, 2007).

A avaliação foi o quarto núcleo, recebendo um novo significado e importância na Escola Plural, deixando de ser apenas um instrumento para medir desempenho cognitivo com a finalidade de reprovar ou aprovar, passando a assumir um papel formativo e contínuo. O projeto da Escola Plural, segundo Miranda (2007), procurou romper com a lógica da avaliação somativa, propondo uma avaliação de natureza mais qualitativa, caracterizando uma escola mais democrática e mais aberta.

Miranda (2007) considera a Escola Plural uma proposta inovadora e polêmica, que procurou cessar com a cultura elitista e tradicional da escola pública, implementando um método de educação mais democrática, inclusiva, pretendendo combater a evasão e a repetência, por meio do resgate do direito e do prazer de aprender, com a perspectiva de melhorar a qualidade da escola pública.

E seguindo o caminho das inovações educacionais, de forma semelhante à ideia de não retenção, apresento a seguir um projeto desenvolvido em Portugal, pois é interessante apresentar essa proposta, uma vez que existe pouco material a respeito de enturmações diferenciadas.

3.4 Projeto TurmaMais

O Projeto TurmaMais foi desenvolvido em Portugal, tendo como principal objetivo, segundo Fialho, Salgueiro e Cristovão (2013, p. 3), “conseguir criar condições organizacionais e pedagógicas que levem à melhoria efetiva das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, apostando na prevenção do insucesso escolar no ensino básico.” O projeto teve início no ano letivo 2002/2003 na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estrenoz, com o apoio da Direção Regional de Educação do Alentejo e da Universidade de Évora, para melhorar o sucesso escolar dos alunos do 7º ano de escolaridade. O projeto se aplica no modelo organizacional escolar de ciclos²⁵, a todo o 3º ciclo.

De acordo com Magro (2011), esse modelo surgiu por conta da necessidade de entender algumas questões relativas ao insucesso escolar, entre elas: “Como é possível ensinar a alunos que aparentemente não querem aprender?” (p. 14) – questão que se repete muito no cotidiano escolar brasileiro, especificamente nas turmas de projetos observadas na Escola Municipal XYZ.

Magro (2011) entende que fatores sociais e econômicos influenciam o sucesso escolar. Assim, a escola deveria não reforçar as diferenças socioeconômicas entre os alunos, no entanto, no Brasil essa diferença ainda é

²⁵ Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português. O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos (nº 1 do artigo 8º).

acentuada na escola, sendo a própria separação dos alunos nas turmas de aceleração da aprendizagem, uma forma de segregação.

A observação realizada nesta pesquisa possibilitou perceber que nas turmas de projeto, a maioria dos alunos com várias reprovações escolares costuma se comportar de maneira indisciplinada, como forma de demonstrar indiferença ao que está sendo apresentado.

Segundo Magro (2011), na experiência da TurmaMais, em Portugal, alguns entraves precisaram ser superados para a implementação do projeto. Um deles foi a lei que não permite a formação de turmas homogêneas com a composição de todos os alunos repetentes em uma única turma, entendendo que retirar os alunos com histórico de fracasso escolar definitivamente de suas turmas de origem e formar uma nova seria negativo para o aprendizado. Todos os alunos foram retirados de suas turmas de origem, de forma rotativa por período, organizados em grupos previamente selecionados com interesses semelhantes, com o mesmo nível de aprendizado, permitindo ao professor trabalhar com grupos menores e menos heterogêneos, ampliando a possibilidade de alcançar mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de organização da TurmaMais é assim apresentada por Magro (2011, p. 20):

1. Será criada uma turma a mais por cada 2, 3 ou 4 turmas de origem.
2. Os docentes da TurmaMais deverão ser os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas fases do seu progresso e mais facilmente coordenarem o acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas.
3. Caso seja completamente impossível o docente das turmas de origem ser o mesmo da TurmaMais, devem os dois docentes lecionar em par pedagógico na TurmaMais.
4. Para se formarem grupos de alunos algo homogêneos deverão consultar-se as avaliações obtidas nos anos letivos ou períodos anteriores, auscultar-se a opinião dos docentes em cujas disciplinas o aluno tenha mais dificuldades e se necessário o próprio aluno e o encarregado de educação.

As propostas dos projetos de aceleração no Brasil têm um caráter excludente em vista da proposta portuguesa. Esse projeto português pensa na prevenção do insucesso escolar em parceria organizacional, a escola tem autonomia para intervir, enquanto no Rio de Janeiro as escolas ficam à parte desse

processo organizacional, não participando da elaboração das estratégias educativas. A formação estrutural das turmas no Projeto TurmaMais também deve ser considerada como um fator positivo, pois a rotatividade dos alunos com histórico de fracasso escolar dificulta a rotulação deles como os que não aprendem e a formação de grupos menores com interesses semelhantes acompanhados pelos seus professores estabelece vínculo que influencia no aprendizado.

Dando continuidade à apresentação das propostas de enturmações diferenciadas, trago na próxima seção as enturmações existentes no município de Niterói.

3.5 Escola em ciclos em Niterói e os reagrupamentos

Niterói trabalha com a organização escolar em ciclos desde 1999 e com a proposta de reagrupamento desde 2008.

A rede de ensino municipal de Niterói implantou, em 1994, a avaliação continuada, ou seja, a não retenção de alunos para todo o ensino fundamental, sem alterar a organização da escola, que permaneceu em séries (PEIXOTO, 2008). Para Fernandes (2005), a insatisfação dos professores em relação à impossibilidade de reprovação, foi um dos motivos para a implantação dos ciclos na nova administração, em 1999, pois dessa forma, o sistema de avaliação contemplaria a retenção ao final de cada ciclo que, na época, eram quatro.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Niterói: Escola e Cidadania²⁶ (2007) informa que, no início do ano letivo de 1999, houve a concretização das orientações previstas na portaria FME nº 003/98, que instituiu a organização escolar em ciclos no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (EJA). Essa forma de organização, pautada em outra concepção de educação, considerava os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, reorganizando os tempos/espacos escolares.

O sistema de ciclos escolares é legitimado durante o lançamento da proposta pedagógica “Construindo a escola do nosso tempo”, pela edição de duas portarias: SME/FME nº 003/98, de 03/11/98 e SME/FME nº 320/98, de 10/12/98,

²⁶ Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/proposta/proposta-niteroi.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

com base na LDB nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ficando definidos os ciclos como forma de organização da escola municipal de Niterói, de uma só vez e para todas as escolas da rede. A partir desse momento, o ensino fundamental passou a ser composto por nove anos de escolaridade, da seguinte forma:

1º, 2º e 3º anos de escolaridade – 1º ciclo de ensino; 4º e 5º anos de escolaridade – 2º ciclo de ensino; 6º e 7º anos de escolaridade – 3º ciclo de ensino; 8º e 9º anos de escolaridade – 4º ciclo de ensino. (NITERÓI, 1999, p. 26).

