

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

IRVÂNIA MARIA DE OLIVEIRA PINTO

**A ADESÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE AO PROJETO
DE CORREÇÃO DE FLUXO – ENTRELAÇANDO**

JUIZ DE FORA
2016

IRVÂNIA MARIA DE OLIVEIRA PINTO

**A ADESÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE AO PROJETO
DE CORREÇÃO DE FLUXO – ENTRELAÇANDO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Rubem Barboza Filho

Coorientadora: Fabiana Carneiro Martins Coelho

JUIZ DE FORA

2016

IRVÂNIA MARIA DE OLIVEIRA PINTO

**A ADEÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE AO PROJETO
DE CORREÇÃO DE FLUXO – ENTRELACANDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2016.

Prof. Doutor Rubem Barboza Filho

Prof(a). Dr(a). Fabiana Carneiro Martins Coelho

Prof. Dr. Fernando Perlatto Bom Jardim

Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues

Às escolas públicas; lugar do encontro,
das diferenças, espaços de dignidade.

Aos professores e professoras que,
cotidianamente, assumem o compromisso
consigo de contribuir para o crescimento
do outro.

Aos meus pais, Agripa e Eli por,
simplesmente, tudo!

AGRADECIMENTOS

A Deus,

causa primeira de todas as coisas e meu sustentáculo. Pelas famílias terrena e espiritual, meus companheiros de jornada. Pelo trabalho útil, pela maternidade e pelos desafios diários, oportunidades de crescimento para minha evolução.

Ao Mestre Jesus, maior educador de todos os tempos. Por seu amor incondicional e compaixão por nossa ignorância.

Aos meus pais, pela dignidade, correção e amor com que nos educaram. A saudade é cheia de boas lembranças e nossas vidas, cheias de marcas que deixaram.

Aos meus irmãos Ivan, Ivani, Celi, Isa, Didi, Iris e Ilma, cunhados e cunhadas, pelas boas parcerias e alegrias do encontro.

Aos meus sobrinhos, sobrinhas e os seus, pela continuidade do que somos e oportunidade da convivência.

Aos meus afilhados e afilhadas, filhos do coração.

Ao meu bem, José de Abreu, companheiro incansável e meu porto seguro nessa caminhada terrena. O seu amor alimenta a minha alma e sua generosidade me emociona.

Aos meus filhos Samuel, Talles e Gabriel por terem aceitado o convite e me instigarem a buscar o melhor de mim.

À SMED-BH, pela parceria com a UFJF e investimento no profissional da Rede.

À GECEE, pela disponibilização dos dados para esta pesquisa.

À gerente da GCPF, Dagmá Brandão, pelas buscas diárias em construir uma educação pública de qualidade.

Aos colegas de trabalho na SMED: Adagisa Helena, as Adrianas, Alberto, Anderson, Clô, Flávia, Geraldo Lara, Gláucia, Jerusa, Maria Célia, Simone pela convivência e aprendizagens cotidianas.

À Ana Flávia, pelas palavras acertadas e predisposição em ajudar, sempre!

Aos colegas de mestrado da SMED: Arminda, Celso, Kelson, Hélia, Leandro, Marcos, Rosa Vane e Sterlayne pelas idas e vindas.

À Adriana Cunha, Sandra Colares e Andréia de Oliveira, atual e ex-coordenadoras do Projeto Entrelaçando na RME-BH. Pela força de trabalho e sinceridade nos depoimentos.

À Terê, gerente pedagógica da GERED-B, por todos os anos de trabalho e empenho para a construção de uma escola com qualidade social.

Aos diretores e diretoras, professores e professoras e membros da equipe de monitoramento da GERED-B, que se dispuseram, generosamente, a participar desta pesquisa.

A todos os professores do Entrelaçando, que nas discussões acaloradas dos encontros de formação, com desabafos, depoimentos e críticas, abriram-me portas e ideias para a fomentação deste trabalho.

A todos os Assistentes de Suporte Acadêmico do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP), que fizeram parte de minha trajetória no mestrado, conduzindo a turma às calorosas discussões e reflexões sobre a educação pública nesse país.

A Leonardo Vilardi, Fernanda Amaral e Mônica Henriques, que acompanharam a escritura de meus textos, sempre com muito zelo e respeito pela escrita de uma iniciante.

Ao orientador, professor Doutor Rubem Barbosa,

À coorientadora Fabiana Carneiro Martins Coelho, que com energia vibrante, me impulsionava para a frente.

Ao coordenador do PPGP, professor doutor Marcos Tanure Sanábio e demais professores que construíram um curso de excelência.

Aos professores doutores Juliana Magaldi e Kelmer Esteves de Paula pela gentileza de participação em minha Banca de Qualificação e incontestáveis contribuições para a melhoria do meu trabalho.

Aos professores doutores Fernando Perlatto Bom Jardim e Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues pela leitura e avaliação do meu trabalho na Banca de Defesa.

Aos colegas da turma do mestrado, pela convivência, partilhas e aprendizado.

Aos grupos de trabalho no mestrado: Maria Eliane, Valdilene e Júlio César; Jeane, Jesuína e Raimunda pelas trocas.

Aos colegas de trabalho, professores e professoras das EM da Vila Pinho e EM Professor Hilton Rocha, com os quais troquei figurinhas nessa trajetória

profissional. As construções que fiz são resultado dessa convivência. Aprendi demais!

A todos os estudantes, que nos desafiam cotidianamente nas salas de aula buscando o mesmo que nós: a felicidade.

A Paulo Freire, Miguel Arroyo, Celestin Freinet, Vygotski... por suas obras.

É quase humilhante que, após trabalharmos por tanto tempo, ainda estejamos tendo dificuldade para compreender os fatos mais fundamentais. Mas decidimos nada simplificar e nada ocultar. Se não conseguirmos ver as coisas claramente, pelo menos veremos claramente quais são as obscuridades.
(FREUD, 1926, p.147)

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

RESUMO

O presente trabalho elege como temática a adesão das escolas municipais de Belo Horizonte ao Projeto de Correção de Fluxo Entrelaçando, desde a sua implementação no ano de 2010, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora para obtenção do grau de mestre. O projeto destina-se aos educandos de onze a catorze anos, matriculados no 1º ou 2º ciclo do Ensino Fundamental e que apresentam distorção de dois ou mais anos de idade, em relação à idade prevista para cada ano do ciclo. O seu principal objetivo é a regularização do fluxo escolar com vistas a possibilitar que o aluno chegue ao 3º ciclo nas mesmas condições de seus pares. Contudo, pôde-se notar uma baixa participação das escolas, o que faz com que mais da metade dos alunos, público-alvo, não seja atendido. Desde o ano de 2010, quando o projeto foi implantado até o ano de 2015, o percentual de atendimento aos alunos da Rede Municipal não passou de 38,9% com relação à demanda. Esta pesquisa objetivou compreender os motivos que levam uma parte considerável das escolas a não adotar o projeto. Foi realizado um estudo de caso por meio da análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Como recorte, foi selecionada uma das nove regionais administrativas de Belo Horizonte, a Regional Barreiro, por ser a terceira regional em quantidade de escolas, a maior em quantidade de alunos e praticar um atendimento flutuante em relação ao projeto, sendo o menor da Rede neste ano de 2015. Os resultados deste estudo realçaram o quão é difícil garantir o desenvolvimento de um projeto educacional de qualidade para o trabalho com alunos marcados pelo insucesso na escola. O discurso dos respondentes evidenciou a falta de conhecimento sobre o Entrelaçando, a resistência da escola pelas dificuldades em lidar com os alunos em situação de distorção de idade-ano em uma mesma sala, a dificuldade em construir processos educativos que consigam mobilizá-los para a aprendizagem e o desafio dos diretores em encontrar o professor com perfil e desejo para atuar nas turmas. Apesar disso, percebe-se a crença na importância de um projeto específico que garanta o direito a uma educação de qualidade e corrija o fluxo dos alunos em distorção de idade. Como resultado deste estudo, concluídas as análises, proponho um Plano de Ação Educacional que visa potencializar o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando na Rede Municipal de Educação de BH e garantir maior adesão das escolas.

Palavras-chave: Aceleração da aprendizagem; Projeto de correção de fluxo; Distorção de idade; Adesão das escolas ao projeto.

ABSTRACT

The topic of this paper discusses the commitment of the municipal schools of Belo Horizonte to the Flow Correction Project - Entrelaçando, which was implemented in 2010. It was developed for the Professional Graduate Program in Management and Public Education Evaluation of the Universidade Federal de Juiz de Fora (Federal University of Juiz de Fora, MG) in order to obtain a master's degree. The project is aimed at students from eleven to fourteen years old, enrolled in the 1st or 2nd Elementary school cycle, and presenting distortion of two or more years of age, compared to age for each year of the cycle. Its main objective is the regularization of the school flow in order to enable the student to reach the 3rd cycle under the same conditions of their peers. However, a low participation of schools has been noticed which makes more than half of all target students unreachable. From 2010 to 2015, the percentage of student attendance from the Municipal Schools was no more than 38.9% in relation to demand. This research aimed to understand the reasons why a large proportion of school do not adopt this project. A case study through document analysis, questionnaires and semi-structured interviews as data collection instruments was completed. As sampling, it was elected one of nine regional administrative of Belo Horizonte, Regional Barreiro, being the regional third in number of schools, the largest in number of students and practice a floating service in the project, the low est of the municipal schools in 2015. The results of this study highlighted how it is difficult to ensure the development of a quality educational project to work with students marked by failure at school. The collected data highlighted the lack of knowledge about the Flow Correction Project, school resistance because of the difficulties in dealing with below grade level and on grade level middle school students being educated in the same classroom, the difficulty in building educational processes that has the ability to mobilize these students for learning and the challenge of the directors in finding the teachers with the desire to work with these challenging groups of students. Never the less, it is perceived belief in the importance of a specific project that guarantees the right to a quality education and correct the flow of students in age distortion. As a result of this study the analysis concluded, I propose an Educational Action Plan aimed at boosting the Flow Correction Project - Entrelaçando in Belo Horizonte Network of Education to ensure greater adherence of schools.

Keywords: Learning Acceleration; Flow Correction Project; Age distortion; Adherence of schools to the project.

LISTA DE ABREVIATURAS

BH - Belo Horizonte

CAPE - Centro de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica

CF - Constituição Federal

DEB – Departamento de Educação do Barreiro

EAD – Educação à Distância

EB – Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

FJP – Fundação João Pinheiro

GEBAS - Gerência de Educação Básica e Inclusão

GERED-B – Gerência Regional de Educação - Barreiro

GECEE – Gerência de Cadastro e Estatística Escolar

GCPF – Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação

GCS _ Gerência de Comunicação Social

IAS – Instituto Ayrton Senna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM _ Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IQVU – Índice de Qualidade de Vida Urbana

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NSE - Nível Sócio Econômico

PAE – Projeto de Ação Educacional

PAP – Projeto de Ação Pedagógica

PAV – Programa Acelerar para Vencer

PCN – Proposições Curriculares Nacionais

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME _ Rede Municipal de Educação

RME\BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SEE-MG – Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SMED-BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura organizacional da RME-BH \ 2015.....	30
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Grau de concordância da assertiva 01, comum aos três segmentos: O Projeto de Correção de Fluxo- Entrelaçando contribui para a aprendizagem dos alunos.....74
- Gráfico 2 – Grau de concordância da assertiva 02, comum aos três segmentos: Os alunos do Projeto Entrelaçando adquirem as habilidades\capacidades propostas para o 2º ciclo.....75
- Gráfico 3 – Grau de concordância da assertiva 03, comum aos três segmentos: a enturmação dos alunos em distorção de idade em um mesmo agrupamento é a melhor forma para desenvolver o trabalho de correção de fluxo.....76
- Gráfico 4 - Grau de concordância da assertiva 04, comum aos três segmentos: existem mais conflitos que envolvem os alunos do Projeto Entrelaçando depois da formação da turma do que quando faziam parte da turma chamada regular.....78
- Gráfico 5 – Grau de concordância da assertiva 05, comum aos três segmentos: a relação entre os alunos do projeto e os alunos da escola que não participam do projeto é conflituosa.....79
- Gráfico 6 – Grau de concordância da assertiva 06, comum aos três segmentos: a relação entre o(a) professor(a) e os alunos da turma é conflituosa.....80
- Gráfico 7 – Grau de concordância da assertiva 07, comum aos três segmentos: a divulgação para compreensão do projeto pela equipe central da SMED\ pela equipe gestora da escola foi exitosa.....81
- Gráfico 8 – Grau de concordância da assertiva 08, comum aos três segmentos: a coordenação pedagógica acompanha o trabalho realizado na escola.....84
- Gráfico 9 – Grau de concordância da assertiva 09, comum aos três segmentos: o membro da equipe pedagógica da GERED acompanha o projeto Entrelaçando na escola.....85
- Gráfico 10 - Grau de concordância da assertiva 01: o Projeto Entrelaçando é fundamental na escola para garantir a qualidade do trabalho de correção de fluxo.....87
- Gráfico 11 - Grau de concordância da assertiva 02: o professor é o principal responsável pelo sucesso da política de correção de fluxo na escola.....88

Gráfico 12 - Grau de concordância da assertiva 03: o principal foco de trabalho do professor no Projeto Entrelaçando deve ser na elevação da autoestima dos alunos.....	90
Gráfico 13 - Grau de concordância da assertiva 04: é importante que os alunos participantes compreendam o funcionamento e objetivos do projeto.....	92
Gráfico 14 - Grau de concordância da assertiva 05: Os alunos, público-alvo do Entrelaçando, não têm habilidades para construir os projetos didáticos com o professor.....	93
Gráfico 15 - Grau de concordância da assertiva 06: Foi realizada reunião com os pais para a apresentação do projeto.....	94
Gráfico 16- Grau de concordância da assertiva 07: Você utiliza o tempo extraclasse, exclusivamente, em função de seu trabalho em sala de aula.....	95
Gráfico 17 - Grau de concordância da assertiva 08: O envolvimento da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) é de fundamental importância para o sucesso do projeto na escola.....	95
Gráfico 18 - Grau de concordância da assertiva 09: A equipe gestora reproduz e entrega o material disponibilizado pela SMED.....	97
Gráfico 19 - Grau de concordância da assertiva 10: A turma do Entrelaçando é sempre integrada às demais atividades da escola participando dos eventos juntamente com os outros alunos.....	97
Gráfico 20- Grau de concordância da assertiva 11: O professor que assume a turma quando você está fora de sala (tempo extraclasse) conhece bem as orientações para o projeto.....	98
Gráfico 21 - Grau de concordância da assertiva 12: Os encontros de formação continuada na SMED contribuem para a realização do seu trabalho.....	99
Gráfico 22 - Grau de concordância da assertiva 13: Os encontros de formação deveriam acontecer com maior frequência.....	101
Gráfico 23 - Grau de concordância da assertiva 14: Acontecem reuniões com o professor apoio e a equipe da SMED.....	101
Gráfico 24 - Grau de concordância da assertiva 15: As atividades propostas nos encontros de formação contribuem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.....	102

Gráfico 25 - Grau de concordância da assertiva 16: Os cadernos didático-pedagógicos disponibilizados pela SMED contribuem para as práticas de sala de aula.....	103
Gráfico 26 - Grau de concordância da assertiva 17: Como há material didático disponibilizado pela SMED você não necessita fazer um planejamento específico para sua turma.....	103
Gráfico 27 - Grau de concordância da assertiva 18: As provas trimestrais enviadas pela equipe da SMED são eficientes como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos ciclos na Escola Plural.....	33
Quadro 2 - Princípios norteadores do Projeto Turmas Aceleradas.....	37
Quadro 3 - Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando: público, tempos e composição das turmas.....	48
Quadro 4 - Afirmativas sobre o Entrelaçando – Professores \ Diretores \ Equipe de monitoramento.....	86
Quadro 5 - Afirmativas sobre Entrelaçando - questões para os professores.....	109
Quadro 6 - Síntese das propostas para o Plano de Ação Educacional.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distorção de idade-série no Ensino Fundamental no ano de 2009 das escolas públicas, urbanas, por etapa – BRASIL \ MG \ BH* – (2009)	41
Tabela 02 - Demanda e atendimento no Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando na RME-BH do ano de 2010 a 2015.....	44
Tabela 03 - Resumo da demanda e atendimento no Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando na RME-BH do ano de 2010 a 2015, por Regional Administrativa.....	45
Tabela 04 - Assertiva 01 - O Projeto de Correção de Fluxo contribui para a aprendizagem dos alunos.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 CAMPO DE ESTUDO – O PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO – ENTRELAÇANDO: ORIGEM E CONTEXTO.....	28
1.1 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – panorama atual.....	29
1.2 A Escola Plural e suas marcas.....	31
1.2.1 Os Ciclos de Idade de Formação.....	32
1.2.2 As turmas Aceleradas.....	35
1.3 A distorção idade-ano de estudantes no Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte.....	40
1.4 O Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando.....	46
1.4.1 A unicodência e o papel do professor.....	49
1.4.2 Os recursos materiais.....	50
1.4.3 A formação em serviço.....	51
1.4.4 A avaliação.....	55
1.4.5 Os atores envolvidos.....	56
2 A (NÃO) ADESÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE AO PROJETODE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO.....	58
2.1 Fracasso escolar: algumas abordagens.....	59
2.2 Aceleração de estudos para correção de fluxo escolar: pontos controversos que persistem.....	61
2.3 Princípios teórico-metodológicos da pesquisa.....	65
2.3.1 Análise documental.....	67
2.3.2 Entrevista	68
2.3.3 Questionário.....	69
2.4 O universo e os sujeitos da pesquisa.....	70
2.5 Compilação de dados e análise de resultados.....	72
2.6 Análises finais: tecendo algumas reflexões.....	107
3 PLANO DE AÇÃO.....	111
3.1 Detalhamento do plano.....	117
3.1.1 Criação de função – Coordenador Regional.....	117
3.1.2 Planejamento, monitoramento e avaliação.....	118
3.1.3 Divulgação do projeto.....	119

3.1.4 Seleção interna de professor.....	120
3.1.5 Bidocência.....	121
3.1.6 Formação continuada de professores.....	123
3.1.7 Iniciação à Pesquisa.....	123
3.1.8 Atendimento no Programa Família-Escola.....	125
3.1.9 Participação no Programa Escola Integrada.....	128
3.1.10 Visitação a espaços culturais da cidade.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
APÊNDICES.....	141

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil, estendida a todas as camadas da população e consagrada como direito social pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), foi uma conquista da sociedade brasileira, garantindo o direito do acesso à escolarização às crianças e adolescentes desde os seis anos de idade. A promulgação desta lei significou avanços importantes na área de ensino, na medida em que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e os princípios pelos quais ela deve ser ministrada.

Posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), alicerçada na autonomia e flexibilidade dos Sistemas de Ensino em nome da diversidade existente em nosso país, reiterou o direito à educação para todas as pessoas. Desde então várias políticas públicas foram criadas para responderem às demandas das normas em vigor, buscando-se garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

A universalização do Ensino Fundamental (EF) foi um avanço. O acesso à escola a todos os alunos desde os seis anos de idade tornou-se uma realidade pública devido à expansão das matrículas, ampliação da idade para obrigatoriedade escolar, acréscimo de um ano no Ensino Fundamental e todas as políticas que demandam a concretude dessas ações, deixando a educação de ser um ato opcional.

No entanto, apesar da garantia de acesso à escola, um aspecto que merece destaque está relacionado a outras dimensões da qualidade da educação, que, segundo a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso VII, constitui-se como um dos princípios pelos quais o ensino deve se pautar (CF/1988). Na análise de Dourado e Oliveira (2009), qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, uma vez que está diretamente relacionado a diferentes dimensões intra e extraescolares, bem como diferentes atores individuais e institucionais. Assim, o que se busca, além do acesso e permanência na escola, é a qualidade do desempenho escolar, que, por sua vez, exige outras dinâmicas por parte dos responsáveis.

As taxas de Rendimento Escolar¹ nas escolas públicas brasileiras, observadas por meio do Censo e explicitadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram a permanência de um sistema educacional ineficiente. A reprovação² e o abandono³ ainda são práticas comuns nas escolas ratificando o fracasso escolar. Esses fatores, acrescidos da entrada tardia da criança na escola, constituem os elementos causadores da distorção de idade-série⁴ de alunos, sendo as reprovações o mais grave deles. Este fato pôde ser observado após desenvolvimento do modelo de indicador de fluxo escolar, “profluxo”, por pesquisadores como Sérgio Costa Ribeiro, Ruben Klein e Phillip Fletcher, na década de 1980 (TAVARES JÚNIOR; FARIA; LIMA, 2012). Na análise de Golcher

Antes da década de 80, acreditava-se que o principal problema do sistema de ensino brasileiro eram as altas taxas de evasão. Nos anos 80, com o uso do modelo matemático Profluxo, verificou-se que o maior problema nas escolas do país eram, na verdade, as altas taxas de repetência (GOLCHER, 2004, p.159).

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), lugar do projeto em estudo, desde o ano de 1995, momento de início do Programa Escola Plural, o sistema de ensino é organizado em ciclos de idade de formação. Os ciclos objetivam superar as reprovações, embora apresentem-se nas redes de ensino em diferentes modalidades, podendo assumir características distintas em cada contexto, conforme análise de Mainardes (2011). Entretanto, na Rede Municipal as tentativas de construir políticas inclusivas em processos educacionais ininterruptos por meio dos ciclos não se sustentaram e as distorções de idade apareceram.

¹ Taxa referente à soma a quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/ceenso-escolar/taxa-de-rendimento/>>. Acesso: 16\09\2015.

² Suspensão da progressão regular no processo de escolarização do aluno associada ao desempenho ou frequência. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=178>>. Acesso em: 10 set. 2014.

³ Condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o ano, mas volta a se matricular no ano seguinte <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=391>>. Acesso em: 10 set. 2014.

⁴ Distorção idade-série é a terminologia usada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) quando o(a) estudante se encontra em defasagem de, pelo menos, dois anos, em relação à idade adequada ao ano escolar no qual está inserido. Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 11 set. 2014.

Assim, no ano de 2009, a partir da realidade constatada pelo Censo Escolar, de que 17,3% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (EF) da Rede encontrava-se em distorção de idade-ano⁵, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) adotou medidas na tentativa de solucionar o problema. Como uma das alternativas, foi proposto o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando para os alunos de 1º e 2º ciclos⁶. A ideia era possibilitar aos educandos a vivência de experiências significativas de aprendizagem junto a seus pares para superar a discrepância de idade em seu processo de escolarização (BELO HORIZONTE, 2009). O projeto, então, foi implementado no ano de 2010, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, onde foi elaborada sua fundamentação teórica, estrutura e funcionamento. Como fui coordenadora deste projeto nos anos de 2013 e 2014, o problema a ser tratado na dissertação está diretamente relacionado com minha prática profissional.

Sou professora desde 1985 e trabalho na RME-BH desde 1993. Atuei em classes de alfabetização, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (EM) como professora de Língua Portuguesa. Fui coordenadora pedagógica durante oito anos e diretora de escola em dois mandatos. Atuei como membro da equipe técnico-pedagógica do Departamento de Educação do Barreiro (DEB), hoje Gerência Regional de Educação Barreiro (GERED-B), da SMED, nos anos de 1999 e 2000, e fui também coordenadora de projetos na equipe central da Secretaria nos anos de 2012 a 2014. Nesta equipe, compartilhei a coordenação do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) para os alunos com defasagem em leitura e escrita do 3º Ciclo. Contribuí na elaboração do material didático-pedagógico, bem como no planejamento e execução dos encontros de formação para os professores. Posteriormente, desde o mês de agosto de 2013 até 31 de dezembro de 2014, assumi a coordenação do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando, objeto de minha pesquisa.

Na minha prática como gestora, um processo que sempre me incomodou foi a naturalização do fenômeno da reprovação de alunos no interior das escolas e a repetição de todos os processos já vivenciados por eles sem nenhuma intervenção

⁵ Idade-ano foi a terminologia escolhida para ser utilizada neste trabalho, uma vez que a RME-BH organiza o EF na perspectiva dos Ciclos de Idade de Formação (1º, 2º e 3º ciclos). Contudo, o termo original, distorção idade-série, será utilizado quando se reportar ao conceito generalizado da distorção no Brasil e a documentos extraídos de fontes oficiais.

⁶ Na RME-BH, cada ciclo do EF é formado de três anos. Portanto, o 1º e o 2º ciclos correspondem aos seis primeiros anos de escolarização.

propositiva que contribuísse para a sua aprendizagem e melhor desempenho escolar. Nesse sentido, vou ao encontro do resultado de metanálises realizadas por Crahay (2006) e Rebelo (2009). O primeiro desenvolveu um trabalho acerca de estudos sobre os efeitos da repetência com o fim de compreendê-los, retomando os métodos utilizados e comentando os principais resultados de pesquisa. Assim, evidenciou que é irrefutável a comprovação de que a manutenção dessa prática não contribui em nada para o desempenho dos alunos. Segundo ele, “parece aceito hoje que o fato de repetir um ano e de recomeçar toda a programação de um curso não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos que os impedem de ser honrosamente bem-sucedidos na escola” (CRAHAY, 2006, p.243).

Outra revisão de estudo científico sobre os efeitos que a retenção de alunos, no mesmo ano escolar que frequentaram, tem na sua aprendizagem, personalidade e no seu comportamento, realizada por Rebelo (2009), explicita que a maioria das pesquisas aponta para a ineficácia pedagógica da reprovação, chegando a ser prejudicial do ponto de vista do desenvolvimento global do aluno. Nesse trabalho, Rebelo elucida como propostas preventivas a implementação de programas e intervenções pedagógicas específicas em lugar da reprovação.

Por outro lado, diante da distorção de idade-série como fato presente nas escolas, os projetos alternativos para a correção do fluxo, de alguma forma, são o reconhecimento de que as reprovações não contribuem para a aprendizagem e bom desempenho dos alunos. Assim sendo, formar uma turma com trabalho e organização específica para acelerar a aquisição de competências da aprendizagem pode ser um instrumento de garantia do direito de aprender. Uma tentativa de equacionar o tempo do desenvolvimento humano⁷ com o tempo de escolarização dos sujeitos.

Para a formação das turmas do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando nas escolas, cabe à equipe gestora⁸ verificar quem e quantos são os alunos em distorção idade-ano, identificando o público e sinalizando para a SMED a necessidade do programa no estabelecimento. Entretanto, durante o tempo em que fui coordenadora do Projeto na Secretaria, de agosto do ano de 2013 até dezembro do ano de 2014, verifiquei que havia uma dissonância entre o número de alunos em

⁷ Ver LIMA, Elvira Souza (2002), ARROYO, Miguel Gonzalez (2004).

⁸ Equipe gestora aqui se refere ao (à) diretor(a), vice-diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) da escola.

distorção de idade na rede e o número de escolas que aderiram ao projeto. No ano de 2010, de acordo com a Gerência de Cadastro e Estatística Escolar (GECEE) da SMED, havia 2.912 alunos público-alvo para participação no projeto, e, no entanto, foram formadas apenas dezessete turmas totalizando 340 alunos, o que correspondeu a 11,6% do total daquele público de estudantes. Em 2014, de um total de 2.589 alunos, foram atendidos no projeto apenas 695, reafirmando a insuficiência do atendimento, que não chegou a 30% dos alunos.

Diante desse fato, observou-se uma baixa adesão das escolas, apesar dos esforços na proposição de um projeto, *a priori*, viável em sua estrutura e organização. O projeto possui matriz de ensino focada nas capacidades essenciais para o 2º ciclo, menor número de estudantes por turma, formação dos professores em serviço, cadernos pedagógicos contendo as atividades para o trabalho e provas formuladas pela equipe da Secretaria.

Diante disso, trago como principal questão para investigação a baixa adesão ao Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando, objetivando compreender os motivos que levam parte considerável das escolas da Rede a não participarem da política de aceleração de estudos para os alunos de 1º e 2º ciclos em distorção de idade.

Para a descrição do caso, utilizo como embasamento, além da experiência prática como ex-coordenadora do projeto na Rede, a documentação disponibilizada pela SMED com relação à implementação, estrutura e funcionamento do projeto e os dados oficiais obtidos na Intranet da Educação⁹, no SIG@BH¹⁰ e os disponibilizados pela GECEE por meio do Sistema de Gestão Escolar (SGE)¹¹.

A dissertação está organizada em três capítulos, a partir desta introdução. O Capítulo 1, “Campo de Estudo – O Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando: Origem e Contexto”, em que exponho o caso de gestão, é dividido em quatro

⁹ Espaço restrito a determinado público utilizado para compartilhamento de informações restritas. Geralmente utilizado em servidores locais instalados na empresa. Disponível em: <http://www.oficinadanet.com.br/artigo/1276/internet_intranet_e_extranet_o_que_sao_e_quais_as_diferencas>. Acesso em: 10 jul. 2015.

¹⁰ Aplicativo Web que tem por objetivo subsidiar as atividades de planejamento educacional, por meio da visualização de informações quantitativas e qualitativas sobre o Sistema Municipal de Ensino (SMEBH) e sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), na forma de gráficos comparativos e de evolução e, também, de relatórios descritivos.

¹¹ Sistema informatizado de administração educacional, dividido em módulos, que contemplam as gestões acadêmica, pedagógica, de pessoal e de Rede Física. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=31728&chPlc=31728&&idPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

seções: inicialmente, apresento um panorama sucinto da RME-BH, sua estrutura, funcionamento e as atuais metas de gestão, com o fim de contextualizar o território no qual o projeto está inserido; na segunda seção, retrato a implementação dos Ciclos de Idade de Formação como uma tentativa de combate às reprovações e as Turmas Aceleradas, embrião para a construção dos projetos de aceleração de aprendizagem da RME-BH, fundamentados no Projeto Político-Pedagógico Escola Plural que vigorou do ano de 1995 ao ano de 2010; a terceira seção restringe-se à exposição de dados relativos à distorção de idade-ano no Ensino Fundamental que justificaram a elaboração e implementação do projeto; e, por último, na quarta seção, descrevo o Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando, sua estrutura e funcionamento.

No Capítulo 2, “A (não) adesão das escolas municipais de Belo Horizonte ao Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando”, apresento os caminhos percorridos nesta pesquisa. A proposta de investigar a adesão das escolas a uma política pública implantada para suprir necessidades da própria instituição, diretamente ligada ao fracasso escolar, levou-me a considerar como relevante uma apresentação sucinta de ideologias acerca do fracasso escolar presentes nos discursos acadêmicos. Desse modo, abordo inicialmente a questão do fracasso e apresento reflexões discordantes de alguns teóricos sobre os projetos de correção de fluxo, por entender que tais discursos produzem sentidos e significados que têm influência nas compreensões acerca da aceleração da aprendizagem.

Apresento a delimitação do campo de estudo justificando a escolha e os atores que compõem essa investigação: professores das turmas do projeto, os diretores das escolas da Regional Barreiro, a equipe de monitoramento da GERED-B, bem como as gestoras: gerente pedagógica da regional, coordenadora e ex-coordenadores do projeto. Neste capítulo, explico ainda as escolhas metodológicas assumidas, concretizadas no estudo de caso, cujos dados foram coletados por meio da análise documental, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e a explicitação dos modos e condições de utilização desses instrumentos. Exponho, dessa forma, as análises interpretativas a partir da coleta de dados que, por sua vez, apontam para diálogos teóricos que subsidiam a discussão e contribuem para a construção do Plano de Ação Educacional.

Por fim, concluídas as análises, no terceiro e último capítulo apresento o Plano de Ação Educacional (PAE), de caráter propositivo, com vistas a intervir nas lacunas observadas.

Vale ressaltar que esta pesquisa limitou-se a tratar da questão da adesão ao Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando em apenas uma das nove regionais da cidade, não abrangendo a totalidade da RME-BH. Assim sendo, faz-se necessário o reconhecimento das suas limitações, sem, no entanto, invalidar a sua importância, que, ressaltando especificidades de cada lugar, pode contribuir para a reflexão de todos os sujeitos envolvidos e promover a melhoria do trabalho de forma que muitas ações poderão ser estendidas a toda Rede de maneira parcial ou na sua totalidade.

1 CAMPO DE ESTUDO – O PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO – ENTRELAÇANDO: ORIGEM E CONTEXTO

Este capítulo descreve a política de aceleração de estudos denominada Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando, que atende pré-adolescentes e adolescentes em distorção de idade-ano e visa à regularização do fluxo escolar, com vistas a possibilitar que o aluno chegue ao 3º ciclo nas mesmas condições de seus pares (BELO HORIZONTE, 2014).

O projeto foi implantado no ano de 2010 e, apesar de um atendimento em tendência crescente, na maioria dos anos observa-se que a demanda tem sido muito maior do que a oferta, conforme dados da GECEE/SMED. Os percentuais de atendimento com relação ao público-alvo foram de 11,1% em 2010 e, nos anos seguintes, 25,5%, 33,7%, 33,8%, 26,9%, respectivamente. No ano de 2015, o atendimento está sendo de 39,3%, ou seja, não chegou a atingir, em nenhum dos anos, nem a metade dos estudantes que necessitavam.

O presente texto está organizado em quatro seções: a primeira delas, “A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – panorama atual”, expõe, em linhas gerais, a estrutura, a organização e algumas considerações sobre as políticas educacionais da SMED-BH para o município. A segunda seção, “A Escola Plural e suas marcas”, aborda a organização dos educandos na perspectiva dos ciclos em consonância com o Projeto Político-pedagógico Escola Plural¹² e apresenta as Turmas Aceleradas, uma ação implementada em 1995 e primeira iniciativa oficial de correção de fluxo na Rede Municipal de Educação. Na terceira, intitulada “A distorção idade-ano de estudantes no Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte”, são apresentados os indicadores de distorção no ano de 2009, que referendaram a implantação do projeto em 2010. A quarta e última seção do capítulo, o “Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando”, explicita suas ações estruturantes e funcionamento desde o ano de implantação até os dias de hoje.

¹² Doravante somente Escola Plural.

1.1 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – panorama atual

A prefeitura, desde o ano de 2009, imprimiu uma série de mudanças na gestão pública e apresentou à cidade o programa BH Metas e Resultados¹³, que “propunha em seu arcabouço, distribuir as políticas e ações da prefeitura em 12 áreas estratégicas de resultados e 40 projetos sustentadores, sendo uma dessas áreas, a Educação Municipal” (SCOTT, 2014).

Dessa forma, a Rede, por meio da SMED, elaborou o Plano Estratégico BH 2030, cujas metas são:

- 1- aumento para doze anos de estudo no nível de escolaridade média da população com idade igual ou superior a 25 anos;
- 2- a redução para 4%, do percentual de alunos no 3º ciclo do ensino fundamental com idade superior à recomendada;
- 3- aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), até 2030, para 7,7 nas séries iniciais e 6,8 nas séries finais das redes pública e municipal de educação;
- 4- alcançar a metas de 0,97 para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH);
- 5- elevar para 0,7 o índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU); (BELO HORIZONTE, 2014, n.p.).

No Plano Estratégico da SMED há três projetos considerados sustentadores, compondo, dessa forma, o alicerce para o alcance das metas. São eles a Expansão da Educação Infantil, a Expansão da Escola Integrada e Melhoria da Qualidade da Educação.

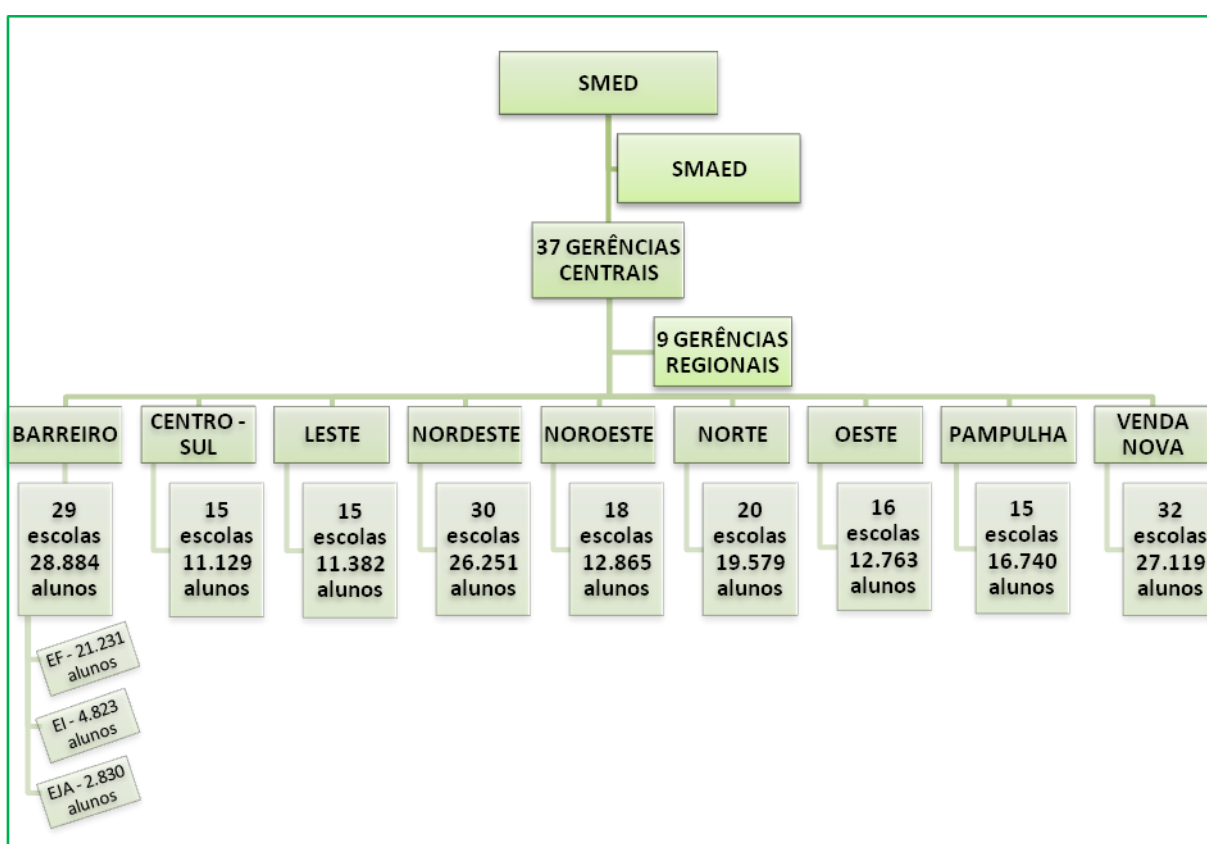
O Sistema de Educação de Belo Horizonte oferece atendimento da Educação Infantil em instituições municipais ou conveniadas ao Ensino Fundamental. A Rede possui 189 escolas de Ensino Fundamental e 105 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). As escolas estão distribuídas em nove regionais administrativas, consideradas subdivisões gerenciais da cidade: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Norte, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Em cada uma das regionais há um gerente administrativo, um gerente pedagógico e uma equipe de monitoramento das escolas que, *in loco*, realiza a interlocução mais direta com cada instituição escolar para implantação, discussão, monitoramento e avaliação de políticas públicas oriundas da SMED, órgão central administrativo da Rede.

