

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Silvia Regina Benigno Silveira

“Tempos de Aprender”: adesões e resistências ao programa de correção de fluxo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG

Juiz de Fora

2021

Silvia Regina Benigno Silveira

“Tempos de Aprender”: adesões e resistências ao programa de correção de fluxo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da
Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silveira, Silvia Regina B.

“Tempos de Aprender”: adesões e resistências ao programa de correção de fluxo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG. / Silvia Regina B. Silveira. -- 2021.

248 p.: il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Políticas educacionais. 2. Correção de fluxo escolar. 3. Aceleração da Aprendizagem. 4. Fracasso escolar. 5. Distorção idade/série. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.


Silvia Regina Benigno Silveira

“Tempos de Aprender”: adesões e resistências ao programa de correção de fluxo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG

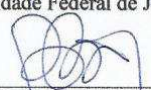
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 10 de maio de 2021.

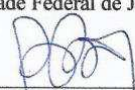
BANCA EXAMINADORA



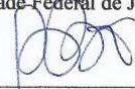
Dra. Beatriz de Basto Teixeira – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



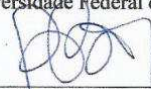
Dr. Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Universidade Federal do Acre



Dra. Rita de Cássia Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico este trabalho a todos que, como eu, acreditam na educação. Nesses tempos de grande obscurantismo, sigo firme na crença de que a educação ainda se constitui no melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa e mais equânime.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e aos amigos espirituais por me guiarem com firmeza.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, minha “casa de formação” desde a graduação. Universidade pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela acolhida e oportunidade.

Aos professores que compartilharam seus saberes acadêmicos e de vida, no curso.

À prof.^a Beatriz de Basto Teixeira pela confiança e parceria nesta caminhada.

Aos colegas da turma de doutorado de 2017, que compartilham angústias e conquistas e nos dão uma moral, sempre. Um carinho especial a Toninho Dutra, meu “abacaxizinho”.

Aos professores, Eduardo Magrone (UFJF), Elionaldo Fernandes Julião (UFF), Hilda Ap. Linhares da Silva Micarello (UFJF) e Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC) e Rita de Cássia Oliveira (UEMG) por aceitarem tão prontamente o convite para contribuir com este trabalho.

À Secretária de Educação Municipal da gestão 2015-2020, Denise Vieira Franco, pelo estímulo, valorização, e por abrir as portas da rede para esta pesquisa.

Aos colegas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, que me receberam incontáveis vezes, com toda atenção e presteza, para que eu pudesse ter acesso aos dados da pesquisa.

Aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas-campo, que, na agitação do cotidiano escolar assoberbado, encontraram um tempo para me conceder entrevista.

Ao Márcio Fagundes Alves, amigo e companheiro de trabalho, que, desde o início dos anos 2000, quando ainda nem me conhecia direito, já me estimulava a seguir o caminho acadêmico. Sem o seu “auxílio luxuoso” nada disso teria acontecido.

À Luciana Castro Machado de Oliveira, uma companheira de jornada que me tirou do sufoco e da insegurança diversas vezes.

À Poka, minha fiel escudeira e à Fê. Vocês ouviram sempre as minhas lamúrias e não me deixaram desanimar em nenhum momento.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que vibram a cada progresso que faço. São vocês que me sustentam nessa vida! Suzi Mery e Egídio, não tenho palavras para agradecer o apoio logístico, o zelo e o cuidado com que me acolheram, nas últimas semanas de escrita.

Ao Rodrigo, filho único e uno, meu mais ferrenho avaliador. Amor maior não há!

A todos aqueles que contribuíram, mesmo sem saber para que esse trabalho se concretizasse.

“Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”. (PAULO FREIRE, PEDAGOGIA DA ESPERANÇA. SÃO PAULO, SETEMBRO DE 1992)