Na educação infantil, o critério de agrupamento estabelecido é exclusivamente etário, no que diz respeito ao ensino fundamental, embora o critério de agrupamento seja etário, há também o caráter cognitivo e o traço socioafetivo, conforme artigo 2º:

§ 4º. No Ensino Fundamental, o critério para Agrupamento será predominantemente etário, agrupando-se os alunos com idades contíguas, também podendo ser considerados os critérios cognitivo e socioafetivo, mediante parecer emitido pela Equipe de Articulação Pedagógica e pela Equipe de Referência do Ciclo.

O mesmo é indicado para a EJA, porém essa modalidade, a idade só é considerada como critério de “entrada”. De acordo com a portaria nº 087/2011, esse atendimento é para alunos como no mínimo de 15 anos de idade.

A portaria SME/FME nº 878/2009, em seu artigo 11º explica a questão do reagrupamento como um deslocamento temporário de seu grupo de referência, pelo qual o aluno poderá passar para realizar atividades que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo. De acordo com esse documento, o reagrupamento tem a finalidade de “realizar ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.” A partir de uma avaliação contínua deverá ser realizado um planejamento com estratégias metodológicas e atividades diversificadas, levando em conta a diversidade dos alunos. Ficando estabelecido que:

Art.11º. § 1º. O Reagrupamento poderá ocorrer entre todos os Grupos de Referência do Ciclo e/ou entre os Ciclos, com periodicidade e horários definidos nos Planos de Trabalho dos Ciclos, podendo ser diário, semanal, quinzenal ou mensal.

Art. 12º. O Reagrupamento deverá ser realizado a partir:

I – da avaliação contínua do trabalho pedagógico desenvolvido, da regularidade dos encaminhamentos e dos resultados alcançados;

II – do planejamento de propostas de atividades diversificadas, de estratégias metodológicas a serem adotadas, do tempo de duração e dos recursos materiais necessários, levando-se em conta a diversidade de conhecimentos e ritmos de desenvolvimento dos alunos envolvidos.

De acordo com a portaria FME nº 014/2014, como estratégia de apoio, visando proporcionar igualdade de condições para os alunos com defasagem escolar, a FME também propôs as classes de aceleração de aprendizagem, nas quais os alunos com distorção idade/ciclo são reagrupados em turmas diferentes dos seus Grupos de Referência para a correção do fluxo escolar nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

Art. 1º. A aceleração da aprendizagem é uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, destinada aos alunos com distorção idade/ciclo que se encontram matriculados nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Para “otimização da aprendizagem”, essas turmas são constituídas por no máximo 15 alunos que serão conduzidos por um professor específico, diferente do professor que atua com o grupo de origem dos alunos (Portaria FME nº 013/2014).

Diante das propostas da FME, para viabilizar a qualidade do ensino, é possível perceber que o reagrupamento é uma estratégia pedagógica para o enfrentamento do fracasso escolar, possibilitando o avanço na aprendizagem dos estudantes por nível de escolaridade, por meio da reorganização dos espaços e tempos escolares, com a remoção temporária de alunos dos Grupos de Referência, sendo mantido e restabelecido o vínculo com o grupo ao longo do processo. A ideia de aceleração de aprendizagem é a formação de turmas com alunos com distorção idade/ano de escolarização que por meio de uma organização de ensino diferenciada consiga reduzir o tempo de conclusão em cada etapa de escolarização. Entendo que o vínculo com o grupo só pode ser mantido se os alunos forem reagrupados no seu próprio Grupo de Referência, realizando um trabalho diferenciado sem sair da turma.

O município de Niterói persiste na organização em ciclos, mostrando o desafio de superar uma organização tradicional, buscando uma educação pública de

qualidade. Segundo Diniz (2012, p. 22), a escola em ciclos pertence a outra lógica que “vem confrontar a lógica da escola seriada excludente e seletiva, em busca de uma educação mais igualitária, humanizadora e democrática.”

A rede municipal de ensino de Niterói percebe a necessidade de reorganizar continuamente a proposta de organização em ciclos, a fim de oferecer educação de qualidade a seus alunos.

3.6 A turma de projeto: uma proposta de enturmação diferenciada no Rio de Janeiro

O modelo seriado é predominante na educação brasileira, caracterizando uma escola tradicional, excludente e seletiva por não considerar a diferença dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno. Esse modelo produziu altos índices de reprovação, distorção idade/ano de escolaridade e evasão. Novas formas de organização escolar foram apresentadas com a concepção de educação mais humanizadora, o sistema de ciclos e as enturmações diferenciadas foram criados na busca de melhorar a qualidade do ensino, eliminar a cultura da reprovação, regularizar o fluxo escolar e minimizar a exclusão social produzida em função do fracasso escolar.

A turma de projeto é uma estratégia pedagógica para melhorar o desempenho escolar e desenvolver a autoestima dos alunos com distorção idade/ano de escolaridade a partir da aceleração da aprendizagem, possibilitando a recuperação do tempo perdido durante o período escolar marcado pelas reprovações.

A partir das observações realizadas na escola pesquisada entendo que as turmas de projeto são percebidas por uma das profissionais com desconfiança, desprestígio e até mesmo preconceito, conforme trecho do questionário respondido pela agente educadora J:

Você poderia identificar aspectos positivos na existência dessas turmas?

Resposta: Não

Você teria alguma sugestão para contribuir na superação dessas dificuldades percebidas?

Resposta: Tenho uma opinião que os alunos das turmas de projeto não aprendem.

Essa forma de enturmação corrige o fluxo escolar e, com isso, consegue resgatar a autoestima da maioria dos alunos que eram marcados pelo estereótipo do mau aluno. No entanto, foi possível perceber que a questão da exclusão desses alunos ainda continua presente neste espaço.

As turmas de projeto possuem características peculiares: seus alunos são considerados, em sua maioria, como pessoas difíceis, indisciplinados, desacreditados diante da sua vida escolar marcada pela reprovação e situações de fracasso. Nessas turmas geralmente existem muitos conflitos em sala, um pouco mais que nas turmas regulares, até que se estabeleça uma relação de confiança que gera outra característica dessas turmas, que é a cumplicidade entre os alunos e destes com seu professor.

No trabalho com essas turmas é necessário um olhar diferenciado para a realidade de seus alunos para que aprendam a acreditar na sua capacidade de aprender e se percebam como parte integrante da comunidade escolar, sendo necessário o envolvimento do professor na relação ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse foi um estudo exploratório sobre as enturmações diferenciadas no ensino fundamental, tema ainda pouco discutido no meio acadêmico. As turmas de projeto são tão invisibilizadas que pouco se debate a seu respeito. O estudo foi realizado numa escola municipal de ensino fundamental do Rio de Janeiro, com período de abrangência nos anos de 2014 e 2015.