¹³ Informações sobre o BH Metas e Resultados disponíveis em: <<http://bhmetasresultados.pbh.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

Segundo informações do SIG@BH\2015, atualmente há, na RME-BH, um total de 166.712 alunos matriculados. Destes, 115.718 estão no Ensino Fundamental¹⁴. A Rede conta com 9.896 professores e este quantitativo está vinculado à proporção de 1.5 por turma, ou seja, para cada 10 turmas há 15 professores.

A Figura 1 apresenta, sucintamente, a estrutura da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte da SMED ao total de alunos de cada regional.

Figura 1 – Estrutura organizacional da RME-BH \ 2015



Fontes: SIOM – Sistema de Informações Organizacionais do Município. Disponível em: <<http://portal7.pbh.gov.br/Organograma/estrutura.pbh?method=telTodos&id=88>>. Acesso em: 18 out. \2015. Intranet da Educação\ SIG@BH. Documento de Circulação Interna. Acesso em: 18 out. 2015. Esquema elaborado pela autora.

Nesse contexto, conforme mostra a Figura 1, a Regional Barreiro, território recortado para este estudo, possui, neste ano de 2015, 29 escolas municipais e 28.884 alunos no total. Deste total, 21.231 estão matriculados no Ensino

¹⁴ Dados obtidos por meio da Intranet da Educação. Documento de circulação interna. Acesso em: 18 out. 2015.

Fundamental. Em relação à quantidade de escolas, é a terceira regional da cidade, só perdendo para a Regional Venda Nova e para a Regional Nordeste. No entanto, no que se refere à quantidade total de alunos, a Regional Barreiro atende o maior número.

O quadro da equipe gestora das escolas é formado pelo diretor, vice-diretor da escola sede, o vice-diretor da UMEI (caso a escola possua uma UMEI a ela vinculada), gestor administrativo-financeiro, secretário escolar e os coordenadores pedagógicos.

1.2 A Escola Plural e suas marcas

Em Belo Horizonte, na RME, ao final de 1994, houve a implantação do Projeto Escola Plural, que propunha transformações radicais no modelo seriado de educação então vigente. Para Miguel Arroyo (2000), um dos idealizadores do projeto e secretário-adjunto de educação do município à época da sua implantação, era preciso reinventar a escola, humanizá-la tornando-a um espaço de encontro por excelência, no qual todos pudessem compartilhar suas vivências. Na sua análise, para “humanizar os desumanizados”, devíamos:

[...] começar por equacionar pedagogicamente os limites, as possibilidades vividas pelos educandos que temos, não que sonhamos e gostaríamos de ter. Se esses limites raiam as fronteiras da desumanização, entender que a primeira tarefa da escola e nossa tarefa é que o pouco tempo de escola não seja uma experiência a mais de desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas de chegar a ser alguém. A escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a violência, o trabalho forçado, mas reconheçamos, ainda, que as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências na escola são desumanizadores. (ARROYO, 2000, p. 58).

A Escola Plural teve como fundamento a construção de um novo olhar para os processos educativos e o papel social da escola. De acordo com Valadares (2008), o projeto foi estruturado em torno de quatro núcleos que lhe dariam sustentação: o primeiro é relativo aos eixos norteadores do novo modelo de escola, propondo uma educação mais plural, que respeitasse as diversidades e percebesse a escola como o lugar do encontro por excelência; o segundo diz respeito à reorganização dos tempos escolares, sem interrupção, na perspectiva dos ciclos de idade de formação, pautando-se, prioritariamente, no tempo de desenvolvimento

humano – a infância, a pré-adolescência e a adolescência; o terceiro tem a ver com os processos de formação plural assentados na pedagogia de projetos e ampliando-se para a formação docente com tempos remunerados de estudo e pesquisa; o quarto relaciona-se à avaliação, que, inserida na nova lógica de inclusão, deve ser processual e contínua, na perspectiva dos aspectos globais e qualitativos dos processos formativos.

Para Miranda,

O grande objetivo era ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública. (MIRANDA, 2007, p. 61)

Nesse sentido, o novo projeto de educação municipal partiu da crítica à educação transmissiva e linear centrada nos conteúdos para assumir novas posturas com relação aos processos de ensino e aprendizagem. Incorporou perspectivas nas quais o conhecimento é concebido por meio da articulação entre os sujeitos e os objetos, de forma articulada com as realidades vivenciadas pelas crianças e adolescentes. Para tal, buscavam-se novos princípios e concepções sobre o papel e a qualidade social da educação que exigiriam novas metodologias e novas práticas pedagógicas com o fim de incluir a todos.

Uma das maiores mudanças características da Escola Plural foi com relação ao tempo dos educandos. Dessa forma, os tempos escolares tomam como centralidade o aluno e os seus ciclos de desenvolvimento humano.

1.2.1 Os Ciclos de Idade de Formação

A organização dos educandos na perspectiva dos Ciclos de Idade de Formação foi o alicerce para a articulação do novo projeto de ensino na cidade, conforme explicita Dalben:

Ao situar os ciclos de formação como pilares para a prática educativa, procurava evidenciar novos sentidos e significado para o processo pedagógico, para as ações da escola e para a gestão dos sistemas públicos de ensino, exigindo dos profissionais da educação uma nova postura diante da organização do ensino e dos alunos. Nessa perspectiva, trouxe à tona novas finalidades para os processos de avaliação escolar, direcionadas agora para o acompanhamento contínuo dos estudantes e para o questionamento dos usuais processos de avaliação da aprendizagem, prioritariamente centrados no desempenho cognitivo dos alunos, sem referência a um projeto político-pedagógico de escola. (DALBEN, 2009, p.67).

Os tempos na escola seriada não se articulam com os tempos de ensinar e aprender e essa lógica seriada, anual, não é consonante com os tempos do desenvolvimento humano (ARROYO, 2004).

Assim, o novo modo de organização visava, principalmente, suplantar as restrições impostas pela lógica seriada e, conseqüentemente, os problemas referentes ao fracasso escolar evidenciados nas altas taxas de reprovação. Além disso, pretendia fomentar um sistema educacional mais inclusivo e democrático, capaz de atender às demandas provenientes dos sujeitos das camadas populares da sociedade. Possibilitaria, ainda, o desenvolvimento máximo de todos os educandos, independente de sua origem social, com um olhar voltado para intervenções pedagógicas específicas de acordo com as necessidades individuais.

Dessa forma, com as avaliações da aprendizagem assumindo um novo caráter, o ato de aprovar ou reprovar passa a ser questionado. Há, naquele momento, a abolição das notas, consideradas reducionistas, uma vez que ignoravam os processos de construção de saberes de cada um. Nessa concepção, os educandos participariam dos processos escolares em um tempo ininterrupto, o que faz jus ao tempo do desenvolvimento humano, e os sujeitos passariam a ser o centro do processo em lugar dos conteúdos (BELO HORIZONTE, 1994).

Com a Escola Plural, o Ensino Fundamental passa a ser organizado em três ciclos, conforme quadro a seguir.

Quadro 01 – Organização dos ciclos na Escola Plural

Organização dos ciclos na Escola Plural			
Ciclos	Tempo de desenvolvimento	Idades	Composição das turmas
1º	Infância	6,7,8\9 anos	6\7 anos 7\8 anos 8\9 anos
2º	Pré-adolescência	9, 10,11\12 anos	9\10 anos 10\11 anos

			11\12 anos
3º	Adolescência	12, 13, 14\15 anos	12\13 anos 13\14 anos 14\15 anos

Fonte: BELO HORIZONTE, 1994. | Quadro elaborado pela autora.

Conforme expresso no quadro, cada ciclo de idade de formação compõe-se de três agrupamentos, e em cada um deles as crianças têm a mesma idade. Outra inovação é que, desde a implantação do programa na RME-BH, no ano de 1995, as crianças de seis anos de idade são incluídas no Ensino Fundamental e, portanto, matriculadas no 1º ciclo.

As características próprias da fase de desenvolvimento dos sujeitos são percebidas como fatores imprescindíveis na formação das turmas e, portanto, as atividades pedagógicas também deviam referendar essa ideia. O período de três anos para cada ciclo permitia concretizar os objetivos educacionais com menos rigidez, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, e vincular os professores aos três anos era a proposta. Essa orientação visava garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem sem interrupções, permitindo ao professor conhecer as dificuldades e habilidades construídas de cada aluno. Assim, para as crianças e adolescentes que demandassem maior atenção e cuidado, seriam realizadas ações de intervenção pedagógica ao longo do ciclo, em espaços e tempos flexibilizados, sem comprometimento dos três anos para concluir um ciclo e avançar (BELO HORIZONTE, 1995b).

No entanto, havia os meninos e meninas com histórias de reprovações anteriores e que não haviam adquirido as capacidades relacionadas aos conhecimentos escolares definidos para a sua idade. Na análise de Arroyo (2004), o modelo de escola seriada, em nome de uma lógica que apregoa a uniformidade, o conhecimento gradual e linear, preconizou práticas classificatórias e excludentes não adequadas ao atendimento dos filhos das classes populares presentes na escola.

Dessa forma, a nova concepção de educação em vigor reconhecia que o fracasso escolar não poderia mais ser visto como responsabilidade particular dos sujeitos. Isso demandava a construção de ações específicas para atendimento a esse público – os alunos “fora de faixa”, assim chamados pela escola. Surgem, então, as Turmas Aceleradas.

1.2.2 As turmas Aceleradas

Se, por um lado, fazer parte de uma turma junto aos seus pares de idade é positivo, por outro, estar na sala sem ter condição de participar ativamente das propostas de trabalho por falta de habilidades construídas é estar excluído na inclusão. Assim, em consonância com a política de organização das turmas por idade, na Escola Plural foi proposta a criação do Projeto Turmas Aceleradas para o trabalho com os alunos em distorção de idade-ano. Essa organização, tal qual a ideia do ciclo, se justificava pelas semelhanças de valores, interesses e, portanto, oportunidades de interação: explicitar e confrontar opiniões, discutir problemas, compartilhar experiências e pesquisar temas adequados à sua idade, mas, agora, com o olhar voltado para a correção do fluxo e construção das habilidades que contribuíssem ao bom desempenho do aluno e aquisição de conhecimentos escolares próprios da idade.

Em 1996, após inúmeras produções de material teórico e paradidático acerca da Escola Plural para os professores, a SMED produziu a série Retratos de uma Nova Prática, formada por seis cadernos com temáticas específicas. O Caderno Número 2 - Turmas Aceleradas: desafios de uma realidade plural explicita sobre as Turmas Aceleradas:

O termo Turmas Aceleradas pode ser entendido a partir de dois pontos de vista. O primeiro entendimento pode ser o de que é preciso correr, “acelerar” com os conteúdos para que esses alunos alcancem os outros de seu Ciclo. Não é essa a perspectiva da Escola Plural. Não são os professores que aceleram a disciplina a ser dada, mas são os alunos que, em consequência de toda experiência cultural que já possuem, aprendem de forma mais rápida. (BELO HORIZONTE, 1996, p.7).

A ideia era a de que as experiências de vida desses sujeitos poderiam ser aproveitadas para as práticas de sala de aula e, a partir delas, acelerar o processo de construção das capacidades escolares que lhes faltavam. As turmas em aceleração correspondiam ao final do 2º ciclo.

Diferentes critérios foram adotados para o professor assumir o trabalho nas turmas em que havia “alunos em aceleração”. Estas regras foram definidas pela própria escola quando nenhum professor manifestava o interesse em assumir a regência na turma: sorteio, menos tempo de trabalho na Rede, menos tempo de trabalho na escola, entre outros.

Às escolas também cabia a reflexão sobre a melhor forma de construir os agrupamentos convenientes à sua realidade, o que se expressou de duas maneiras: a maioria das escolas agrupou os educandos em uma turma para a realização do trabalho; outras poucas, por não terem quantidade de alunos suficiente para formar uma classe, inseriram pequenos grupos na turma de final de 2º ciclo, adequando ou, pelo menos, aproximando as idades. O intento era elaborar projetos de intervenção pedagógica ao longo do ano para atendimento específico a esse alunado que, por estar em aceleração de aprendizagem, precisava melhorar o desempenho escolar.

Essa diversidade nos conceitos e organizações internas aconteceu, em minha opinião, principalmente por dois motivos. O primeiro seria a ausência de uma diretriz orientadora da SMED que contribuísse para a análise sobre a concepção de ensino-aprendizagem. A diretriz deveria alicerçar a proposição das turmas aceleradas, bem como a organização das mesmas na escola. Sem um direcionamento da SMED, cada escola concebeu e organizou os grupos de alunos em “aceleração” do seu modo. O segundo seria a grande quantidade de professores e alunos das turmas aceleradas: 500 professores e cerca de 10 mil alunos (BELO HORIZONTE,1996). Esse quantitativo representava cerca de 7% do total de matriculados, que em 1995 era de “aproximadamente 146.600 alunos de pré a 8ª séries” (CORREIA,1998, n/p)¹⁵. Era um contingente muito alto de docentes e discentes a serem acompanhados. Esses dois fatores tornaram a ação de monitoramento das turmas aceleradas, por parte da secretaria, uma tarefa complexa.

Em uma tentativa de contornar a questão, ainda em 1995, a SMED criou um processo de formação de professores, chamado de Coletivos de Formação das Turmas Aceleradas, para que os professores pudessem se apropriar de novos conhecimentos acerca do trabalho e também discutir as práticas cotidianas na escola. A formação ocorria por meio de encontros mensais coordenados pelas equipes pedagógicas da Secretaria, e, de acordo com o Caderno 2, “Turmas Aceleradas: desafios de uma realidade plural”, envolveu 350 professores de 100 escolas (BELO HORIZONTE,1996).

Dessa forma, conforme explicita o texto oficial sobre os coletivos de formação,

[...] durante todo o ano, os profissionais participantes desses coletivos se empenharam em compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, quem são esses sujeitos e, especialmente, como pensar e

¹⁵ Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/SMED/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em:16 jul.15.

repensar a prática pedagógica, de modo a torná-la eficaz no propósito de possibilitar um avanço na formação desses alunos. (BELO HORIZONTE, 1996, p.8).

Os encontros de formação propiciaram o reconhecimento de que o trabalho com aqueles meninos e meninas exigia, por parte dos professores, o rompimento com certas lógicas e práticas pedagógicas. Portanto, houve a necessidade de construção de novos mecanismos de trabalho, novos recursos materiais, novas posturas e, principalmente, a compreensão de que o centro dos processos deveria ser o sujeito. Um dos resultados desses encontros foi a construção de “princípios norteadores” do projeto Turmas Aceleradas.

O Quadro 2 explicita os oito princípios construídos pelos coletivos de professores por meio dos quais todas as ações pedagógicas deveriam estar pautadas.

Quadro 02 – Princípios norteadores do Projeto Turmas Aceleradas

Princípios norteadores do Projeto Turma Aceleradas	
1 - Deve-se garantir a socialização de cada idade/ciclo de formação	A garantia da socialização de cada idade/ciclo, baseia-se na concepção de que os estudantes de mesma idade de formação dialogam e interagem melhor, o que constitui um facilitador para a aprendizagem.
2 - As turmas aceleradas não se constituem como um ciclo isolado.	As turmas aceleradas fazem parte do 2º ciclo, portanto, tanto os professores como os alunos devem participar dos demais projetos da escola que envolvem esse ciclo.
3 - A permanência nas turmas aceleradas não é sinônimo de retenção.	É preciso compreender que os sujeitos são diferentes e, portanto, têm necessidades diferentes. Às vezes, é necessário que o tempo de um ou outro estudante seja estendido para que as intervenções surtam efeito. Essa lógica não é a da retenção – repetir tudo de novo – e sim, da necessidade de intervenções mais pontuais naquilo que o aluno precisa para avançar.
4 - As turmas aceleradas não têm como objetivo a homogeneização dos alunos.	Ao contrário, as turmas aceleradas pretende que esses sujeitos façam parte da diversidade comum a todos. Contudo, nesse momento em especial, é preciso criar uma estratégia para garantir a equidade – atender as diferenças nas suas diferenças.
5 - O aluno tem direito de viver sua experiência de formação com seu grupo de idade, sem interrupção.	Por isso é importante que o aluno esteja em uma turma onde possa sentir-se pertencente ao grupo. A construção da identidade coletiva se faz continuamente, portanto, qualquer necessidade de remanejamento deve ser refletida e sempre pautada na ideia de criar melhores condições de aprendizagem.
6 - Resgate do aluno como sujeito cultural, valorizando seu saber e sua cultura.	A compreensão de que cada aluno traz consigo uma série de conhecimentos que não devem ser desprezados pela escola. Ao contrário, devem ser ampliados e aprofundados pela escola.
7 - Construção da autonomia no tratamento da informação.	É função da escola ensinar ao aluno “como aprender”. Nesse sentido, “aprender a aprender” deve ser a base das práticas de sala de aula colocando os alunos sempre diante de desafios, de problemas para serem resolvidos, disponibilizando fontes de informação e instruindo-os para a utilização dessas fontes.
8 - Capacidade de expressão, utilizando várias	A proposição de atividades que propiciem o desenvolvimento da capacidade de expressão devem ser a tônica da sala de aula.

formas de linguagem (verbal, matemática, corporal).	Proporcionar a prática de diferentes formas de utilização da linguagem utilizando-as adequadamente, de acordo com o contexto.
--	---

Fonte: Turmas Aceleradas – Retratos de uma nova prática. SMED, 1996. | Quadro elaborado pela autora.

A construção desses princípios gerais contribuiu para a mudança de concepção e de postura da escola diante dos alunos com história de fracasso escolar. A formação das Turmas Aceleradas pressupunha um olhar voltado para a inclusão de todos. Conforme explicita o Quadro 2, foram temáticas de permanente discussão nos encontros de formação: os direitos de socialização entre os pares e de participação em todos os processos da escola; a equidade; o respeito às diferenças; e a importância de se pensar em metodologias diferenciadas para o atendimento eficaz àquele público, tornando-se princípios norteadores para o trabalho nas turmas de aceleração.

Contudo, a formação ainda não foi suficiente para mudar práticas de meritocracia, tão arraigadas na escola. As realidades eram diferentes, mas os desafios pareciam os mesmos e um deles foi a grande dificuldade dos profissionais em lidar com esse novo grupo de estudantes. Era preciso desenvolver práticas educativas que dialogassem com as vivências dos alunos em distorção de idade e propiciassem a aquisição de habilidades necessárias para a sua aceleração de estudos. De acordo com Jorge (2007),

Em meio ao clima de novidade e insegurança que pairava nas escolas, as Turmas Aceleradas tornaram-se fonte de múltiplos e contraditórios sentimentos. A surpresa, o espanto e o medo foram intensos dos dois lados: alunos e professores. A nossa tendência é evitar aquilo que nos assusta, até mesmo numa atitude de autopreservação. Os professores evitavam, a todo custo, assumir a regência de uma “turma acelerada” (JORGE, 2007, p. 77).

Essa dificuldade se justifica pelo sentimento do professor de “perceber-se sem chão”. Não havia um modelo pronto a ser seguido – ele precisava ser construído com a prática e a partir dela, o que assusta.

Como coordenadora pedagógica de uma escola da Rede¹⁶ de 1995 a 1998, participava de reuniões promovidas pelo Departamento de Educação do Barreiro (DEB), uma das regionais da SMED-BH hoje, GERED-B, para discussão da política

¹⁶ Coordenadora pedagógica da EM da Vila Pinho, Regional Barreiro.

pedagógica. Muitos coordenadores pedagógicos trabalhavam também em escolas de outras regionais¹⁷ e, dessa forma, interagíamos socializando informações. Além disso, desde a implantação da Escola Plural, em 1995, até o ano de 2004 havia um tempo para formação coletiva no estabelecimento de ensino, de duas horas semanais. Na escola em que trabalhava, organizávamos encontros de capacitação com a assessoria de membros do Centro de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPE) da SMED. Reuníamos também com profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que participaram da construção do desenho da Escola Plural e acompanhavam a sua implementação na Rede. Outrossim, participávamos do Projeto “Rede de Trocas”, da SMED, no qual trocávamos experiências positivas entre escolas de toda a Rede. Nessas oportunidades, como muitas informações eram socializadas, conheci um pouco da realidade de outras escolas dentro e fora da minha regional.

A partir das discussões nos encontros de formação acima mencionados, avalio que a imagem das “turmas especiais” para onde eram remanejados os alunos considerados “alunos-problema” volta a pairar nos ambientes escolares. Algumas escolas conseguem desmistificar essa ideia através de estudo, reflexões e trabalho coletivo com o grupo docente e discente, mas outras não conseguiram sequer fazer esta discussão.

A partir do ano de 2005, os tempos destinados às reuniões pedagógicas deixam de existir nas escolas e as discussões coletivas passam a ser realizadas em pequenos grupos. As Turmas Aceleradas recebem conotação de “Turmas Projeto”, o que aparece até em documentos oficiais, como nos ofícios de solicitação para abertura de turma. A escola que desejava abrir turma para os alunos em distorção de idade elaborava o projeto de trabalho e enviava o pedido de autorização para a SMED.

A Escola Plural vigorou de 1985 até o ano de 2010. Após reiteradas críticas, tanto de profissionais da educação como da sociedade belo-horizontina acerca da qualidade do ensino, o projeto não se sustentou. Criou-se um entendimento de que todos os alunos eram incluídos nos processos educativos e, no entanto, muitos eram aprovados sem que houvesse aprendizagem.

¹⁷ Na RME-BH há professores que possuem dois cargos efetivos e, portanto, podem trabalhar em outra escola de mesma ou de outra regional. Há também, a possibilidade de extensão de jornada para professores que possuem apenas um cargo, havendo demanda das escolas.

Assim, a cada mudança de governo que se seguiu à implantação do projeto, em 1995 (1997 a 2000, 2001 a 2004, 2005 a 2008 e 2009 a 2012), as orientações político-pedagógicas também sofreram descontinuidades em relação à proposta original, até que, no ano de 2010, foram redimensionadas, sendo declarado publicamente o fim do Programa e o início de novas proposições para a Rede.

Não obstante, a Escola Plural exerceu um papel importante pelas mudanças radicais que propôs na educação, tornando-se tema de inúmeras pesquisas acadêmicas no cenário nacional. Para o município, foi essencial no sentido de construir um olhar mais atento da comunidade escolar em relação a algumas práticas educacionais excludentes e aceitas sem questionamento (ZAIDAN, 2012). Algumas proposições de trabalho que se fazem presentes ainda hoje tiveram a sua origem na Escola Plural. É o caso da organização por ciclos de idade de formação e dos projetos de correção de fluxo para atendimento aos alunos em distorção de idade.

A proposição de organização por meio dos ciclos se consolidou na rede, mas vale dizer que o conceito de ciclo tal qual foi concebido na Escola Plural vem sofrendo mudanças, o que, conseqüentemente, muda algumas práticas escolares. Um exemplo disso pode ser observado na apresentação do caderno de orientações para o Ensino Fundamental e EJA na RME. No documento, a atual secretária de educação anuncia que “são apresentadas as diretrizes pedagógicas para a organização do Ensino Fundamental Regular em ciclos de formação e aprendizagem” em lugar de Ciclos de Idade de Formação, como antes. (BELO HORIZONTE, 2014).

Na próxima seção, apresentarei os dados relativos à distorção de idade dos alunos da RME-BH, o que indicou a necessidade de elaboração de uma política pública para resolver o problema.

1.3 A distorção idade-ano de estudantes no Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte

Conforme dados do INEP, a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, no ano de 2009, para as escolas públicas brasileiras era de 23,8%, e de 21% para as escolas do Estado de Minas Gerais. Em BH, para as escolas públicas municipais, a quantidade de estudantes que não frequentavam a etapa

escolar correspondente à sua idade era de 17,3%, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 - Distorção de idade-série no Ensino Fundamental no ano de 2009 das escolas públicas, urbanas, por etapa – BRASIL \ MG \ BH* – (2009)

ANO 2009									
Ano	BRASIL			MINAS GERAIS			BELO HORIZONTE*		
	Matrícula	Nº de alunos em distorção	%	Matrícula	Nº de alunos em distorção	%	Matrícula	Nº de alunos em distorção	%
1º	2.528.631	126.432	5	293.150	87945	3	11.590	232	2
2º	3.582.152	465.680	13	325.591	260473	8	13.098	786	6
3º	3.706.870	741.374	20	377.682	528755	14	17.418	2.264	13
4º	3.661.063	805.434	22	351.369	632464	18	14.122	2.258	16
5º	3.816.902	839.718	22	332.873	632459	19	13.519	1.893	17
A.I.	17.295.618	3.113.211	18	1.679.665	218356	13	69.747	7.433	11
6º	4.199.197	1.427.727	34	408.771	151245	37	17.274	4.318	25
7º	3.703.875	1.148.201	31	339.347	81443,3	24	13.752	3.850	28
8º	3.354.061	972.678	29	368.809	125395	34	12.223	3.300	27
9º	3.152.777	851.250	27	322.743	77458,3	24	12.881	4.379	34
A.F.	14.409.910	4.467.072	31	1.439.670	431901	30	56.130	15.846	28
Total	31.705.528	7.545.916	23,8	3.119.335	655.060	21	134.586	23.279	17,3

Legenda: A.I – Anos iniciais \ A.F. – Anos Finais \ Tabela elaborada pela autora.

Fontes: MEC/Inep/DEED – *Sinopse Estatística da Educação Básica* 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22 mar. 2015.
Distorção idade-série – Brasil/MG/BH. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie>>. Acesso em: 22 mar. 2015. Resultados Finais do Censo Escolar 2009 - BH. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

A tabela nos mostra que, no Brasil, no estado de Minas e na cidade de Belo Horizonte, parcelas importantes das crianças e adolescentes no Ensino Fundamental acumulam defasagens. Isso evidencia que as práticas de retenção de alunos são comum em todo o território nacional, quer seja por meio das reprovações, quer por meio do abandono escolar. É possível observar, ainda, que as taxas de distorção de idade vão evoluindo do início para o final do Ensino Fundamental. Assim sendo, esses números sugerem a necessidade da construção de políticas públicas que contribuam para que as crianças construam as habilidades necessárias ano a ano, evitando o acúmulo de lacunas em seu aprendizado que deságuam nos anos finais. Igualmente, a evolução das taxas de distorção de idade nos anos finais também sugere a necessidade de políticas mais focadas para enfrentar os desafios e dificuldades nesse período de escolarização. Conforme

indicação do Observatório do PNE¹⁸ (2014), o cumprimento da meta nº 2 de universalização do Ensino Fundamental de 9 anos e conclusão na idade recomendada

[...] exigirá mudanças estruturais, sobretudo nos Anos Finais. As políticas públicas deverão ter como foco um ensino de melhor qualidade e sintonizado com a entrada dos jovens na adolescência, que proporcione menores índices de reprovação e de evasão (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Nas escolas públicas brasileiras a taxa de distorção passa de 18% nos primeiros anos para 31% nos últimos. Da mesma forma, nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, de 13% para 21%, e, nas municipais de Belo Horizonte, de 11% para 28%. O percentual de alunos em distorção de idade no Ensino Fundamental da RME-BH no ano de 2009 era de 17,3% dos matriculados, o que correspondia a 23.279 alunos. Apesar de menor do que a taxa nacional e do que a taxa estadual, o quantitativo de estudantes nessa situação correspondia a quase um quinto do total de matrículas no Ensino Fundamental daquele ano. Ademais, esses índices de distorção no município revelam contrastes significativos e desafiadores. Conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil¹⁹, com indicadores coletados pela Fundação João Pinheiro (FJP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base no Censo do ano de 2010, Belo Horizonte ocupa a 7ª posição entre as regiões metropolitanas com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que era de 0,774, o que situa a região na faixa de desenvolvimento alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Entre as cidades brasileiras, Belo Horizonte ocupa a 20ª posição, com IDHM de 0,810, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1).

Assim sendo, diante do desafio de responder a esses resultados, a SMED-BH criou e implementou, no ano de 2010, dois projetos de aceleração de estudos para esse público. O primeiro, Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando, objeto deste

¹⁸ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

¹⁹ Plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 20 Regiões Metropolitanas (RM) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). Além do IDHM, traz mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

estudo, para atender aos pré-adolescentes e adolescentes entre 11 e 14 anos matriculados no 1º ou 2º ciclos; o segundo, Programa Floração, destinado aos jovens de 15 a 19 anos que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental. O Programa Floração foi implementado por meio de uma parceria entre a PBH e a Fundação Roberto Marinho, extinguindo-se ao final do ano de 2014.

Neste ano de 2015, em sua substituição, foi implementada a EJA Juvenil para atendimento ao mesmo público. O projeto tem duração de um ano e objetiva a passagem para o Ensino Médio. Tanto o Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando quanto o EJA Juvenil fundamentam-se no compromisso de promover uma política afirmativa de atendimento emergencial, garantindo a esses “meninos e meninas” que não tiveram as mesmas condições de aprendizagem no projeto educacional da instituição o direito de aprender junto a seus pares de idade.

Conforme já tratado anteriormente, é de responsabilidade da equipe gestora identificar, dentre os alunos matriculados, quais são aqueles com o perfil indicado para participação no projeto, a partir dos seguintes critérios: estar entre o 1º e o 6º ano do EF, ter idade entre 11 e 15 anos e, no mínimo, dois anos de distorção com relação ao ano de escolarização.

Entretanto, enquanto coordenadora do Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando, desde o mês de agosto do ano de 2013 até o mês de dezembro do ano de 2014, pude perceber a baixa adesão das escolas ao projeto. A partir disso, as inquietações foram muitas e buscar a compreensão dos porquês da não adesão constituiu-se como elemento preponderante para essa pesquisa.

Assim, elenquei o nome das escolas de cada uma das nove regionais (Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova) que oferecem ensino no 1º e 2º ciclos. Buscando sistematizar os dados sobre a demanda e a quantidade de alunos atendidos em cada regional da cidade, elaborei tabelas com os quantitativos, que podem ser observadas nos apêndices de A a I deste trabalho. Essa forma, pude verificar que o atendimento a esse público tem sido, ao longo dos anos, muito menor do que a demanda, o que está exposto na Tabela 2, a seguir.

Tabela 02: Demanda e atendimento no Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando na RME-BH do ano de 2010 a 2015

Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando Demanda e Atendimento																	
Ano - 2010			Ano - 2011			Ano - 2012			Ano - 2013			Ano - 2014			Ano - 2015		
AD	AA	%	AD	AA	%	AD	AA	%	AD	AA	%	AD	AA	%	AD	AA	%
2.912	320	11	2.978	760	25,5	3.077	1.039	33,8	3.025	1.030	34	2.589	695	26,8	2.221	865	38,9

Legenda: AD – Alunos em distorção \ AA – Alunos atendidos

Fonte: GECEE \ SMED-BH | Tabela elaborada pela autora;

Nota: Foram excluídos da tabela os alunos com idade inferior a 11 e superior a 15 anos e os alunos com diagnóstico de deficiência mental.

Por meio da Tabela 2 é possível observar a relação entre a demanda e a oferta de atendimento aos alunos desde a implantação do Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando no ano de 2010 até o ano de 2015 na RME-BH. No primeiro ano, foram apenas 11% de alunos atendidos e, apesar de os indicadores nos mostrarem um crescimento no atendimento de 2011 a 2013, houve queda no ano de 2014. Neste ano de 2015, percebe-se novamente um crescimento no atendimento, que é, no entanto, resultado parcial desta pesquisa. Diante da verificação do baixo atendimento no projeto e enquanto coordenadora geral do mesmo na SMED, expus o fato à gerente de coordenação de política pedagógica e de formação, que, por sua vez, apresentou-o aos gerentes pedagógicos regionais, orientando-os no sentido de aumentar os índices de atendimento por regional. Essa orientação foi ratificada por uma portaria publicada no Diário Oficial do Município (DOM), no dia 22 de novembro de 2014, que

[...] dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015 (PORTARIA SMED Nº 317/2014).

No seu artigo 24, assevera que “O Programa de Correção de Fluxo Entrelaçando deveria atender neste ano de 2015, no mínimo, 50% do total de estudantes com pelo menos dois anos de defasagem idade-escolaridade no 1º e 2º Ciclos” (PORTARIA SMED Nº 317/2014). Esta determinação teve consequência positiva no aumento geral de atendimento da Rede, que passou de 34% para 38,9%, conforme explicitado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 03 - Resumo da demanda e atendimento no Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando na RME-BH do ano de 2010 a 2015, por Regional Administrativa

Reg.	2010			2011			2012			2013			2014			2015		
	AD	A A	%	AD	A A	%	AD	AA	%	AD	AA	%	AD	A A	%	AD	A A	%
B	449	100	22,3	458	80	17,5	462	202	43,7	435	174	40,0	366	129	35,2	326	20	6,1
CS	293	0	0,0	247	40	16,2	280	23	8,2%	284	44	15,5	232	64	27,6	182	35	19,2
L	343	20	5,8	294	120	40,8	297	184	62,0	240	172	71,7	231	57	24,7	172	75	43,6
NE	318	0	0,0	396	120	30,3	401	105	26,2	445	125	28,1	402	34	8,5	338	125	37,0
NO	134	20	14,9	145	80	55,2	149	13	8,7%	139	65	46,8	117	26	22,2	105	20	19,0
N	457	60	13,1	477	120	25,2	450	252	56,0	434	165	38,0	373	165	44,2	343	185	53,9
O	295	40	13,6	279	60	21,5	291	101	34,7	278	113	40,6	243	54	22,2	211	55	26,1
P	238	20	8,4	217	40	18,4	248	88	35,5	297	116	39,1	262	111	42,4	232	200	86,2
VN	385	60	15,6	465	100	21,5	499	71	14,2	473	56	11,8	363	55	15,2	312	150	48,1
Total	2912	320	11,0	2978	760	25,5	3077	1039	33,8	3025	1030	34,0	2589	695	26,8	2221	865	38,9

Legenda: AD – Alunos em demanda \ AA – Alunos Atendidos

Reg. – Regional

B – Barreiro

CS – Centro Sul

L – Leste

NE – Nordeste

NO – Noroeste

N – Norte

O – Oeste

P – Pampulha

Fonte: GECEE \ SMED-BH | Tabela elaborada pela autora;

Nota: Foram excluídos da tabela os alunos com idade inferior a 11 e superior a 15 anos e os alunos com diagnóstico de deficiência mental.

A tabela mostra que, dos anos de 2010 a 2014, há apenas quatro indicadores de atendimento acima de 50% dos alunos público-alvo para participação no projeto: no ano de 2011, com a Regional Noroeste (55,2%); no ano de 2012, com as Regionais Leste (62%) e Norte (56%); e no ano de 2013, novamente com a Regional Leste (71,7%). Neste ano de 2015, duas regionais evidenciam o cumprimento da orientação da portaria citada: a Norte, que atendeu a 53,9% dos alunos, e a Pampulha, que superou o dobro de atendimento com relação ao ano de 2014, atendendo a 86,2% dos alunos em distorção de idade-ano. No entanto, a maioria das regionais não atingiu a meta proposta. Dessa forma, podemos afirmar que a adesão das escolas ao projeto ainda é insuficiente quando consideramos os percentuais de alunos acima da faixa etária equivalente ao ano e que continuam nas

chamadas “turmas regulares”. Outra observação importante é que não houve redução contínua do número de alunos em distorção de idade, conforme expectativa do projeto. A quantidade variou entre 2.589 e 3.077, o que pode demonstrar a presença constante de alunos em distorção nos dois primeiros ciclos do EF na RME-BH.

Há ainda que se ressaltar que a Regional Barreiro, território escolhido para a realização da pesquisa, apresentou atendimento flutuante nesse percurso e, neste ano de 2015, está atendendo a apenas 6,1% da demanda.

Na seção que se segue, apresento o Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando e suas ações estruturantes.

1.4 O Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando

O Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando implantado na RME-BH no ano de 2010 é uma política criada para atendimento a pré-adolescentes e adolescentes matriculados entre o 1º e o 6º ano do EF em distorção de idade de dois ou mais anos em relação ao ano próprio da escolarização, tendo, no entanto, a idade mínima de 11 (onze) anos completados até 31 de março. Cabe aqui justificar o porquê da oficialização de atendimento aos alunos desde o 1º ano. Apesar de, na prática, alunos matriculados nos primeiros anos normalmente não atenderem aos critérios exigidos para participação no projeto, há que se considerar casos excepcionais, como, por exemplo, alunos multirrepetentes oriundos da rede particular ou ainda aqueles que entraram tardiamente na escola.

O Entrelaçando tem como objetivo geral a redução da

[...] distorção idade-escolaridade no ensino fundamental, promovendo a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis à mudança da história desses estudantes, ao fortalecimento da autoestima e à construção da cidadania, contribuindo, assim, para a sua inclusão social (BELO HORIZONTE, 2014, p. 39).

Os principais objetivos específicos são contribuir para que o estudante alcance o nível de conhecimento esperado consolidando as capacidades e habilidades básicas do 2º Ciclo do EF, corrigir a distorção de idade para que possa ser inserido no 1º ano do 3º ciclo adequando, dessa forma, a sua idade ao ano de escolarização correspondente e garantir o direito de estudar junto a colegas de

mesma idade, fortalecendo a sensação de pertencimento ao grupo (BELO HORIZONTE, 2014).

Para a implantação do projeto na Rede, coube à SMED a sua elaboração – estrutura, funcionamento e fundamentação teórica. A proposta de trabalho foi apresentada aos gerentes regionais e equipe, que, por sua vez, apresentaram-na às direções das escolas. A direção das escolas ficou com a responsabilidade de identificar, dentre os alunos dos dois primeiros ciclos, quem são aqueles com o perfil indicado para participação no projeto e, a partir disso, formar as classes de aceleração.