Metodologicamente este estudo optou pela abordagem qualitativa de pesquisa que assumiu a forma de estudo de caso e, conforme apresentei, trabalha com a realidade social e com o cotidiano dos sujeitos, atuando no contexto da vida real (ANDRÉ, 2013). A pesquisa foi realizada na Escola Municipal XYZ, onde minha observação acontecia às quintas-feiras, conciliando com o dia de planejamento²⁷ das professoras do 1º segmento do ensino fundamental na escola. No entanto, alguns dias não conseguia permanecer durante todo o tempo da aula e também não estive presente em todas as semanas por conta de precisar assumir a turma que leciono por falta do professor do dia, necessidade de mais tempo para o planejamento, reunião com coordenação, eventos do cotidiano escolar que me impediam de destinar mais tempo ao meu objeto de estudo.

Em um primeiro momento, fiquei apenas observando e ouvindo. Nesta fase, procurava conhecer a rotina da turma, como era o relacionamento entre os alunos e com a professora. Essa fase durou três quintas-feiras e percebi que minha presença causou muita agitação e conflitos entre os alunos, mas essa reação já era esperada. De acordo com André (2013), o estudo de caso trabalha com experiências cotidianas, interações sociais, atuando no contexto da vida real. Assim, percebi que a presença do investigador pode provocar alterações no comportamento dos observados. Foi difícil apenas observar e anotar os acontecimentos nas aulas nessas semanas. Após esse período, comecei a participar de algumas atividades, expor minhas ideias e propor atividades. Participar das aulas permitiu conhecer melhor a realidade desses alunos. Esse período seguinte da pesquisa durou aproximadamente seis meses com duração de três horas semanais. Participando das aulas, percebi que a dinâmica das turmas de projeto é obter uma classe

²⁷ Dia da semana destinado aos professores para elaborarem ações, atividades pedagógicas a serem aplicadas em suas turmas.

homogênea, no entanto, essa homogeneidade não existe, pois saberes diferenciados são percebidos na turma e nesta heterogeneidade dos alunos seus conhecimentos são explorados estimulando seu processo de aprendizagem.

A presente pesquisa teve como objetivos analisar as propostas de enturmações diferenciadas em escolas de ensino fundamental e seu funcionamento, em especial nas turmas de projeto da rede do Rio de Janeiro, buscando identificar as características e objetivos dessas enturmações diferenciadas, compreender as concepções pedagógicas que orientam essas propostas no Rio de Janeiro e identificar como a turma de projeto é percebida em uma escola pelos sujeitos que com ela interagem.

O Rio de Janeiro vivenciou reformas educacionais que tinham como objetivo melhorar o cenário da educação, entre as propostas para alcançar a qualidade está a implantação dos ciclos que tem por objetivo romper com a cultura da reprovação escolar, superar a seriação e a fragmentação curricular, possibilitando novas condições de igualdade e permanência na escola para os alunos.

A organização escolar em ciclos no município do Rio de Janeiro foi implementada no ano 2000. De acordo com a Indicação nº 3/2007, a portaria E/DGED nº 12 normatizou a implantação do 1º ciclo de formação. A SME optou por implantar na rede, de forma gradativa, a estrutura em ciclos, adotando apenas o 1º ciclo de formação, determinando a organização das turmas para apenas crianças de 6 a 8 anos de idade. Essa implementação parcial acabou se estendendo até o ano de 2009, quando houve uma breve tentativa de expandir o sistema para todo o ensino fundamental. Os Programas de Aceleração da Aprendizagem I e II foram oferecidos aos alunos acima de 8 anos de idade com defasagem idade-escolarização, “reconduzindo o fluxo escolar” (Indicação nº 3/2007).

E na Deliberação E/CME nº 19, de 17 de março de 2009, a qual considera que o ensino fundamental, constituído por 9 anos de escolaridade segue em regime seriado, não havendo retenção no 1º e 2º ano de escolaridade, em virtude do desenvolvimento da alfabetização.

Os movimentos de enturmação diferenciada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro fazem parte do Programa de Aceleração da Aprendizagem, proposto pela SME como alternativa para combater os elevados índices de reprovação e atender os alunos que se encontram defasados. Esse programa é

realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Roberto Marinho (FRM).

Segundo Peroni (2012), as conhecidas parcerias público-privadas caracterizadas como “público não Estatal” são conhecidas como terceiro setor. Na educação, propõem um modelo gerencialista, atuando a partir da lógica do mercado no sistema público, como sinônimo de eficiência, causando implicações nas políticas públicas de educação, no processo de gestão democrática das escolas e no currículo escolar que ficam sendo definidos por agentes privados.

Ainda de acordo com Peroni (2012), esses agentes retiram do Estado a responsabilidade nas questões sociais e, ao assumirem atividades estatais, recebem transferência de verbas públicas para executarem políticas sociais. Dessa forma, não investem na rede pública de ensino, mas recebem por este controle.

Essas parcerias têm por objetivo melhorar a qualidade na educação e corrigir os erros do ensino público, numa perspectiva centralizadora, de caráter coercitivo, limitador, que faz uso de estratégias de controle e padronização que fragiliza a autonomia dos professores no processo pedagógico. A parceria com o IAS na Escola Municipal XYZ concentrou-se no projeto Realphabetização, indicado para alunos ainda não alfabetizados, que tem o objetivo de superar o analfabetismo, evitar a evasão e corrigir o fluxo escolar. O foco do programa são os resultados.

O programa Autonomia Carioca, fruto da parceria com a FRM, desenvolveu durante o período da pesquisa o projeto Aceleração, que consiste em promover a adequação dos alunos ao ano de escolaridade referente à sua faixa etária. Para cumprir o objetivo de aceleração da aprendizagem, propõe a utilização de teleaulas, um modelo desenvolvido pela FRM produzido ainda no final da década de 1970, para educação a distância, tendo sido adaptado desde 1995 para o ensino presencial.

A FRM menciona Paulo Freire como um de seus referenciais teóricos no material fornecido aos professores, o que parece incoerente, pois Freire criticou a visão bancária da educação, educação bancária que, nesta pesquisa, percebemos como orientadora das práticas educacionais propostas pela FRM.

Nesta pesquisa, conforme indica Lima (1985), percebi que as concepções pedagógicas oscilam entre perspectivas inatista, empirista e interacionistas. O que ficou claro ao analisar os materiais dos projetos é a concepção empirista que se faz presente nos documentos e nos planejamentos das aulas, pois esta acredita que o

desenvolvimento da criança depende dos estímulos do meio que ela vive; entende que a criança nada conhece e que o desenvolvimento da inteligência é formado pelo meio e não pelo sujeito. Na concepção aplicada pelas parcerias, o aluno é como um receptor de conteúdos, é alguém que vai juntando informações. Tal modelo supõe apenas a acumulação; os alunos e professores não participam da construção do processo de aprendizagem, as aulas, os livros, a arrumação do mobiliário já são predeterminados, entendidos pelos parceiros como facilitadores da aprendizagem. Criticando essa ideia de “educação bancária”, Paulo Freire (1997) é contra essa educação em que se pretende retirar do aluno exatamente aquilo que se “depositou”, medindo sua competência por avaliações de desempenho, elaboradas por quem não conhece a realidade da sala de aula.

Os educadores é que, convivendo com educandos reais diariamente, procuram romper com a educação bancária estipulada por esse método de ensino, adaptando material e linguagem ao cotidiano escolar.

As parcerias utilizam uma metodologia cujas práticas são mecanicistas, mantendo o aluno passivo e ao professor cabe passar os conteúdos estabelecidos para o aluno aprender. Seguindo uma perspectiva de educação como depósito de conteúdos, com uma prática docente isenta de reflexão.

As turmas de projeto visam promover o retorno do aluno ao ensino regular, sendo uma oportunidade de aprendizagem e ganhos sociais, promovendo a autoestima; também identifiquei a concepção positiva de alfabetizar e corrigir o fluxo escolar. No entanto, fazem uso de metodologia arcaica que desconsidera a realidade da comunidade escolar. A partir das entrevistas realizadas com os docentes das turmas de projetos da Escola Municipal XYZ, constatei que todos concordam que os projetos possuem falhas a serem corrigidas para proporcionar melhores resultados, sendo a principal queixa o material fornecido pelos parceiros, que é percebido como fora da realidade dos alunos, aumentando o desinteresse pelas aulas. Algumas questões relevantes destacadas pelos regentes são a necessidade de respeitar as limitações e individualidade de cada aluno, e a adequação da linguagem como forma de alcançar maior êxito na aprendizagem. Estes entendem que a validade dos projetos é relacionada à recuperação da defasagem escolar e da autoestima que precisa ser trabalhada em todas as turmas, além da melhora nas relações sociais estabelecidas pelos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Outras formas de enturmação foram apresentadas nesta pesquisa com propostas pedagógicas diferentes das aplicadas no Rio de Janeiro, com o mesmo compromisso de superar a reprovação, mas percebem a escola como espaço de inclusão e democratização e reconhecem a diversidade existente nas escolas, o que contribui para o surgimento de novas propostas mais adequadas, que valorizam os conhecimentos dos educandos e reconhecem o papel do professor para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem daqueles que apresentam distorção idade/escolarização, utilizando modelos de composição de turmas que não expõem seus alunos ao mesmo mecanismo de segregação escolar explícita, existente nas turmas de projeto do município do Rio de Janeiro.

As turmas de projetos podem ser consideradas um produto de uma política de avaliação excludente, que prioriza os que sabem e exclui os que “não sabem”, o que ocorre dentro da própria escola. A equipe gestora da Escola Municipal XYZ avalia as turmas de projetos como uma proposta da atual gestão municipal para mascarar estatísticas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo resultado da Prova Brasil e pela taxa média de aprovação percentual.

Os dados do IDEB de 2013 fornecidos no *site* do governo federal²⁸ informam que as metas da rede municipal de ensino foram alcançadas em 69,6% dos municípios brasileiros. Os resultados do município do Rio de Janeiro, onde as parcerias público-privadas atuam com seus programas, são apresentados no quadro a seguir:

IDEB Observado				Metas projetadas			
2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
4,5	5,1	5,4	5,3	4,3	4,6	5,1	5,3

Quadro 19 – Resultados e metas do IDEB no município do Rio de Janeiro

Fonte: Ideb 2013.

Diante dessas informações é possível constatar que os alunos que são retirados das turmas regulares são aqueles que trazem histórico de baixo rendimento escolar, prejudicando o alcance das metas projetadas pela SME/RJ. Ao serem reagrupados nas enturmações diferenciadas da rede, deixam de participar

²⁸ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4919857>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

das avaliações externas, utilizadas como indicadores de qualidade, aumentando os índices qualificadores da rede.

As turmas de projeto da Escola Municipal XYZ chegam à escola com o perfil característico dos alunos considerados “excluídos”, negros, pobres e com a trajetória escolar marcada por reprovações. De acordo com o perfil traçado na pesquisa, a turma Acelera 2A (2015) é formada, em sua maioria, pelo gênero masculino e em relação ao recorte racial, dos 26 alunos, 19 se declararam de cor preta e parda. A repetência aparece como instrumento que fundamenta o fracasso escolar e no item reprovação, foi detectado que um pouco mais de 50% da turma já ficou reprovada por dois anos consecutivos. Esse estigma intensifica o preconceito ainda existente no ambiente escolar, contribuindo para que essas turmas sejam percebidas, por alguns sujeitos, como uma turma composta por alunos indisciplinados, com fama de bagunceiros, incorrigíveis, agressivos, desmotivados e com muitas dificuldades em relação à aprendizagem e, por isso, não aprendem.

As turmas de projeto estão relacionadas à ideia de fracasso escolar, por serem consequência do processo de exclusão de uma escola seletiva, instituída no sistema seriado onde é desenvolvido um trabalho pedagógico que parece não atender as necessidades das classes subalternizadas e ainda produziu inúmeros problemas na educação brasileira, gerando a reprovação, a distorção idade/escolarização e a evasão escolar.

Os alunos que não conseguem avançar no aprendizado são responsabilizados e acabam sofrendo com o preconceito. Para regularizar o fluxo escolar, melhorar o rendimento desses alunos multirrepetentes, que supostamente não aprendem e fazem parte de uma classe menos favorecida, são instituídos os programas de aceleração da aprendizagem, contribuindo para que as diferenças sociais se legitimem no ambiente escolar.

O fracasso escolar não é apenas institucional, mas um fenômeno social que está presente em todas as relações estabelecidas pelos alunos, incluindo família, professores, escola, comunidade, interferindo para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz (PATTO, 1996).

Respondendo a algumas perguntas que surgiram no início desta pesquisa, percebo que as turmas de projeto exercem uma função contraditória nas escolas, pois ao mesmo tempo em que acolhem os alunos que, por motivos variados se encontram com defasagem idade/escolaridade, proporcionando a aceleração da sua

aprendizagem, auxiliam no aumento da autoestima deles, pois se percebem capazes de terminar o ensino fundamental. Elas também causam a exclusão, a segregação desses alunos dentro da escola a partir do momento em que esses são retirados de suas turmas originais para constituírem uma nova turma com alunos que possuem histórico de reprovação, trajetória de fracasso escolar, considerados como supostamente incapazes de aprender em uma turma regular, rotulando-os reafirmando a seletividade que caracteriza a escola.

A realização desta pesquisa permitiu perceber que o fracasso escolar é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que formam as turmas de projeto. Entendo, assim, que todos de uma forma ou de outra fracassam. Ao apresentarem expectativas negativas, com estereótipos já instituídos a respeito de seus alunos, os professores rotulam o aluno que não apresenta o rendimento escolar esperado; eles não pensam em práticas pedagógicas diferenciadas, mais satisfatórias às necessidades desses alunos, na busca de reduzir e/ou evitar a reprovação.