Foi construída uma Matriz de Referência Curricular específica contendo as capacidades e habilidades que precisariam ser desenvolvidas em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências para orientar o trabalho pedagógico desenvolvido no projeto. Essa matriz tomou como referência as Proposições Curriculares²⁰ da RME-BH, nas quais há indicação das capacidades importantes a serem desenvolvidas em cada ciclo de idade de formação.

Ao ser incluído no projeto, o estudante deixa de frequentar a classe regular na qual estava matriculado e passa a fazer parte de uma nova turma, a turma de aceleração de estudos. Para fins de oficialização nos registros, a turma recebe um código diferenciado no Sistema de Gestão Escolar (SGE) indicando a especificidade do projeto. Da mesma forma, cada aluno também tem um código em sua documentação para garantir, após aprovação, o direito à aceleração e ingresso no 1º ano do 3º ciclo.

A composição das turmas se dá segundo dois critérios relacionados ao nível de alfabetização do aluno. Os estudantes ainda não alfabetizados participam de um agrupamento composto por 15 alunos, e o trabalho deve ser desenvolvido em dois anos. A turma formada por estudantes alfabetizados é composta de vinte alunos e o trabalho deve ser desenvolvido em um ano.

O quadro a seguir, explicita a estrutura do projeto relativo aos critérios de funcionamento no que diz respeito público, composição das turmas e os tempos.

²⁰As Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte apresentam conceitos e concepção de ensino em todas as disciplinas do EF, os eixos temáticos de cada uma, bem como as capacidades/habilidades que devem ser trabalhadas/desenvolvidas no 1º, 2º e 3º Ciclos. Disponíveis em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>. Acesso em: 03 dez. 2014.

Quadro 03 - Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando: público, tempos e composição das turmas

Entrelaçando: público, tempos e composição das turmas		
Alunos em distorção de idade-ano, de no mínimo dois anos em relação ao ano escolar correspondente à idade.		
Alunos matriculados entre o 1º e o 6º ano do EF.		
Alunos com idade entre 11 e 14 anos.		
Entrada no projeto	Tempo de Projeto	Saída do projeto
▪ Início do ano letivo. ▪ Organização da turma – final do ano anterior. Ações: ✓ discussão interna entre a equipe de gestão e professores; ✓ discussão com os próprios alunos para apresentação do projeto e seus objetivos; ✓ discussão com as famílias para apresentação do projeto e seus objetivos. Obs. Por se tratar de um projeto específico e com tempo determinado, só é possível a entrada de alunos na turma até o final do mês de março de cada ano.	▪ 1 ano (FASE 2) – para a turma formada de alunos alfabetizados. ▪ 2 anos (FASE 1) – para a turma formada de alunos não alfabetizados. O calendário escolar é o mesmo das demais turmas da escola, ou seja, devem ser respeitados, no mínimo 200 dias letivos e 800 horas anuais.	▪ Alunos da Fase 01, aprovados no final de um ano são incluídos no início do 3º ciclo. ▪ Alunos da Fase 02, aprovados ao final de dois anos são incluídos no 3º ciclo. ▪ Alunos reprovados no projeto. Neste caso, há duas opções: ele participa novamente do projeto no ano seguinte ou é incluído na turma “regular”, um ano à frente do que estava. Obs.: Forma-se uma comissão (equipe gestora da escola, professores da turma, acompanhante pedagógico) para discutir e decidir sobre a turma mais adequada para o aluno.
	Composição das turmas	
	▪ Fase 02 – 20 alunos. ▪ Fase 01 – 15 alunos.	

O currículo é organizado na perspectiva da interdisciplinaridade com vistas ao desenvolvimento de capacidades e habilidades expressas nas Proposições Curriculares da Rede em três etapas anuais:

- 1ª etapa – Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física.
- 2ª etapa - Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Ciências, História, Geografia.
- 3ª etapa: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Ciências, História, Geografia. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 41- 42).

Além do trabalho com as disciplinas obrigatórias do Núcleo Comum do Plano Curricular Nacional, o projeto prevê uma ação específica focada na metodologia de pesquisa. Nos primeiros anos esse trabalho se deu por meio da construção de uma parceria entre SMED e NEPSO – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, um programa do Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa cujo polo, em Minas Gerais, é na FAE\UFMG. É um programa que propõe o uso da pesquisa de opinião como instrumento pedagógico propiciando aprendizagens significativas para os sujeitos, uma vez que se tornam, essencialmente, protagonistas no seu trabalho. Dentre as atividades propostas, havia participação dos pesquisadores da FAE no processo de formação dos professores, bem como visitas na escola para atividade com os alunos. No final do ano, havia um evento de culminância com a participação de todas as escolas envolvidas e a apresentação dos resultados da pesquisa da turma.

Essa parceria findou no final do ano de 2013 e no início de 2014 foi proposta outra ação pedagógica, também com foco na metodologia de pesquisa. A nova proposta pretende, de forma integrada e transdisciplinar, contribuir para a formação de sujeitos capazes de construir processos de investigação. O ponto inicial é a formulação de “perguntas” acerca de temas de seu interesse e, a partir das perguntas, a busca das repostas por meio da investigação. Ao final do ano acontece um seminário de finalização com a apresentação das pesquisas.

Toda a proposta de trabalho no Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando deve ser articulada de forma intencional, segundo os objetivos que se deseja alcançar. A realização das atividades em grupo deve ser a principal forma de articulação dos alunos na turma. Os professores devem estar atentos às possibilidades que os instrumentos tecnológicos oferecem para a aprendizagem e usá-los cotidianamente a fim de dinamizar as práticas da sala de aula.

A linguagem oral, leitura, escrita e resolução de problemas devem ser o eixo articulador para o desenvolvimento das capacidades e habilidades propostas, permeando todos os conteúdos. As manifestações culturais locais devem ser

valorizadas e questões da atualidade devem ser privilegiadas no cotidiano escolar (BELO HORIZONTE, 2014).

Para a implantação do programa na escola, há exigência que se tenha, no mínimo, quinze alunos que se adequem aos critérios exigidos. Quando a escola possui quantidade menor do que esta, há a possibilidade de realização de parceria com outra escola próxima, em mesma situação, e formar uma turma. Essa ação exige trabalho conjunto entre os diretores das escolas e os profissionais da regional que as acompanha para diálogo entre si, com os alunos e com as famílias. Após o término do ano letivo e final do projeto, os alunos têm vaga garantida na sua escola de origem.

Outra questão é que o projeto se apresenta como uma política de inclusão e, portanto, pode acontecer de algum aluno, apesar da distorção de idade, não se identificar com os colegas, demonstrando maturidade, interesses e valores bem distintos. Assim sendo, cabe à coordenação pedagógica da escola perceber e avaliar os casos para tomar a decisão de incluir ou não cada sujeito que se encontra em distorção de idade, resguardando o seu direito de estudar junto àqueles com os quais mais se identifica.

1.4.1 A unidocência e o perfil do professor

O trabalho a ser desenvolvido com a turma precisa ser robusto o suficiente para propiciar a aquisição de habilidades relativas ao 2º ciclo e, ao mesmo tempo, conciso e eficaz para ser realizado em tempo menor. Considerando as especificidades desses sujeitos pré-adolescentes e adolescentes, com trajetórias e experiências adversas e carregadas de fracasso na escola, algumas variáveis precisavam ser apontadas. Uma delas seria a importância de o professor conhecer bem cada um dos estudantes, sua história de vida e escolar, suas habilidades e dificuldades. Do mesmo modo, seria importante também que o grupo de estudantes tivesse um professor como referência, com quem pudesse estreitar laços, o que facilitaria os processos dinâmicos da sala de aula. Por isso, a orientação da SMED é de que o trabalho seja organizado no formato de unidocência, o que aqui não quer dizer exclusividade de um professor em sala de aula, uma vez que um quarto do tempo semanal é realizado por outro professor, com as aulas de Arte e Educação

Física. Assim, 75% do tempo de trabalho em sala de aula é exercido pelo mesmo professor, o que o torna “referência” para os alunos e o responsável pela turma.

Outro apontamento descrito nas diretrizes para atuação no projeto foi a elucidação de algumas características consideradas importantes no perfil do professor, tais como ser inclusivo(a), ter afinidade com adolescentes e acreditar na capacidade de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes; predispor-se a trabalhar em consonância com a concepção e metodologia do projeto, interessar-se em participar dos encontros de formação promovidos pela secretaria, compreender os processos de alfabetização, assumir o trabalho evitando pleitear a função caso tenha previsão de tirar férias prêmio, licenças prolongadas ou aposentadoria no ano (BELO HORIZONTE, 2009, 2014).

A equipe de gestão escolar anuncia para os professores a necessidade de adesão ao projeto, apresenta as orientações descritas nas diretrizes e conduz a discussão para a “escolha” do profissional mais adequado para assumir a regência na turma de correção de fluxo.

1.4.2 Os recursos materiais

A proposta para o desenvolvimento das atividades nas salas de aula com relação à materialidade deve se pautar no uso de instrumentos tecnológicos, quais sejam: câmera fotográfica, filmadora, calculadora, computador, vídeos, dentre outros. O objetivo é dinamizar ao máximo as práticas na sala de aula, uma vez que a utilização desses instrumentos faz parte das experiências cotidianas dos pré-adolescentes e adolescentes na atualidade e eles podem ser adquiridos pela escola por meio da Caixa Escolar. As Caixas Escolares²¹ da RME-BH recebem, além das subvenções advindas do Governo Federal, verbas próprias para o desenvolvimento

²¹É uma entidade de direito privado que não se confunde com a escola, nem com a Prefeitura. Elas recebem recursos que são destinados especificamente à realização de projetos de ação pedagógica que buscam complementar a formação de alunos e professores e suplantam deficiências de aprendizagem. Os recursos são utilizados ainda para pagamento dos funcionários da caixa escolar como faxineiro, cantineira, porteiros e vigias. A utilização dos recursos deve obedecer a decisões coletivas, envolvendo o colegiado da escola, composto por pais, professores, direção da escola, alunos acima de 16 anos e funcionários. Além da decisão coletiva, a aplicação da verba tem que estar de acordo com as normas e orientações da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=34788&chPlc=34788>>. Acesso em: 11 jul. 2015

de projetos específicos da Rede Municipal. O PAP (Projeto de Ação Pedagógica)²² é uma delas e consiste na transferência para as escolas de uma subvenção destinada a investimentos em projetos que promovam a inclusão, de alfabetização e letramento e busca da melhoria da qualidade do ensino. O uso desse recurso obedece a normas e orientações da secretaria, bem como decisões coletivas com aprovação do Colegiado Escolar. Segundo a Portaria SMED nº 054\2008, os valores são definidos utilizando-se como critério o Nível Sócio Econômico (NSE) dos alunos e o número de matrículas.

Além disso, na perspectiva de oferecer um material com propostas de atividades que atendessem às proposições curriculares da Rede Municipal e ao interesse e necessidades dos alunos, foram construídos os “cadernos de atividades”. Trata-se de cadernos denominados “Módulos de Ensino”, elaborados pela equipe técnica da SMED e ofertados aos professores. São seis cadernos anuais, quatro deles com propostas de atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e dois com propostas que envolvem as disciplinas de Ciências, Geografia e História, sempre em duas versões: a do professor e a do estudante. Na versão do professor, entre uma proposta de atividade e outra, há boxes com textos, ora para orientar o desenvolvimento da atividade, sugerir ações complementares ou fazer indicações, ora para trazer fundamentação teórica. Esse material é apresentado nos encontros de formação continuada com os professores.

Durante o período em que estive na coordenação do projeto, entre 2013 e 2014, pude observar que a utilização dos materiais acontece de maneiras diversas na Rede. Em algumas escolas, o material disponibilizado pela SMED é reproduzido em tempo hábil e entregue ao professor para que ele possa realizar o trabalho e cumprir os prazos acordados nos encontros de formação. Em outras escolas, a concessão do material nem sempre acontece com a mesma eficiência. Além disso, por meio de relatos de experiência nos encontros de formação, percebe-se a dificuldade por parte de alguns professores em lidar com o uso de recursos tecnológicos nas práticas da sala de aula. Diante disso, através da pesquisa de

²²Subvenção específica além das regulares para investimentos em projetos específicos com os objetivos de: promover a inclusão, garantindo o acesso, a permanência e o direito ao conhecimento; incentivar desenvolvimento de projetos de alfabetização e letramento das crianças, adolescentes e adultos e incentivar o desenvolvimento de projetos que busquem a melhoria da qualidade da educação. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=31726&chPlc=31726&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em: 11 jul. 2015.

campo buscarei analisar se os professores efetivamente fazem uso dos materiais disponibilizados.

1.4.3 A formação em serviço

Encontros para formação de professores ocorrem ao longo do ano letivo. Nos primeiros anos do projeto, 2010 e 2011, as reuniões aconteciam três vezes ao mês. Em 2012, passaram a acontecer quinzenalmente e, a partir de 2013, a formação passou a se dar a cada três semanas. O cronograma com as informações necessárias (dias, horário e local) é previamente construído e entregue aos professores no início do ano letivo. Normalmente as formações acontecem no prédio da própria secretaria de educação, que possui salas apropriadas para este fim.

A carga horária dos professores da RME-BH é de 22h30 semanais. Como todo professor tem direito, por lei, de exercer um terço do seu tempo de trabalho extraclasse, os professores da Rede, excetuando as duas horas e meia de descanso durante o recreio dos alunos, trabalham 15 horas em sala de aula e dedicam 5 horas à correção de atividades, planejamento, estudo etc. Para possibilitar a presença do professor no encontro de formação, uma ação obrigatória, quatro horas do tempo extraclasse de todos os professores que participam do projeto devem ser concentradas em um mesmo dia da semana, dia de formação continuada na SMED. O tempo extraclasse restante, ou seja, uma hora, deve ser cumprido em outro dia da semana, e cada escola organiza isso ao seu modo. Assim, no dia da formação o professor tem disponibilidade para sair da escola e um segundo professor assume as atividades na turma. Esse profissional, chamado de “apoio”, faz parte do corpo docente da escola e trabalha também em outras duas turmas, perfazendo um total de 15 horas/aula em sala, tempo previsto para todos os professores da Rede. Normalmente, a sua formação é em pedagogia e ele tem habilitação, portanto, para atuar em todas as disciplinas até o 5º ano. Nessa turma, especificamente, as orientações da SMED são para que ele desenvolva as disciplinas de Arte e de Educação Física, uma vez que, na Matriz de Ensino elaborada para o projeto, há capacidades comuns nessas disciplinas, como as que envolvem a dança, por exemplo. No entanto, a escola tem a liberdade de se organizar da maneira que mais se adeque às suas necessidades.

Uma questão que merece ser destacada é o fato de que, para esse professor “apoio”, não é oferecida a formação continuada por parte da SMED, fato que sempre foi alvo de crítica por parte dos professores referência, aparecendo recorrentemente nas fichas de avaliação dos encontros de formação.

A proposta dos encontros se pauta no desenvolvimento de discussões teóricas e atividades práticas, especialmente de Língua Portuguesa e de Matemática, que contribuam para responder às necessidades específicas do grupo de estudantes. Há também a apresentação dos cadernos pedagógicos e suas propostas de trabalho, discussão sobre os resultados das avaliações e orientações burocrático-administrativas que se fazem necessárias. A formação em Língua Portuguesa e Matemática é realizada por membros da equipe técnica da secretaria e as demais – Ciências, Geografia e História – foram realizadas, até o ano de 2013, por assessores contratados exclusivamente para esse fim, com formação nessas disciplinas. Além de coordenar os encontros de formação na sua disciplina, os assessores também eram responsáveis pela elaboração e revisão anual dos cadernos. A partir do ano de 2014 não houve mais contratação de assessores e toda a formação ficou sob a responsabilidade da equipe técnica da SMED.

Outro instrumento de formação usado pela coordenação do projeto era o ambiente virtual de Educação à Distância (EAD)²³. Por meio desse ambiente era possível o contato direto com os professores do projeto, com os coordenadores das escolas e com as equipes de monitoramento das GEREDs. Nesse ambiente, textos e vídeos teóricos eram disponibilizados para estudo e todo o material que subsidiava as aulas: os cadernos de atividades, material complementar, vídeos para uso nas salas, avaliações, planilhas para devolução de resultados, bem como todas as informações/orientações necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos durante o ano. No entanto, o uso desse ambiente foi interrompido por orientação da GCPF e a interlocução com os professores passou a ser por e-mail. Dessa forma, com a exclusão do espaço permanente de interlocução, o canal de comunicação com os

²³“A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13105&Itemid=879. Acesso em: 17 jul.15.

professores ficou comprometido e os processos, neste aspecto, não foram mais coletivos.

1.4.4 A avaliação

O monitoramento do desempenho dos estudantes é realizado, especialmente, através de instrumentos de avaliação trimestral das disciplinas. As provas são elaboradas pela equipe técnico-pedagógica da SMED, responsável pelo projeto, e por assessores da Secretaria. Uma de Língua Portuguesa, uma de Matemática e outra contendo questões de Ciências, História e Geografia contemplam os conteúdos trabalhados em sala de aula e mensuram as capacidades/habilidades constantes na matriz de ensino do projeto. São enviadas, por meio eletrônico, para a coordenação pedagógica de cada escola, que providencia a sua reprodução. As provas são diferentes: uma para as turmas em que o projeto terá durabilidade de dois anos e outra para aquelas que o farão em apenas um ano. Há uma versão para o professor, onde constam as orientações referentes aos prazos de aplicação e de devolução dos resultados, além das orientações referentes aos itens e outra para o aluno.

Os resultados dessas provas são devolvidos à SMED através de planilhas preenchidas pelos professores. Esses dados finais são transformados em gráficos que evidenciam acertos e erros dos alunos em cada questão e são discutidos, pedagogicamente com os professores nos encontros de formação.

Até o ano de 2013, essas provas valiam a totalidade de pontuação do trimestre da escola e o conceito final deveria ser registrado no diário do professor e no boletim escolar para ser entregue às famílias. A partir do ano de 2014, após inúmeras discussões com o corpo docente do projeto, as provas oriundas da Secretaria valem a metade dos créditos sendo que a outra metade fica para avaliações internas e processuais realizadas pelos professores. Assim, vários instrumentos de avaliação devem ser utilizados: provas escritas, apresentação de trabalho, autoavaliação, dentre outros, com a intenção de considerar todos os avanços dos alunos (BELO HORIZONTE, 2014).

1.4.5 Os atores envolvidos

Dentre os atores envolvidos nesse processo de implementação da nova política de correção de fluxo, podemos elencar, além da equipe gestora da SMED-BH, a equipe gestora da escola, os(as) professores(as), os próprios estudantes em distorção de idade e seus respectivos familiares.

A equipe gestora da SMED, conforme foi dito na apresentação desta seção, foi a responsável pela criação e elaboração do projeto. Também é de sua responsabilidade a elaboração dos cadernos didático-pedagógicos, a formação dos professores, bem como todas as orientações necessárias para a formação de turma e finalização do projeto nas escolas.

Já a equipe gestora da escola tem como responsabilidade a apresentação do projeto no espaço escolar com o fim de sensibilizar e convencer os(as) professores(as) sobre a sua importância. Cabe a ela, ainda, oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho no dia-a-dia, bem como acompanhar e monitorar o desempenho, tanto dos professores como dos alunos durante e após a participação no projeto.

A responsabilidade dos professores está diretamente ligada ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, de acordo com as orientações próprias do projeto e com a dimensão burocrática que diz respeito à vida escolar do aluno naquele período: registro da frequência, providências com relação à infrequência, quando houver, registro de notas, etc. A participação nos encontros de formação também deve ser compromisso do professor.

Aos alunos cabe participar ativamente das atividades propostas em sala de aula, compreendendo a sua atuação provisória naquele ano, uma vez que pleiteiam ir para o 3º ciclo. A seus familiares, cabe acompanhar esse processo se esforçando para que os filhos estejam presentes diariamente na escola e também fazendo-se presentes, sempre que necessário.

Exposto o contexto, origem, os indicadores e as ações estruturantes do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando, o próximo capítulo trará uma sucinta abordagem teórica sobre o “fracasso escolar”, um histórico sobre o problema da distorção de idade e políticas para correção de fluxo presentes nos discursos de textos acadêmicos e textos oficiais, como também, reflexões discordantes de alguns teóricos sobre os projetos de aceleração da aprendizagem. Apresento ainda a

delimitação do campo de estudo justificando a escolha da Regional Barreiro, bem como os atores que compõem essa investigação: professores das turmas do projeto, os diretores das escolas da Regional Barreiro, a equipe de monitoramento da GERED-B, bem como as gestoras: gerente pedagógica da regional, coordenadora e ex-coordenadoras do projeto. Neste capítulo, explico ainda as escolhas metodológicas assumidas, concretizadas no estudo de caso, cujos dados foram coletados por meio da análise documental, aplicação de questionários, entrevista semiestruturada e a explicitação dos modos e condições de utilização desses instrumentos. Exponho, dessa forma, as análises interpretativas a partir da coleta de dados que, por sua vez, apontam para diálogos teóricos que subsidiam a discussão e contribuem para a construção do Plano de Ação Educacional.

2 A (NÃO) ADESAO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE AOPROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO

A formação das turmas de aceleração da aprendizagem tem sido uma alternativa para a correção do fluxo escolar, garantindo o equilíbrio entre a escolarização e a idade dos educandos. As políticas para correção de fluxo têm se constituído como um dos caminhos para responder às exigências sociais acerca da inclusão e da qualidade da educação, no sentido de propiciar o direito à aprendizagem no tempo correlacionado à idade. Entretanto, como elas surgem a partir de um problema já instaurado na trajetória escolar dos alunos, apresentam-se como uma tarefa para “corrigir os erros” na educação. Esse fator provoca certo mal estar na escola, uma vez que materializa o problema por meio da constituição da turma, resultado do fracasso escolar.

Assim sendo, implantar um projeto de aceleração de estudos para a correção de fluxo na escola implica compreender que a formação da nova turma, homogênea com relação ao desempenho, aos sentimentos de baixa autoestima, às trajetórias desfavoráveis repletas de fracassos na escola e muitas vezes fora dela, deve ser uma escolha intencional e consciente. Novos mecanismos pedagógicos precisam ser desenvolvidos e novas lógicas de ensinar e aprender precisam ser incorporadas, sob pena de realizar mudanças somente estruturais que não impactam no desempenho dos alunos ou, pior, impactam de modo negativo na trajetória escolar dos mesmos.

Investigar o problema da adesão das escolas a um projeto institucional cujo público-alvo são os alunos com trajetória de fracasso na escola levou-me a considerar como relevante uma sucinta abordagem do tema. Assim, inicio o capítulo apresentando, numa perspectiva histórico-temporal, uma pequena síntese de ideologias relacionadas ao fracasso escolar. Certamente, o que apresento somente sinaliza para o leitor a complexidade das questões relacionadas aos problemas de aprendizagem e a importância de estudos aprofundados acerca do tema. O propósito é o de contribuir para a apropriação de discursos teóricos construídos no sentido de propiciar a reflexão sobre fenômenos com que a escola, *a priori*, ainda não sabe lidar.

2.1 Fracasso escolar: algumas abordagens

Os discursos sobre essa temática mostraram-se em diferentes perspectivas e, segundo Ireland et al. (2007) três correntes podem ser destacadas. A primeira, acerca do dom, sustenta a ideia de que a capacidade intelectual de aprender seria da natureza anatomofisiológica da pessoa. Ideias advindas desde a antiguidade, com Platão, que “já falava de três tipos de almas: a alma racional do filósofo, a irascível do guerreiro e a concupiscível dos artesãos e agricultores” (IRELAND et al., 2007, p. 27), de forma que somente aqueles com o dom da alma racional do filósofo pudessem desenvolver-se intelectualmente. Bem mais tarde, no século XIX, a frenologia de Gall²⁴ vem firmar a ideia de que as capacidades morais e intelectuais das pessoas são inatas e têm localização específica no cérebro. As diferenças anatômicas levavam os defensores da ideia a inferir que isso facultaria às pessoas as diferenças intelectuais. Teoricamente, esse postulado já está ultrapassado por sua inconsistência, mas ainda persiste profundamente enraizado na ideologia educacional para explicar “fracassos inexplicáveis”. A ideia persiste como forma de autoproteção da carreira docente, possibilitando justificar o problema do fracasso, uma vez que não se pode culpabilizar o docente se, por natureza, o aluno não é bem dotado.

A segunda teoria, relativa à reprodução social, defende a ideia de que a escola contribui para a reprodução da desigualdade social, transmitindo uma cultura que não é neutra e que privilegia os conhecimentos valorizados pelas classes dominantes. Existem versões diferenciadas sobre esse postulado, como as de Baudelot e Establet na França, Bowles e Gintis nos Estados Unidos²⁵ e Willis, na

²⁴ Franz Joseph Gall (1758-1828), médico e anatomista austríaco. Disponível em: <www.cerebromente.org.br/n01/frenolog/frenologia_port.htm>. Acesso em: 18 jul. 2015.

²⁵ Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis. Suas ideias são advindas das proposições de Louis Althusser (1974) acerca dos aparelhos ideológicos do Estado. A sociedade constrói habilidades para aceitar o seu lugar na divisão social do trabalho e a escola tem a função de produzir a submissão ideológica (Ireland et al, 2007 apud Althusser, 1974).

Inglaterra²⁶. No entanto, destaca-se a elaborada pelos franceses Pierre Félix Bourdieu e Jean-Claude Passeron²⁷.

A terceira, na perspectiva de conceitos como mobilização, atividade e relação com o conhecimento, propõe que o sucesso ou o fracasso escolar é construído a partir de um conjunto de relações, além da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno. Esta corrente ultrapassa a teoria da reprodução sem, contudo, negar que as desigualdades sociais interferem no desempenho dos alunos ou que a escola legitima as desigualdades. No entanto, a história social do sujeito não é determinante para o seu sucesso ou fracasso na escola. São vários os estudiosos defensores dessas ideias, dentre eles o francês Bernard Charlot (IRELAND et al., 2007). De acordo com esse estudioso, o fundamental é o sentido que a escola faz para o aluno e, na sua opinião, o fracasso escolar não existe. Ele

não passa de um nome genérico, um modo cômodo de designar um conjunto de fenômenos que têm, ao que parece, algum parentesco. [...] O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Em suas análises, o autor critica as formas de compreensão do “fracasso escolar” como se fosse uma “praga” a ser exterminada e não como o resultado de um modelo de relação que a escola estabelece com os alunos nos processos de escolarização. Assim, é esse modelo que precisa ser reeditado. Se a escola não faz sentido, independente da classe social à qual o aluno está inserido, ele não aprenderá. A educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação. O aluno é um ser singular e ao mesmo tempo social e a sua relação com o saber está na encruzilhada do individual, da desigualdade social e do próprio saber (CHARLOT, 2000). Nesse viés, conforme Barboza (2006), a sociologia da educação tem enfatizado, sem negar a origem do sujeito e suas condições

²⁶ Paul Willis – Baseia-se na ideia de que os alunos de classes populares não são somente vítimas da sociedade excludente, ao contrário, contribuem, involuntariamente, para o processo de reprodução na medida em que resistem à escola desvalorizando suas regras, desprezam os “estudiosos” (CDFs) etc (Ireland et al, 2007 apud WILLIS, 1977; trad. em 1991).

²⁷ Principal livro foi *La Reproduction*. Há destaque para a sua teoria por trazerem conceitos específicos que explicam as formas de reprodução e legitimação das desigualdades sociais pela escola como o da autonomia relativa, habitus, capital cultura e arbitrário cultural (Ireland et al, 2007).

socioeconômicas, que as ações internas da escola têm relevante influência no desempenho dos alunos.

Assim, essas ideias podem nos conduzir a um caminho de investigação cotidiana dentro da escola para melhores práticas. Combater o fracasso escolar requer combater as desigualdades fora e dentro da escola. Mas, é mais do que isso: requer compreender que o aluno, para aprender, precisa desenvolver uma atividade intelectual que, por sua vez, é desenvolvida naquele que está mobilizado por um desejo. Essa mobilização somente acontece de acordo com o sentido que a escola e o novo conhecimento fazem para o aluno.

Nesse caminho de buscas para a melhoria da qualidade da educação, nos deparamos anualmente com os milhares de alunos em distorção de idade-série nas escolas públicas brasileiras, um problema que tem atravessado o tempo e fronteiras. As políticas de aceleração de aprendizagem têm sido uma alternativa e o Projeto Entrelaçando da RME-BH se faz como uma delas. Entretanto, no bojo das discussões sobre essas políticas, há discordâncias de opinião e defesas diferentes são apresentadas. Nesta próxima seção, apresento alguns pontos de vista acerca dos projetos para a correção de fluxo, evidenciando a polêmica existente sobre a validade do projeto, o que pode ser um dos elementos de reflexão sobre a baixa adesão das escolas municipais de BH ao mesmo.

2.2 Aceleração de estudos para correção de fluxo escolar: pontos controversos que persistem

As políticas para a aceleração de estudos, se vistas como ferramentas para promover o direito à aprendizagem aos alunos multirrepetentes, podem tornar-se instrumentos capazes de mudar a história desses sujeitos e as concepções de ensino-aprendizagem dentro da própria escola, além de possibilitar reflexões acerca do ensinar e do aprender, contribuindo para a formação de novas ideologias e de índices de distorção de idade cada vez menores. Em contrapartida, quando implementadas sem as devidas medidas que garantam a qualidade do trabalho, focando apenas na redução dos tempos de escolarização em resposta aos dados estatísticos para o cumprimento de metas, podem comprometer ainda mais a trajetória escolar dos alunos, expondo-os a uma situação de exclusão ainda maior.

Nas análises de Placco, André e Almeida (1999), a partir do “Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista”, considerada pioneira na adoção dessa política, o resultado da investigação realizada em seis escolas foi positivo. O primeiro indicativo disso é o fato de que o projeto evita a evasão possibilitando que os educandos vivenciem experiências positivas resgatando a autoestima. Em termos de aprendizagem, as pesquisadoras afirmam que a grande maioria de alunos de três dessas escolas onde foram aplicadas provas de desempenho, tiveram resultados semelhantes aos dos alunos das turmas regulares, uma das evidências do êxito do projeto. Segundo elas.

Mais do que isso, as observações revelaram que os alunos das classes de aceleração desenvolveram atitudes adequadas para a realização das tarefas escolares, movimentando-se de forma organizada no espaço de sala de aula, desenvolvendo os trabalhos com interesse e autonomia, e demonstrando cooperação e respeito tanto em relação aos colegas quanto em relação à professora. Esses comportamentos são fundamentais para que ocorra aprendizagem (PLACCO; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999, p. 60).

As pesquisadoras concluem que o sucesso do trabalho está literalmente relacionado a uma organização específica, que implica em melhores condições para a realização do trabalho como menor quantidade de alunos em sala, material didático-pedagógico específico, professores experientes, ações de qualidade para a formação dos docentes e acompanhamento contínuo do trabalho. “Esse arranjo possibilita que a aprendizagem se efetive e que professores e alunos se sintam, na escola, mais realizados e comprometidos.” (PLACCO; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999, p. 77).

Neubauer²⁸ (2000) explicita que a implementação do projeto das Classes de Aceleração tinha como foco reverter a “cultura da repetência” na escola. Segundo a autora, o mesmo traz nas suas bases a ideia de que,

por terem mais idade que seus colegas de turma, os multirepetentes possuem um potencial de desenvolvimento cognitivo suficiente para acompanhar uma aprendizagem acelerada, que permite sua promoção para até duas séries à frente - desde que esse trabalho envolva uma nova organização das salas de aula, uma metodologia de ensino diferenciada, materiais didáticos especialmente produzidos e professores capacitados para recuperar a autoimagem desses alunos (SÃO PAULO, 1998 *apud* NEUBAUER, 2000, p. 130).

²⁸ Secretária de Estado da Educação de São Paulo na época e professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Oliveira (2002), após avaliação da implementação do Programa Acelera Brasil durante os anos de 1997 a 2000, afirma:

A defasagem escolar é um problema gigantesco, mas superável. [...] Esperar que a mera passagem do tempo, através de regras de promoção automática, irá levar o aluno ao domínio das competências esperadas é não compreender o conceito de ritmo de aprendizagem, é acreditar na pedagogia do milagre. Por outro lado, apenas batizar qualquer iniciativa de “aceleração de aprendizagem” – prática rapidamente difundida em diversos estados e municípios – não significa nada, a não ser a trivialização de um rótulo (OLIVEIRA, 2002, p.205).

Segundo este autor, para alcançar bons resultados nos programas de aceleração da aprendizagem é preciso “[...] vontade política, compromisso para tratar de um programa por um prazo mínimo de quatro anos, tecnologia adequada de sala de aula e supervisão, recursos adequados a tempo e a hora, um forte componente gerencial, além de avaliação externa” (OLIVEIRA, 2002, p. 211).

Parente e Lück (2004), em trabalho no qual apresentam experiência de aceleração de estudos no estado do Paraná, afirmam que essa política pode contribuir para a superação das dificuldades individuais dos alunos e propiciar uma nova visão da escola, na medida em que promove a cultura do sucesso nos processos de escolarização. Segundo as autoras, o projeto no Paraná mostrou-se efetivo, evidenciando resultados de aprendizagem dos alunos participantes bem parecidos com os dos alunos das turmas regulares. Chamam a atenção para a necessidade do envolvimento responsável dos atores no planejamento e gestão dos processos, que, se não forem vigorosos, causam perda de qualidade nos programas.

Sampaio (2000) analisa as classes de aceleração como “rotas alternativas e provisórias” para ajudar esses meninos e meninas a emergirem nos processos de aprendizagem. Chama a atenção para o fato de que os alunos egressos dos programas de correção de fluxo, mesmo diante de progressos expressivos no período de aceleração, podem apresentar dificuldades posteriormente. Segundo a autora:

Esperar bons resultados não é o mesmo que acreditar que a autoestima se recompõe em um ano e que a evasão se resolve com período de aceleração, é um processo longo, é difícil recuperar os estragos e persistir no caminho, para quem traz uma história de problemas de aprendizagem e de desvalorização – individual, social, familiar e escolar (SAMPAIO, 2000, p.72).

A autora ainda explicita os desafios encontrados pela escola para a implementação do projeto, destacando os desafios dos professores ao lidar com todos os alunos defasados na mesma sala, descrentes com relação à escola e a si mesmos e com sérios problemas de frequência. Ressalta as dificuldades para a seleção do professor para atuar na turma, a formação continuada desse professor e a falta de verbas para os recursos materiais necessários ao trabalho (SAMPAIO, 2000).

Já para Souza (1999), muitos alunos oriundos dos projetos de aceleração não apresentam bom desempenho na nova turma e, assim, experimentam novas discriminações. O autor acredita que a transição do aluno da turma do projeto para a nova turma regular é complexa e a escola não propõe uma estratégia eficiente para o processo. Os professores não criam novas metodologias nas práticas da sala de aula para atender às necessidades dos alunos egressos da turma de aceleração. A escola não reconhece as possibilidades de sucesso dos alunos advindos do projeto – reconhecimento imprescindível para o seu sucesso (SOUSA, 1999).

Se assim for, a exclusão que os projetos de correção de fluxo visam extinguir das práticas escolares agora se faz presente de forma tripla: a primeira, referente à multirrepetência, condiciona o aluno a fazer parte de uma turma com colegas mais novos; a segunda posiciona o aluno em uma turma não bem vista pela escola; e a terceira, por sua vez, admite o aluno em uma turma na qual estará fadado ao insucesso. De acordo com Freitas (2007), é o fracasso escolar produzindo novas formas de exclusão.

Outra questão advém do olhar sobre a saída dos meninos de suas turmas regulares e o ingresso em uma turma “especial”, o que pode reforçar o sentimento de incapacidade e baixa autoestima. De acordo com Cristóvão (2007), alunos em classes de aceleração costumam apresentar conceitos negativos acerca de si mesmos e, ao retornar para classes regulares manifestam atitudes de apatia ou indisciplina.

Nas análises de Buranello (2007), em pesquisa desenvolvida em escola de Bauru, São Paulo, a experiência da regulação do fluxo por meio das classes de aceleração da aprendizagem foi negativa. Para ela, os alunos foram vítimas de uma desorganizada investida na tentativa de se promover a inclusão, entretanto, a exclusão foi apenas adiada. Entre os entraves para o desenvolvimento do projeto, destaca, além da falta de investimento, que o material didático-pedagógico era

inadequado, a falta de tempo para discussão entre os professores sobre como lidar com a disciplina e as defasagens, falta de avaliação diagnóstica geral, os conteúdos propostos pela secretaria estavam muito aquém do desejado para conclusão do Ensino Fundamental, a não participação de professores na elaboração do projeto, rotulação dos alunos como incapazes e indisciplinados etc. (BURANELLO, 2007).

Outro estudo que conclui desfavoravelmente ao projeto de aceleração da aprendizagem é o de Cruz (2007), em escola pública de Salvador, Bahia. A autora afirma que, apesar de redução nos índices de atraso escolar entre os anos de 2000 e 2006, o projeto não foi efetivo para o bom desempenho dos alunos. Entre os problemas estão a inadequação do material didático pedagógico, cujas propostas de atividades estavam além do conhecimento do aluno, apoio externo como capacitação de professores, recursos materiais, sobrecarga de trabalho do professor, entre outros. (CRUZ, 2007)

Enfim, há discursos diferentes com relação à positividade ou não dos projetos de correção de fluxo, levando-se a questionar se eles garantem efetivamente a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes ou se constituem apenas iniciativas governamentais para normalizar o fluxo escolar e alterar positivamente os índices educacionais no que diz respeito à distorção de idade-série.

2.3 Metodologia de pesquisa

Nesta seção apresento a metodologia de pesquisa os princípios teórico-metodológicos que orientaram a sua realização. Ademais, explico a razão da análise documental, aplicação de questionários e das entrevistas como técnicas para coleta de dados.

Considerando o conceito de pesquisa como “[...] um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20) e compreendendo-o como requisito básico para o desenvolvimento da dissertação, este trabalho buscou, por meio desse conjunto de ações, responder à sua questão inicial, qual seja a de compreender os motivos que levam grande percentual de escolas a não aderirem ao Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando da RME-BH.