A escola que até o século atual não assume seu despreparo para atender uma clientela diferente da idealizada pela classe burguesa, responsabiliza a família e o aluno pelas reprovações, apresentando o insucesso de seus alunos sem refletir sua prática pedagógica. Os “fatores intraescolares” não são percebidos como responsáveis pelo fracasso escolar: a escola, os programas pedagógicos, o trabalho desenvolvido pelo professor, sua postura em relação aos alunos, assim como a falta de avaliação das práticas de ensino. Segundo Patto (1996), o fracasso escolar tem sido naturalizado por todos os envolvidos no processo educacional. De acordo com Libório (1999, p. 60), a escola “[...] deveria trabalhar no sentido de superar concepções que culpabilizam indivíduos isoladamente, pelo fracasso escolar [...]”. Dessa forma, entendo que como estratégia a escola deveria procurar dar mais atenção para o cotidiano escolar e suas estratégias pedagógicas, passando a compreender o fracasso escolar em um contexto mais amplo. De acordo com Patto (1996, p. 346), “a ação pedagógica ineficaz tem sido constantemente justificada por se tratar de um trabalho realizado com famílias economicamente pobres.”

Também compreendo que a família não é totalmente responsável, como a escola tende a acusá-la. No entanto, tem sua participação, pois identifiquei durante a pesquisa que muitas famílias esperam que a escola ensine, eduque, imponha limites e se ausentam do processo escolar de seus filhos. Presenciei diariamente durante a

pesquisa, e ainda presencio na Escola Municipal XYZ, conflitos comportamentais e resistência ao trabalho pedagógico desenvolvido. No entanto, nas turmas de projeto essas questões são mais frequentes e agressivas, conforme reconhecido pelos docentes que trabalham nelas. É importante, mas nem sempre possível, a parceria e o comprometimento da família com a escola para a solução dessas dificuldades que fazem parte do cotidiano escolar e influenciam o processo de aprendizagem. Conforme declarou o professor A:

[...] e em alguns momentos até mostrar a eles que os mesmos são os responsáveis e que precisam dar conta do futuro daquele ser (nosso aluno). Manter um contato imediato com os responsáveis sempre que algo sair da normalidade, não aguardar reuniões nem deixar para depois. (Professor da turma Aceleração 3).

Essas enturmações diferenciadas na proposta da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro foram criadas pela necessidade de minimizar os problemas educacionais mencionados durante este trabalho, que afetam o ensino público há décadas, com o objetivo de proporcionar educação de qualidade para seus alunos. Ao idealizar essas enturmações a proposta era possibilitar a adequação pedagógica às necessidades educacionais dos estudantes, conforme a Indicação nº 3/2007 da SME/RJ. No entanto, essa proposta parece ter se perdido no momento em que as parcerias privadas assumiram um programa que focava no desenvolvimento dos alunos da escola pública. Sem perceber a primordialidade da inserção no contexto social das escolas, as instituições privadas assumem os projetos sem conhecer a realidade da sua clientela trabalham com uma metodologia única, apartada do contexto das diversas realidades escolares, e ainda atuam com a ideia de que os estudantes que apresentam formas diferentes de aprender também precisam ser separados, retirados das salas comuns, formando turmas especiais de reprovados.

Vivenciar as experiências cotidianas da turma de projeto da Escola Municipal XYZ, fez com que eu percebesse a intensa necessidade de se desenvolverem análises mais profundas sobre as políticas educacionais existentes no município do Rio de Janeiro e que essas possam, no futuro, garantir a todos os estudantes, acesso e permanência com qualidade na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, 2007.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40 p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, M.G. A escola possível é possível? In: _____ (org). Da escola carente à escola possível. Coleção Educação Popular nº8. Edições Loyola, SP, 1986.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a02v2160.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Ciclos de formação: uma escola é necessária e possível. In: KRUG, Andréa R. Fetzner (Org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: WAK, 2008. v. 1.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

_____; _____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 15/01/2014>. Acesso em: 16 fev. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COUTINHO, Renato S. O Projeto Autonomia Carioca na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: limites e possibilidades pedagógicas. **Democratizar**, v. 7, n. 1, jan./jul. 2013.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

DINIZ, Samilly Oliveira. A escola em ciclos e a reorganização da rede municipal de educação de Niterói (2005-2008). In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005.

_____. **A escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/35>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 51-65, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100005>>. Acesso em: 9 out. 2015.

_____. Políticas de democratização do conhecimento escolar: ciclos e o Programa Mais Educação. In: MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p.129-140.

FIALHO, I.; SALGUEIRO, H.; CRISTÓVÃO, A. M. O projeto TurmaMais, alguns fatores de eficácia e medidas de combate ao insucesso escolar. **Pedagogia 2013**: Encuentro por la unidad de los educadores. Habana: Editor Educación Cubana, 2013. Disponível em: <<http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ART/C52.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. Entrevista. TV Escola. Salto para o Futuro, 20 abr. 1997. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8368>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

FREITAS, Ana et AL. Turmas de progressão: construindo uma concepção. In: ROCHA, Silvio; NERY, Beatriz D. (Orgs). **Turmas de progressão**: a invenção da lógica da exclusão. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

FREITAS, Carmen Cunha R. de et al **A iniciativa privada na educação pública**: o caso do Programa Acelera Brasil. Niterói: Núcleo de Estudos sobre Estado e Poder no Brasil – UFF, 2012. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/056.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

GADOTTI, M. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v.12, n.44, p.17- 29, 2003.

_____. Escola cidadã, cidade educadora e educação integral. In: _____. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Cidadã, 4).

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRUG, Andréa R. F. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/ciclos-de-formacao-desafios-da-teoria-pedagogica-para-praticas-escolares>>. Acesso em: 5 maio 2015.

KRUG, Andréa Rosane Fetzner. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Desserializar o ensino: qual currículo? Qual conhecimento? In: _____ (Org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: WAK, 2008. v. 1.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Fracasso escolar: reflexões sobre suas repercussões na vida do estudante. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 5, n. 5, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Introdução à pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGRO-C, Teodolinda. Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Orgs.). **TurmaMais e sucesso escolar**: contributos teóricos e práticos. Évora: Universidade de Évora, 2011. p.13-32. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/3400>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. IN: KRUG, Andréa R. Fetzner (Org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: WAK, 2008. v. 1.

_____; STREMEL, Silvana. Organização da escolaridade em ciclos: Um panorama da situação atual do contexto brasileiro. In: MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 92-109.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>>. Acesso em: 1º maio 2015.

MOYSÉS, Maria A. Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 003/1998**. Organização em ciclos. Niterói, 1998.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria nº 320/1998**. Estrutura Organizacional das Unidades Escolares Municipais. Niterói, 1998.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Niterói: escola e cidadania**. Niterói, 2007.

_____. Fundação Municipal de Educação (FME) **Portaria nº 878/2009**. Unifica as portarias nº 125/2008, nº 093/2009 e nº 559/2009. Niterói, 2009.

PARO, Vitor. **Ciclos de aprendizagem e progressão continuada**. Site. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/ciclos-de-aprendizagem-e-progressao-continuada/>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. reimp. São Paulo: TA Queiroz, 1996.

PEIXOTO, Viviane Gualter. **A organização da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ: análise do processo de reconstrução da proposta pedagógica para o ensino fundamental (2005-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; LUMERTZ, Juliana Selau. A parceria público- privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Rede Municipal de ensino de Sapiranga. **Revista da Faculdade de Educação – UFRGS**, ano 10, n. 18, 2012.

PORTO, Maria Ivania Almeida G. **Instituto Ayrton Senna: quebra de paradigma na gestão pública educacional de Caruaru**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

QUEIROZ, D. T. et al Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

QUEIROZ, Elaine Moral. **Teorias da aprendizagem**. Universidade Nove de Julho (UNINOVE), s/d. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/tatiana/materiais/apostila___material_extra.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2015.

REDE VENCER. Site oficial. Disponível em: <<http://www.redevencer.org.br>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

RIBEIRO, Costantini das Chagas. **Ações políticas de melhoria da qualidade do ensino**: descrição e análise da implementação da política de aceleração de aprendizagem na Região Norte Fluminense (2004-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2008. Disponível: <http://uenf.br/Uenf/Downloads/P_SOCIAIS_48561233170308.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

RODRIGUES, Adriana. Turmas de progressão: os excluídos da escola. In: ROCHA, Silvio; NERY, Beatriz D. (Orgs). **Turmas de progressão**: a invenção da lógica da exclusão. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 28.878**, De 14 De Dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar da rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação. **Indicação nº 3/2007**. Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Decreto nº 30.426**, de 26 de janeiro de 2009. Diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 19**, de 17 de março de 2009. Fixa normas para a realização dos conselhos de classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 1.074**, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

RIOEDUCA. Programas e ações. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=8>>. Acesso em: 1º dez. 2015.

RODRIGUES, Maria Bernadette C. Turmas de progressão da escola cidadã: repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://campinas.sp.gov.br/arquivos/turmasdeprogressaodaescolacidada.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

SENNA, Viviane. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, 2000.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

STREMEL, S. As propostas de Ciclos de Aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Fundamental/Tra](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Fundamental/Tra%20balho/12_11_39_2118-6739-1-PB.pdf)balho/12_11_39_2118-6739-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TEIXEIRA, C. C. C.; MACEDO, J. M. de. Programa Autonomia Carioca: uma experiência pautada nas tecnologias da informação e da comunicação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Campina Grande-PB: Realize Eventos & Editora, 2015. v. 1.

VERDASCA, José Lopes Cortes. TurmaMais: uma experiência organizacional direcionada à promoção do sucesso escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 15, n. 55, p. 241-254, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a05v1555.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. Prefácio. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Orgs.). **TurmaMais e sucesso escolar**: contributos teóricos e práticos. Évora: Universidade de Évora, 2011. p. 7-12. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/3400>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

XAVIER, Maria. L. M. Turmas de progressão na escola por ciclos: um debate sobre uma das proposições do projeto Escola Cidadã. In: MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p.180-198.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário aplicado com o professor A, da turma “Acelera 3” da Escola Municipal XYZ

O professor A é graduado em Licenciatura plena em Química, Física e matemática. Atuando há 35 anos no magistério, com 19 anos na Rede municipal de ensino e há seis anos com turma de Projeto.

1) Como foi sua experiência com a turma do Projeto no ano de 2014?

Sobre a minha experiência com a turma de 2014 - “Acelera 3”, alunos oriundos aprovados do 7º para o 8º ano, reprovado no 8º e do Projeto Nenhum Jovem a Menos.

Gostaria de começar a falar sobre a minha turma de 2013 “Nenhum jovem a menos” (alunos do 7º ano com defasagem idade/série e com baixo aproveitamento) porque mais da metade da turma de 2014 foram alunos em 2013.

Esses alunos chegaram com grandes dificuldades em leitura, escrita e nas 4 operações. Então resolvi que eles teriam que aprender a ler corretamente, entender, interpretar e reescrever o que estavam lendo, por isso foquei na leitura diária para prepará-los para o “Autonomia 3”. Trabalhei a autoestima, a confiança, a relação de amizade, o respeito e consegui ao final do ano um grupo preparado para o “Autonomia 3”. A turma 2014 então foi formada pelos meus alunos oriundos do Projeto Nenhum Jovem a Menos, alunos aprovados do 7º para o 8º ano com defasagem, reprovado no 8º e a maioria oriundos de outras Unidades Escolares próximas daqui.

A turma estava “pronta”, mas com a mistura se desestabilizou e tive que refazer o trabalho da autoestima, respeito, confiança e amizade para formar de novo um grupo coeso. Trabalhando ainda reforçando e solidificando a leitura e a escrita para que eles pudessem se desenvolver e progredir nas outras disciplinas. O trabalho foi árduo, mas felizmente obtive sucesso.

A turma se transformou e juntos conseguimos superar as dificuldades dos conteúdos. A turma ficou tão unida que fomos os vice-campeões do torneio de futsal da U.E. Vencemos o concurso de prendas da Folclovera (festa da escola), mérito deles, pois eu os incentivei dizendo que nós deveríamos vencer para mostrar para a comunidade escolar que nós éramos capazes. Eles se organizaram e com minha ajuda vencemos. Apresentamos nossos trabalhos da feira, ficamos em destaque e fomos assunto em toda a escola. Ganhamos como prêmio uma visita ao “MAR”, onde se comportaram muito bem me enchendo de orgulho.

A turma, quando começaram a perceber que o ano letivo estava acabando, e que eles se separariam, resolveram que deveriam festejar e me pediram para organizar uma festa de formatura. Eu a organizei com a adesão de 98% da turma e dos responsáveis. A festa foi um sucesso, encerrando assim com chave de ouro um trabalho de dois anos.

2) Qual sua opinião sobre os Projetos de Aceleração da Aprendizagem da SME?

Eu acho válido no sentido de retirar o aluno com dificuldade de aprendizagem e de relacionamento do ensino regular, aonde comprovadamente ele não avança e não superaria suas dificuldades devido a sua defasagem de aprendizado, reagrupando-os em uma turma aonde suas idades são próximas e as dificuldades são comuns, facilitando o trabalho do professor para superar a maioria dessas dificuldades, tendo sempre em mente que não adianta "correr" e sim fazer que evoluam respeitando suas dificuldades e limitações.

O material fornecido é de qualidade, os cursos de formação nos dão a orientação para utilizar este material que, embora bom, tem alguns pontos negativos, foi produzido há algum tempo e alguns assuntos estão fora da nossa realidade fazendo com que os alunos fiquem desinteressados.

A metodologia nos ajuda a trabalhar a autoestima e a confiança dos alunos, através de dinâmicas fazendo com que o grupo melhore o relacionamento e que aumente a relação de amizade entre eles.