O trabalho configura-se como um estudo de caso e fundamenta-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Silva e Menezes (2005), tal abordagem

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Vilela (2003) identifica o pesquisador como principal instrumento na coleta dos dados e o campo da investigação como primeira fonte desses dados. O importante é atribuir sentido aos dados obtidos considerando o contexto no qual estão inseridos, uma vez que as ações humanas não são impermeáveis ao contexto. Ressalta ainda que os resultados devem se apresentar por meio da descrição e interpretação dos dados, analisados indutivamente pela construção explicativa das inter-relações entre eles.

Considerando o tempo proposto para a finalização desta dissertação e os instrumentos então mais adequados para a busca de resposta à questão principal, este estudo se pautou na utilização de três procedimentos de coleta de dados: análise documental, aplicação de questionários e entrevistas.

2.3.1 Análise documental

Para efetivação do trabalho, realizei a leitura e análise de documentos e registros feitos pela equipe central de coordenação do projeto na SMED. Esta análise foi um procedimento importante para fundamentar as minhas reflexões acerca do Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando na Rede.

Na análise de Lüdke e André (1986), os documentos constituem boa fonte de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar declarações do pesquisador. Segundo eles, representam uma fonte natural de informação que surge em determinado contexto e, dessa forma, fornece informações sobre o mesmo.

Os principais textos utilizados foram os documentos referentes à estrutura e funcionamento do projeto desde a sua implantação no ano de 2010: Portarias SMED

nº 190/2010, nº 030/2013 e nº 317/2014, que dispõem sobre a implantação e implementação do projeto, diretrizes oficiais, caderno de orientações, cadernos didático-pedagógicos, pautas e relatórios dos encontros de formação docente, avaliações dos encontros de formação feitas pelos professores, propostas de trabalho desenvolvidas em sala, listas de presença, quadros de escolas participantes, turmas, alunos atendidos, dados de desempenho dos alunos no projeto. Além disso, busquei índices oficiais disponibilizados pela GECEE com o fim de elucidar os quantitativos que representam os alunos em distorção de idade e seu atendimento no projeto.

Todos esses documentos foram organizados em portfolio e, para a análise, foram considerados o seu contexto de produção, de divulgação e as formas de acesso pelos envolvidos. A princípio, a análise realizada permitiu-me observar que, de forma geral, os documentos são pontuais e evidenciam muito mais os resultados finais do que os processos vivenciados. Dessa forma, foi fundamental articulá-los aos demais procedimentos de coleta de dados: questionários e entrevistas para obter uma interpretação mais contundente.

2.3.2 Entrevista

A entrevista semiestruturada foi realizada com gestores que participaram ou participam dos processos de construção e implementação do Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando no município, com o fim de possibilitar um contato mais direto com os mesmos, permitindo-me compreender como concebem a política em estudo, como fizeram, fazem ou pretendem fazer, como percebem os outros participantes no contexto da prática.

Para Gil (2008), a entrevista é

[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” Assinala ainda que “muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia (GIL, 2008, p. 109).

Na análise de Oliveira (2000), ao ouvir, o pesquisador elimina os ruídos que lhe parecem insignificantes, modificando o objeto de pesquisa. Dessa forma, o conhecimento prévio é condicionante de sua atitude. O clima de interlocução

respeitosa entre pesquisador e pesquisado é fundamental, de forma que o primeiro deve se mostrar muito mais disposto a ouvir do que falar e o segundo, sentir-se à vontade para expressar com sinceridade suas ideias, baseando-se na relação de confiança estabelecida entre ambos (OLIVEIRA, 2000).

A abordagem com esses participantes, a partir desse instrumento, buscou identificar as concepções sobre “aceleração de estudos”, os elementos nos quais se fundamentam ou se fundamentaram para organizar e acompanhar o projeto, a percepção que têm sobre a divulgação, escolha dos professores e monitoramento do trabalho, a adesão e os desafios que enfrentam para a implementação do projeto nas escolas.

Foram realizadas entrevistas com a gerente pedagógica da GERED-B, com a coordenadora central e com duas ex-coordenadoras do projeto. Uma entrevista foi realizada no espaço da GERED-B e três no espaço da SMED, em dias diferentes na 2ª quinzena de setembro e no mês de outubro. Antes de iniciarmos o diálogo, esclareci o caráter aberto do roteiro, uma vez que sua finalidade era somente de orientação para a entrevistadora podendo, dessa forma, ser complementado por reflexões outras que os entrevistados considerassem pertinentes. Em todas as ações, as entrevistas ocorreram sem que os respondentes demonstrassem resistência e o distanciamento inicial dos entrevistados com a pesquisadora deu lugar a um comportamento mais descontraído no decorrer do processo.

Os roteiros das entrevistas foram produzidos a partir dos questionamentos advindos da análise documental, bem como da construção de hipóteses sobre a problematização do caso, o que não impediu a inclusão de perguntas novas durante a realização das mesmas. Todas as quatro entrevistas foram gravadas em áudio com autorização das respondentes e posteriormente transcritas na íntegra. Aspectos relativos às peculiaridades da linguagem oral e escrita foram considerados, no entanto, sem interferência nos conteúdos das falas.

Há que se destacar a minha busca por relativizar e estranhar aquele universo das entrevistas, embora a tarefa tenha se mostrado impossível às vezes, considerando o vínculo profissional que eu até há bem pouco tempo tivera com o lugar e com as respondentes. Procurei ficar atenta a esse fato para evitar que a minha familiaridade com o caso pudesse me eximir de perceber minúcias importantes para interpretação e análises posteriores.

Nos apêndices N e O, o leitor poderá se inteirar dos roteiros das entrevistas.

2.3.3 Questionário

Os questionários foram direcionados para três grupos distintos do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando da Regional Barreiro: professores, diretores e os membros da equipe de monitoramento. Dentre os professores estão os professores referência e os professores apoio²⁹ que atuaram como regentes no ano de 2014 e os que atuam neste ano de 2015. Essa extensão para o ano anterior se deu pelo fato de que em 2015 somente uma escola da regional aderiu ao projeto, formando, portanto, apenas uma turma.

De acordo com Gil (2008)

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Michel (2009) esclarece que o questionário é um instrumento de coleta de dados com menor risco de distorção e maior objetividade nas respostas por ser um instrumento previamente construído com uma série orientada de perguntas.

Optei por aplicar para alguns dos respondentes um questionário misto, com questões abertas e fechadas em função das vantagens e desvantagens de um e outro tipo de questão, com o fim de qualificar ao máximo as respostas.

Para Amaro, Póvoa e Macedo (2004, 2005), as questões abertas possibilitam “respostas de maior profundidade” oportunizando ao sujeito a liberdade necessária para expor suas ideias que, normalmente, serão diferentes de um respondente para outro. Já as questões fechadas “possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados” e, de certa forma, são menos complexos para a “categorização das respostas” (AMARO, PÓVOA, MACEDO, 2004-2005, p. 5-6).

Para análise dos resultados relativos às questões fechadas, os respondentes foram convidados a manifestar seu grau de concordância com relação às proposições e, para medir a opinião, utilizei a escala do tipo Likert³⁰ com quatro

²⁹ Professor referência e professor apoio são termos usados extra oficialmente pelos profissionais da Rede para referirem-se ao professor que possui carga horária de 15 h\semanais e 5h\semanais na turma, respectivamente. O professor referência é o responsável pela escrituração nos diários de classe.

³⁰ Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada em questionários fechados. Tem esse nome por ter sido usada por Rensis Likert em sua tese como um meio de medir atitudes e,

alternativas entre positivas e negativas: concordo fortemente, concordo, discordo, discordo fortemente, das quais o inquirido teve que selecionar uma. Optei em usar quatro itens, excluindo a categoria entre o positivo e o negativo (“indiferente”) com a intenção de forçar o respondente a uma escolha positiva ou negativa.

2.4 O universo e os sujeitos da pesquisa

Tendo em vista, principalmente, as limitações de caráter temporal impostas para a realização deste trabalho, o universo investigado na pesquisa tem como recorte uma das nove regionais administrativas que compõem o município de Belo Horizonte: a Regional Barreiro. Para a escolha dessa regional, considerei aspectos geográficos e especificidades que julguei importantes para a efetivação da investigação. Resido e trabalho na região, o que facilitaria a interlocução com a grande maioria dos atores envolvidos. Pela proximidade, muitos deles sendo conhecidos, acreditei que isso potencializaria o tempo, embora tenha percebido, durante as leituras, que esse fator poderia também ser um obstáculo. Mantive-me atenta a esse detalhe para evitar ruídos nas interlocuições. Outro fator preponderante foi o tamanho da regional, que possui 29 escolas municipais, 28 das quais atendem ao 1º e 2º ciclos. Trata-se da terceira regional da cidade em relação à quantidade de escolas e a primeira em relação à quantidade de alunos matriculados. Mas, foi a variação no atendimento aos alunos para o Projeto Entrelaçando a dimensão que mais influenciou a escolha: a regional atendeu, entre os anos de 2010 e 2015, de 43,7% a 6,4% dos alunos em distorção de idade-ano, não atingindo, em nenhum dos anos, nem a metade do público-alvo para participação no projeto de correção de fluxo.

Os sujeitos que compõem esta pesquisa são dezesseis professores que atuam ou atuaram nas turmas do projeto, vinte e oito diretores, dez membros da equipe de monitoramento da regional, a atual gerente pedagógica e duas ex-coordenadoras do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando.

Para este trabalho, como havia quatro grupos distintos, foram elaborados quatro critérios de abordagem aos respondentes. Para o grupo de professores,

originalmente, possui 5 itens. Estudos diversos têm usado a escala com quantidade de itens diferentes de maneira satisfatória. Assim, a escala se configura como tipo Likert (DALMORO e VIEIRA, 2008). Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

busquei as informações no portfólio que contém os dados dos mesmos. Optei pelo envio de uma carta por e-mail para realizar minha apresentação, exposição do trabalho de pesquisa, solicitação para participar respondendo ao questionário e explicitando a importância da sua participação na pesquisa. Enviei os questionários (apêndices k e L) com todas as explicações necessárias para os itens a serem respondidos.

Realizei o primeiro contato com os diretores por telefone, para minha apresentação, exposição do trabalho de pesquisa e solicitação de participação através da resposta ao questionário, após ter buscado no SGE (sistema com dados da educação na Rede Municipal) o endereço eletrônico das escolas, telefone e o nome dos atuais diretores. Posteriormente, enviei uma carta por e-mail oficializando a conversa telefônica e esclarecendo a importância da sua participação na pesquisa.

Com a equipe de monitoramento, realizei primeiramente uma conversa via telefone com a Gerente Pedagógica da Regional Barreiro, com o fim de minha apresentação como pesquisadora, apresentação da proposta de pesquisa e a intenção de aplicar o questionário junto à equipe de monitoramento. Também esclareci sobre a autorização para a pesquisa, concedida pela GCPF/SMED. Naquele momento, solicitei o endereço eletrônico e telefone de cada uma das acompanhantes pedagógicas³¹ para o contato e envio dos questionários. No entanto, tive a oportunidade de aplicá-los em toda a equipe, no dia 2 de outubro, em função da concessão de um tempo pela gerente durante a reunião semanal que realiza com o grupo. Da mesma forma que para os demais respondentes, enviei, em anexo, o questionário e a autorização de pesquisa.

Para a gerente pedagógica, a coordenadora e a ex-coordenadora do projeto, conversei via telefone solicitando a entrevista, que foi posteriormente marcada. Com todos os participantes, esclareci sobre as questões éticas com as quais esta pesquisa se compromete no que diz respeito à confidencialidade dos dados e anonimato dos sujeitos envolvidos.

³¹ Professoras da RME-BH, selecionadas para compor a equipe técnico-pedagógica de monitoramento de uma regional administrativa, neste caso, Regional Barreiro, com a função de acompanhar e monitorar um grupo de escolas pertencentes à regional.

2.5 Compilação de dados e análise de resultados

Desenvolvi a análise dos dados desta pesquisa mapeando o que foi falado nas entrevistas, escrito e marcado como melhor opção nos questionários e lido nos documentos. Para isso, realizei uma leitura de todo material coletado: documentos, entrevistas, questionários e minhas anotações para identificar as temáticas abordadas.

Nas entrevistas, observei as particularidades nas falas e as construções de sentido realizadas por cada gestor em relação ao projeto proposto pela secretaria e o problema da pouca adesão das escolas. Na leitura dos registros das mesmas e dos questionários abertos agrupei as falas, por assunto, para identificar a frequência de certos temas, as concordâncias e contradições abordadas. Da mesma forma, trabalhei com os questionários agrupando as respostas dos itens objetivos para perceber os níveis de concordância de cada segmento de inquiridos.

Em uma segunda análise, procurei identificar pontos que perpassavam o material dos quatro segmentos de respondentes, assim como a relação deles com os objetivos da pesquisa. Isso contribuiu para a síntese de todos os dados, a construção de interpretações objetivas, as inferências a respeito da realidade e, especialmente, a superação de uma análise exclusivamente descritiva, desconsiderando os contextos nos quais foram produzidos.

Início a compilação dos dados optando por alicerçar as interpretações a partir das questões objetivas dos questionários cuja análise baseou-se no grau de concordância dos respondentes. Vale ressaltar que apresento dois quadros contendo as assertivas. O primeiro circunscreve-se a aquelas que se repetiram para os três grupos de inquiridos e o segundo, somente para o grupo dos professores. Entretanto, as interpretações não se restringem a descrever as respostas, conforme já mencionado, mas sim agregar ou confrontar, ao máximo, todas as manifestações significativas apropriadas por mim durante os processos de investigação.

O Quadro, a seguir, contém as afirmações que foram comuns para os três grupos.

Quadro 4 – Afirmativas sobre o Entrelaçando – Professores \ Diretores \ Equipe de monitoramento

Questões fechadas para professores, diretores e equipe de monitoramento	
1.	O Projeto de Correção de Fluxo contribui para a aprendizagem dos alunos.
2.	Os alunos do Projeto Entrelaçando adquirirem as habilidades\competências propostas para o 2º ciclo.
3.	A enturmação dos alunos em distorção de idade em um mesmo agrupamento é a melhor forma para desenvolver o trabalho de correção de fluxo.
4.	Existem mais conflitos que envolvem os alunos do Projeto Entrelaçando depois da formação da turma do que quando faziam parte da turma chamada “regular”.
5.	A relação entre os alunos da turma do Projeto e os outros alunos da escola que não participam do projeto é conflituosa.
6.	A relação entre o(a) professor e os alunos da turma é conflituosa.
7.	A divulgação para compreensão do projeto pela equipe central da SMED \ equipe gestora da escola foi exitosa.
8.	A coordenação pedagógica da escola acompanha o trabalho realizado na turma.
9.	O profissional da GERED, responsável para acompanhar a escola, acompanha o trabalho realizado no Entrelaçando em sua escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

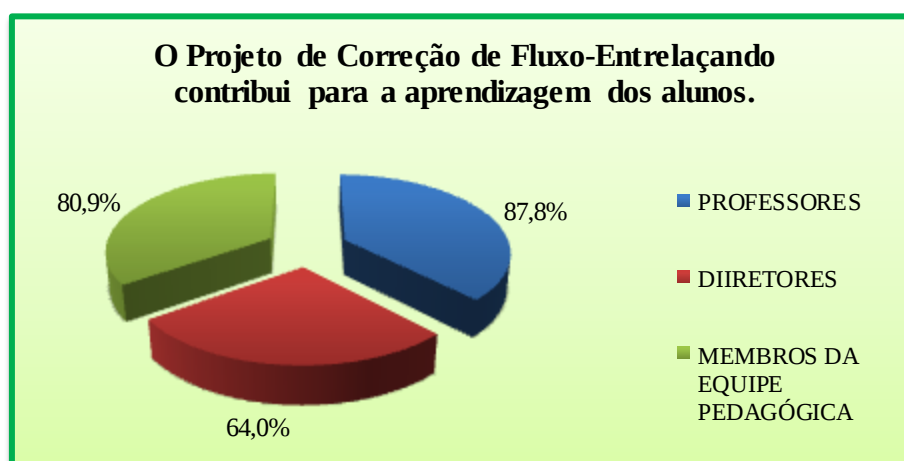
Baseando-me na mesma linha de Beltrão (2014), adotei um procedimento estatístico com o objetivo de consolidar em um único indicador o grau de concordância observado. Os níveis foram descritos em escala de 0 a 100% de forma que 0 representaria a situação em que todos os respondentes optassem pelo grau 4 (discordo fortemente) e 100, se todos optassem pelo grau 1 (concordo fortemente). Dessa forma, multiplica-se por 0 as marcações no 4º grau, por 1 as que forem feitas no 3º grau, por 2 as do 2º grau e por 3 as do 1º grau. Posteriormente, calcula-se o máximo possível de pontos multiplicando a quantidade de respondentes por 3, peso atribuído ao 1º grau. Por fim, faz-se a apuração do percentual de concordância alcançado. Para isso, elaborei a tabela do tipo Likert cujos resultados estão apresentados por meio de gráficos. A tabela a seguir apresenta os resultados obtidos dos três grupos inquiridos acerca da assertiva 1 e foi apresentada para fins de compreensão do leitor.

Tabela 04: Assertiva 01 - O Projeto de Correção de Fluxo contribui para a aprendizagem dos alunos

Assertiva 01	1	2	3	4	Soma	Pontos	Máximo de pontos	% de concordância
Peso	3	2	1	0				
Professores	7	4	0	0	11	29	33	87,8%
Diretores	0	12	1	0	13	25	39	64,0%
Membros da Equipe Pedagógica	3	4	0	0	7	17	21	80,9%

Tabela elaborada pela autora.

Gráfico 1 – Grau de concordância da assertiva 01, comum aos três segmentos: O Projeto de Correção de Fluxo- Entrelaçando contribui para a aprendizagem dos alunos



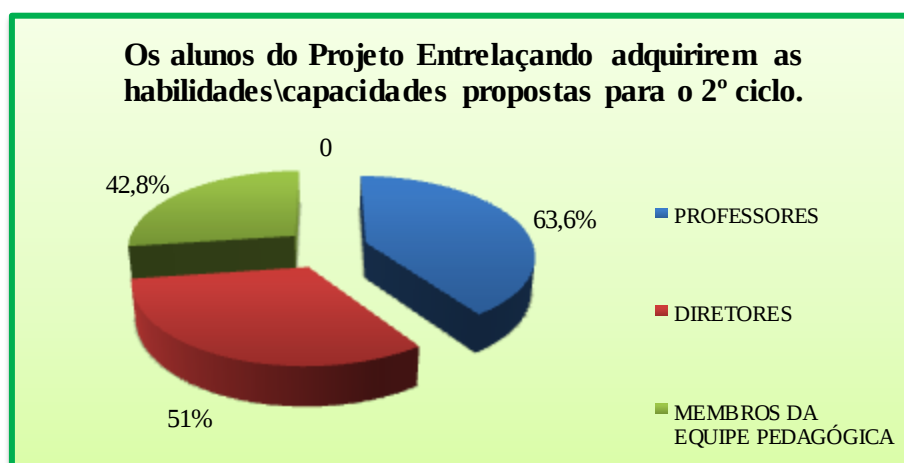
O gráfico nos mostra que dos três segmentos, são os professores os que mais acreditam na contribuição do projeto para a aprendizagem dos alunos. Em segundo lugar, os acompanhantes de escola e, por último, os diretores. Esse indicador, portanto, evidencia uma correlação entre essa crença dos diretores e a baixa adesão das escolas ao projeto, uma vez que eles são os responsáveis por verificar a existência de alunos em situação de distorção e formar a turma, quando for o caso.

As questões abertas feitas aos diretores sugerem uma descrença no projeto como uma ação para educação de qualidade. No entanto, na maioria dos questionários em que isso foi percebido, nota-se também certo desconhecimento sobre o mesmo. Uma das falas remete-se à crença de que o “problema” dos alunos não é pedagógico e sim, social e emocional. Portanto, o problema está para além da escola. Nesse sentido, é importante recorrer à corrente teórica que propõe a reflexão sobre a aprendizagem na perspectiva da mobilização, da atividade e da

relação com o conhecimento, já tratados neste trabalho. Nessa proposta, o sucesso ou o fracasso escolar é construído a partir de um conjunto de relações, além da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno. Para Charlot (2000), um dos defensores da ideia, o aluno é um ser singular e ao mesmo tempo social e a sua relação com o saber está na encruzilhada do individual, da desigualdade social e do próprio saber.

Em relação aos acompanhantes pedagógicos, a maioria nunca acompanhou escola com o projeto, haja vista que esta é a problemática desencadeadora da pesquisa. Assim, somente alguns vão se apropriando do projeto na medida em que as questões vão surgindo.

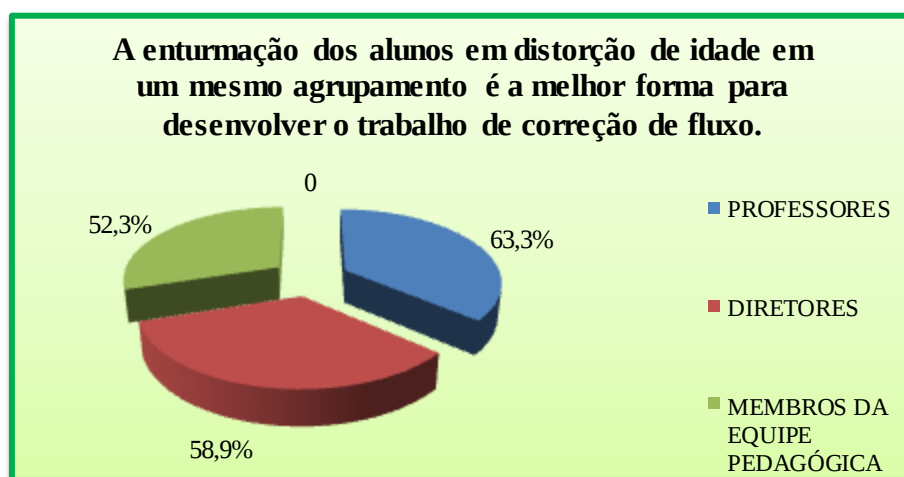
Gráfico 2 – Grau de concordância da assertiva 02, comum aos três segmentos: Os alunos do Projeto Entrelaçando adquirem as habilidades\capacidades propostas para o 2º ciclo



Esta afirmativa apresenta relação com a de nº 01, “O projeto de Correção de Fluxo contribui para a aprendizagem dos alunos”. Naquela como nessa, são os professores que indicam maior grau de concordância demonstrando crença na contribuição do projeto para o desempenho dos alunos e a concordância dos diretores é menor. Entretanto, observa-se uma incongruência com relação às respostas dos membros da equipe de monitoramento. Um percentual maior afirma acreditar na contribuição do projeto para a aprendizagem dos alunos, entretanto, quando perguntados sobre a aquisição de habilidades e capacidades pelos alunos, o grau de concordância foi bem menor.

Na mesma direção, o grau de concordância nesta assertiva 02, nos três segmentos, foi menor do que na 01. Isso nos leva a crer que, para os respondentes, a aquisição das aprendizagens mais globais, implicitamente colocadas na forma da assertiva 01, são percebidas; no entanto, com relação à aquisição de habilidades e capacidades propostas para o 2º ciclo, explicitamente mais objetivas e específicas, as aprendizagens são vistas como menos significativas.

Gráfico 3 – Grau de concordância da assertiva 03, comum aos três segmentos: a enturmação dos alunos em distorção de idade em um mesmo agrupamento é a melhor forma para desenvolver o trabalho de correção de fluxo



O modelo de enturmação dos alunos nesse projeto não tem respaldo total por nenhum dos grupos dos respondentes. Os que mais acreditam no agrupamento ainda são os professores, entretanto, quase 40% deles demonstra cautela com relação a essa forma de enturmação.

A partir desse dado, uma reflexão que pode ser levantada é relativa à questão da heterogeneidade ou a homogeneidade na formação das turmas. Por um lado, a escola atual vive um processo de questionamento com relação às tentativas, tradicionalmente enraizadas, de homogeneização das turmas, graças a inúmeras discussões teóricas apresentadas nos últimos anos sobre esse tema. Esse conflito está presente mesmo porque “a tão sonhada homogeneidade não existe na realidade escolar e pode ser causa de muita estigmatização de alunos rotulados como fracos” (TURA & MARCONDES, 2008 apud LUDKE; MEDIANO, 1992, p. 50). Por outro lado, diante do problema da distorção de idade, o projeto propõe o agrupamento dos excluídos, dos iguais, pelo menos no quesito da trajetória escolar.

E conforme afirma Stahl (2014), representante do UNICEF no Brasil, “a exclusão no Brasil tem cor, endereço, classe social, condição física e cognitiva” (STAHL, 2014, p.39). O mesmo autor enfatiza que o fracasso escolar ainda está concentrado nas crianças negras, pobres, residentes em locais de alta vulnerabilidade social. Dessa forma, o conflito está posto. Será que agrupar os alunos com trajetórias de insucesso escolar não seria retrocesso nos padrões de organização das turmas?

Outro indicador de conflito nessa vertente pode ser observado no campo proposto para os participantes sugerirem inovações para o projeto: apareceu apenas o registro de uma diretora nessa direção. Este fato atesta a percepção de que, mesmo havendo incertezas sobre esta ser a melhor forma de agrupamento dos alunos, não se tem clareza sobre outras formas de trabalho com esses alunos que já se encontram em distorção de idade.

A diretora diz:

Não acredito que essa forma de agrupamento seja a melhor. Creio em agrupamentos flexíveis para desenvolvimento das habilidades/capacidades dos alunos e formação continuada para os profissionais que atuam nessas turmas. Considero que mais professores poderiam circular por esses grupos. (Questionário 09 - Diretor).

Jorge (2007) conceitua desta maneira essa forma de organização: “em determinados dias da semana, os alunos afastam-se de seu grupo referência e passam, por algum tempo, a compor novos grupos, de acordo com as dificuldades apresentadas” (JORGE, 2007, p. 79). Flexibilizar os tempos e a enturmação dos educandos para atendê-los nas suas diferenças é, certamente, um caminho interessante para intervir nas necessidades específicas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

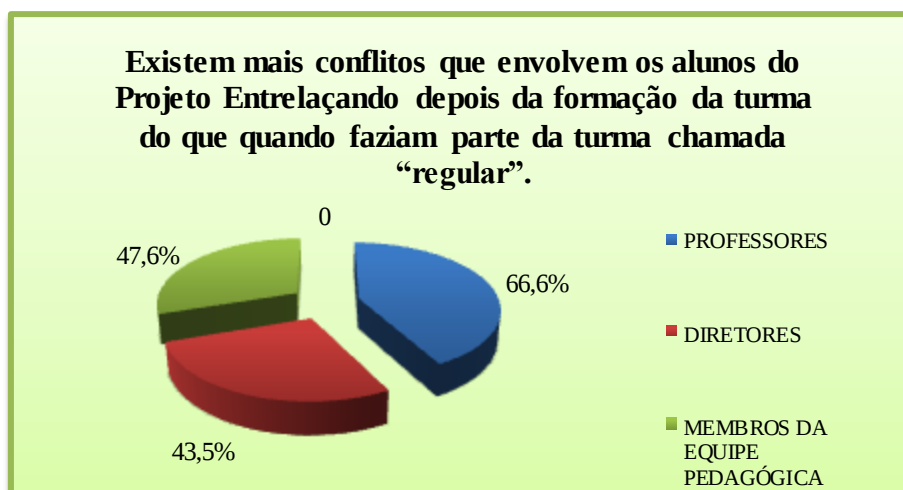
No entanto, conforme análise da autora,

Para que os agrupamentos flexíveis funcionem, além da presença de todo o corpo docente, é necessário que o coletivo de professores acredite na proposta e esteja empenhado na sua efetivação. Os professores devem estar dispostos a trabalhar com um novo grupo de alunos, diferente daquele com o qual já estão acostumados a lidar, cotidianamente. Ou seja, o professor deve perceber-se como um professor do ciclo e não, exclusivamente, de uma turma específica (JORGE, 2007, p. 70).

Assim sendo, esse processo de mudanças no interior da escola em relação aos grupos de trabalho precisa de investimento em discussões e reflexões contínuas

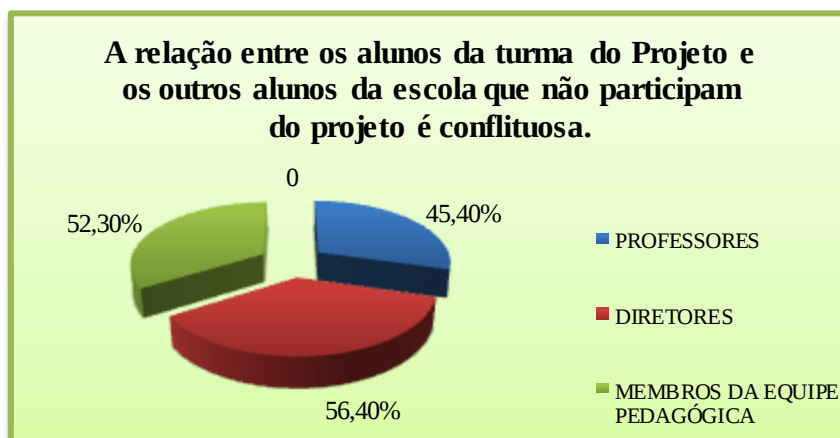
sobre o papel do professor, o currículo e, especialmente, sobre os sujeitos e suas diferenças para que a escola consiga sair da lógica tradicional de enturmação. Isso, a meu ver, deve ser um movimento processual e contínuo em todas as turmas de cada ciclo, pois os alunos, mesmo sem apresentarem distorção de idade-ano, possuem ritmos diferentes de aprendizagem. Seria uma ação para prevenir as distorções garantindo a progressão continuada dos mesmos. No nosso caso, a ação é emergente. Os alunos já estão lá, pulverizados em diferentes turmas e com idade muito maior do que a dos colegas.

Gráfico 4 - Grau de concordância da assertiva 04, comum aos três segmentos: existem mais conflitos que envolvem os alunos do Projeto Entrelaçando depois da formação da turma do que quando faziam parte da turma chamada regular



Mais da metade dos professores acredita que existe mais conflito agora, ao contrário dos diretores e dos acompanhantes da escola. Isso nos leva a crer que o resultado tem relação com o fato de o professor estar diretamente em contato com os alunos em uma mesma turma. Dessa forma, o professor vivencia os conflitos diariamente acreditando que são maiores. Os conflitos tornam-se mais visíveis. Já os diretores e acompanhantes, como têm a visão mais geral da escola, percebem os conflitos mais gerais.

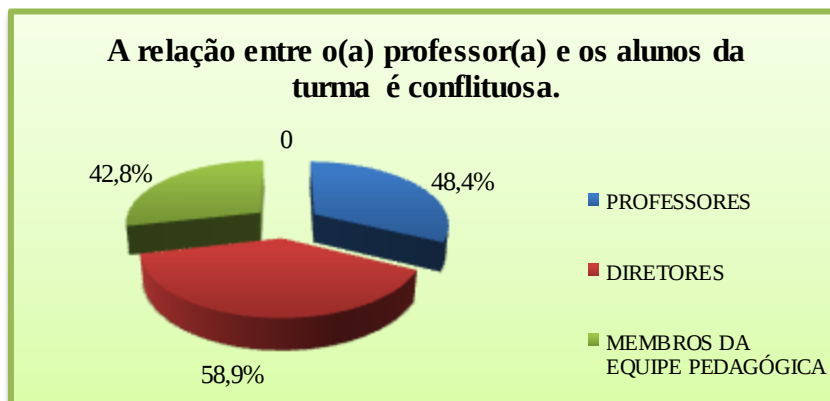
Gráfico 5 – Grau de concordância da assertiva 05, comum aos três segmentos: a relação entre os alunos do projeto e os alunos da escola que não participam do projeto é conflituosa



Cerca de metade dos respondentes percebem que a relação entre os alunos do projeto e os outros alunos da escola é conflituosa. Contrariando os indicadores da assertiva 04, os diretores agora são os que mais identificam esse conflito. Acredito que a justificativa pode ser a mesma: estando fora da sala de aula, os diretores observam os problemas mais gerais.

A força dos coletivos, seja positiva ou negativamente, é um fator que deve ser considerado. Confirmando a ideia explicitada anteriormente por Stahl (2014), os sujeitos com histórias de fracasso, grosso modo, são pertencentes a um mesmo grupo de infâncias e adolescências perdidas (ARROYO, 2004). Percebe-se, portanto, por meio dos questionários, certo incômodo - ou medo- em agrupar muitos alunos com trajetórias de insucesso em uma mesma sala, pois tudo se torna mais visível: as violências vividas, a etnia, as relações com a instituição, os contrapontos, os interesses e valores.

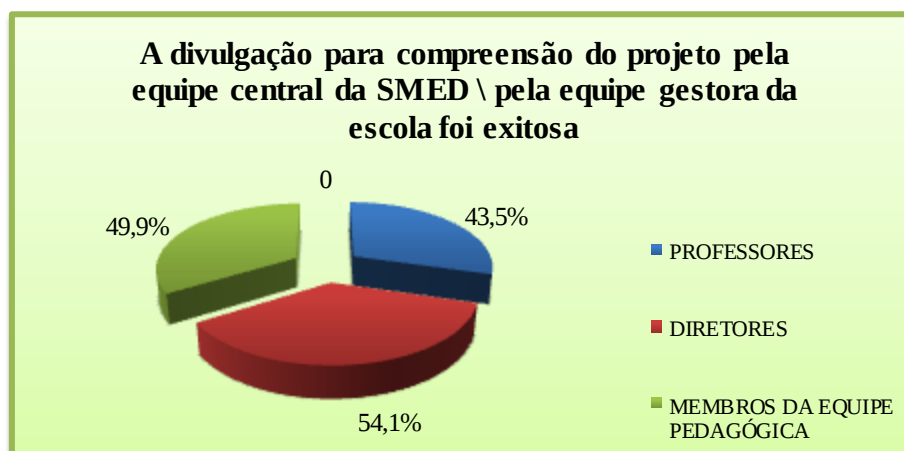
Gráfico 6 – Grau de concordância da assertiva 06, comum aos três segmentos: a relação entre o(a) professor(a) e os alunos da turma é conflituosa



O grau mais alto de concordância com esta afirmativa se deu no segmento dos diretores. Interessante verificar que os professores, que estão diariamente em contato com os alunos, não concordaram com a assertiva na mesma proporção. Menos da metade dos respondentes disseram que as relações são conflituosas. Como foi questão fechada, as respostas são menos passíveis de conjecturas; entretanto, em função de outras respostas, podemos extrair desse resultado, duas possibilidades: ao lidar cotidianamente com o grupo de estudantes do projeto, o professor vai estabelecendo uma relação mais próxima com os alunos, assimilando alguns valores e culturas diferentes dos seus. Isso os aproxima, ajudando o professor a compreender que certas atitudes são próprias das vivências trazidas pelos alunos podendo ser objeto de reflexão e diálogo sem que sejam vistas, por parte do docente, como um problema. Ou então, o professor, nas suas subjetividades, por desejar que o projeto dê certo - e creio que todo professor deseja o sucesso do seu trabalho - pondera, ao responder esse item.

A fala de um diretor de escola, “Os problemas de in(disciplina) são muitos e o professor não consegue resolvê-los” (Questionário 5 - Diretor), mostra que as questões relacionadas à disciplina dos alunos são um dos desafios para a implementação do Entrelaçando na escola.

Gráfico 7 – Grau de concordância da assertiva 07, comum aos três segmentos: a divulgação para compreensão do projeto pela equipe central da SMED\ pela equipe gestora da escola foi exitosa



O gráfico aponta para falha nos processos de divulgação nos três segmentos. Uma das formas de alcançar sucesso na implementação de toda proposta de trabalho, especialmente uma política pública, é com a mobilização e convencimento das pessoas. E isso somente acontece se elas têm oportunidade de conhecer e participar das discussões para elaboração da proposta.

Baseando-me na crítica de Martins (2013) sobre a construção de currículos ‘para’ professores e não ‘com’ os professores, em que se discute a unilateralidade da relação propiciando que os professores sejam somente ‘fazedores’ nas práticas de sala de aula, creio que essa crítica vale para a produção de qualquer política pública a ser implementada. Segundo a autora,

Pensar a relação entre projeto de trabalho docente como uma relação unilateral, sendo o último o instrumento usado para operacionalizar o primeiro, é desconsiderar a dimensão política desta atividade, que envolve um conjunto de decisões que transformam, subvertem ou excluem elementos da política prescrita. Além disso, tal postura favorece um olhar reducionista do trabalho docente diariamente concretizado na escola, ao tentar simplesmente acompanhá-lo, monitorá-lo, controlá-lo por meio de ações que esperam melhorar o observável. Ingênuos aqueles que se refugiam na ideia de que os elementos que concretizam o trabalho docente são claros para se observar e manipular (OLIVEIRA, 2013, p. 14).

Ainda sobre como a política pública acontece na prática recorro à abordagem do ciclo de políticas elaborada por Bowe, Ball e Gold (1992) que destacam, principalmente, três contextos para o ciclo. Um deles é o contexto da prática que, de acordo com Mainardes (2006), “é onde a política está sujeita à interpretação e

recriação e onde apolítica produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006 apud Bowe et al., 1992). Dessa forma, a proposta de ação, quando chega ao território da escola é interpretada à sua maneira, com as condições materiais, de organização e subjetividades dos sujeitos que a compõem.

É nesse viés que destaco a importância de, se a proposta não for elaborada com a participação dos sujeitos que serão envolvidos na sua implementação, pelas dificuldades próprias que essa organização requer que, pelo menos, os mesmos a conheçam por meio de uma divulgação mais eficiente. A desarticulação entre os que elaboram e os que aplicam nos permite compreender que os acompanhantes de escola, os diretores e, especialmente, os professores são privados de se apropriarem de forma crítica do projeto. Isto posto, ficam à mercê das poucas informações que lhes são passadas e as práticas, carregadas de concepções, muitas vezes, equivocadas.