Compete ao professor explorar o que é bom e descartar o que não é tão bom assim, usando sua autonomia para alcançar seu objetivo. Eu tenho consciência que não conseguirei recuperar toda defasagem de conteúdo do aluno, mas eu atinjo o meu objetivo quando consigo transformá-lo em um ser humano melhor, consciente do seu papel na sociedade, na família, responsável e sociável, pronto para superar as dificuldades que encontrará daqui para frente na sua vida escolar e fora dela.

3) Como o professor de turma de Projeto deve trabalhar para garantir a esperada aprendizagem dos alunos?

Em primeiro lugar, ele tem que conquistar a confiança, a amizade e o respeito do seu aluno, mostrando que você, professor, está pronto para ajudá-lo, protegê-lo e criticá-lo sempre com o objetivo que ele seja vitorioso.

O professor tem que ser firme em suas atitudes, até mesmo no momento de castigá-lo por algum desvio de conduta, mas até nesse momento o professor tem que expressar e ter carinho por ele e a vontade que ele vença e progrida.

O que é indispensável é fazer uma parceria com os responsáveis. Em alguns momentos até mostrar a eles que os mesmos são os responsáveis e que precisam dar conta do futuro daquele ser (nosso aluno). Manter um contato imediato com os responsáveis sempre que algo sair da normalidade, não aguardar reuniões nem deixar para depois.

O aluno tem que ter a certeza que se ele cometer um deslize, seja ele na disciplina, na aprendizagem ou na responsabilidade, o responsável será comunicado.

Apêndice B

Questionário aplicado com a professora I que leciona neste ano letivo com a turma de Aceleração 2A e em 2014 com a turma do Projeto Realphabetização 2

A professora I é formada em Educação Física, pós-graduada em Psicomotricidade. Leciona há 12 anos na Rede Municipal e está no terceiro ano atuando com turma de Projeto.

1) Como foi sua experiência com a turma do Projeto Realphabetização 2 em 2014?

Esse foi meu 3º ano trabalhando com turma de Projeto e nos três anos tiveram suas peculiaridades. O balanço final, assim como nos outros anos, foi positivo, aprendi muito. O número reduzido de alunos me permitia conhecer melhor cada aluno e entender suas necessidades.

Me surpreendi muitas vezes com o interesse de alguns e com a constante apatia de outros alunos.

2) Quais peculiaridades? O que você aprendeu? Quais as necessidades trazidas pelos alunos?

As turmas de Realfa foram mais participativas (interessadas) do que a turma de Acelera. A turma de Acelera é mais agressiva que a turma do Realfa. No Acelera, os conflitos, na maioria das vezes, resultam em vias de fato.

Eu aprendi a ouvir os alunos, interpretar suas necessidades (por exemplo, alguns alunos aprendem melhor quando tem ajuda dos monitores da própria sala).

Aprendi também que alguns alunos precisam de recursos de material concreto para realização das atividades.

3) Qual sua opinião sobre os Projetos de Aceleração da Aprendizagem?

Os projetos de aceleração têm falhas que, se corrigidas, proporcionariam resultados bem melhores. Por exemplo, o número de alunos. É permitido até 33. O trabalho do professor fica muito prejudicado com esse número elevado. A falta de apoio psicológico também é outro item que prejudica o bom resultado do projeto.

Temos que ressaltar que essas turmas são formadas por adolescentes que por algum motivo, alheio a vontade deles, encontram-se acima da idade daquele ano escolar.

4) Como o professor de projeto deve trabalhar para garantir a esperada aprendizagem dos alunos?

Bom, a primeira coisa que deve ser levada em consideração é que este profissional tenha perfil para trabalhar com turma de projeto. Pois só assim haverá comprometimento com o grupo. É importante também que o professor trate o grupo como pessoas e não como número. Cada um que ali está tem uma história que deve ser considerada.

A adaptação da linguagem, a linguagem que os alunos possam entender, facilita a apresentação dos conteúdos. Porém, mesmo atendendo a todos esses requisitos

não há como garantir que todos os alunos terão êxito nos 200 dias letivos, uma vez que já foram atendidos por alfabetizadores, especialistas em diversas disciplinas e não tiveram êxito.

5) Como você percebe a relação dos alunos do projeto com a escola?

A relação dos alunos do projeto com a escola é uma relação como a de qualquer outra turma porque eu busco a integração do grupo. Por exemplo, eles participam das aulas- passeios, fazem parte de oficinas oferecidas pelos professores de Educação Física, frequentam a sala de leitura para pesquisa, empréstimo de livros, etc.

6) Você gosta de trabalhar com essa turma? Por quê?

Sim, eu gosto. Porque é gratificante ver as mudanças que ocorrem do dia que eles chegam ao projeto,, até o dia que saem. Por exemplo, mudança de hábitos, ampliação de vocabulário, aumento do interesse pelo estudo, etc.

7) Quais atividades são realizadas pelos alunos de forma satisfatória para você?

A monitoria.

8) Quais atividades são propostas que não funcionam?

As atividades para ser realizada em casa.

9) Por que você acha que isso acontece?

Acredito que poucos fazem porque ninguém estimula (cobra) em suas casas.

10) E eles (os alunos) dizem gostar do quê?

Eles gostam de atividades variadas e de curta duração.

11) Do que dizem não gostar?

Ler sozinhos, interpretar textos por escrito, fazer avaliações tradicionais (prova, testes...), serem obrigados a ler livros que não escolheram.

12) Como é o material fornecido pela FRM?

Seria melhor se fosse mais voltado para a realidade, por exemplo, de adolescentes do Rio de Janeiro.

13) O que você gosta no material?

Eu gosto dos textos no formato HQ, das poesias e da qualidade gráfica do material.

14) O que você não gosta?

Alguns textos são infantis ou então só mostram a realidade de São Paulo.

15) Você utiliza?

Sim, eu utilizo.

16) Quanto tempo em cada aula? Por que?

Dou preferência a utilizar o material após o acolhimento, momento em que os alunos estão mais focados. Aproximadamente por uma hora.

Apêndice C

Questionário aplicado com a professora P que leciona neste ano letivo com a turma de Aceleração 2

A professora P é formada em Ciências Biológicas (Bacharelado e licenciatura), pós-graduada em Perícia ambiental. Leciona há 20 anos na Rede Municipal e está há 14 anos atuando com turmas de aceleração da aprendizagem.

1) Como foi sua experiência com a turma de Projeto até o momento?

Foram vivências interessantes, pois aprendi muito com novas metodologias, técnicas e trocas de experiências.

2) Fale a respeito dessas vivências interessantes. Quais foram? Por que foram interessantes? O que você aprendeu?

A metodologia diferenciada, o número de alunos reduzido e podendo utilizar materiais diversos. Com a metodologia da Fundação pude aprender técnicas, vivências e atividades diversas para lidar com a aprendizagem dos alunos. E sempre ocorre troca de experiências entre os alunos e professores.

3) Qual sua opinião sobre os Projetos de Aceleração da Aprendizagem?