Além das respostas dadas no questionário objetivo, pude constatar o problema da divulgação em outras falas, como por exemplo, “Em nossa reunião, o projeto foi pauta para discutirmos formação das turmas e não mais do que isso.” (Questionário 3 – Diretor); “A divulgação do projeto acontece sempre no final do ano para orientações de fechamento e abertura de turma para o ano seguinte. Durante o ano, de vez em quando, quando há demanda por uma das partes” (Entrevistada 4, em 21/10/2015) e “Os membros da equipe de monitoramento recebem orientações oficiais sobre o projeto ao final de cada ano e, quando acionam a coordenação do projeto para esclarecimentos” (Entrevistada 2, em 21/09/2015). Ou seja, de acordo com essas falas, as discussões sobre o Projeto Entrelaçando nos grupos de diretores e nos fóruns formados pelas equipes de monitoramento parecem não acontecer com a frequência necessária para otimizar a divulgação do projeto na Rede. Segundo uma das entrevistadas, “o fato de, normalmente a pauta ser sempre grande e muitos acompanhantes não terem o Entrelaçando em suas escolas, o projeto é pouco discutido nos fóruns (Entrevistada 2, em 21/09/2015).

Sobre a divulgação nesses fóruns de monitoramento, uma das coordenadoras traz a reflexão de que

[...] existe certo preconceito com relação ao projeto, um preconceito observado nas entrelinhas, nem as pessoas se dão conta disso. É um preconceito velado, mas existe na medida em que é considerado ‘menor’.

Ora, se queremos que o Entrelaçando emplaque, de fato, não podemos negligenciá-lo. Por exemplo, algumas vezes o Entrelaçando era pauta do fórum. Mas, quando as discussões precisavam ser estendidas, a primeira discussão cortada era o projeto. Acho que faltou e falta muita discussão para compreensão desse modelo de aceleração que não é um projeto qualquer. Foi pensado para acontecer com muita qualidade (Entrevistada 1, em 19/10/2015).

Com relação à divulgação do projeto na escola, segundo dados de entrevista ela é realizada “através da regional com sua equipe de acompanhantes pedagógicos e gerentes de Educação que assessoram cada direção escolar no sentido de entender e viabilizar a execução dos projetos propostos pela SMED” (Entrevista 3, 28/09/2015). Entretanto, quando enviei solicitação para os diretores da Regional Barreiro apresentando-me, explicando os objetivos da pesquisa e convidando-os à participação, algumas falas reafirmaram o problema em pauta, como nos exemplos a seguir.

Prezada, Irvania! Bom dia!
 Eu não tenho conhecimento do Projeto Entrelaçando para responder essas questões, uma vez que na escola o mesmo nunca foi implantado. Infelizmente eu não poderei ajudá-la.
 Att
 A direção (Mensagem enviada por e-mail em 7/10/2015).

Outra diretora, que assumiu o cargo neste ano de 2015, deu a seguinte resposta:

Boa tarde, Irvânia.
 O questionário foi entregue para a professora ... que irá preencher.
 Em breve encaminharei para você.
 Abraços (Mensagem enviada por e-mail em 7/10/2015).

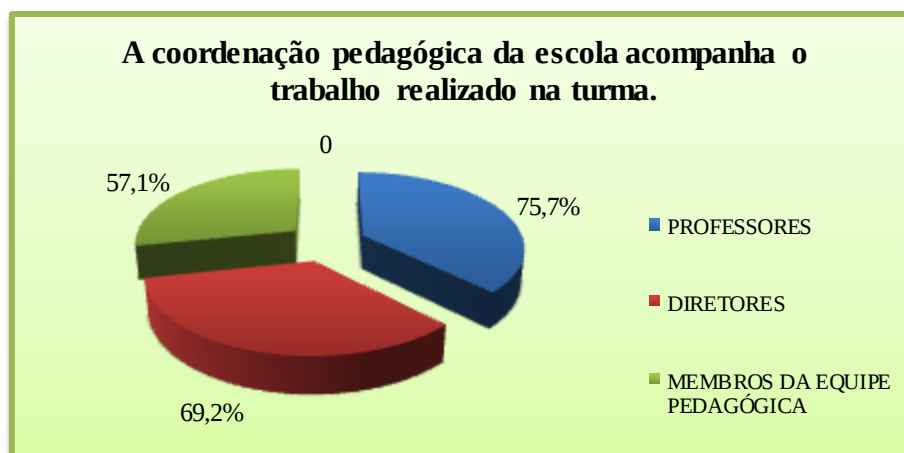
Por meio desta ação da gestora, pode-se inferir que, na sua concepção, a pessoa mais indicada para responder ao questionário seria a professora que fora referência do projeto no ano de 2014.

Em outra escola, conversando com a diretora por telefone, ela me disse que não participaria porque sua escola atendia somente aos alunos de 1º e 2º ciclos, portanto, não tinha o projeto Entrelaçando. Ou seja, a diretora demonstra não ter conhecimento do Projeto Entrelaçando, uma vez que os ciclos mencionados são exatamente o seu foco.

Por meio das respostas percebo que Projeto Entrelaçando é “pequeno” diante de tantas outras exigências. Na escola, parece que a direção opta pela discussão

somente entre a equipe de gestão, pois nos poucos momentos de reuniões coletivas, prioriza-se os assuntos que envolvem todos os professores. Assim, ele não é visto como prioridade e não há dúvida de que existe falta de conhecimento acerca das suas diretrizes.

Gráfico 8 – Grau de concordância da assertiva 08, comum aos três segmentos: a coordenação pedagógica acompanha o trabalho realizado na escola



Mais da metade dos respondentes afirmam que a coordenação pedagógica da escola acompanha o projeto. Por meio da composição dos dados gerais, entrelaçados e a percepção a partir das sínteses de respostas, percebo que o acompanhamento declarado pelos professores seja pontual, naqueles momentos específicos de tensão ou exigências burocráticas.

Uma primeira indicação disso é a limitação vista na própria divulgação e, portanto, limitação na compreensão do projeto nas escolas. Assim, é possível inferir que o acompanhamento do trabalho pela coordenação pedagógica, grosso modo, não tenha a consistência necessária que garanta um processo mais tranquilo e positivo.

Outro fato que merece destaque é a percepção de um processo de exigências feitas à escola que cresce assustadoramente, incompatível, a meu ver, com o tempo e recursos humanos para o seu cumprimento. Assim sendo, a equipe gestora parece ficar o tempo inteiro respondendo a essas exigências ou resolvendo problemas de naturezas variadas. Nesse sentido, um projeto que envolve apenas dois professores, quantidade menor de alunos e pais que, normalmente, não vão reclamar por eles, não se torna prioridade na escola.

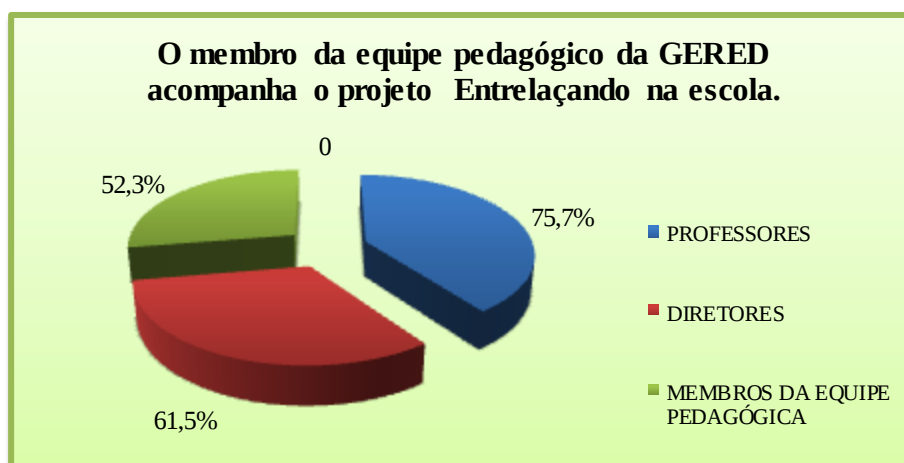
Segundo uma respondente:

Eu já acompanhei escolas com o Entrelaçando. Agendava uma hora semanal para conversar com a professora do projeto sobre os alunos ou ir à turma para conversar com os mesmos. Em uma escola, a coordenadora pedagógica fazia questão de participar da conversa. Na outra escola a coordenadora chegava a dizer: “agora você vai conversar com a professora do Entrelaçando, então vou fazer o meu trabalho. (Entrevistada 2, em 21/09/2015).

Dessa forma, conforme observação da entrevistada pode-se inferir que em função das tantas atribuições para a coordenadora pedagógica, ele se exime em acompanhar a discussão com a professora da turma do Entrelaçando para realizar outra atividade. Isso pode indicar a não priorização do projeto na escola.

Outro fato que pode ilustrar essa situação foi a minha primeira ação de contato com os diretores das escolas. De posse da lista dos nomes e telefones da escola, quis conversar com cada diretor para me apresentar e solicitar a participação na pesquisa. Foram raríssimos os casos em que o diretor pode me atender com tranquilidade. Muitas vezes, não pode nem fazê-lo, pois, segundo o coordenador ou secretário, estava ‘resolvendo um problema’. E, mesmo com aqueles com os quais consegui falar senti, enquanto conversávamos, muitas vezes, a pressão advinda do outro lado. Percebia claramente que não poderia alongar a conversa, pois, ele, o diretor tinha ainda um milhão de tarefas a realizar antes de sair.

Gráfico 9 – Grau de concordância da assertiva 09, comum aos três segmentos: o membro da equipe pedagógica da GERED acompanha o projeto Entrelaçando na escola



Os níveis de concordância sobre o acompanhamento do projeto pelo membro da equipe da GERED aparecem, no mesmo grau do acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica da escola. E a discussão caminha no mesmo sentido.

Duas intervenções podem ilustrar essa percepção acerca do acompanhamento do projeto pelos membros da equipe da GERED. A questão se referia aos desafios para o acompanhamento do projeto na escola e a respondente diz:

O trabalho intenso. Cada acompanhante vai à escola uma vez por semana em três dias da semana, pois tem três escolas para monitorar (quando tudo está certinho). Porém, o monitoramento é de todo o Ensino Fundamental: 1º, 2º e 3º ciclos. Precisa ver os planejamentos, discutir com a coordenação, conversar com os professores. Muitas vezes surgem questões de disciplina para serem resolvidas, questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência ou outros problemas mais sérios que a escola quer dividir com a acompanhante, e não tem jeito. A acompanhante precisa escutar e tentar ajudar a escola a resolver. Se ela não dedicar um tempo reservado para conversar e acompanhar especificamente a turma do projeto, é engolida pelas outras atividades (Entrevistada 2, em 21/09/2015).

Penso que as equipes pedagógicas já estão compreendendo que o acompanhamento vai além da distorção idade-ano do ciclo, mas ainda falta compreensão da dimensão didático-pedagógica da proposta que embasa o Entrelaçando. Estamos avançando no pedagógico (Entrevistada 3, 28/09/2015).

Portanto, o acompanhamento ao Projeto Entrelaçando, seja internamente, pela própria equipe de gestão da escola, seja externamente, pelos representantes da SMED, ainda não está consolidado. Por um lado, o excesso de atribuições para os profissionais que monitoram o trabalho; por outro, as dificuldades próprias que envolvem as turmas de aceleração.

A seguir, o quadro com as afirmações restritas aos professores.

Quadro 5 – Afirmativas sobre Entrelaçando - questões para os professores

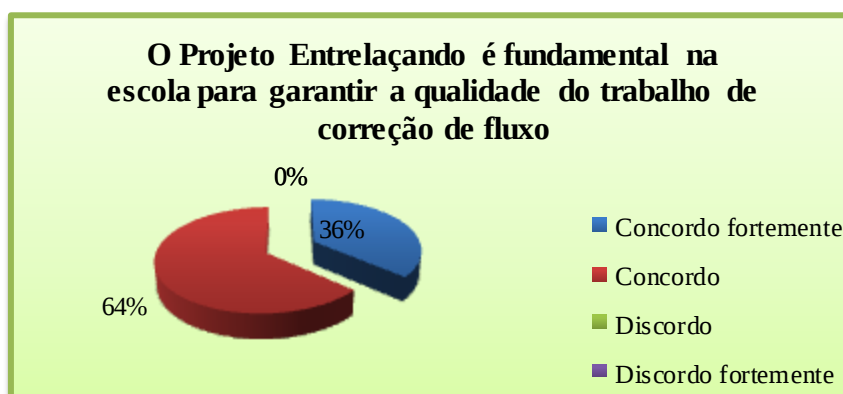
1. O Projeto Entrelaçando é fundamental na escola para garantir a qualidade do trabalho de correção de fluxo dos alunos.
2. O professor é o principal responsável pelo sucesso da política de correção de fluxo na escola.
3. O principal foco de trabalho do professor no Projeto Entrelaçando deve ser na elevação da autoestima dos alunos.
4. É importante que os alunos participantes compreendam o funcionamento e objetivos do projeto.
5. Os alunos, público-alvo do Entrelaçando, não têm habilidades para construir os projetos didáticos com o professor.
6. Foi realizada reunião com os pais para a apresentação do projeto.
7. Você utiliza o tempo extraclasse, exclusivamente, em função de seu trabalho em sala

de aula.
8. O envolvimento da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) é de fundamental importância para o sucesso do projeto na escola.
9. A equipe gestora reproduz e entrega o material disponibilizado pela SMED.
10. A turma do Entrelaçando é sempre integrada às demais atividades da escola participando dos eventos juntamente com os outros alunos.
11. O professor que assume a turma quando você está fora de sala (tempo extraclasse) conhece bem as orientações para o projeto.
12. Os encontros de formação continuada na SMED contribuem para a realização do seu trabalho.
13. Os encontros de formação deveriam acontecer com maior frequência.
14. Acontecem reuniões com o professor apoio e a equipe da SMED.
15. As atividades propostas nos encontros de formação contribuem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.
16. Os cadernos didático-pedagógicos disponibilizados pela SMED contribuem para as práticas de sala de aula.
17. Como há material didático disponibilizado pela SMED você não necessita fazer um planejamento específico para sua turma.
18. As provas trimestrais enviadas pela equipe da SMED são eficientes como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Quadro elaborado pela autora.

Os gráficos a seguir indicam o resultado das questões fechadas dos questionários enviados, exclusivamente, para os professores. Esses dados objetivam entender como os professores que atuam no Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando se veem nele e a percepção que têm dos desafios para sua implementação na escola.

Gráfico 10 - Grau de concordância da assertiva 01: o Projeto Entrelaçando é fundamental na escola para garantir a qualidade do trabalho de correção de fluxo



Todos os professores inquiridos acreditam que o projeto seja fundamental para garantir a qualidade da correção de fluxo na escola. Esse dado indica que os professores acreditam no projeto, alguns (36%) com muita clareza nessa crença.

Isso é um dado importante que nos direciona a compreender que a pouca adesão não tem origem na credibilidade do trabalho, pelo menos, pelos professores.

Gráfico 11 - Grau de concordância da assertiva 02: o professor é o principal responsável pelo sucesso da política de correção de fluxo na escola



De acordo com o gráfico, alguns professores (36%) se sentem muito responsáveis pelo sucesso do projeto, mas, se permitem explicitar que existem outros fatores também responsáveis. Creio que esses professores não se permitem destituir de um papel que consideram seu nas relações aluno-professor-conhecimento.

Na contramão disso, a maioria aponta que, de forma alguma acredita que seja o maior responsável pelo sucesso da política. Esses dados indicam uma reflexão necessária. Historicamente, o professor tem sido colocado como o grande responsável pelo sucesso ou insucesso na educação. Seguramente, mais pelo insucesso. De forma geral, a sociedade brasileira, incluindo os governantes, atribui essa responsabilidade aos professores. Creio que, os 64% que discordam fortemente dessa assertiva manifestam-se dessa forma na tentativa de contrariar essa cultura, uma vez que entendem a complexidade dos fatores que implicam o sucesso ou fracasso dos alunos na escola.

Espera-se do professor comprometimento para com o seu trabalho, engajamento na sua profissionalização e, sobretudo, capacidade de reconhecimento das diversidades presentes na escola para relações mais humanizadoras e profícuas. Entretanto, as condições de trabalho, normalmente, não correspondem a tais exigências.

Segundo observa Miguel Arroyo (2000), há de se reconhecer que as condições para o exercício do trabalho do professor deixam muito a desejar.

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas [...] para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (ARROYO, 2000, p. 64).

Aceitar a condição de principal responsável pelo sucesso do projeto na escola seria negligenciar mudanças significativas presentes no mundo contemporâneo, sobretudo, nesse caso em especial, cujos alunos estão imersos em histórias de insucessos dentro e fora da escola. Ou seja, o sucesso do aluno depende de uma série de condições e o trabalho do professor é uma delas. De qualquer modo, uma das questões que perpassou todo o processo de coleta de dados e teve reincidências várias, foi em relação ao perfil do professor para trabalhar nas turmas do Entrelaçando. Todos os diretores apontaram esta dificuldade e em diferentes intervenções essa abordagem esteve presente.

Em uma das questões, a pergunta relacionava-se às desvantagens de se ter o Projeto Entrelaçando na escola. Em sete proposições para serem enumeradas por ordem de importância, o item 'É difícil um professor com desejo e perfil para assumir o trabalho no projeto' foi o mais marcado em 1º lugar, ou seja, segundo o questionário, a maior dificuldade dos diretores para a implantação do projeto na escola está relacionado ao desejo e perfil do professor.

Outras vozes que dizem da importância do perfil do professor para o sucesso do projeto:

O projeto não basta ser legal, ter formação e material disponibilizado. O projeto é pesado. Qual professor, bom professor, em sã consciência vai querer assumir um projeto deste? Ele não vai querer porque ele não tem tempo. Ele tem que ter tempo e esse tempo não existe. A escolha pela unicência é para que o professor conheça, de fato, seus alunos, tenha uma boa relação com pré-adolescentes, especialmente, esses que não são iguais os das turmas regulares. Eles têm especificidades difíceis, muitas vezes estão próximos ou beirando o envolvimento com a criminalidade. O professor fica sobrecarregado porque ele não pode dar uma aula qualquer. Quer dizer, ninguém pode, mas o professor do Entrelaçando precisa pegar o material e transformá-lo, repensá-lo de acordo com sua turma. A aula precisa ser muito bem preparada, baseada na interdisciplinaridade, de forma que os meninos sejam protagonistas no processo. Além disso, tem a questão emocional. São menos alunos, mas todos com trajetórias difíceis. Todos eles. E abalam emocionalmente o professor. Houve casos de

professores ficando com depressão e tendo que sair da sala [...] (Entrevista 1, em 19/10/2015).

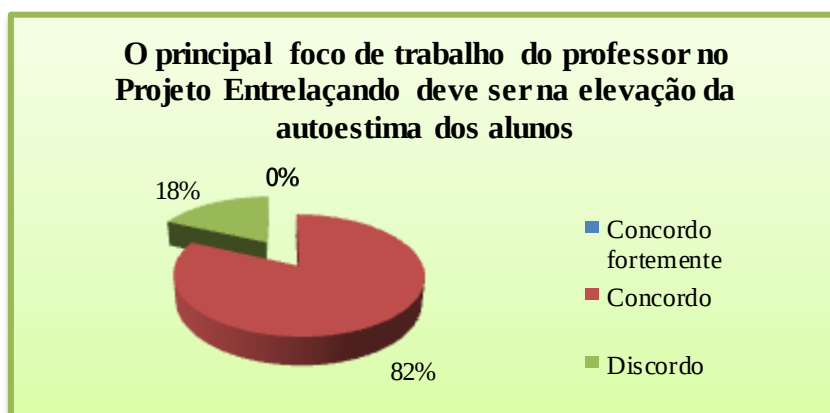
Um dos desafios é que o Projeto seja executado por professores com perfil adequado para essa faixa de idade e que acreditam na potencialidade de aprendizagem de todos os estudantes (Questionário 2 - Diretor).

Eu acredito que a aceleração da aprendizagem é possível sim, desde que o professor tenha perfil adequado para assumir o trabalho na turma. Que ele tenha comprometimento com a aprendizagem dos meninos e saiba lidar com as questões próprias da adolescência (Entrevistada 4, em 21/10/2015).

Sim, é possível, desde que haja um bom professor na sala, que consiga realizar bem as propostas de trabalho e interagir bem com esses adolescentes (Questionário 6 - Diretor).

Se, por um lado, o professor não pode – e nem deve – se sentir o principal responsável pelo sucesso do trabalho, por outro, parece ser imprescindível que ele possua perfil ou atributos importantes para lidar com todas as especificidades que o projeto impõe.

Gráfico 12 - Grau de concordância da assertiva 03: o principal foco de trabalho do professor no Projeto Entrelaçando deve ser na elevação da autoestima dos alunos



O gráfico aponta que a elevação da autoestima do aluno é um fator que a grande maioria dos professores entende como prioritária. Obviamente, a baixa autoestima dos alunos nessa turma é muito evidente haja vista que são sujeitos cujas histórias de vida, apesar da pouca idade, repletas de marcas negativas.

Para Franco (2009, p. 327), “[...] o cotidiano escolar de crianças que vivem histórias de fracasso é construído por uma multiplicidade de fatores. Neste sentido, a questão da autoestima está atrelada a um contexto amplo, que certamente carece de mudanças substanciais”. Segundo esta autora, baseando-se em Duarte (2004), “se não for tomada por este prisma, a autoestima seria mais um fetiche, entendido

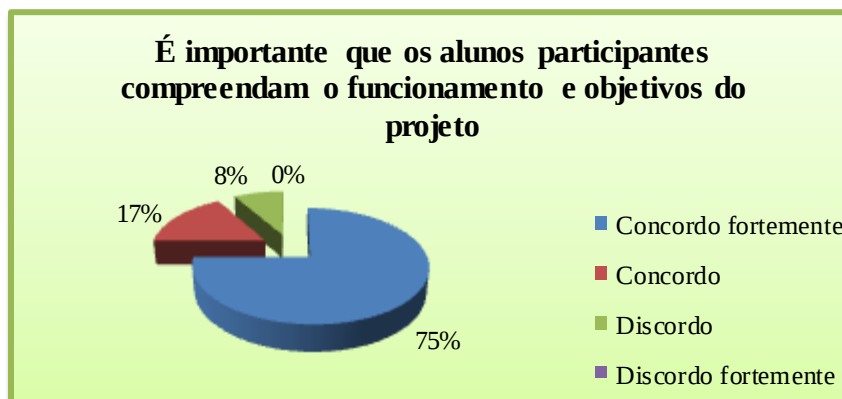
como uma poção mágica que, se bem administrada, resolveria as mazelas da educação” (FRANCO, 2009, p. 331). Assim sendo, não basta acreditar que somente mudanças nas relações intraescolares vão desencadear a elevação da autoestima dos sujeitos, uma vez que o ser humano se constrói a partir de uma rede maior e mais complexa de relações. Entretanto, faz parte dessa construção a avaliação que cada um faz de si mesmo, o que influencia em suas ações e sentimentos. A avaliação que o sujeito faz de si e recebe dos outros constitui-se em uma valoração que pode ser internalizada e, conseqüentemente, impactar na melhoria de desempenho, seja ele qual for.

Já Casassus realiza uma análise mais focada nos aspectos da vida escolar. Para ele o ensino e aprendizagem estão diretamente ligados às relações estabelecidas no espaço escolar. O autor afirma que “[...] a aprendizagem depende, principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe” (CASASSUS, 2009, p. 204). Os vínculos criados entre professor e aluno tornam-se alicerces para a aprendizagem e esse processo positivo, propiciando a crença em si mesmo, contribui para que a aprendizagem seja mais eficiente. Apesar das diferenças, as duas formas convergem na ideia de que a autoestima elevada traz diversos benefícios para o sujeito.

No entanto, com relação aos projetos de aceleração da aprendizagem, MELO (2003), se preocupa com o fato de que o desenvolvimento da autoestima elevada, por si só, não garantir a aprendizagem. São duas vertentes diferentes e, muitas vezes, a escola, em nome do respeito aos sujeitos, trabalha sempre com a intencionalidade de desenvolvimento da autoestima relegando, em segundo plano, a aquisição dos conhecimentos. A autora questiona se a tendência em aprovar, corrigir o fluxo para não abalar (ou para elevar) a autoestima do aluno não estaria banalizando a importância da sua dedicação e comprometimento com a aprendizagem. Na análise da autora, se reconhecermos a elevação da autoestima como fator mais importante para a aprendizagem, estaríamos desconsiderando importantes estudos que identificam outros fatores para o fracasso escolar.

Assim, certamente que propiciar atividades e ações que contribuam para a elevação da autoestima é importante para o desenvolvimento e desempenho dos alunos. Entretanto, esse olhar cuidadoso não pode ignorar o papel principal da escola que é o de ensinar e do direito do aluno que é o de aprender.

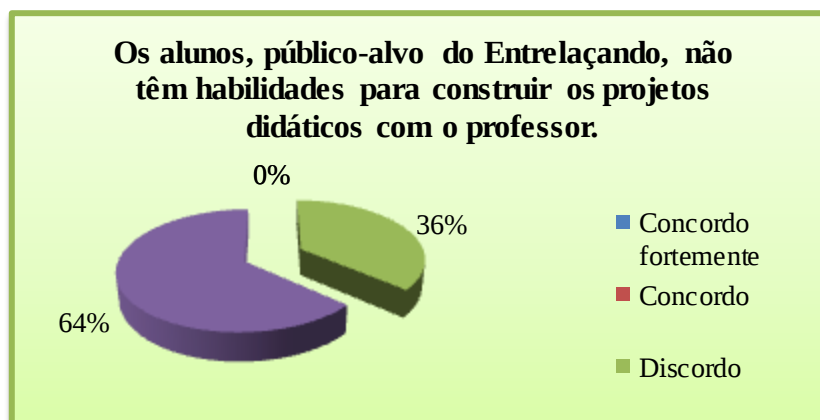
Gráfico 13 - Grau de concordância da assertiva 04: é importante que os alunos participantes compreendam o funcionamento e objetivos do projeto



O gráfico aponta que os professores inquiridos acreditam na importância de o aluno do projeto compreender o seu funcionamento e seus objetivos. Esse indicador tem relação com a concepção de educação do professor. Na análise de Santos, saber o porquê e o para quê participar de alguma atividade é importante no sentido de compreender o que isso implicará em sua vida, na vida da escola e na sociedade. A construção do conhecimento e a conquista da cidadania somente se fazem pela participação. De acordo com o mesmo autor, o processo participativo é condição fundamental para a produção de conhecimento pelo aluno, uma vez que, “a construção da pessoa e a construção da história não se dá a nível individual e sim, por meio de um processo participativo.” (SANTOS, 2002, p. 61).

Acreditar que o educando precisa compreender o trabalho do qual faz parte, indica que o professor reconhece a importância de participação ativa e proativa dos estudantes nos processos da sala de aula. O comprometimento do sujeito com as propostas de ações a serem realizadas têm a ver com o que ele conhece sobre o trabalho e o entendimento que possui sobre os objetivos do mesmo. Infere-se, portanto, que os respondentes valorizam uma educação com princípios democráticos em que todos, alunos e professores, precisam construir relações dialógicas para o alcance dos objetivos.

Gráfico 14 - Grau de concordância da assertiva 05: Os alunos, público-alvo do Entrelaçando, não têm habilidades para construir os projetos didáticos com o professor

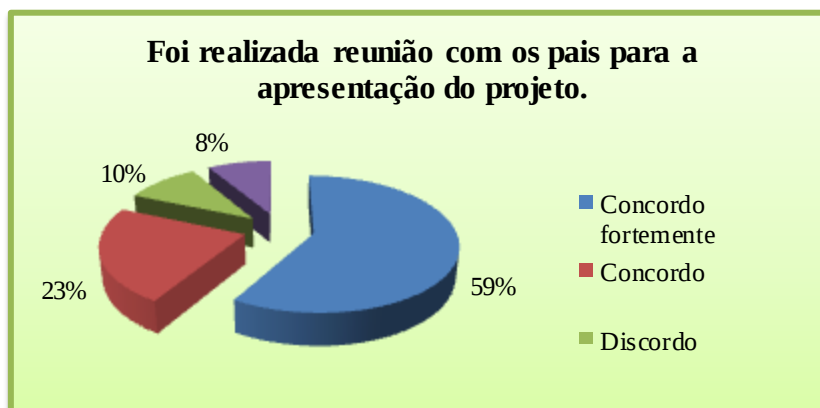


Esta assertiva, em estreita relação com a anterior, confirma o que os professores participantes da pesquisa afirmam com relação ao protagonismo dos alunos nas ações e projetos que podem ser desenvolvidos na turma. Os alunos, apesar das dificuldades apresentadas no percurso escolar, possuem diferentes habilidades que podem e devem ser valorizadas na escola. Conforme afirma o professor Miguel Arroyo (2015)³², “os alunos não escutam o que os professores falam porque o que eles dizem cheira a mofo. [...] Há muito conhecimento morto”. E acrescenta sobre a importância de os professores ouvirem os alunos. “Hoje a infância e a adolescência são outras. [...] Os educandos mudaram e por isso os educadores veem a necessidade de mudar”. Assim, para que os conhecimentos discutidos e refletidos na escola adquiram significados é preciso que haja interações dialógicas com os alunos. Dar-lhes voz, no sentido de promover o discurso que evidenciará valores, interesses, culturas próprias. Se esse diálogo não é facilitado, a escola estará fadada a se distanciar cada vez mais dos educandos.

Por isso, é importante que os professores acreditem na capacidade dos alunos em construírem, com sua ajuda, os projetos a serem desenvolvidos. Além das vantagens explicitadas, ainda há o comprometimento em função de uma construção na qual houve a sua participação.

³²Em lançamento do Prêmio Itaú. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/miguel-arroyo-participa-lancamento-premio-itaunicef/>>. Acesso em: 14 out. 2014;

Gráfico 15 - Grau de concordância da assertiva 06: Foi realizada reunião com os pais para a apresentação do projeto



A maioria dos professores respondeu que realizou reunião de pais para a apresentação do projeto.

Para que a escola desenvolva um projeto dessa natureza, é imprescindível a participação da família, pois os objetivos precisam ser bem compreendidos e, principalmente, depois de compreendê-los, é necessário que a família se implique. Favorecer uma relação constante com alguém responsável pelo educando é papel da escola e, de certa forma, uma das maneiras de fortalecer as relações.

Em relação à presença da família na vida escolar dos alunos apareceram algumas falas de diretores de escola:

As famílias são muito ausentes. Na verdade, muitas vezes, esses meninos são muito maltratados pelas famílias. Acompanham o mesmo caminho do pai envolvendo-se na criminalidade muito cedo. Outras vezes, a mãe cria sozinha e trabalha tanto que os filhos são criados na rua. Na adolescência não conseguem mais. (Questionário 4 - Diretor).

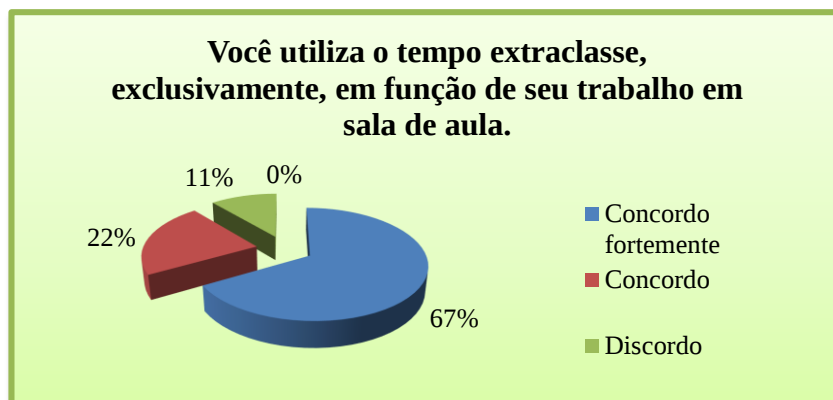
Os professores se veem em situação de não saber que fazer. Muitas vezes, acham [os pais] que somos nós que devemos dar uma resposta para eles. (Questionário 7 – Diretor).

As famílias são tão vítimas do sistema quanto esses meninos. Os pais, (quando presentes) não conseguem/ não sabem orientar os filhos. (Questionário 1 - Diretor).

“Para superar os desafios que a escola enfrenta na atualidade, uma das alternativas é promover a colaboração entre escola e família” (POLONIA; DESSEN, 2007apud POLONIA; DESSEN, 2005). As instituições “constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas” (POLONIA, DESSEN, 2007, p. 29) e, por isso, é importante que esses dois

contextos sejam aproximados. Certamente, essa é uma tarefa complexa, especialmente, em relação ao nosso grupo de alunos. Essas famílias se veem diante de muitas dificuldades e acompanhar a vida escolar dos filhos, na maioria das vezes, não é a prioridade.

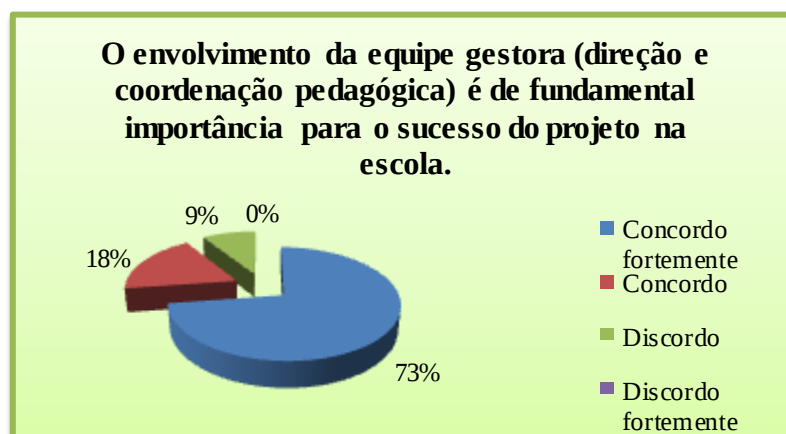
Gráfico 16 - Grau de concordância da assertiva 08: Você utiliza o tempo extraclasse, exclusivamente, em função de seu trabalho em sala de aula



Os indicadores mostram que a maioria dos professores utiliza o tempo extraclasse em função do seu trabalho em sala. Contudo, infere-se a existência de fatores que impossibilitam essa otimização do tempo.

Como esta questão somente apareceu como item objetivo de questionário e não foi mencionada nas observações, sugestões e nem nas entrevistas, não foi possível extrair maiores interpretações sobre este resultado.

Gráfico 17 - Grau de concordância da assertiva 09: O envolvimento da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) é de fundamental importância para o sucesso do projeto na escola



De acordo com o gráfico, a grande maioria dos professores acredita que o envolvimento da equipe gestora é imprescindível para o sucesso do projeto. Essa mesma ideia também aparece na fala de gestores, quando entrevistados:

Quando a direção assume o projeto, é perceptível a diferença no resultado, no trabalho do professor, na “cara” dos meninos. Isso é certo. (Entrevistada 2, em 21/09/2015).

O professor não pode ficar sozinho. Tem que ter apoio da direção da escola. Sozinho, ele não dá conta. (Entrevistada 1, em 19/10/2015).

Em estudo avaliativo sobre as classes de aceleração na rede estadual paulista realizado por Placco et al., (1999), essa concordância se confirma. Conforme os pesquisadores

As observações feitas [...] mostram que, quando há uma presença atuante e comprometida do diretor e do coordenador pedagógico, há maior conhecimento do projeto e envolvimento de professores com o trabalho pedagógico e com os próprios alunos, o que se reflete em resultados escolares melhores (PLACCO; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999, p. 78).

Pesquisas sobre o papel do gestor escolar elucidam a importância da atuação do diretor em várias dimensões para a eficácia da escola. Santos, por exemplo, diz que “os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata. Espera-se dele que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escolar”. (SANTOS, 2002, p.16). Para Heloísa Huck, “as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias” (LÜCK et al., 2002, p. 34).

Portanto, fica claro que o acompanhamento e monitoramento do trabalho do professor e desempenho dos alunos pela equipe de gestão são processos necessários e importantes para o seu bom desenvolvimento na escola.

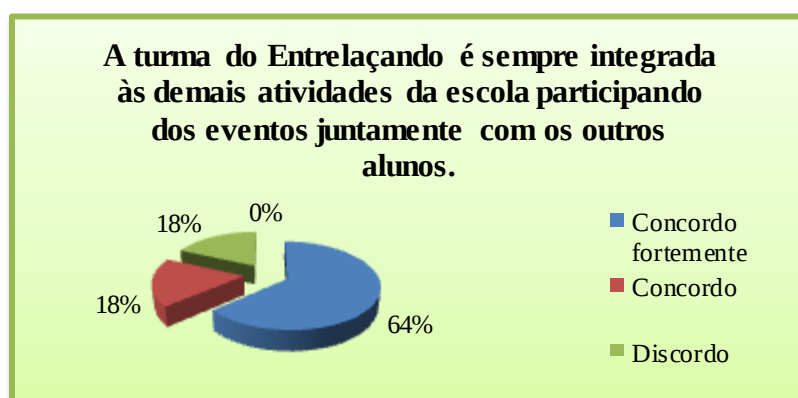
Gráfico 18 - Grau de concordância da assertiva10: A equipe gestora reproduz e entrega o material disponibilizado pela SMED



A maioria afirma que a equipe gestora reproduz e entrega o material a ser utilizado em sala de aula. Esta assertiva tinha como principal intenção perceber se havia problemas no percurso para que o material chegasse às mãos do professor, pois essa era uma fala recorrente de professores nos encontros de formação.

Os três níveis de concordância correspondente ao “concordo”, “discordo” e “discordo fortemente” nos revelam que, apesar do material chegar às mãos do professor (não chegar seria inviabilizar todo o trabalho), existem problemas no percurso em algumas escolas. Esses problemas referem-se ao tempo hábil para reproduzir cadernos ou provas enviadas pela secretaria. O trabalho de campo, nessa pesquisa, com o segmento dos diretores, evidenciou a grande demanda cotidiana para as equipes de gestão e as dificuldades de atendimento a todas elas. Portanto, infere-se que há, em algumas escolas, dificuldade para que os recursos materiais cheguem às mãos do professor no tempo devido.

Gráfico 19 - Grau de concordância da assertiva 11: A turma do Entrelaçando é sempre integrada às demais atividades da escola participando dos eventos juntamente com os outros alunos

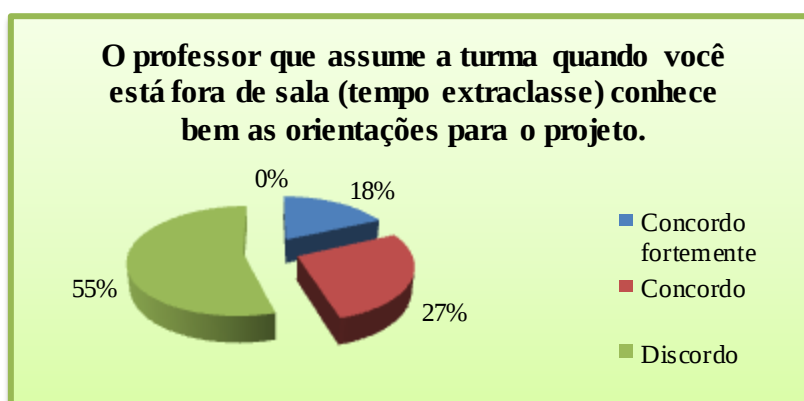


De acordo com as respostas, na maioria das escolas a turma do Projeto Entrelaçando sempre participa das atividades coletivas.

Para Arroyo, os espaços escolares têm importância fundamental na formação de sujeitos críticos, conscientes e autônomos na medida em que oferece o convívio entre sujeitos diferentes, que ao interagirem, socializam e ampliam suas vivências. (ARROYO, 2004).

No estudo, em especial, a participação fora do espaço da sala de aula, é muito importante para a construção de conceitos positivos sobre a turma incluindo-a, de fato, nas diversas atividades desenvolvidas na escola. Ainda assim, um percentual de quase 40% dos respondentes afirmam que os alunos não participam de todas as atividades, o que reforça a ideia da turma dos atrasados e incapazes.

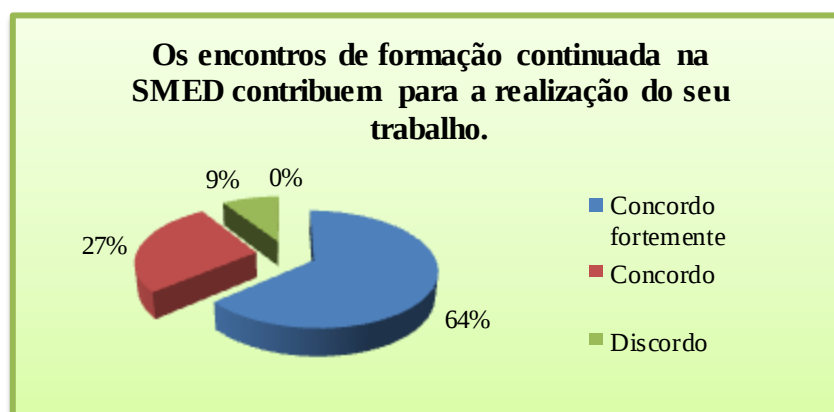
Gráfico 20 - Grau de concordância da assertiva 12: O professor que assume a turma quando você está fora de sala (tempo extraclasse) conhece bem as orientações para o projeto



A maioria dos inquiridos afirma que o professor apoio não conhece bem as orientações do projeto. Isso requer reflexão e questionamentos: qual é o papel desse professor na turma? O que o levou a assumi-la? Como realiza a avaliação dos alunos? Que trabalho é realizado? Conforme dados coletados, não há oferta pela SMED de formação continuada para os professores apoio das turmas do projeto. Dessa forma, o resultado confirma que a falta de encontros de capacitação para esse professor implica, além de outros, na desinformação sobre o próprio projeto. Além disso, infere-se que não há, por parte da escola, monitoramento do trabalho que esse professor desenvolve em sala de aula. Pelas análises gerais, percebe-se a grande dificuldade da equipe de gestão em conseguir o professor

referência que tenha perfil adequado para o trabalho; no entanto, como a carga horária do professor apoio é muito menor, parece não haver a mesma preocupação. Outra questão que merece destaque é que os dois professores da turma não se encontram para discussão e planejamento conjunto.

Gráfico 21 - Grau de concordância da assertiva 13: Os encontros de formação continuada na SMED contribuem para a realização do seu trabalho



A formação continuada é, sem dúvida, valorizada pelos professores, uma vez que a grande maioria deles afirma que ela contribui para a realização do trabalho. No contexto atual, em que as exigências são cada vez maiores para ser um bom professor, os processos de formação, mais do que para trazer discussões teóricas ou boas ideias para as práticas cotidianas, têm seu valor para mobilizar o docente à reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, Paulo Freire (1991), afirma que ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

Na análise de Nóvoa (1995), diante dessas novas exigências ao professor, a formação continuada é a saída, pois a formação anterior é básica. Aprende-se a ser professor na prática, no contato diário, com o aluno real. Mas, sem discussão e possibilidades de reflexão, fica difícil o resgate da figura do mestre, tão desgastada em nossos dias.

Se a formação continuada é importante para todo professor, muito mais para aqueles que trabalham em projetos de turmas aceleradas, haja vista toda sorte de dificuldades que se apresentam. É preciso espaço e tempo de discussão, troca de experiências, estudo, reflexão, planejamento e análise de casos.

A fala de uma das gestoras entrevistadas demonstra a sua crença na importância da formação em serviço:

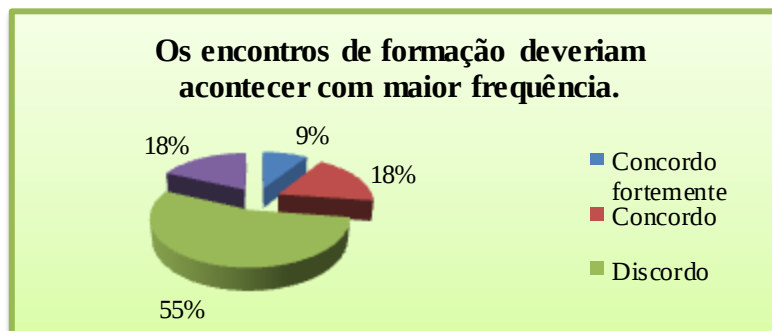
A formação continuada para o professor é imprescindível. Mas, não pode ser qualquer formação. Tem que ser diferente porque as aulas não podem ser as mesmas. A proposta inicial de formação para os professores era outra: com assessores contratados, especialistas em cada disciplina, pois, como optamos pela unicodência, esse professor não tem formação nas áreas. Tínhamos assessor de Ciências Naturais, Geografia e História, especialistas que não tínhamos na equipe da SMED. Os assessores foram procurados “a dedo” porque queríamos realmente qualificar a formação dos professores, ajudar na construção de projetos interdisciplinares. Se, queremos um projeto de qualidade é preciso mais investimento. A contratação de assessores foi “cortada” por falta de recursos. (Entrevistada 1, em 19/10/2015).

A mesma gestora diz sobre a importância da implicação do professor no seu processo de formação:

Eu acredito em uma formação que implique o professor. Por isso, gostava muito da parceria com o Nepso. Uma das coisas bacanas era a formação, porque os professores construíam o projeto junto com os formadores. Isso era fundamental. Foi um trabalho que mobilizava. No início os professores tiveram medo, mas foi interessante porque na medida em que a formações iam acontecendo essas ideias negativas iam se quebrando. Até chegar ao final do ano, na grande mostra de trabalhos das turmas. Para você ter uma ideia houve uma pesquisa sobre o córrego que passava no bairro. A escola levou o trabalho dos meninos como reivindicação de obra para o Orçamento Participativo (OP). Seria a revitalização do Córrego do bairro Cercadinho e a construção de uma ponte e essa demanda foi a vencedora no OP daquele ano. Essa parceria também foi desfeita em 2013. (Entrevistada 1, em 19/10/2015).

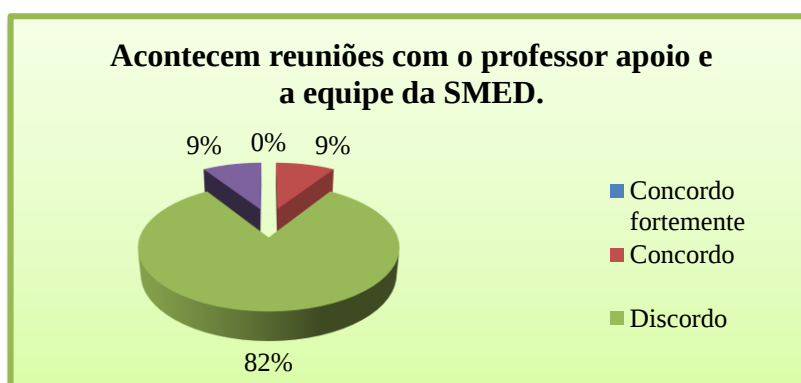
É quase unânime, nos três segmentos de respondentes, a afirmação da importância da formação continuada para os professores do projeto. Entretanto, aparece um “ruído” nesse caminho, pois, quando pergunto ao próprio professor se os encontros de formação deveriam ser mais frequentes, mais de 70% deles diz que não, conforme o gráfico 23, correspondente ao grau de concordância da assertiva 14.

Gráfico 22- Grau de concordância da assertiva 14: Os encontros de formação deveriam acontecer com maior frequência



De acordo com os níveis “discordo” e “discordo fortemente”, mais de 70% dos professores estão convencidos de que os encontros de formação não deveriam acontecer com maior frequência. Isto posto, resta-nos o questionamento para fim de reflexão: se o professor aprova e confirma a importância da formação continuada, porque não se propõe a participar de mais encontros para esse fim? Considerando todo o processo de investigação, posso levantar duas hipóteses: a primeira estaria relacionada ao único local dos encontros de formação: por ser único, é distante para muitos, que enfrentam trânsito intenso para se deslocar e, normalmente, como a maioria trabalha em dois turnos, isso é um dificultador. Além disso, no prédio não há estacionamento para os participantes e há dificuldades para estacionar próximo ao local. A outra hipótese está relacionada ao tempo. O professor precisa de tempo na escola para ler o material e reelaborar propostas de ação de acordo com sua turma, planejar outras atividades específicas, criar projetos de trabalho etc. e, se ele usa o tempo extraclasse para a formação continuada, perde a possibilidade do trabalho específico.

Gráfico 23- Grau de concordância da assertiva 15: Acontecem reuniões com o professor apoio e a equipe da SMED



A grande maioria dos professores afirma não haver encontros com a equipe central de coordenação do projeto e o professor apoio. Isso condiz com a realidade. Enquanto fui coordenadora do projeto na secretaria, em função da organização do trabalho interno, não houve possibilidade de acrescentar essa ação na agenda. Entretanto, por meio da análise de documentos internos: carta aos diretores, pesquisa de opinião para os professores apoio e esboços de organização anual do trabalho, percebi tentativas da coordenação central em viabilizar mecanismos para tal, o que ainda não acontece.

Observando a organização dos tempos dos professores do projeto na escola, por meio de documentos disponibilizados pela SMED, percebe-se que o professor apoio, além de não participar de encontros de formação continuada, não dialoga, oficialmente, com o professor referência do projeto uma vez que, não existe momento em que ambos estejam fora da sala.

Em relação ao pequeno percentual de professores que indica haver encontro entre a equipe central e o professor e, como não há oficialmente reuniões entre ambos, infere-se que esses encontros acontecem individualmente, por demanda da escola ou do próprio professor.

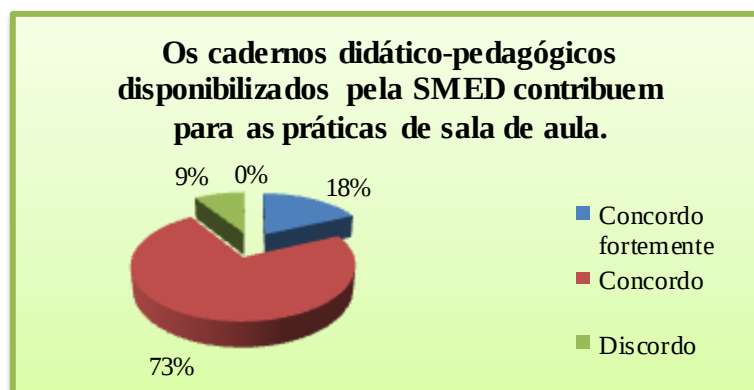
Gráfico 24 - Grau de concordância da assertiva 16: As atividades propostas nos encontros de formação contribuem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula



Observa-se que todos os professores se manifestam positivamente em relação às contribuições dos encontros de formação para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula – o que era previsto, uma vez que todos concordavam sobre a importância da formação continuada. O trabalho do professor na atualidade é um desafio diário. No nosso caso, os desafios são mais evidentes em função das

questões inerentes às turmas de aceleração. A formação continuada, portanto, conforme já explicitado anteriormente, é fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Momentos de discussão, reflexão e propostas de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula contribuem para a prática do professor.

Gráfico 25 - Grau de concordância da assertiva 17: Os cadernos didático-pedagógicos disponibilizados pela SMED contribuem para as práticas de sala de aula.



É quase unânime a opinião sobre a contribuição dos cadernos didático-pedagógicos disponibilizados para o trabalho em sala de sala.

Esta questão somente apareceu como item objetivo de questionário não sendo citada nas observações, nas sugestões e nem nas entrevistas. Por isso, não foi possível maiores conjecturas para interpretação do resultado. Entretanto, o gráfico aponta coerência com os minhas observações realizadas a partir de avaliações escritas de professores sobre o trabalho de formação continuada na SMED e o material pedagógico disponibilizado. Nas avaliações dos professores, a grande maioria destaca a importância dos cadernos pedagógicos para a orientação dos trabalhos a serem realizados em sala de aula.

Gráfico 26 - Grau de concordância da assertiva 18: Como há material didático disponibilizado pela SMED você não necessita fazer um planejamento específico para sua turma



De acordo com as respostas, mais de 80% dos professores inquiridos reconhecem a importância de elaboração do seu próprio planejamento, apesar de considerarem proveitosas as atividades propostas no material.

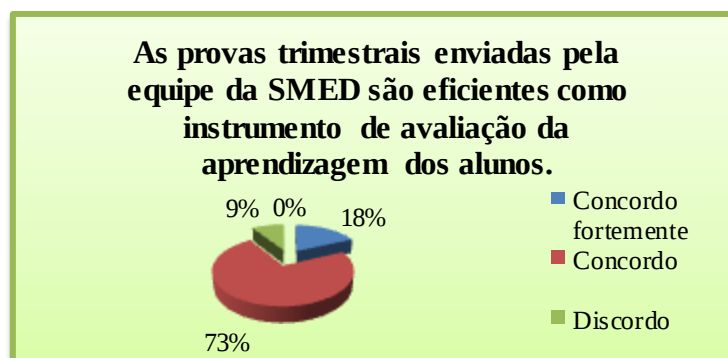
Cada uma das turmas do Projeto Entrelaçando traz consigo diferenças em diversas dimensões, desde as macrorregionais, como as específicas dos alunos de cada comunidade. São aspectos sociais, culturais e escolares que diferenciam uma escola da outra, uma turma da outra. Dessa forma, os cadernos pedagógicos são elaborados com o fim de tornarem-se um instrumento que contribua para a prática do docente. Contêm, na versão do professor, diálogos teóricos para compreensão das atividades e reflexão e, na versão dos educandos, propostas de atividades nem tão fáceis que não os desafie e nem tão complexas que os desestime. Entretanto, os cadernos não devem se constituir como único recurso didático-pedagógico nem tampouco serem usados na sua íntegra, uma vez, que as especificidades das turmas devem ser respeitadas.

Assim, o planejamento do professor é de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho. Conforme afirma uma das gestoras em entrevista

O professor do Entrelaçando precisa ser muito bom. Nós providenciamos um material legal, mas, ele precisa saber usá-lo em sala. Perceber o interesse e capacidade dos alunos em desenvolver essa ou aquela proposta. Ele precisa elaborar o seu planejamento para desenvolver os projetos. (Entrevista 1, em 19/10/2015).

Conforme Libânio (1994), o planejamento é o caminho para a coordenação da ação do professor em sala de aula. Os objetivos, a metodologia e a escolha dos conteúdos têm sentido político. Por isso, o planejamento possibilita a reflexão sobre as escolhas do professor.

Gráfico 27 - Grau de concordância da assertiva 19: As provas trimestrais enviadas pela equipe da SMED são eficientes como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos



A grande maioria dos professores considera os instrumentos de avaliação dos alunos elaborados pela SMED como eficientes. Segundo fala de uma das entrevistadas, quando conversamos sobre avaliação no projeto, ela diz:

A forma de avaliação dos meninos era pior. Tudo era avaliado pelas provas elaboradas pela SMED. Essa não é a forma de avaliar que acreditamos. E o desenvolvimento do menino que só o professor da sala de aula vê? Agora, não! Penso que está bem melhor, provas que vêm da equipe e outros instrumentos feitos pelos professores. A avaliação do professor precisa ser considerada. (Entrevista 2, em 21/09/2015).

Atualmente, as provas enviadas correspondem a 50% do valor total de créditos distribuídos no trimestre e os 50% de créditos restantes, correspondem a outros instrumentos de avaliação, elaborados pelos próprios docentes. Conforme já explicitado no Capítulo 1 deste trabalho, seção 1.4.4, há uma versão para os alunos e uma versão para os professores contendo as orientações para a aplicação da questão, bem como a capacidade requerida para a execução da proposta de atividade.

Esse dado indica que os professores, de modo geral, utilizam o material didático-pedagógico disponibilizado pela SMED, uma vez que, as provas têm direta relação com os conteúdos propostos no material. Outra inferência possível é que a elaboração externa de um instrumento de avaliação propicia a autoavaliação do trabalho, na medida em que pode relacioná-lo à sua prática em sala de aula.

Por outro lado, a prova elaborada pela equipe da SMED foge ao controle do professor e isso ainda traz certo desconforto para o docente, o que justifica o baixo percentual (18%) dos respondentes que concordam fortemente.

2.6 Análises finais: tecendo algumas reflexões

Para as interpretações finais, um aspecto que mereceu destaque foi a existência de algumas respostas de discurso vago ou pouco consistentes. Isso leva à percepção da dificuldade em tratar do assunto, o que indica pouco conhecimento sobre o tema e, assim, discursos de senso comum aparecem:

Penso que esses projetos são paleativos para resolver a questão dos números. Se o aluno não aprendeu no tempo certo, muito menos aprenderá num tempo menor. Não dá para acelerar a aprendizagem. Eles precisam é de mais tempo. Isso é baixar a qualidade. (Questionário 7 - Diretor).

Com qualidade é meio difícil. Ele precisa de mais tempo e de outros atendimentos (psicológicos, por exemplo) pois tem dificuldades para aprender. Querer acelerar nivelando os conhecimentos por baixo, é empurrá-lo para o 3º ciclo de qualquer jeito. (Questionário 8 - Diretor).

Como não houve participação coletiva na elaboração do projeto e há falhas na divulgação do mesmo, percebe-se claramente o desconhecimento das concepções que o alicerçam e até mesmo de sua estrutura e funcionamento. Nessa direção, a fala de uma das entrevistadas, quando interrogada sobre os desafios para a implementação do projeto, evidencia a importância de que as equipes gestoras compreendam a proposta.

São muitos os desafios, mas, o principal deles, em minha opinião, é que as direções compreendam a proposta pedagógica. O projeto precisa ser incorporado como parte de um todo escolar, não a turma do Entrelaçando, os estudantes do Entrelaçando. Não pode ser um apêndice, mas sim, mais uma turma da escola naquele turno como todas as outras. (Entrevistada 3, 28/09/2015).

Outro fator que merece destaque está relacionado ao trabalho docente. Apesar da quantidade menor de alunos em sala de aula, o trabalho exige muita competência técnica e capacidade de lidar diariamente com conflitos de toda ordem dentro de sala de aula. Os problemas, relacionados principalmente com a leitura e escrita, estão muito presentes e juntam-se a eles todas as outras questões próprias de quem possui trajetórias como as desses meninos e meninas. Assim, exige-se que o professor possua uma série de atributos para a realização do trabalho docente. Mas, conforme Paulo Freire (1991), professores não nascem prontos: se fazem.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

Segundo uma das entrevistadas, é preciso oferecer a esse professor melhores condições de trabalho para que essa formação aconteça.

O trabalho do professor do Entrelaçando é muito pesado. Os meninos têm suas dificuldades e é preciso que o professor esteja muito bem para que consiga realizar um bom trabalho. Em primeiro lugar, ele precisa de tempo. Tempo para transformar a proposta pedagógica em ações práticas, específicas para sua sala. O trabalho é na perspectiva da interdisciplinaridade. Então, ele precisa de tempo para ler, estudar, refletir e re(construir) quase que diariamente os

seus projetos em sala de aula. Como exigir de um professor que ele seja bom, se não tem tempo nem condições de ler? Tem que ler literatura, textos teóricos, informaivos que sejam! Aliás, todos os professores precisam disso, mas, os do Entrelaçando precisam mesmo... porque precisam fazer diferença na trajetória desses meninos.

Além da questão pedagógica, tem a questão afetiva, emocional do professor. Ele precisa ser sensível, escutar os alunos para conseguir mobilizá-los. Senão, nada que fizer vai adiantar. Mas isso é desgastante. Temos vários casos de adoecimento de professores do projeto com depressão. E até casos em que o professor não adoeceu, mas também não quer voltar, nunca mais! (Entrevistada 1, em 19/10/2015).

De um lado, há o professor, que lida com desafios a serem enfrentados diariamente; de outro, a equipe de gestão da escola, sendo impelida a direcionar o trabalho para responder às questões burocráticas, sobrecarregada de atribuições para o cumprimento de metas, além dos problemas disciplinares que surgem em todos os momentos. Os problemas mais gerais vão sendo resolvidos e os que têm menos impacto na escola são deixados para trás. Uma opinião sobre o projeto na escola ilustra essa dificuldade.

Acho que é difícil, pois a escola fica sozinha nessa luta. Não há tempo para discussão, para planejamento coletivo etc. Os problemas no cotidiano da escola são tantos que absorvem os profissionais. Os alunos são os que mais precisam e o atendimento não pode ser do mesmo jeito que acontece nas turmas regulares. Dessa forma, a aceleração não se faz com qualidade e sim, somente para constar nos números, para cumprir metas. Os problemas mais sérios são resolvidos primeiro e a turma do Entrelaçando vai ficando lá. (Questionário 8 - Diretor).

Outro aspecto importante é refletir sobre como os próprios professores se sentem. A primeira questão é que, muitas vezes, sentem-se desvalorizados pelos próprios colegas. São vítimas de piadas e sua turma recebe os mais vaiados apelidos.

Para o estresselando você não precisa planejar nada, não. Eles não dão conta, mesmo! (Fala de professor no encontro de formação. Registro no portfólio, 24/10/2013).

Dependendo de como a equipe de gestão lida com as questões relacionadas aos preconceitos, os estereótipos ainda marcam as relações entre os sujeitos. A turma do projeto na escola é sempre vista como a turma dos indisciplinados, aqueles que não aprendem, os que não têm solução.

Tem rejeição na escola. E todas as vezes que acontece um problema mais sério de violência ou de disciplina, os meninos da minha turma são os

primeiros a serem chamados. (Fala de professor no encontro de formação. Registro no portfólio, 31/10/2013).

Essa relação negativa que muitas vezes se estabelece na escola favorece o desestímulo do professor para com o trabalho, levando a uma repercussão cada vez mais negativa dos projetos de aceleração.

Por outro lado, alguns atores envolvidos fazem análises mais positivas, sem, no entanto, deixar de sinalizar para os desafios que precisam ser enfrentados, quando inquiridos sobre a possibilidade real de aceleração da aprendizagem no projeto:

É possível, mas depende de outros fatores. É preciso um trabalho intersetorial para conseguirmos que essas turmas avancem no seu desempenho, pois muitos têm problemas sérios sociais e emocionais. Os problemas vão para além da escola. (Questionário 10 - Diretor).

É possível sim. Precisamos considerar as experiências de vida desses sujeitos e aproveitar disso para acelerar a aprendizagem. Obviamente é necessário um conjunto de ações que contribuam para isso: projeto e currículo claros, atividades de acordo com as necessidades da turma, professor que acredite na construção de competências desses meninos, etc. (Questionário 1 - Diretor).

É claro que é melhor ele estar num projeto específico do que ficar na sala dos outros. Os que conseguem ficar até o final do ano, vão para o 3º ciclo e não há diferença entre eles e muitos dos que não estavam em distorção. A gente faz o nosso trabalho, mas, o problema é que são muito infrequentes. A relação com as famílias é difícil, mais difícil do que com as famílias das outras turmas. Na maioria dos casos, as famílias não se responsabilizam pelos meninos. Muitos são negligenciados. (Questionário 6 - Diretor).

Esses diretores evidenciam a necessidade de um trabalho conjunto que envolva os profissionais da educação, bem como a família e o sistema de saúde. Outros dizem da importância do trabalho no interior da escola.

Sim. A aceleração vai se dar a partir de um processo de reconhecimento do saber adquirido, da sistematização do mesmo através de uma metodologia diferenciada, que considere a sua idade de formação, dificuldades, defasagens e as potencialidades... (Questionário 2 - Diretor).

Eu acredito que é possível sim, desde que o professor tenha perfil adequado para assumir o trabalho na turma. Que ele tenha comprometimento com a aprendizagem dos meninos e saiba lidar com as questões próprias da adolescência. Além disso, que a escola se mobilize para assumir a turma entendendo que a sua formação é uma oportunidade para a correção do fluxo uma vez que, na maioria dos casos, a própria escola tem responsabilidade no fracasso deles. Que a coordenação pedagógica acompanhante monitore o trabalho ajudando o professor nos desafios que são diários. (Questionário 11 - Diretor).

Por fim, as análises do resultado da coleta de dados neste trabalho permitem concluir que, embora o Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando na RME-BH tenha sido elaborado sobre bases fortes, muitos são os desafios na implementação dessa política educacional. Por isso, a baixa adesão das escolas que não se sentem motivadas para tal. A sua implementação na instituição, entre tantos, é mais um desafio a ser enfrentado e, ao contabilizar os prós e os contras, parece que as desvantagens superam as vantagens.

O grupo de alunos em uma mesma turma traz luz para os problemas: altas taxas de repetência, violência sempre presente, problemas com infrequência dos alunos e negligência das famílias. Mas, mais do que isso, estão presentes as questões pontuais que inviabilizam a eficácia do projeto. Em síntese, envolvem a falta de conhecimento sobre a política pelos profissionais, a resistência do corpo docente desestimulado por não se sentir em condições de lidar com problemas tão complexos, o despreparo da instituição escola para o enfrentamento das dificuldades de ensino mediante às diversidades e, especialmente, a dificuldade enfrentada pelos diretores em encontrar o professor com perfil adequado para atuação na turma. Na realidade, todas estas questões são a ponta de uma pirâmide, pois causas anteriores estão postas na sua base, alicerçadas pelas condições de trabalho oferecidas aos profissionais.

A seguir, um quadro síntese dos principais problemas percebidos após a análise e interpretação dos dados.

Quadro 6 – Desafios da implementação do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando

Desafios
A ausência de acompanhamento e monitoramento regionalizado do projeto nas escolas.
A falta de conhecimento sobre o Projeto pelas equipes de gestão das escolas.
A ausência de um instrumento para a seleção de professores que deverão atuar nas turmas de aceleração.
Sobrecarga de trabalho e responsabilidade para o professor referência da turma.
A ausência de formação continuada para o segundo professor que atua na turma.
Negligência da família ou falta de condição para atuação na vida escolar dos filhos.
Ausência de ações no Programa Escola Integrada, planejadas conjuntamente com os envolvidos no projeto para qualificar a participação dos alunos.
O não acesso dos alunos aos bens culturais da cidade, por falta de oportunidade.
Dificuldade em propor ações pedagógicas que incentivem e mobilizem o protagonismo dos alunos.

Por entender que estes desafios podem ser minorados e buscando contribuir com reflexões que visem à consolidação do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando nas escolas da Regional Barreiro para um atendimento emergencial, é que proponho um Plano de Ação Educacional (PAE), estruturado no próximo capítulo.

Lembrando ainda que, com exceção da análise documental, as interpretações se basearam nos dados coletados em somente uma das nove regionais da cidade, há de se reconhecer as suas limitações. Contudo, as análises podem contribuir para a reflexão de todos os envolvidos e as ações propostas no PAE, resguardadas algumas especificidades, podem ser estendidas à Rede.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nos capítulos anteriores foi apresentada a descrição do caso referente ao problema de pouca adesão das escolas públicas municipais ao Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando, bem como a análise e interpretação desse problema por meio da coleta de dados durante a pesquisa de campo. Retomando a síntese dos principais problemas verificados no percurso de investigação e explicitados no Capítulo 2, ressalto que eles são, conforme tratado anteriormente, a parte que emerge. Destaco a falta de conhecimento dos profissionais sobre o projeto, a resistência do corpo docente por não se sentir em condições de lidar com problemas tão complexos, o despreparo da escola como instituição para o enfrentamento das dificuldades de ensino mediante as diversidades e o desafio enfrentado pelos diretores em encontrar o professor com perfil adequado para a atuação nas turmas. As questões que aparecem são sintomas que denunciam os problemas do projeto e de nada adiantaria tratar o sintoma e não recorrer às causas. Assim, questões na base, mais sutis, relativas aos sujeitos, com todas as complexidades inter e extraescolares que envolvem o fracasso escolar, e às condições de trabalho oferecidas aos profissionais precisam ser revistas.

Diante dos desafios acima retomados e por entender que eles não podem ser vistos na sua superficialidade é que este Plano de Ação Educacional (PAE) se fundamenta, com grande expectativa de melhoria da adesão das escolas ao projeto. As ações aqui propostas são exequíveis na medida em que os custos serão altamente recompensados pelos benefícios. Os recursos humanos e financeiros necessários são factíveis e modestos diante dos resultados previstos. Prevê-se apenas readequação de materialidade já disponível na SMED, acréscimo de um cargo relativo à criação da função do coordenador regional e mais 10 horas de trabalho para um professor.

Além disso, evitará postergar o problema da distorção de idade-ano para o 3º ciclo, diminuindo drasticamente o quantitativo de estudantes na EJA Juvenil. Ou seja, se esses alunos completam 15 anos de idade no Ensino Fundamental se tornarão candidatos a participar do projeto de aceleração da aprendizagem denominado EJA Juvenil, explicitado no Cap. 1 deste trabalho, seção 1.3, p. 40. Assim, realizar as intervenções pedagógicas adequadas o mais cedo possível na trajetória escolar de cada aluno possibilita resultados mais positivos.

Certamente, políticas públicas para resolver problemas dessa complexidade requerem componentes em conjunto para dar-lhes sustentação: vontade e sensibilidade política, empenho na disponibilização de recursos adequados para as práticas pedagógicas, compromisso com a formação continuada dos professores, monitoramento e avaliação do projeto. Assim, a aplicabilidade desse plano deve passar por um vigoroso processo de governança mediado pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF) da SMED e, conseqüentemente, pelos demais gestores.

A seguir exponho o quadro-síntese das propostas do Plano de Ação Educacional, que, após sua apresentação, será detalhado nas seções que se seguem. O plano está dividido em três partes: processos externos – estrutura; processos internos – trabalho; e micro processos – sala de aula, com o fim de contribuir para o entendimento do leitor. Portanto, a posição em que aparecem no quadro foi escolha didática, não se estabelecendo, dessa forma, nenhum critério ordinal. Obviamente, algumas ações dependerão de outras para a sua efetivação, mas, no bojo do plano, todas as ações são importantes, formando uma rede entrelaçada de sustentação mútua.

Quadro 6 – Síntese das propostas para o Plano de Ação Educacional

PLANO DE AÇÃO						
PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO / RME-BH						
	O QUÊ	COMO	POR QUÊ	QUANDO	POR QUEM	INVESTIMENTO
AÇÕES ESTRUTURANTES - EXTERNAS	Criação de função - coordenador Regional	Desenvolver processo de seleção para coordenador regional do projeto	Necessidade de um coordenador regional específico para acompanhamento e monitoramento do projeto.	Imediatamente, após aprovado este plano.	Coordenação central do projeto e gerente regional.	Inclusão de um professor lotado na regional para compor a equipe de monitoramento da GERED-B. (Remuneração Professor Municipal - R\$ 2.092,22). Material gráfico para divulgação da função.
	Planejamento, monitoramento e avaliação.	Planejar e coordenar reunião com professores do Entrelaçando e coordenação pedagógica da escola.	Necessidade de acompanhamento e registro do desenvolvimento dos projetos e desempenho dos alunos.	Bimestralmente	Coordenador regional	Tempo e viabilização de transporte para deslocamento desse profissional até as escolas.
		Realizar reuniões com o coordenador central do projeto na SMED.	Importância de avaliação do projeto na GERED-B.	Bimestralmente	Coordenador central do projeto.	Tempo e viabilização de transporte para deslocamento desse profissional até a SMED.
	Divulgação do projeto	Realizar reunião com diretores das escolas.	Importância de a gestão escolar conhecer o projeto.	Imediatamente, após aprovado este plano.	Coordenação central do projeto e Coordenação regional.	Tempo e viabilização de transporte para o deslocamento do coordenador central até a sede da Regional Barreiro.
		Elaborar caderno de orientações com as diretrizes para todos	Importância que cada um dos envolvidos tenham o caderno para	Assim que for	Coordenação central	Tempo para escrita do texto, disponibilização do papel e edição gráfica do

		os envolvidos.	consulta.	aprovado este plano e a cada final de ano, enquanto houver demanda.		material.
	Seleção interna de professor	Desenvolver processo de seleção de professor para atuar nas turmas do projeto.	Importância de o professor apresentar interesse à função e demonstrar atributos considerados necessários para as especificidades do trabalho.	Final de cada ano, enquanto houver demanda.	Equipe multisetorial (coordenação central do projeto, gerente pedagógica regional, acompanhante pedagógico e diretor da escola).	Tempo e disponibilização de transporte para deslocamento do coordenador central até a Regional Barreiro.
AÇÕES ESTRUTURANTES - INTERNAS	Bidocência	Aumentar 10 horas semanais na totalidade da carga horária dos professores, no turno.	Importância do trabalho colaborativo realizado por dois professores na turma.	Durante todo o ano letivo.	GCPF/SMED	Acréscimo de 10 horas\aula para um professor. (Remuneração referente a 10 horas\semanais por cargo).
	Formação continuada de professores	Promover encontros de formação continuada para professores	Importância da formação continuada para a alimentação dos processos em sala de aula.	A cada três semanas.	Coordenação central do projeto.	Pagamento de assessores convidados para discussão de temáticas específicas, quando necessário.
		Otimizar a interlocução entre coordenação central do projeto, coordenador regional, coordenação	Importância de tornar mais eficiente a comunicação entre os envolvidos.	Do início ao final do ano letivo.	Coordenação central do projeto.	

		pedagógica das escola e professores por meio de AVA.				
AÇÕES ESTRUTURANTES – POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	Iniciação à Pesquisa	Propiciar a utilização da pesquisa como instrumento pedagógico.	Importância de desenvolver procedimentos que promovam o protagonismo dos sujeitos.	Durante o ano letivo.	Coordenador central \ coordenador regional \	Recursos materiais da escola.
	Atendimento no Programa Família-Escola.	Atender as famílias no Programa de Transferência de renda, garantindo-lhes melhores condições de vida.	Importância de intervenção da escola para garantir sucesso e permanência do aluno no projeto.	Assim que a escola anunciar a formação da turma para o Projeto Entrelaçando.	- Equipe do Programa Família-Escola da GERED-B. - Coordenador regional - Coordenador pedagógico da escola - Monitor do PSE - Professor da turma	Não há.
		Atender os alunos no Programa de Saúde na Escola.				
		Monitorar a frequência escolar dos alunos e intervir diretamente no problema.				

	Participação no Programa Escola Integrada	Atender os alunos do projeto no Programa Escola Integrada.	Importância de extensão do atendimento aos alunos do projeto.	Durante todo o ano letivo.	Coordenador pedagógico, professor e coordenador do PEI.	Não há.
	Visitação de espaços culturais da cidade	Elaborar subprojetos e realizar visitação a espaços culturais.	Importância da inserção dos alunos em espaços culturais da cidade.	Sete passeios durante o ano (intervalos de 45 dias).	Professores e alunos.	Disponibilização do transporte.

3.1 Detalhamento do plano

A seguir, a descrição das ações apresentadas para este PAE, cujo objetivo é propor melhorias para a implementação do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando nas escolas.

3.1.1 Criação de função – Coordenador Regional

Para que o projeto surta efeitos positivos na escola, é preciso redobrar os cuidados na atenção a ele. Um ponto central para este fim é o seu monitoramento sistemático por meio de uma coordenação externa que faça o elo entre a escola e a coordenação central. Essa tarefa, até então, estava sob a responsabilidade do membro da equipe de monitoramento da SMED, professor que acompanha a escola. Entretanto, conforme análise dos resultados dos dados, a carga de trabalho deste profissional é muito grande já que monitora todo o Ensino Fundamental de três escolas verificando planejamentos, discutindo projetos com a equipe de gestão da escola, conversando com professores, dentre outras atividades. Um projeto específico como a aceleração da aprendizagem para correção de fluxo precisa de muita atenção e mais foco e o trabalho em sala de aula requer forte aderência com as metodologias preconizadas para que os efeitos do projeto sejam alcançados. Ou seja, não basta elaborar um bom projeto, é necessário garantir que ele seja bem implementado em cada turma. Os professores sentem-se sozinhos, únicos responsáveis pelo resultado do trabalho, o que é desestimulante. Uma coordenação descentralizada poderá contribuir em todos os aspectos para o bom desenvolvimento do projeto, acompanhando, monitorando e fomentando a avaliação dos processos nas práticas da sala de aula, além de promover o envolvimento dos diferentes atores nos processos decisórios. Assim, por meio das reuniões in loco, em articulação com a coordenação pedagógica da escola e os professores do projeto, poderá contribuir na reformulação do planejamento, escolha das atividades, desenvolvimento de subprojetos ou ações significativas, dentre outros.