Acho válidos, mas os mesmos deveriam utilizar materiais de acordo com a realidade dos alunos. A validade dos projetos é relacionada a uma recuperação da defasagem idade/série.

3.1 Quais materiais deveriam ser usados?

Os materiais que se adequam a faixa etária dos adolescentes. Deveriam ser materiais específicos do interesse dos adolescentes e não teleaulas que foram feitos para trabalhadores da siderurgia.

4) Como o professor de projeto deve trabalhar para garantir a esperada aprendizagem dos alunos?

Tentar utilizar coisas que sejam atrativas para os alunos e também de sua realidade.

4.1 Quais coisas são atrativas?

Coisas da realidade deles. Utilizar RAP, livros sobre sexualidade, jogos, tecnologia, entre outros.

5) Como você percebe a relação dos alunos do projeto com a escola?

Aos poucos os alunos vão se transformando e também transformando sua relação com a U.E. Antes uma relação desagradável e destrutiva para uma relação mais saudável.

6) Você gosta de trabalhar com essa turma? Por quê?

Sim, pois com o contato diário posso interferir mais na formação dos alunos e como na sua maioria são alunos difíceis, acabo encarando como um desafio.

7) Quais atividades são realizadas pelos alunos de forma satisfatória para você?

A maioria se interessa por conteúdos de arte e matemática. E quando utilizo jogos de aprendizagem eles gostam bastante.

8) Quais as atividades você propõe e não funcionam?

Atividades que utilizam leitura silenciosa, que relacionam resumos e outras atividades relacionadas à escrita.

9) Por que você acha que isso acontece?

Isso ocorre devido a falta de embasamento e alguns com muita dificuldade de concentração.

10) E eles (os alunos) dizem gostar do quê?

Eles gostam de atividades que se relacionam com coisas de interesse de adolescentes.

11) Do que dizem não gostar?

De aulas convencionais, de copiar trabalhos, entre outros.

12) Como é o material fornecido pela FRM?

Na sua maioria fora da realidade dos alunos. A maioria dos materiais não são voltados para adolescentes.

13) O que você gosta no material?

Materiais de arte e música. As teleaulas são muito antigas e defasadas.

14) O que você não gosta?

Citado no anterior

15) Você utiliza?

Utilizo algumas durante a metade do dia, mas quando acho que o material não é adequado não utilizo.

16) Quanto tempo em cada aula? Por quê?

Citado acima.

Apêndice D

Questionário aplicado com a Agente Educadora J, graduanda em Pedagogia, atuando há 04 anos e 04 meses na Rede Municipal

17) Você já teve alguma experiência de trabalho com as turmas de projeto da sua escola? Em caso afirmativo. Quais?

Não.

1) Em que momento na escola você interage com as turmas de projeto?

Atuo na escola como Agente Educadora e o meu contato com as turmas ocorre nos horários de intervalo no recreio. Também faço a chamada nas turmas. Esse é um momento que vou as salas e tenho a oportunidade de observar o trabalho do professor, a interação da turma e comportamento também.

2) O que lhe chama atenção nas turmas de projeto?

São turmas muito heterogêneas. A formação dessas turmas geralmente é por alunos oriundos de diversas escolas. Eles não se conhecem a princípio, mas criam um vínculo rápido. Há muita indisciplina.

3) Você poderia identificar aspectos positivos na existência dessas turmas? Quais?

Não.

4) Você poderia identificar dificuldades nas turmas de projeto?

Sim percebo que há muitas dificuldades. Em relação ao nivelamento de conteúdo curricular comparando com as turmas regulares. E também em relação aos próprios alunos da classe, onde cada um possui conhecimentos em diferentes níveis. O que creio ser um desafio para o professor regente.

5) Você teria alguma sugestão para contribuir na superação dessas dificuldades percebidas?

Tenho uma opinião que os alunos das turmas de projeto não aprendem. Transpareceu que somente os muito interessados captam alguma coisa. Mas isso ocorre em turmas regulares também. Entretanto creio que as aulas deveriam ser mais dinâmicas e contextualizadas. Próximas a realidade para tornarem-se significativas e prazerosas, já que envolvem alunos que estão fora da classe regular por diferentes motivos, mas garanto que um deles é o desinteresse no formato das aulas.

Apêndice E

Questionário aplicado com a Coordenadora Pedagógica M, graduada em Educação Física, atuando há 22 anos na Rede Municipal, sendo oito anos como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal XYZ

1) Quais são os Projetos do Programa de Reforço Escolar que foram implantados na escola esse ano (2015)?

Aceleração 2, Aceleração 2ª e Aceleração 3.

2) Como a escola, “equipe pedagógica”, participa da proposta pedagógica das turmas de Projeto?

A direção tem uma reunião no início do ano letivo para ser informada sobre quais os projetos serão implantados. Mas não temos participação.

3) Qual sua opinião a respeito dos Projetos da SME?

Infelizmente, os Projetos são um mecanismo que a atual gestão achou para minimizar o fracasso escolar. Também é uma forma de mascarar estatísticas, pois esses alunos não participam das avaliações externas.

4) Como você percebe o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas turmas de Projeto nesta U.E.?

Os profissionais envolvidos na nossa U.E. fazem com que o Projeto seja um sucesso, pois são comprometidos e responsáveis com uma educação de qualidade, fazendo além do que é estudo programado estabelecido pelas parceiras da SME (IAS e FRM).

Apêndice F

Questionário aplicado com a Diretora R., formada em Pedagogia, atuando há 24 anos na rede municipal do Rio de Janeiro, sendo 17 anos e meio na gestão, um ano e meio como diretora adjunta, seis anos como coordenadora pedagógica, 10 anos como diretora geral e seis anos e meio como PII

1) Como a escola “equipe pedagógica” participa da proposta pedagógica das turmas de Projeto?

A proposta pedagógica dos projetos de aceleração da aprendizagem já vem pronta, os professores tem 1 dia por semana para planejar, organizar as atividades de acordo com o cronograma fornecido pela Secretaria, e de 15 em 15 dias o planejamento é elaborado em reunião de capacitação com os itinerantes/CRE.

A equipe gestora e pedagógica da escola apenas são informadas a respeito do desenvolvimento das ações.

2) Qual sua opinião a respeito dos Projetos da SME?

Na minha opinião, de todos os projetos, o de aceleração é o que melhor se adequa à realidade dos alunos, e também o que mais beneficia, pois permite a correção de fluxo. Acredito que o sucesso do projeto se dá devido ao pressuposto de que o aluno tem que estar alfabetizado e ao estímulo da conclusão do Ensino Fundamental.

3) Como você percebe o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas turmas de Projeto nesta U.E.?

Na nossa escola, os professores escolhidos para atuar com o projetos são comprometidos e envolvidos com o trabalho, procuram adequar as propostas à realidade de nossos alunos/escola e também fazer um contraponto com as propostas/projetos da escola, o que permite que o projeto esteja engajado na escola e tenha sucesso.