Então, é considerando a imprescindibilidade dessa função que proponho o desenvolvimento de um processo de seleção interna de um professor para exercer a função de coordenador regional do Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando. O primeiro passo nesse sentido será divulgar em edital todas as informações

pertinentes ao processo de seleção como as datas de inscrição e de resultado, documentação necessária, funções da área de atuação e processo de entrevista. Esse material deverá ser disponibilizado no DOM (Diário Oficial do Município), enviado aos e-mails institucionais das escolas e divulgado aos professores pela direção escolar. O processo seletivo deverá ocorrer por meio de duas etapas: a primeira, análise de relato comentado do professor concorrente à função e entregue à GERED-B, o qual deverá conter informações como sua experiência na educação, conhecimento sobre o projeto e atributos que considera possuir para o exercício da função; a segunda, entrevista a ser realizada por comissão composta pelo coordenador central, gerente regional de educação e três diretores convidados. A criação dessa função deverá ser prevista em portaria, bem como o processo seletivo, as atribuições e condicionalidades para permanência na mesma.

3.1.2 Planejamento, Monitoramento e Avaliação

Esta tripla ação implicará o envolvimento dos coordenadores da equipe central da SMED, da regional, da escola e dos professores da turma. De acordo com Dias (2014), podemos conceituar o termo monitorar como o conjunto de “[...] ações de pesquisa, análise, avaliação e intervenção pedagógica, buscando possíveis soluções para os problemas educacionais identificados através do acompanhamento pedagógico sistemático” (DIAS, 2014, p. 65).

Assim, monitorar não pode ser entendido como forma de vigiar ou controlar o trabalho do outro, como ainda acreditam muitos profissionais, conforme afirma Lück (2009). Na análise desta autora, monitorar e avaliar estão intrinsecamente ligados; não é possível monitorar um trabalho sem que a avaliação aconteça. Portanto, a ação proposta exige um monitoramento por parte do coordenador regional, mas que seja realizado a partir das avaliações processuais que fará juntamente com o coordenador pedagógico da escola e os professores da turma no sentido de trazer luz ao redirecionamento do trabalho. Nessa mesma perspectiva, de nada adiantaria avaliar, monitorar e não replanejar. O planejamento ou replanejamento orientado a partir desses momentos de discussão será de grande auxílio para o sucesso das práticas na sala de aula. A fala de uma gestora escolar em questionário aplicado reforça essa necessidade.

Penso que um planejamento conjunto com maior integração e informação para a comunidade escolar em torno dos objetivos e propostas do Entrelaçando, buscando fortalecer a autoestima e o protagonismo dos alunos envolvidos e dar um suporte mais efetivo aos professores envolvidos contribuiriam para o aperfeiçoamento do projeto. (Questionário 10 – Membro da Equipe de monitoramento).

Portanto, a proposta desta ação no plano condiz com a necessidade de auxiliar o professor no trabalho, considerando todas as especificidades dos alunos já tratadas nesta pesquisa. Assim, conforme explicitado no Quadro 6 – Síntese das propostas para o Plano de Ação Educacional, esta ação se efetivará por meio de reunião bimestral do coordenador regional com o professor do projeto e coordenador pedagógico da escola, bem como entre os coordenadores regional e central da SMED. Para isso, é importante a elaboração de instrumentos de registro capazes de elucidar os processos vividos e resultados. Nesse sentido, a coordenação central do projeto deverá elaborar uma ficha de acompanhamento do desenvolvimento do projeto na escola e desempenho dos alunos da turma. Assim, durante a reunião na escola, ela será preenchida para verificação dos pontos fortes e frágeis no trabalho e replanejamento de ações que se fizerem necessárias. Os resultados deverão ser apresentados e discutidos com a direção da escola e devolvidos para a coordenação central do projeto na SMED.

Essa dinâmica promove uma cadeia sistêmica e, entre idas e vindas, processos pedagógicos mais ricos vão sendo desenvolvidos e socializados, e os resultados se farão observáveis no desempenho dos alunos.

3.1.3 Divulgação do projeto

Conforme pôde ser observado, o conhecimento sobre o projeto ainda não atinge todos os profissionais envolvidos. Este é um dos motivos do atendimento insuficiente nas escolas da regional, uma vez que, diante da complexidade em gestar a escola pública e da urgência em atender as demandas, os temas mais relevantes se tornam aqueles mais veiculados pelos setores. Não conhecer a política contribui para a perpetuação de preconceitos e equívocos nas ações. Ao contrário disso, se o projeto é bem divulgado e os processos de comunicação são eficientes, as condições de mobilização das escolas para a adesão serão diferentes.

O fato de a participação da escola se dar por adesão é importante no sentido de legitimar a sua autonomia, respeitando as condições que a levam a uma ou outra escolha. Entretanto, faz-se minimamente necessário que ela conheça o projeto, que ele seja amplamente divulgado e motivo de discussão dentro das escolas, pois só assim as equipes de gestão poderão concretizar a decisão em aderir ou não ao projeto de maneira consciente e com responsabilidade. Destarte, proponho reunião com todos os diretores de escola da Regional Barreiro para tratar especificamente sobre o projeto: sua estrutura, critérios de funcionamento e importância. Esta reunião deverá ser organizada e conduzida pelos coordenadores regional e central do projeto.

Outra ação proposta é a elaboração de um caderno de diretrizes com todas as orientações necessárias sobre o projeto para conhecimento dos profissionais envolvidos. O caderno deverá ser elaborado pela coordenação central da SMED e disponibilizado para todas as direções de escola, membros das equipes pedagógicas da regional, coordenadores pedagógicos e professores atuantes nas turmas do projeto.

3.1.4 Seleção interna de professor

Durante o trabalho de campo e análise da coleta de dados, a questão sobre o perfil do professor para atuar nas turmas foi recorrente em todos os segmentos. As falas a seguir podem ilustrar isso.

Do jeito que o projeto aconteceu aqui na escola, não foi bom! A professora não tinha a menor condição para lidar com os meninos e os problemas de disciplina eram tão grandes que ela não conseguia dar aula de verdade. Acho que precisa de uma seleção de professores para atuar nessas turmas, assim como tem seleção para o AEE³³. (Questionário 4 - Diretor).

Insistir que um pré-requisito importante, claro dentre outros, é o perfil do professor para essas classes, que são desafiantes em seu cotidiano e exigem uma dose extra de bom senso e jogo de cintura para a avaliação dos conteúdos possíveis, da melhor metodologia e dos conflitos cotidianos. (Questionário 2 – Membro da equipe monitoramento).

³³Constitui um serviço da Educação Especial que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. Disponível em: <www.portalpbh.gov.br/pbh/programas>. Acesso em: 13 nov. 2015.

Dessa forma, é por reconhecer a importância da escolha do professor para atuar nas turmas do projeto que proponho o desenvolvimento de um processo seletivo de professores para atuar nas turmas de aceleração. O primeiro passo seria divulgar em edital todas as informações pertinentes ao processo de seleção. Explicitar de forma clara e objetiva as datas e os critérios para a função como documentação, atributos necessários e processo de entrevista. Esse material deverá ser disponibilizado no DOM (Diário Oficial do Município), enviado aos e-mails institucionais das escolas e divulgado aos professores pela direção escolar.

Da mesma forma que para o coordenador regional, o processo seletivo deverá ser previsto em portaria, bem como as atribuições e condicionalidades para a atuação do professor na turma. Ocorrerá em duas etapas: a primeira, análise de relato comentado do professor concorrente à função e entregue à GERED-B o qual deverá conter informações como sua experiência na educação, conhecimento sobre o projeto e atributos que considera possuir para lecionar em turma de aceleração; a segunda, entrevista a ser realizada por comissão composta pelo coordenador central, gerente regional de educação e três diretores convidados. A criação dessa função deverá ser prevista em portaria bem como o processo seletivo, as atribuições e condicionalidades para permanência na mesma.

3.1.5 Bidocência

A estrutura de escola que ainda hoje vigora é a mesma fundamentada para a sociedade do século XIX. Mas os tempos são outros e, portanto, as formas de organização social, os avanços tecnológicos, os direitos individuais e coletivos, interesses e valores também o são. E nesse movimento de mudança, há que se considerar, conforme já exaustivamente discutido neste trabalho, as especificidades desses pré-adolescentes e adolescentes em distorção de idade nas escolas públicas. Eles são 'mais outros ainda', uma vez que trazem consigo marcas da exclusão social, étnica e cultural. Sendo assim, as práticas na sala de aula tornam-se ainda mais desafiadoras. Por isso, o projeto de trabalho na turma do Entrelaçando precisa, parafraseando Paulo Freire (2002), de ação-reflexão-ação, processual e insistentemente. As propostas de trabalho precisam ser construídas e reconstruídas com o olhar voltado para cada um daqueles sujeitos. É imprescindível fomentar a tríade educando-saber-educador, de forma que esses três elementos

estejam simbioticamente relacionados. Segundo Matos (2003), isso é possível quando se dá ênfase e importância, dentro dos processos de construção de conhecimento, à unidade entre a intencionalidade educativa, a mobilização dos sujeitos e o objeto de conhecimento. Quando os objetivos são claros, as estratégias de ensino fazem uso de atividades que, mais do que sensibilizar, colocam os estudantes em ação, como protagonistas da cena. Dessa forma, são grandes as possibilidades de garantir a aprendizagem.

Fazer isso sozinho é inviável. O trabalho em sala de aula é coletivo, mas requer muitas ações individuais, porque cada um dos alunos precisa de intervenções muito específicas. O trabalho requer a garantia de permitir que cada um possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Assim sendo, refletindo sobre o desafio dos diretores em encontrar um professor com perfil adequado para assumir a turma, posso afirmar que essa dificuldade é justificável. O professor se realiza com o sucesso de seu trabalho e, nesse formato, não se sente atraído pelo desafio, pois sabe das limitações impostas pela estrutura do projeto e não se vê em condições de superá-las.

A argumentação que justifica a unidocência, uma das características atuais do projeto, é, no meu ponto de vista, plausível e bem fundamentada. Creio que há necessidade real de referência, de que o professor seja autoridade o suficiente para organizar os trabalhos diários, mas sensível o suficiente para flexibilizar e tecer novos acordos com os alunos; que tenha condição de conhecer as fragilidades pedagógicas para intervir diretamente naquela necessidade; de construir metas da turma, de grupos menores e individuais e ajudá-los a percorrer esses caminhos. Contudo, o termo “unidocência” não condiz completamente com a prática, uma vez que há um segundo professor (conforme explicitado no Capítulo 1), chamado de “professor apoio”, que atua na turma com 5 horas/aula semanais. Essa organização permite algumas reflexões: primeiro, a terminologia “apoio”, que traz a ideia de acessório, de bengala; assim sendo, a responsabilidade pelo trabalho na turma é toda do primeiro professor.

Segundo, que ele nunca se encontra com seu colega de trabalho, pois, quando está na sala de aula, o outro está no seu tempo extraclasse, o que torna impossível o planejamento, a discussão e a avaliação das práticas, de propostas ou do desempenho dos alunos.

Terceiro, que ele não participa dos encontros de formação oferecidos pela SMED e, portanto, não conhece as propostas de trabalho discutidas nesses encontros e todo o material disponibilizado pela mesma – textos, provas, cadernos – é direcionado ao outro professor.

E, por último, é preciso refletir sobre a sua relação com os alunos da turma. Conforme exposto no Gráfico 06, Capítulo 2, a maioria dos respondentes afirmou que esta relação é conflituosa. Sabemos que o vínculo entre professor e aluno tem maior possibilidade de se estabelecer positivamente quando este se torna uma referência para a turma, mas para isso é preciso contato diário e, neste caso específico, mais tempo em sala de aula.

Portanto, a defesa dessa organização do trabalho em sala se dá porque a bidocência agrega muito valor ao projeto e onera pouco os cofres públicos, uma vez que acrescenta apenas 10 horas/aula para o segundo cargo. O trabalho colaborativo se resume a uma parceria entre dois professores que atuarão em sala construindo, junto aos educandos, os projetos pedagógicos de estudo. Dessa forma, as responsabilidades pelo sucesso do Entrelaçando na escola e bom desempenho dos estudantes, são divididas ao planejar junto, atuar em sala, avaliar o trabalho e promover ações para aprendizagens significativas dentro e fora da sala de aula.

3.1.6 Formação continuada de professores

Os encontros de formação continuada de professores do Projeto Entrelaçando já se constituem como uma ação consolidada na RME-BH, e, conforme as análises da coleta de dados, são percebidos como uma intervenção positiva para o projeto. O que se propõe aqui é o aprimoramento de ações para a formação em virtude de tantas mudanças sociais, otimizando esse espaço para reflexões acerca de tais questões contemporâneas. Um espaço que contribua para a formação de um professor crítico, com capacidade de interagir com as mudanças atuais e transformar ações escolares “padrão” em atividades voltadas para o protagonismo dos sujeitos, considerando a sua cultura, seus valores e interesses. Isso corrobora os registros nos questionários aplicados e entrevistas.

Acho importante que os professores tenham formações que abordem temas como lidar com a indisciplina na adolescência, a sexualidade nos grupos, os preconceitos e as drogas. (Questionário 4 - Diretor).

Os encontros de formação são essenciais porque os professores precisam buscar outras coisas. Sair da escola e discutir temas como o trabalho com projetos na sala de aula. Para mim, o trabalho no Entrelaçando deveria ser todo a partir da pedagogia de projeto, pois, assim eles participam ativamente. Mas isso não é fácil para o professor. (Questionário 1 - Diretor).

Um aspecto a ser considerado é o de que haverá necessidade de reorganização dos encontros de formação pela SMED, uma vez que teremos dois professores atuando nas salas de aula e a formação deverá ser oferecida aos dois, em dias diferentes.

Outro aspecto da formação continuada que trago como proposição é o retorno do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pelos envolvidos. Conforme expresso no Capítulo 1, seção 1.4, item 1.4.3 deste trabalho, além dos encontros presenciais havia a interlocução da coordenação central do projeto com os membros das equipes pedagógicas das regionais, com os coordenadores das escolas e professores das turmas por meio desse ambiente, o que foi interrompido ao final do ano de 2013. Textos e vídeos teóricos eram disponibilizados para estudo e todo o material que subsidiava as formações: os cadernos de atividades, material complementar, vídeos para uso nas salas, avaliações, planilhas para devolução de resultados, bem como todas as informações/orientações necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos durante o ano. Dessa forma, proponho o retorno à sua utilização, que se traduz como mais uma possibilidade pedagógica, atingindo maior número de pessoas, evitando o deslocamento, armazenando as informações e otimizando a comunicação entre o grupo. Por meio de um AVA, as oportunidades de diálogo entre a coordenação central, o coordenador regional, as equipes de gestão das escolas e os professores são multiplicadas, o que contribui para que a comunicação de estabeleça com maior eficácia.

O ambiente proposto se constituirá como um endereço eletrônico implementado em uma plataforma de aprendizagem à distância, cuja ferramenta para o desenvolvimento de atividades será o *software* Moodle.

Segundo SCOTT (2014),

Desde 2008 a PBH disponibiliza no endereço eletrônico: <http://eadnovo.pbh.gov.br/>, um AVA, baseado na plataforma conhecida como *Moodle*. Neste endereço estão disponíveis links para cinco secretarias e uma superintendência. Dentre as cinco secretarias que tem link para acesso a este AVA está a SMED/BH. (SCOTT, 2014, p. 121).

Dessa forma, a proposta de ação é viável, uma vez que já existe um Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado para a SMED.

3.1.7 Iniciação à Pesquisa

Conforme já discutido neste trabalho, para que as aulas tenham efeito positivo de mobilização para a aprendizagem, há necessidade de novas formas de ação nas práticas escolares. Uma dessas formas é investir no protagonismo infanto-juvenil, o que acontecia, prioritariamente, por meio do NEPSO – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, assunto já abordado no Capítulo 1 deste trabalho. Como o trabalho foi interrompido no ano de 2013, em 2014 iniciou-se outra proposta, também focada na metodologia de pesquisa, o que se apresentou com muitas dificuldades para implementação nas salas de aulas³⁴. Insisto em manter neste plano a ação da pesquisa como metodologia de trabalho por acreditar na sua importância para a formação dos sujeitos. Sendo aceitas as demais ações propostas, o trabalho tornar-se-á viável.

O trabalho de pesquisa na escola dá oportunidade ao aluno para criar hipóteses, defender ideias, repensar crenças e valores e se apropriar de conhecimentos construídos com criticidade. Além disso, possibilita um processo de distanciamento dos saberes prontos, rígidos e lineares, que não deixam de ser importantes, mas que não podem se constituir como a única forma de conhecer.

A proposta da pesquisa deverá acontecer durante todo o ano letivo e culminar na apresentação dos resultados. O primeiro momento, que terá durabilidade de aproximadamente três meses, dever-se-á constituir como um trabalho pedagógico relacionado ao pesquisar, seus sentidos e significados. Trata-se de um momento para desenvolver atividades que possibilitem a reflexão sobre o que é pesquisar, os tipos de pesquisa que existem, como os seres humanos passam a conhecer as coisas, para que serve a pesquisa. Este processo será um momento propício para que os professores fomentem os questionamentos e contribuam para que as perguntas emergjam. O segundo momento terá como foco a investigação. Cada educando deverá realizar as investigações em busca de respostas para suas perguntas. Os tempos e espaços de trabalho deverão ser flexibilizados, uma vez que

³⁴ Muitas escolas não conseguiram implementar o subprojeto de pesquisa na turma, o que foi explicitado nos encontros de formação de professores cuja coordenação era realizada por mim.

os interesses serão diferentes. Cada aluno deverá ter o seu portfólio e os registros dos achados, por meio de fotografias, resumos, fichamentos etc., deverão ser monitorados pelos professores. Esse período de investigação será o maior, tendo início antes e após o recesso escolar do mês de julho e término no final de outubro. Seu fechamento ocorrerá com a apresentação dos resultados.

Por fim virá, então, a apresentação dos resultados – primeiro na fase escolar, ou seja, apresentação dos resultados para os colegas da própria escola, e depois a apresentação em seminário organizado pela GERED, para socialização das pesquisas realizadas em todas as escolas.

3.1.8 Atendimento no Programa Família-Escola

O Programa Família-Escola tem como objetivo propiciar relações mais próximas da família com a escola, criando uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre ambas. Atua em diversos eixos, entre eles os Programas de Transferência de Renda, Monitoramento da Frequência Escolar e o Programa Saúde na Escola.

Esta ação propõe que todas as famílias dos alunos do Projeto Entrelaçando sejam automaticamente inscritas no Programa para serem atendidas e monitoradas, especialmente, nesses três eixos. A inserção dos alunos no Programa Família-Escola é uma forma de otimizar ações paralelas da gestão pública, construindo um elo mais sólido entre os setores em busca dos mesmos objetivos finais: garantir os direitos a esses sujeitos nas suas diferentes necessidades. Durante o processo de pesquisa, muitas falas apresentavam essa ideia de atendimento intersetorial como uma grande necessidade.

[...] acompanhamento multiprofissional (assistência social, jurídica, médica e psicológica) dos alunos e suas famílias, através de uma rede intersetorial local, pois o que se percebe é que, geralmente, os alunos do entrelaçando estão em distorção por problemas sociais ou biológicos que os impedem de avançar mais. (Questionário 7 - Diretor).

Ainda como sugestão, penso que seja importante pensar na realização de ações que busquem melhorar a frequência e evitar a evasão no Programa, que se constituem também como duas situações críticas. (Questionário3 – Membro da equipe de monitoramento).

As famílias são muito ausentes. Na verdade, muitas vezes, esses meninos são muito maltratados pelas famílias. Acompanham o mesmo caminho do

pai envolvendo-se na criminalidade muito cedo. Outras vezes, a mãe cria sozinha e trabalha tanto que os filhos foram criados na rua. Na adolescência não conseguem mais. (Questionário 9 - Diretor).

As famílias são tão vítimas do sistema quanto esses meninos. Os pais (quando presentes) não conseguem ou mesmo não sabem orientar os filhos. (Questionário 10 - Diretor).

O monitoramento e acompanhamento da frequência escolar é uma medida relevante, uma vez que implica diretamente na presença diária do estudante na escola. Conforme Maggi Mappa (2014).

É uma ação importante na garantia da permanência do estudante na escola, implicando na ampliação do “olhar” para os vários fatores que podem interferir no processo educativo dos estudantes. O Programa Família-Escola realiza um trabalho articulado com a equipe pedagógica regional, responsável pelo acompanhamento da aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal. Essa articulação tem relevância ímpar, se considerada a estreita relação que existe entre frequência do estudante e o seu desempenho/aprendizagem. (MAPPA, 2014, p.34).

Já o Programa de Transferência de Renda atua na apuração e lançamento da frequência dos alunos e repassa-os ao federal (Bolsa-Família). A ação terá como meta que o programa conheça as famílias para verificar se há necessidade da transferência de renda, pois, normalmente, a solicitação parte da própria família. Nesse caso, proponho inverter o processo, uma vez que muitas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade e não conseguem solicitar o benefício. Como os beneficiários desses programas têm que garantir a presença dos filhos na escola, a ação contribuirá para evitar a infrequência e o abandono do aluno ao projeto – um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas.

O outro eixo de atendimento seria no Programa Saúde na Escola (PSE), que tem como principal objetivo

[...] desenvolver ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos à saúde e atenção à saúde, visando à formação integral dos estudantes e o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da comunidade escolar (BELO HORIZONTE, 2012, n.p.).

Trata-se de um programa do Governo Federal que obteve a adesão da PBH, sob a tutela da SMED, e efetivou-se a partir de uma parceria entre a

escola e o Centro de Saúde da comunidade, com a concordância e autorização dos pais, contando com um monitor dentro de cada instituição escolar. A estratégia em transformar essa oferta em ação concreta tem como fim a garantia de que todos os alunos do Projeto Entrelaçando sejam atendidos, pelo menos, em oftalmologia e odontologia, procedimentos já consolidados na Rede. A intervenção direta do programa na família incidirá sobre a autorização, que muitas vezes não chega à escola, e inibirá outras formas de negligência. Trata-se de um passo inicial para outros atendimentos especializados.

3.1.9 Participação no Programa Escola Integrada

O Programa Escola Integrada (PEI) tem como fundamento a ideia de que os processos educativos não se dão somente dentro dos muros da escola e no seu tempo limitado. Os tempos do aluno são ampliados e outros espaços da comunidade são utilizados. Nessa perspectiva, novos saberes de diferentes áreas e novos atores que mediam a aprendizagem são incorporados ao cotidiano escolar, valorizando culturas, agregando valores e disponibilizando novos saberes.

Conforme Silva (2011),

[...] as oficinas do Programa Escola Integrada são desenvolvidas a partir de uma matriz curricular que contempla quatro áreas: conhecimentos específicos, acompanhamento pedagógico, formação especial e social, cultura, arte, lazer e esportes. São reservados 60% da carga horária semanal para as oficinas que tratam dos conhecimentos específicos e 40% distribuídas em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes. (SILVA, 2011, p. 28).

Esta proposta pretende fortalecer mais uma ação concreta, com o fim de qualificar os processos de aprendizagem dos alunos do Projeto Entrelaçando. A ideia é mobilizá-los à inserção no programa e as propostas de atividades para o grupo do qual farão parte deverão ser discutidas, monitoradas e avaliadas pelo coordenador pedagógico, coordenador do PEI e professores do projeto.

3.1.10 Visitação a espaços culturais da cidade

Conhecer a cidade, interagir com ela para sentir-se parte do espaço constitui-se como uma das importantes dimensões da formação global dos sujeitos. Com

esse olhar, é possível compreender melhor sua histórica e tornar-se mais consciente do lugar que ocupa (ou que deve ocupar) na sociedade, condição primeira para a emancipação do indivíduo. Eventos de letramento acontecem o tempo inteiro, dentro e fora da escola, e essas vivências em outros espaços propiciam a experiência viva da linguagem, das interlocuções possíveis com outros sujeitos sociais, lugares, obras, culturas etc.

Nessa perspectiva, proponho saídas periódicas da escola para visita a espaços culturais da cidade. Trata-se de uma ação viável haja vista a existência, na SMED, do Programa BH para Crianças, que oferece transporte aos alunos e professores. A intenção aqui é que as visitas se constituam como parte integrante do currículo do Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando, garantindo-se, assim, mais uma ação integradora que propicie o desenvolvimento dos sujeitos em inúmeros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início estas considerações finais recorrendo a Arroyo (2000). Decorridos quinze anos, as questões que envolvem as classes de aceleração da aprendizagem continuam as mesmas: discussões antigas, problemas ainda atuais. O autor coloca em xeque os projetos de aceleração da aprendizagem e questiona seus fins.

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre (ARROYO, 2000, p. 125).

Enfrentar os problemas relacionados aos fracassos escolares (na e da escola) requer muito mais do que elaborar projetos de aceleração da aprendizagem. O melhor seria não precisar mais pensar em políticas para os alunos defasados e sim em políticas públicas que possibilitassem a extinção da defasagem dos alunos – políticas como a organização por meio dos ciclos de idade de formação e a progressão continuada, que permitissem o acompanhamento processual de todos nas suas diferenças, com tempo para apropriação da concepção de ciclo e maturação de ideias, com criação e recriação de propostas educativas para todos e para cada um, com o investimento necessário para implementar uma educação que faça jus ao slogan “Brasil, Pátria Educadora”. Nesse sentido, vou ao encontro de Oliveira (2002), quando diz que

A defasagem escolar é um problema gigantesco, mas superável. (...) Esperar que a mera passagem do tempo, através de regras de promoção automática, irá levar o aluno ao domínio das competências esperadas é não compreender o conceito de ritmo de aprendizagem, é acreditar na pedagogia do milagre. Por outro lado, apenas batizar qualquer iniciativa de “aceleração de aprendizagem” [...] não significa nada, a não ser a trivialização de um rótulo. (OLIVEIRA, 2002, p. 205, 206).

Entretanto, os meninos estão presentes agora, mais velhos que os colegas e frequentando as turmas regulares. Não podemos pedi-los para esperar. É preciso dar respostas à sociedade, às famílias e a eles próprios, proporcionando o que lhes é de direito: uma boa formação escolar junto a seus pares de idade. Por isso, retomo as ideias explicitadas na introdução deste capítulo: implantar um projeto de

aceleração de estudos para a correção de fluxo na escola implica compreender que a formação da nova turma, homogênea em relação ao desempenho, aos sentimentos de baixa autoestima, às trajetórias desfavoráveis repletas de fracassos na escola – e muitas vezes fora dela –, deve ser uma escolha intencional e consciente.

O desenvolvimento deste trabalho teve como objetivo geral investigar os motivos da baixa adesão das escolas da RME-BH ao Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando. Para isso, percorri caminhos diversos, debruçando-me sobre as causas da distorção de idade e as discussões teóricas em torno delas e apropriando-me de percursos históricos dos projetos de aceleração desenvolvidos nesse país. Recorri a inúmeros estudos sobre projetos elaborados com esse objetivo em diferentes estados e cidades brasileiras, alguns implantados e já extintos, outros ainda em vigor. As discussões recaem, de certa forma, sobre os mesmos problemas: o quão complexo é garantir um projeto de qualidade pedagógica para sujeitos com histórias de fracasso escolar, marcados por uma trajetória de insucessos na escola e, na maioria das vezes, na vida, considerando o modelo de instituição escolar que ainda temos. Nesse sentido, esta pesquisa não se resume somente ao que nela consta registrado e sim, reflete a síntese dessas buscas, caminhos percorridos para chegar ao Plano de Ação aqui proposto.

As interpretações realizadas neste trabalho não devem ser percebidas como análises acabadas e definitivas sobre o Projeto Entrelaçando. Ao contrário, como o resultado de investigações consistentes e reflexões inexoráveis que, se trazidas para o debate, poderão propiciar a melhor compreensão da política em questão. Os resultados indicaram uma série de ações positivas e, como não poderia ser diferente, uma sucessão de problemas que vão se desenrolando e justificam, mesmo que inconscientemente, a não adesão das escolas ao projeto. Há que se enfatizar que, no entanto, que em cada dado coletado, em cada registro feito por meio das diferentes vozes, pôde-se perceber o projeto de educação sonhado: um projeto que busca incluir todos os sujeitos, tornando-os centro da ação educativa, que demanda formação em serviço para qualificar o ofício, que requer dignidade nos espaços escolares. Por isso, sem a ingenuidade de acreditar que a denegação de direitos deixará de existir por meio exclusivo da escola, parafraseando Ariano

Suassuna, sou uma realista esperançosa³⁵. O mundo muda, as pessoas mudam; as pessoas mudam, muda o mundo.

³⁵ “Os otimistas são ingênuos, os pessimistas são amargos, mas vale ser um realista esperançoso.” Em entrevista à Preá Revista de Cultura, n. 14, set-out/2005, pag.75. Disponível em: https://pt.wikiquote.org/wiki/Ariano_Suassuna. Acesso em: 18 nov. 2015.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. **Classe de Aceleração**. Verbete. Gestrado UFMG – Grupo de estudo sobre política educacional e trabalho docente. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=89>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

AMARO, Ana. PÓVOA, Andreia e MACEDO, Lúcia. **A Arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Departamento de Química, Metodologias de investigação em Educação. Disponível em: <<http://www.icpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livros, 2005. p. 7-70. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view>. Acesso em: 10 out. 2015.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, Ano XX, nº. 68, p. 143-162, 1999.

_____. **Fracasso\Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto**, Brasília: Vol. 17, nº 71, p 33-40, 2000.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural: Proposta Política Pedagógica**. Belo Horizonte: PBH\SMED, Cadernos da Escola Plural Nº 0, 1994.

_____. Prefeitura Municipal. **Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar**. Belo Horizonte: PBH\SMED, Cadernos da Escola Plural nº 01, 1995.

_____. Prefeitura Municipal. **Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras**. Belo Horizonte: PBH\SMED, Cadernos da Escola Plural nº 02, 1995b.

_____. Prefeitura Municipal. **Uma proposta curricular para o 1º e 2º ciclos de formação**. Belo Horizonte: PBH\SMED, Cadernos da Escola Plural nº 03, 1995c.

_____. Prefeitura Municipal. **Turmas Aceleradas**. Retratos de uma nova prática. Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural. Belo Horizonte: PBH\SMED, Caderno nº 02, abril\1996.

_____. Prefeitura Municipal. **INTRANET da Educação**. PBH\SMED.

_____. Prefeitura Municipal. PORTARIA SMED Nº 190/2010, de 07 de

dezembro de 2010. **Dispõe sobre a implantação do Projeto de Correção de Fluxo “Entrelaçando”, estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).** Diário Oficial do Município, Ano XVI – Edição Nº 3724.

_____. Prefeitura Municipal. PORTARIA SMED Nº 130/2013, de 01 de março de 2013. **Dispõe sobre o estabelecimento de novos parâmetros para o Projeto de Correção de Fluxo “Entrelaçando”, para estudantes matriculados no 2º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e que apresentam distorção idade/ano de escolaridade de pelo menos dois anos.** Diário Oficial do Município, Ano XIX – Edição Nº 4266.

_____. Prefeitura Municipal. PORTARIA SMED Nº 278/2013, de 27 de novembro de 2013. **Dispõe sobre parâmetros para o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) destinado aos estudantes do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) que apresentam baixo desempenho na aprendizagem.** Diário Oficial do Município, Ano XIX – Edição Nº 4444.

_____. Prefeitura Municipal. PORTARIA SMED Nº 317/2014, de 22 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano 2015.** Diário Oficial do Município, Ano XX – Edição Nº 4689.

_____. Prefeitura Municipal. **Projeto de Correção de Fluxo - Entrelaçando.** Documento de circulação interna. PBH/SMED, 2009.

_____. Prefeitura Municipal. **Projeto de Correção de Fluxo - Entrelaçando.** PBH/SMED, 2014.

_____. Prefeitura Municipal. **Orientações para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação – Tempos e espaços, pessoas e aprendizagens.** PBH/SMED, 2014.

BELTRÃO, Jorge de Lima. **O desempenho das escolas de referência no litoral sul de Pernambuco.** Dissertação (mestrado profissional) - p. 69 a 74. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BURANELLO, Luciana Vanessa de Almeida. **Classes de Correção de fluxo e a resolução de problemas:** um olhar dos alunos, professores e assistente técnico pedagógico. Dissertação (Mestrado) 194 p. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional.** Brasília: UNESCO, Líber Livro Editora, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber.** Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREIA, Mônica Batista. **Escola Plural:** direito a ter direitos, 1998. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

CRISTÓVÃO, E. M. **Investigação matemática na recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2007.

CRUZ, Eliana Bárbara Guimarães da. **Projeto de regularização do fluxo escolar:** profilaxia ou tratamento? Dissertação (mestrado). 141 p. Universidade Salvador. Programa de Pós-Graduação em Administração. Mestrado em administração estratégica. 2007.

DALBEN, A.I.L. de F. (Org.). **Avaliação Educacional:** memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

_____. A.I.L.de F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

DALMORO, Marlon. VIEIRA, Kelmara. **Dilemas na construção de Escalas Tipo Likert:** o número de itens e a disposição influenciam nos resultados. XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. 6 a 10 de setembro de 2008.

DIAS, Kátia Cristina Varme. **A política de monitoramento pedagógico da RME/BH e as ações de suporte educativo:** práticas, desafios e possibilidades. Dissertação (mestrado profissional) - 153 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. P 60.

Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/2012/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas, **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

FRANCO, Adriana de Fátima. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar Educacional**. Vol. 13, n. 2. Campinas. Jul./Dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200015>. Acesso em: 13 out. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, out. 2007.

GARSCHAGEN, Sérgio. Ensino - o dilema da repetência e da evasão. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. 2007. Ano 4. Ed. 36 10\10\2007. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1162:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLGHER, André Braz. **Modelo profluxo e indicadores derivados** s/d. p.159. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte3cap2p159a208.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

GONZATO, Marcelo. Gargalos no Ensino Fundamental. Entrevista com Helena S. Côrtes. **Revista Juntos pela Educação**. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Dez 2012.

INEP. Nota técnica – **Taxa de distorção idade-série**. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

IRELAND, Vera Esther et al (Org.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JORGE, Liliâne dos Santos. **Educador e Educando**: a dimensão relacional da educação em experiências positivas na escolarização de adolescentes. Dissertação

(mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. p 38-99.

JÚNIOR, Fernando Tavares. FARIA, Victor Basílio. LIMA, Marcos Alves de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, maio/ago. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

LÜCK, Heloísa et al. A **escola participativa**: o trabalho de gestor escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 4ª edição 2002.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/67389090/LUDKE-Menga-Pesquisa-em-educacao-abordagens-qualitativas-Sao-Paulo-EPU-1986>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

LÜDKE, Menga. e MEDIANO, Z.(Coords) **Avaliação na escola de 1o Grau**: uma análise sociológica. Campinas, Papirus, 1992.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

MAPPA, Maggi C. **A comunicação no Programa Família Escola de Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado profissional) - 143 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. P 34. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/2012/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2ª ed. 2009.

MIRANDA, Glaura Vasques. Escola Plural. **Estudos Avançados**, Vol. 21, nº 60, São Paulo, LAS, 2Maio\Agosto, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005>. Acesso em: 14 mar. 2015.

NEUBAUER, Rose. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, nº 71, p 129-133, Jan.\2000.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo e. Correção de Fluxo Escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. h1o7/72-201052, julho/ 2002 177. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 abr. 2014.

OLIVEIRA, Leandra M. **Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte**. Tese (doutorado) - 278 p. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. P 75. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9BWHP6/tese___vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 mai. 2015.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LUCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental**. Texto para discussão nº 1032: Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/TDs/td_1032.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

PLACCO, Vera Maria N. S., ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de, ALMEIDA, Laurinda R. de. Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 49-79. Novembro/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 abr. 2014.

POLÔNIA, Maria Auxiliadora. POLÔNIA, Ana da Costa. A Família e Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Revista **Em Aberto**, Brasília, v.17, p.49-56, Jan 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1074/976>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

REBELO, José A. S. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. **Revista portuguesa** / ano 43-1, 2009, 27-52.

REGO, Tereza. BRUNO, Lúcia (2010). **Desafios da educação na contemporaneidade**: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

RELATÓRIO de resultados, 2013. IAS. Instituto Ayrton Senna. São Paulo: 2013. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/relatorios-anuais/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

RIBEIRO, E. C. das C. **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). 126 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ, 2008.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.17, p.57-73, jan. 2000.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças.** São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento.** Dissertação (Mestrado acadêmico) 163 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação Mestrado Interinstitucional PPGEDU/UFRGS/UNEMAT, 2004. P 44-54.

SARAIVA, Robertson. **Raça e cor nos resultados do Avalia-BH:** o desempenho dos estudantes e as políticas de equidade racial na rede municipal de educação. Dissertação (mestrado profissional) 141 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. p 26-29.

SCOTT, Valentina De Souza Paes. **O processo de seleção e as ações de formação de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte frente aos desafios da gestão compartilhada.** Dissertação (mestrado profissional) - 112 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. P 27-30.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Aceleração da Aprendizagem:** programa de correção do fluxo escolar no estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEEMG, 1997.

SENNA, Viviane Lalli. O Programa Acelera Brasil. **Revista Em aberto**, Brasília, Vol. 17, n. 71, p. 145 – 148, jan. 2000.

SILVA, Nelson de Souza. **Programa Escola Integrada:** desafios e possibilidades para a gestão escolar. Dissertação (mestrado profissional) - 145 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. P 28.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação.** UFSC. Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - 204 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2011.

SOARES, Tufi Machado. **Correção do atraso escolar é fundamental**. De olho nas metas – 4º relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. Brasília: Ed. Moderna, 2012. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14445705.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SOUSA, Clarilza P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 81-99. Novembro, 1999.

STAHL, Gary. **Universalizar é para todos**. Todos pela Educação. Anuário da Educação 2014. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 21 jul. 2015.

STREMEL, Silvana. MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Maringá**, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. MARCONDES, Maria Inês. **Heterogeneidade**: um desafio para o trabalho docente. Educação / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Universidade do estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica4/100.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

VALADARES, Juarez Melgaço. **A Escola Plural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008.../pt-br.php>. Acesso em: 18 jan. 2015.

VIANA, Hamilton Edson. **Estudo de caso de uma escola da RME-BH com índice socioeconômico baixo em comparação ao seu grupo de referência**. 126 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2013.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional**: retrospectiva e tendências atuais. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759/8996>. Acesso em: 04 abr. 2015.

ZAIDAN, Samira. **A Escola Plural, o Monitoramento de Aprendizagem e Escola Integrada**: qual é o papel da escola? XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas Junqueira & Marin Editores, Livro 3, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL BARREIRO, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIONAL BARREIRO												
ANOS												
Escolas	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Aires da M Machado	18	0	13	0	9	0	4	0	5	0	4	0
EM Ana Alves Teixeira	14	0	5	0	11	0	12	0	7	0	7	0
EM Antônio Aleixo	9	0	3	0	0	0	2	0	3	0	1	0
EM Antônio M. Guimarães	15	0	15	0	17	16	21	18	5	0	4	0
EM Antônio Sales Barbosa	21	0	45	0	39	0	35	0	28	0	29	0
EM Aurélio B. de Holanda	14	0	23	0	18	0	20	0	8	0	9	0
EM CIAC Lucas M Machado	15	0	27	0	26	0	40	0	21	19	1	0
EM Cônego Sequeira	37	20	25	0	27	0	30	24	27	0	27	0
EM da Vila Pinho	34	20	31	20	29	35	19	17	23	20	15	0
EM Dinorah Mag. Fabri	33	0	33	0	35	38	22	19	30	19	20	0
EM Dulce Maria Homem	8	0	8	0	11	0	10	0	5	0	7	0
EM Edith Pimenta da Veiga	22	0	24	0	25	0	24	0	11	0	15	0
EM Eloy Heraldo Lima	39	20	25	20	31	35	30	15	21	0	31	0
EM Helena Antipoff	14	0	18	0	20	0	11	0	8	0	6	0
EM Jonas B. Corrêa	23	0	24	0	30	33	24	19	26	0	25	20
EM Luiz Gatti	12	0	9	0	3	0	19	20	8	0	11	0
EM Luiz Gonzaga Júnior	26	0	33	0	27	0	17	0	7	0	12	0
EM Pe Flávio Giametta	11	20	9	20	14	0	16	0	9	0	11	0
EM Pedro Aleixo	9	20	15	0	12	0	9	0	10	0	9	0
EM Pedro Nava	10	0	6	0	8	0	12	0	8	0	8	0
EM Pres. Itamar Franco*	0	0	0	0	0	0	19	0	22	16	16	0
EM Prof. Hilton Rocha	8	0	8	0	11	17	9	0	12	0	16	0
EM Prof. Melo Cançado	7	0	8	0	4	0	3	0	2	0	3	0
EM Prof. Isaura Santos	12	0	4	20	11	0	5	0	4	0	6	0
EM Sebastião G de Oliveira	23	0	18	0	15	17	14	0	19	16	12	0
EM Solar Rubi*	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	13	0
EM União Comunitária	12	0	23	0	20	11	27	23	24	20	7	0
EM Vinícius de Moraes	3	0	6	0	9	0	7	19	9	19	1	0
Total de alunos	449	100	458	80	462	202	461	174	366	129	326	20

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

*EM Presidente Itamar Franco e EM Solar Rubi foram inauguradas nos anos de 2013 e 2014, respectivamente.

APÊNDICE B - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL CENTRO SUL, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIONAL CENTRO SUL												
Escolas	ANOS											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Benjamim Jacob	11	0	8	0	12	0	12	0	14	0	11	0
EM Imaco	22	0	15	20	12	0	16	0	9	0	7	0
EM Marconi	5	0	6	0	7	0	7	0	4	0	4	0
EM Maria das Neves	17	0	6	0	5	0	10	0	8	0	8	0
EM Mestre Paranhos	46	0	48	0	53	0	44	15	40	20	38	15
EM Padre G. Peters	25	0	34	20	39	23	44	13	40	19	24	0
EM Paulo M. Campos	3	0	0	0	3	0	2	0	0	0	1	0
EM Pres. João Pessoa	39	0	28	0	18	0	15	0	11	0	8	0
EM Prof. Edson Pisani	25	0	21	0	19	0	17	0	18	0	15	0
EM Sen..Levindo Coelho	24	0	15	0	21	0	28	0	22	0	27	0
EM Ulysses Guimarães	24	0	28	0	45	0	47	0	37	25	13	0
EM Vila Fazendinha	35	0	38	0	46	0	42	16	29	0	26	20
Total de alunos	293	0	247	40	280	23	284	44	232	64	182	35

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE C - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL LESTE, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIONAL LESTE												
Escolas	Anos											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Doutor Júlio Soares	22	0	28	20	18	0	18	0	17	0	31	20
EM EmidioBerutto	7	0	5	0	7	0	7	0	2	0	4	0
EM Fernando Dias Costa	33	0	42	0	48	20	29	41	25	20	11	0
EM George Ricardo Salum	37	0	25	0	24	0	28	31	28	19	21	20
EM Israel Pinheiro	21	0	17	20	25	21	24	34	21	18	20	15
EM Levindo Lopes	12	0	10	0	8	0	4	0	5	0	8	0
EM M.João R de Oliveira	11	0	25	0	27	33	22	26	32	0	5	0
EM Pe Francisco C Moreira	31	0	29	20	20	38	13	0	20	0	10	0
EM ProfDomiciano Vieira	18	0	4	0	17	16	7	0	6	0	7	0
EM Prof Lourival de Oliveira	14	0	12	0	7	0	8	0	8	0	0	0
EM ProfAlcida Torres	31	0	31	20	30	19	23	20	13	0	8	0
EM Santos Dumont	24	0	24	20	8	0	14	20	10	0	7	0
EM São Rafael	60	20	27	20	34	19	14	0	21	0	17	0
EM Wladimir de P. Gomes	22	0	15	0	24	18	29	0	23	0	23	20
Total de alunos	343	20	294	120	297	184	240	172	231	57	172	75

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE D - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL NORDESTE, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIONAL NORDESTE												
Escolas	Anos											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM A Alves de Carvalho	34	0	35	20	31	0	30	0	24	0	21	35
EM Anísio Teixeira	30	0	25	20	18	17	21	22	15	0	13	20
EM Francisco B Azevedo	18	0	18	20	16	0	17	15	11	0	7	0
EM G. Ozanam Coelho	14	0	17	0	22	23	16	13	21	15	13	0
EM Henriqueta Lisboa	2	0	11	0	3	0	11	0	9	0	3	0
EM Honorina Rabello	8	0	11	0	15	0	22	0	20	0	22	0
EM Hugo Pinheiro Soares	7	0	2	0	4	0	5	0	5	0	1	0
EM José de Calasanz	8	0	8	0	7	0	4	0	5	0	5	0
EM M Assunção de Marco	11	0	21	40	18	23	19	0	14	0	19	35
EM Murilo Rubião	9	0	12	0	19	0	21	0	18	0	22	0
EM Oswaldo França Júnior	10	0	20	0	24	0	33	0	26	0	19	0
EM Pêrsio Pereira Pinto	4	0	7	0	10	0	17	20	10	0	11	0
EM Prefeito Souza Lima	30	0	40	0	34	0	30	0	38	0	25	35
EM Prof. Edgar M Machado	35	0	40	0	50	22	50	20	61	19	44	20
EM Prof. Milton Lage	0	0	3	0	7	0	10	0	13	0	12	0
EM Prof. Paulo Freire	18	0	24	20	14	0	13	0	11	0	12	0
EM Prof. Acidália Lott	18	0	21	0	25	0	44	35	32	0	33	0
EM Prof. Cons. Cândida	9	0	16	0	17	0	11	0	14	0	7	0
EM Prof. EleonorPieruccetti	16	0	17	0	22	0	20	0	6	0	4	0
EM Prof. Helena Abdalla	6	0	10	0	12	0	17	0	17	0	9	0
EM Prof. Mª Mazarello	5	0	5	0	2	0	2	0	7	0	3	0
EM Sobral Pinto	26	0	30	0	23	20	25	0	24	0	21	0
Total de alunos	318	0	396	120	401	105	445	125	402	34	338	145

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE E - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL NOROESTE, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIÃO NOROESTE												
Escolas	Anos											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Arthur Guimarães	7	20	4	40	8	0	8	0	8	0	10	0
EM Augusta Medeiros	10	0	15	0	15	0	15	0	12	0	9	0
EM Belo Horizonte	17	0	21	20	8	0	13	17	8	0	8	0
EM Carlos Góis	9	0	8	20	7	0	15	0	9	0	10	0
EM Dom Bosco	8	0	16	0	10	0	9	17	2	0	3	0
EM D. Jaime de B Câmara	10	0	11	0	9	0	8	0	3	0	4	0
EM Honorina de Barros	6	0	2	0	6	0	4	0	1	0	6	0
EM João Pinheiro	13	0	11	0	14	0	10	0	6	0	10	0
EM Luigi Toniolo	9	0	18	0	12	0	11	0	5	0	9	0
EM M de Rezende Costa	4	0	5	0	6	0	6	0	12	11	3	0
EM Mons Artur de Oliveira	3	0	3	0	3	0	3	0	13	0	2	0
EM N Sra do Amparo	11	0	4	0	6	0	3	0	1	0	6	0
EM PeEdeimarMassote	0	0	3	0	0	0	2	0	7	0	1	0
EM Pref Oswaldo Pierucetti	9	0	7	0	9	0	3	0	3	0	8	0
EM Prof. Cláudio Brandão	5	0	2	0	1	0	1	0	5	0	0	0
EM P. João C de O Torres	13	0	15	0	25	13	28	31	22	15	16	20
Total de alunos	134	20	145	80	139	13	139	65	117	26	105	20

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE F - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL NORTE, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIONAL NORTE												
Escolas	Anos											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Acadêmico V. Moreira	22	0	26	0	20	0	28	0	23	0	34	35
EM Cônsul Antônio Cadar	15	0	18	0	26	22	15	0	13	0	7	0
EM D Loreto R de Abreu	6	0	8	0	12	0	13	0	13	0	15	0
EM Florestan Fernandes	32	0	27	0	24	30	17	9	11	0	11	0
EM Francisco Campos	19	0	19	0	27	0	20	0	23	0	17	20
EM Francisco M Gomes	25	0	16	0	15	0	12	0	7	0	8	0
EM Hélio Pellegrino	22	0	25	0	32	0	17	0	18	0	17	0
EM Herbert J de Souza	40	20	42	20	53	50	62	54	48	36	45	50
EM Hilda Rabello Matta	35	0	31	0	24	19	25	0	23	19	23	20
EM Jardim Felicidade	30	0	32	0	20	39	25	34	16	0	16	0
EM José M dos Mares Guia	25	20	38	40	32	30	27	23	21	18	10	0
EM Josefina Souza Lima	19	20	17	0	22	0	19	0	24	0	22	0
EM Maria Silveira	24	0	33	20	14	0	16	11	11	0	21	20
EM Minervina Augusta	20	0	24	0	16	20	8	0	10	0	5	0
EM Prof. Daniel Alvarenga	33	0	26	0	24	0	29	0	21	0	20	0
EM Rui da Costa Val	28	0	28	0	26	0	26	18	21	18	15	0
EM Sebastiana Novais	3	0	3	0	4	0	5	0	5	0	5	0
EM S. Humberto Almeida	33	0	38	0	38	19	31	16	28	18	17	20
EM Sérgio Miranda	0	0	0	20	0	0	22	0	22	0	22	20
EM Tristão da Cunha	26	0	26	20	21	23	17	0	15	0	13	0
Total de alunos	457	60	477	120	450	252	434	165	373	109	343	185

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE G - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL OESTE, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIÃO OESTE												
Escolas	Anos											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Deputado Milton Salles	16	0	14	0	12	0	17	15	22	0	31	0
EM Francisca de Paula	15	0	8	0	11	0	9	0	11	0	16	0
EM Hugo Werneck	48	0	36	0	31	0	27	0	18	0	13	0
EM João do Patrocínio	27	20	15	20	17	0	24	0	26	0	19	0
EM Magalhães Drumond	14	0	16	0	15	0	9	0	10	0	6	0
EM Mestre Ataíde	31	0	25	0	29	0	35	0	17	0	4	0
EM Oswaldo Cruz	0	0	18	0	32	41	40	43	42	17	37	35
EM Pe Henrique Brandão	19	20	18	0	27	24	19	20	27	0	28	20
EM Pref. Amin de Barros	35	0	38	40	15	0	16	19	15	0	18	0
EM Prof. Mário Werneck	9	0	20	0	14	36	16	0	11	0	9	0
EM Prof. Efigênia Vidigal	16	0	20	0	20	0	16	0	11	0	16	0
EM Salgado Filho	36	0	31	0	52	0	34	16	17	19	9	0
EM Tem Manoel M Penido	29	0	20	0	16	0	16	0	16	18	5	0
Total de Alunos	295	40	279	60	291	101	278	113	243	54	211	55

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE H - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL PAMPULHA, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIÃO PAMPULHA												
Escolas	Anos											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Anne Frank	26	20	33	0	37	28	49	35	32	28	28	20
EM Aurélio Pires	28	0	15	0	13	0	21	19	25	17	9	0
EM Carmelita Ca Garcia	9	0	9	0	17	0	24	0	22	0	26	35
EM Dom Orione	25	0	29	20	27	40	31	20	26	14	19	20
EM Francisca Alves	8	0	3	0	11	0	12	0	11	0	14	0
EM Ignácio de A. Melo	17	0	7	0	5	0	7	0	10	0	12	0
EM José Madureira Horta	17	0	14	0	26	0	18	0	21	0	20	35
EM Júlia Paraíso	2	0	1	0	6	0	3	0	5	0	8	0
EM Lídia Angélica	22	0	21	20	13	0	13	0	6	0	14	0
EM M ^a de Magalhães Pinto	19	0	12	0	14	0	15	0	17	0	16	0
EM Marlene P.Rancante	4	0	9	0	10	0	14	0	13	0	15	35
EM Prof. Amilcar Martins	11	0	11	0	16	0	26	0	19	16	8	0
EM Prof. Alice Nacif	24	0	30	0	33	20	45	42	45	36	24	35
EM Santa Terezinha	26	0	23	0	20	0	19	0	10	0	19	20
Total de alunos	238	20	217	40	248	88	297	116	262	111	232	200

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE I - DEMANDA E ATENDIMENTO NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO, REGIONAL VENDA NOVA, DO ANO DE 2010 AO ANO DE 2015

REGIÃO VENDA NOVA												
Escolas	Anos											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA	AD	AA
EM Aduino LúciaCardoso	28	0	28	0	35	16	37	0	18	0	18	0
EM Antônia Ferreira	33	0	44	0	48	0	34	0	27	0	10	0
EM Antônio G. Horta	4	0	6	0	6	0	7	0	4	0	2	0
EM Armando Ziller	18	0	26	0	24	0	13	0	17	0	9	0
EM Cônego Ra Trindade	27	0	28	0	32	18	34	0	24	0	27	20
EM Cora Coralina	28	0	27	0	42	0	34	0	18	0	24	20
EM Dep. Renato Azeredo	9	0	13	0	17	18	15	0	12	0	18	20
EM Dora TomicLaender	34	20	25	20	12	0	12	0	12	0	11	35
EM Dr José X. Nogueira	3	0	10	0	22	0	17	0	15	0	8	0
EM Elisa Buzelin	2	0	4	0	5	0	4	0	1	0	3	0
EM Geraldo T da Costa	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	4	0
EM Gracy Vianna Lage	43	0	42	20	27	0	33	19	17	0	14	0
EM Jardim Leblon	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	2	0
EM Joaquim dos Santos	10	0	29	0	10	0	11	0	13	0	13	0
EM José Maria Alkmim	19	0	8	0	40	0	31	22	27	0	24	35
EM Mário Mourão Filho	6	0	13	0	5	0	12	0	8	0	9	0
EM Milton Campos	18	0	23	0	16	0	15	0	18	0	13	0
EM Moysés Kalil	15	0	13	0	27	0	14	0	15	0	14	0
EM Pe. Marzano Matias	8	0	7	0	18	0	22	0	5	0	7	0
EM Pres. Tancredo Neves	0	0	0	0	3	0	1	0	5	0	0	0
EM Prof. Moacyr Andrade	24	0	29	0	27	0	24	0	13	0	19	0
EM Prof. Tabajara Pedroso	0	0	15	0	19	0	23	0	18	0	6	0
EM Prof. Ondina Nobre	4	0	15	0	17	19	13	0	11	0	14	0
EM Tancredo P Guimarães	21	40	16	60	22	0	25	0	13	17	10	0
EM Vicente Guimarães	24	0	21	0	17	0	27	0	25	18	21	20
EM Zilda Arns	7	0	15	0	8	0	15	15	21	20	12	0
Total de alunos	385	60	465	100	499	71	473	56	363	55	312	150

Fonte: GCEE (Gerência de Cadastro Escolar e Estatística) - SMED – PBH.

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR DAS ESCOLAS DA REGIONAL BARREIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública Programa de Pós-Graduação Profissional

Prezado(a) diretor(a),

Meu nome é Irvânia Maria de Oliveira Pinto, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Minha dissertação é sobre o Projeto de Correção de Fluxo - Entrelaçando com foco na adesão das escolas municipais e tem como recorte a Regional Barreiro de Belo Horizonte.

Solicito a sua contribuição respondendo ao questionário, instrumento imprescindível para esse trabalho. Ressalto que, como último capítulo da dissertação será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a intervir nas lacunas observadas e contribuir com o fortalecimento da política de aceleração da aprendizagem na tentativa de responder às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Assumo o compromisso de manter em sigilo as informações, sem a identificação da autoria, apurando apenas os resultados para as estatísticas que servirão aos propósitos da pesquisa. Não há resposta certa nem errada, o importante é que a resposta traduza, ao máximo, a realidade.

Agradeço, desde já, a sua atenção e valioso apoio a este trabalho.
Atenciosamente,

Irvânia Maria de Oliveira Pinto

Ficha técnica

Tempo de profissão na Educação: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de experiência na Direção de Escola: _____

Tempo de experiência na Direção da escola atual: _____

Anos em que a escola teve o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando:

2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 () 2015 ()

1. O Projeto de correção de Fluxo-Entrelaçando prevê a “aceleração da aprendizagem”. É possível acelerar a aprendizagem dos alunos garantindo uma educação de qualidade?
-

2. De que forma o(a) Sr.(a) tomou conhecimento a respeito do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando? Marque a(s) alternativa(s) correspondente(s).

A) Por meio da leitura do caderno Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando.

B) Por meio de conversa com outros diretores de escola.

C) Por meio de encontro de formação realizado pela SMED.

D) Por meio de informação dada pelo(a) membro da equipe da GERED que acompanha a escola

E) Por meio do(s) professor(es) da própria escola.

F) Não conheço o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando.

G) Outros.

3. Quais são as vantagens em se ter o Projeto Entrelaçando na escola. Numere os itens por ordem de importância.

() A turma compõe-se de menor quantidade de alunos.

() A turma tem um professor referência que responde pelo desempenho dos alunos.

() O fluxo é corrigido e os alunos podem ser inseridos no 3º ciclo.

() Os alunos em distorção de idade são agrupados e o trabalho pode ser mais coerente com a idade deles.

() Os alunos ficam mais interessados, pois sabem que o fluxo será corrigido e eles poderão ser inseridos no 3º ciclo.

() O professor tem formação continuada na SMED, o que contribui para as práticas em sala de aula.

() Outras.

(O espaço a seguir é destinado para observações que deseje fazer a respeito desse item)

4. Quais são as desvantagens em se ter o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando na escola. Numere os itens por ordem de importância.

() A in(disciplina) dos alunos do projeto interfere negativamente no dia a dia da escola.

() Cria-se, na escola, uma ideia negativa com relação à turma do projeto.

() É difícil um professor com desejo e perfil para assumir o trabalho no projeto.

() O agrupamento dos alunos em distorção de idade na mesma sala torna o trabalho muito difícil para o professor.

() Os alunos não conseguem adquirir as habilidades\competências do 2º ciclo no tempo proposto.

() Os problemas de in(disciplina) são muitos e o professor não consegue resolvê-los.

() Outras.

(O espaço abaixo é destinado para observações que deseje fazer a respeito desse item)

5. Quais são os motivos pelos quais a escola não aderiu ao projeto neste ano de 2015?

6. Que sugestões você daria para melhoramento do projeto?

7. Marque, para cada afirmativa com relação ao projeto a seguir, o seu grau de concordância de acordo com a legenda:

- Coluna 01: Concordo fortemente
- Coluna 02: Concordo
- Coluna 03: Discordo
- Coluna 04: Discordo fortemente

Tema	Afirmativas	Grau de concordância			
		01	02	03	04
O Projeto \ Conceção	O Projeto de Correção de Fluxo contribui para a aprendizagem dos alunos em distorção de idade.				
	O agrupamento dos alunos em distorção de idade em uma mesma turma é a melhor forma para desenvolver o trabalho de correção de fluxo.				
Divulgação	A divulgação para compreensão do projeto pela SMED para os diretores de escola é exitosa.				
Percepção sobre o projeto	O corpo docente da escola acredita no Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando.				
	É possível que os alunos aprovados no projeto adquiram as habilidades\competências propostas para o 2º ciclo.				
	Os alunos oriundos do Projeto Entrelaçando são bem aceitos no 3º ciclo.				
Percepção sobre as relações	Existem mais conflitos entre os alunos que estão em distorção de idade agora, agrupados na mesma sala do que quando faziam parte da turma regular.				
	Há uma forte tendência de a relação entre os alunos do Entrelaçando e os outros alunos da escola ser conflituosa.				
	Na maioria das vezes, a relação entre os alunos da turma e os professores é conflituosa.				

O espaço a seguir é reservado para seus comentários, observações ou sugestões para melhoramento do projeto.

Belo Horizonte, ________\2015.

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR REFERÊNCIA E APOIO
DA TURMA DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO\2015 DA
REGIONAL BARREIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Programa de Pós-Graduação Profissional

Prezado(a) professor(a),

Meu nome é Irvânia Maria de Oliveira Pinto, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Minha dissertação é sobre o Projeto de Correção de Fluxo - Entrelaçando com foco na adesão das escolas municipais e tem como recorte a Regional Barreiro de Belo Horizonte.

Solicito a sua contribuição respondendo ao questionário, instrumento imprescindível para esse trabalho. Ressalto que, como último capítulo da dissertação será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a intervir nas lacunas observadas e contribuir com o fortalecimento da política de aceleração da aprendizagem na tentativa de responder às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Assumo o compromisso de manter em sigilo as informações, sem a identificação da autoria, apurando apenas os resultados para as estatísticas que servirão aos propósitos da pesquisa. Não há resposta certa nem errada, o importante é que a resposta traduza, ao máximo, a realidade.

Agradeço, desde já, a sua atenção e valioso apoio a este trabalho.
Atenciosamente,

Irvânia Maria
Irvânia Maria de Oliveira Pinto

Ficha técnica

Idade: _____

Tempo que atua como professor: _____

Tempo de PBH: _____

Formação acadêmica: _____

Situação nesta turma do Entrelaçando: () lotação () dobra

Trabalha em dois turnos: () Sim () Não

Se sim, qual o trabalho que exerce no outro turno? _____

Como você se sente em relação às afirmativas sobre o Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando. Marque a opção que melhor define seu sentimento, de acordo com a legenda:

- Coluna 01 - Concordo fortemente
- Coluna 02 - Concordo
- Coluna 03 - Discordo
- Coluna 04 - Discordo fortemente

Tema	Afirmativas	01	02	03	04
O Projeto	O Projeto Entrelaçando é fundamental na escola para garantir a qualidade do trabalho de correção de fluxo dos alunos.				
	O Projeto de Correção de Fluxo contribui para a aprendizagem dos alunos.				
O desempenho dos alunos	Os alunos do projeto adquirem as habilidades\competências propostas para o 2º ciclo.				
Perfil \ concepção do professor	O professor é o principal responsável pelo sucesso da política de correção de fluxo na escola.				
	O principal foco de trabalho do professor no Projeto Entrelaçando deve ser na elevação da autoestima dos alunos.				
	É importante que os alunos participantes compreendam o funcionamento e objetivos do projeto.				
	Os alunos, público-alvo do Entrelaçando, não têm habilidades para construir os projetos didáticos com o professor.				
Relação aluno-aluno	A relação entre os alunos de sua turma é conflituosa.				
	A relação entre os alunos de sua turma e os outros alunos da escola que não participam do projeto é conflituosa.				
Relação professor-aluno	A relação entre você e os alunos da turma é conflituosa.				
Relação professor-pais	Foi realizada reunião com os pais para a apresentação do projeto.				
Uso do tempo para	Você utiliza o tempo extraclasse, exclusivamente, em				

planejamento	função de seu trabalho em sala de aula.				
Envolvimento da equipe gestora com o projeto	A divulgação para compreensão do projeto pela equipe gestora na escola foi exitosa.				
	O envolvimento da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) é de fundamental importância para o sucesso do projeto na escola.				
	A equipe gestora reproduz e entrega o material disponibilizado pela SMED.				
	A turma do Entrelaçando é sempre integrada às demais atividades da escola participando dos eventos juntamente com os outros alunos.				
	A coordenação pedagógica da escola acompanha o trabalho realizado na turma.				
	O professor que assume a turma quando você está fora de sala (tempo extraclasse) conhece bem as orientações para o projeto.				
Monitoramento do projeto pela acompanhante da Regional	O profissional da GERED, responsável para acompanhar a sua escola, acompanha o trabalho realizado no Entrelaçando em sua escola.				
Apoio externo pela SMED \ formação continuada de professores	Os encontros de formação continuada na SMED contribuem para a realização do seu trabalho.				
	Os encontros de formação deveriam acontecer de quinze em quinze dias.				
	Acontecem reuniões com o professor apoio e a equipe da SMED.				
	As atividades propostas nos encontros de formação contribuem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.				
O material disponibilizado pela SMED	Os cadernos didático-pedagógicos disponibilizados pela SMED contribuem para as práticas de sala de aula.				
	Como há material didático disponibilizado pela SMED você não necessita fazer um planejamento específico para sua turma.				

O espaço a seguir é reservado para seus comentários, observações ou sugestões para melhoramento do projeto.

Belo Horizonte, ________\2015

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES REFERÊNCIA E APOIO DAS TURMAS DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO 2014 DA REGIONAL BARREIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Programa de Pós-Graduação Profissional

Prezado(a) professor(a),

Meu nome é Irvânia Maria de Oliveira Pinto, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Minha dissertação é sobre o Projeto de Correção de Fluxo - Entrelaçando com foco na adesão das escolas municipais e tem como recorte a Regional Barreiro de Belo Horizonte.

Solicito a sua contribuição respondendo ao questionário, instrumento imprescindível para esse trabalho. Ressalto que, como último capítulo da dissertação será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a intervir nas lacunas observadas e contribuir com o fortalecimento da política de aceleração da aprendizagem na tentativa de responder às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Assumo o compromisso de manter em sigilo as informações, sem a identificação da autoria, apurando apenas os resultados para as estatísticas que servirão aos propósitos da pesquisa. Não há resposta certa nem errada, o importante é que a resposta traduza, ao máximo, a realidade.

Agradeço, desde já, a sua atenção e valioso apoio a este trabalho.
Atenciosamente,

Irvânia Maria
Irvânia Maria de Oliveira Pinto

Ficha técnica

Idade: _____

Tempo que atua como professor: _____

Tempo de PBH: _____

Formação acadêmica: _____

Situação nesta turma do Entrelaçando: () lotação () dobra

Trabalha em dois turnos: () Sim () Não

Se sim, qual o trabalho que exerce no outro turno? _____

Como você se sente em relação às afirmativas sobre o Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando. Marque a opção que melhor define seu sentimento, de acordo com a legenda:

- Coluna 01 - Concordo fortemente
- Coluna 02 - Concordo
- Coluna 03 - Discordo
- Coluna 04 - Discordo fortemente

Tema	Afirmativas	01	02	03	04
O Projeto	O Projeto Entrelaçando foi fundamental na escola para garantir a qualidade do trabalho de correção de fluxo dos alunos.				
	O Projeto de Correção de Fluxo contribuiu para a aprendizagem dos alunos.				
O desempenho dos alunos	Os alunos do projeto adquiriram as habilidades\competências propostas para o 2º ciclo.				
Perfil \ concepção do professor	O professor é o principal responsável pelo sucesso da política de correção de fluxo na escola.				
	O principal foco de trabalho do professor no Projeto Entrelaçando deve ser na elevação da autoestima dos alunos.				
	É importante que os alunos participantes compreendam o funcionamento e objetivos do projeto.				
	Os alunos, público-alvo do Entrelaçando, não têm habilidades para construir os projetos didáticos com o professor.				
Relação aluno-aluno	A relação entre os alunos de sua turma foi conflituosa.				
	A relação entre os alunos de sua turma e os outros alunos da escola que não participam do projeto foi conflituosa.				
Relação professor-aluno	A relação entre você e os alunos da turma foi conflituosa.				
Relação professor-pais	Foi realizada reunião com os pais para a apresentação do projeto.				
Uso do tempo para planejamento	Você utilizava o tempo extraclasse, exclusivamente, em função de seu trabalho em sala de aula.				
Envolvimento da equipe gestora com o projeto	A divulgação para compreensão do projeto pela equipe gestora na escola foi exitosa.				
	O envolvimento da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) é de fundamental importância para o sucesso do projeto na escola.				

	A equipe gestora reproduziu e entregou o material disponibilizado pela SMED.				
	A turma do Entrelaçando sempre foi integrada às demais atividades da escola participando dos eventos juntamente com os outros alunos.				
	A coordenação pedagógica da escola acompanhou o trabalho realizado na turma.				
Monitoramento do projeto pela acompanhante da Regional	O profissional da GERED, responsável para acompanhar a sua escola, acompanhou o trabalho realizado no Entrelaçando em sua escola.				
Apoio externo pela SMED \ formação continuada de professores	Os encontros de formação continuada na SMED contribuíram para a realização do seu trabalho.				
	Os encontros de formação deveriam acontecer de quinze em quinze dias.				
	Aconteciam reuniões com o professor apoio e a equipe da SMED.				
	As atividades propostas nos encontros de formação contribuíram para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.				
O material disponibilizado pela SMED	Os cadernos didático-pedagógicos disponibilizados pela SMED contribuíram para as práticas de sala de aula.				
	Como há material didático disponibilizado pela SMED você não necessitava fazer um planejamento específico para sua turma.				

O espaço a seguir é reservado para seus comentários, observações ou sugestões para melhoramento do projeto.

Belo Horizonte, ________\2015.

APÊNDICE M – QUESTIONÁRIO PARA OS MEMBROS DA EQUIPE
PEDAGÓGICA DA REGIONAL BARREIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Programa de Pós-Graduação Profissional

Prezado(a) membro da Equipe de Monitoramento da Aprendizagem da GERED-B,

Meu nome é Irvânia Maria de Oliveira Pinto, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Minha dissertação é sobre o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando com foco na adesão das escolas municipais e tem como recorte a Regional Barreiro de Belo Horizonte.

Solicito a sua contribuição respondendo ao questionário, instrumento imprescindível para esse trabalho. Ressalto que, como último capítulo da dissertação será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a intervir nas lacunas observadas no projeto e contribuir para o seu melhoramento.

Assumo o compromisso de manter em sigilo as informações, sem a identificação da autoria, apurando apenas os resultados para as estatísticas que servirão aos propósitos da pesquisa. Não há resposta certa nem errada, o importante é que a resposta traduza, ao máximo, a realidade.

Agradeço, desde já, a sua atenção e valioso apoio a este trabalho.

Atenciosamente,

Irvânia Maria
Irvânia Maria de Oliveira Pinto

Ficha técnica

Tempo _____ de _____ profissão _____ na
 Educação: _____
 Formação acadêmica: _____
 Outras _____ experiências _____ (funções) _____ na _____ Educação: _____

Anos em que atuou como membro da equipe de monitoramento da aprendizagem na escola:

2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 () 2015 ()

Anos que em acompanhou alguma escola com o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando.

2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 () 2015 ()

O Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando foi implementado na RME-BH no ano de 2010 e se dá por meio da adesão das escolas.

Marque, para cada afirmativa com relação ao projeto a seguir, o seu grau de concordância de acordo com a legenda:

Coluna 01 - Concordo fortemente

Coluna 02 - Concordo

Coluna 03 - Discordo

Coluna 04 – Discordo fortemente

Tema	Afirmativas	Grau de concordância			
		01	02	03	04
O Projeto Conceção	O Projeto de correção de Fluxo-Entrelaçando prevê a “aceleração da aprendizagem”. É possível acelerar a aprendizagem dos alunos garantindo uma educação de qualidade.				
	O Projeto de Correção de Fluxo contribui para a aprendizagem dos alunos em distorção de idade.				
	Os alunos em distorção de idade, quando agrupados em uma turma, têm possibilidade de alcançar melhor desempenho.				
Participação e conhecimento sobre o projeto	A equipe de monitoramento da GERED-B participou de discussão para a elaboração e implementação do Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando na Rede.				
	A divulgação para compreensão do projeto pela equipe central da Smed para as equipes de monitoramento foi exitosa.				

	As reuniões processuais para informação e discussão acerca do projeto entre a Coordenação central e a equipe de monitoramento da Regional atendem às necessidades da equipe.				
Percepção sobre o projeto na escola	Na sua percepção, a equipe de gestão das escolas acreditam no Projeto Entrelaçando.				
	O corpo docente da escola acredita no Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando.				
	Os alunos oriundos do Projeto Entrelaçando, no 3º ciclo, acompanham o trabalho nas mesmas condições de seus colegas de sala.				
	Na sua percepção, os professores do 3º Ciclo acreditam na possibilidade de sucesso dos alunos oriundos do projeto.				
Acompanhamento do projeto na escola	Você participa da discussão com a equipe das escolas sobre a adesão ou não das mesmas ao Projeto Entrelaçando.				
	Você participa da discussão com a equipe das escolas para a decisão sobre o(a) professor(a) que assumirá a turma do projeto na escola.				
	O Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando é pauta nas reuniões com a equipe gestora da escola.				
	O Projeto de Correção de Fluxo – Entrelaçando é pauta frequente nas reuniões com a equipe gestora da escola.				
	O coordenador pedagógico da escola acompanha o trabalho realizado na turma do projeto.				
Envolvimento da equipe de gestão da escola	Na sua percepção, as equipes gestoras das escolas que você monitora\ou acompanham a prática do professor e o desempenho dos alunos?				
	A equipe gestora providencia toda a materialidade necessária para o desenvolvimento do trabalho em sala (cadernos pedagógicos, avaliação, dentre outros).				
	Nas escolas que você monitora, normalmente, fica a cargo do(a) professor(a) da turma a responsabilidade pelas propostas de ações e desempenho dos alunos.				

O espaço a seguir é reservado para seus comentários, observações ou sugestões para melhoramento do projeto.

APÊNDICE N – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A GERENTE PEDAGÓGICA DA REGIONAL

Ficha técnica

Nome do entrevistado.

Tempo de profissão na Educação.

Tempo de atuação como Gerente Pedagógica da Regional Barreiro.

Outras experiências (funções) na Educação.

Formação acadêmica.

1. O Projeto de correção de Fluxo - Entrelaçando prevê a “aceleração da aprendizagem”. O que significa “acelerar a aprendizagem” dos alunos?
2. Para o desenvolvimento do projeto, os alunos em distorção de idade entre 11 e 14 anos são retirados de sua turma de origem e reagrupados. Como isso pode não se tornar uma exclusão?
3. Em que momentos o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando é pauta de discussão no fóruns de Monitoramento com a Coordenação central?
4. Como é realizada a divulgação do projeto nas escolas?
5. Na sua opinião, como a escola percebe o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando?
6. Qual(is) são os maiores desafios da equipe de monitoramento para acompanhar o projeto nas escolas?
7. Como você percebe a entrada dos alunos oriundos do Entrelaçando, no 3º ciclo?
8. Existe alguma ação por parte da secretaria para favorecer ao bom desempenho dos alunos oriundos do projeto Entrelaçando, no 3º ciclo?
9. Segundo a GCEE, os indicadores revelam que o atendimento nas escolas é muito inferior à demanda. No ano de 2014 foi de 26,9% e, neste ano 39,3%, não chegando a atingir, portanto, nem a metade dos alunos público-alvo. Que fatores você atribui para a não adesão das escolas?
10. Como a secretaria poderia contribuir para aumentar a quantidade de adesão das escolas ao projeto?

APÊNDICE O – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS COORDENADORA GERAL E EX COORDENADORAS DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO-ENTRELAÇANDO DA SMED

Ficha técnica

Nome do entrevistado: _____

Tempo de profissão na Educação: _____

Tempo de atuação como coordenadora do Projeto Entrelaçando _____

Formação acadêmica: _____

Outras experiências (funções) na Educação: _____

- 1) Projeto de correção de Fluxo-Entrelaçando prevê a “aceleração da aprendizagem”. O que significa “acelerar a aprendizagem” dos alunos?
- 2) Para o desenvolvimento do projeto, os alunos em distorção de idade entre 11 e 14 anos são retirados de sua turma de origem e reagrupados. Como isso pode não se tornar uma exclusão?
- 3) Em que tempos o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando é pauta de discussão nas reuniões com diretores, coordenadores pedagógicos e com os membros das equipes de monitoramento das regionais?
- 4) Como é realizada a divulgação do projeto nas escolas?
- 5) Na sua opinião, como a escola percebe o Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando?
- 6) Qual é o perfil dos professores que atuam no Projeto de Correção de Fluxo-Entrelaçando?
- 7) Qual é a avaliação que você faz dos encontros de formação que acontecem na SMED com relação ao cronograma anual, ao retorno dos professores, às mudanças nas práticas de sala de aula?
- 8) Qual(is) são os maiores desafios dos professores\escola explicitados nos encontros de formação?
- 9) Que recursos materiais são disponibilizados para a escola como investimento no projeto?

- 10) Como você percebe a entrada dos alunos oriundos do Entrelaçando, no 3º ciclo?
- 11) Existe alguma ação por parte da secretaria para favorecer ao bom desempenho dos alunos oriundos do projeto Entrelaçando, no 3º ciclo?
- 12) Segundo a GCEE, os indicadores revelam que o atendimento nas escolas é muito inferior à demanda. No ano de 2014 foi de 26,9% e, neste ano 39,3%, não chegando a atingir, portanto, nem a metade dos alunos público-alvo. Que fatores você atribui para a não adesão das escolas?
- 13) Como a secretaria poderia contribuir para aumentar a quantidade de adesão das escolas ao projeto?