RESUMO

A finalidade desta pesquisa é mostrar como se deu a implementação da política de correção de fluxo escolar – Projeto “Tempos de Aprender” – no município de Juiz de Fora. Identificar quais foram os usos sociais e políticos do Projeto por parte dos diferentes atores envolvidos e quais foram as implicações para a educação municipal de Juiz de Fora a partir dessas perspectivas. O caminho metodológico percorrido tem caráter predominantemente qualitativo. Foram selecionadas para a pesquisa, quatorze escolas participantes do projeto entre o início, 2015, até 2018, recorte temporal definido para pesquisa. Os métodos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental e entrevistas estruturadas (via *e-mail*) e semiestruturadas que favoreceram a compreensão do *corpus* de análise. Para fundamentar a análise dos dados, recorri à Laurence Bardin para análise de conteúdo, e à abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994), para análise da trajetória da política. E a teoria da atuação de Ball, Braun e Maguire (2012; 2016) para a política posta em prática. Autores como Bernard Charlot (2000; 2013; 2016), Miguel Arroyo (2000; 2011; 2014) e Rui Canário (2006) foram fundamentais para a compreensão do fenômeno do fracasso escolar, principal vetor de alimentação das políticas de aceleração da aprendizagem. A partir da análise desenvolvida, foi possível identificar que uma política, ao ser colocada em prática, toma conformações diferentes das pensadas por seus formuladores, o que pode comprometer a chance de atingir seus objetivos. Através de um intenso processo de adesões e resistências à política proposta, os indicadores apresentados permitiram concluir que o projeto contribuiu efetivamente para a redução dos índices de distorção idade-série no município, promovendo a correção do fluxo. E, os alunos em distorção idade-série são considerados como sendo o principal motivo de resistência à política. Anseio que minhas considerações possam auxiliar para que políticas como esta, quando colocadas em prática, possam levar em consideração as necessidades e reais condições das escolas, sem perder de vista os objetivos iniciais da proposta.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Correção de fluxo escolar. Aceleração da Aprendizagem. Fracasso escolar. Distorção idade/série.

ABSTRACT

The aim of this work is to show how the school flow correction policy happened-Project “Time to Learn” in the city of Juiz de Fora. We focused on identifying which were the social and political uses of this Project by different actors involved in it, and also its implications for the municipal education of Juiz de Fora from these perspectives. The methodology followed was predominantly qualitative. Fourteen schools taking part in the Project were selected for this research from the beginning of 2015 to 2018 as a defined time frame for the research. The data collection methods used were documentar and structured research (via email) as well as semi-structured interviews that favored the understanding of the corpus analysis. To support the data analysis, was used- Laurence Bardin for the content analysis, and the approach to the policy cycle proposed by Stephen Ball and collaborators (1992; 1994), in order to figure out the political trajectory. The policy enactment in Ball, Braun and Maguire's (2012; 2016) for the policy put into practice. Authors such as Bernard Charlot (2000; 2013; 2016), Miguel Arroyo (2000; 2011; 2014) and Rui Canário (2006) were fundamental to understand the phenomenon of school failure, the main source of feeding policies for accelerating the learning process.

From this analysis, it was possible to identify that a policy, when put into practice, takes different configurations from those thought by its *policy makers*, which can compromise the chances of reaching its objectives. Through this intense process of adhesions and resistance to the proposed policy the indicators presented allowed us to conclude that the project effectively contributed to the reduction of age-grade distortion indices in the municipality, promoting the correction of the flow. And the students in age-graded distortion are considered to be the main factor for resistance to the policy. I do hope that all my considerations contribute to these kinds of policies so that, when put into practice, they can take into account the needs and the real conditions of schools, without losing sight of the initial objectives of this proposal.

Keywords: Educational public policies. Correction of school flow. Acceleration of Learning. School failure. Age-graded distortion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Contextos do processo de formulação de uma política.....	21
Figura 2	Distorção Idade-série, Brasil, 2006 a 2018.....	62
Figura 3	Mapa da Distorção Idade-série, Brasil, 2018.....	63
Figura 4	Distorção idade-série, rede municipal JF, 2013 – anos iniciais.....	70
Figura 5	Distorção idade-série, rede municipal JF, 2013 – anos finais.....	70
Figura 6	Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2014.....	78
Figura 7	Levantamento dos Quadros de Previsão e Quadros Informativos 2015-2018.....	101
Figura 8	Quadro informativo – 1º semestre de 2016.....	111
Figura 9	Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2014.....	162
Figura 10	Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2019.....	163
Gráfico 1	Taxas de distorção na educação fundamental Brasil e Regiões 1994.....	44
Gráfico 2	Participação e certificados – Cursos T.A. 2015-2019.....	123
Quadro 1	Prefeitura Municipal – Metas Físicas - Abrangência: aceleração da aprendizagem.....	55
Quadro 2	Matrículas na rede municipal de ensino de Juiz de Fora - Ensino Fundamental – 2013.....	69
Quadro 3	Perfil dos entrevistados da Secretaria de Educação.....	72
Quadro 4	Distorção idade-série nos anos finais das escolas municipais de Juiz de Fora – 2013.....	92
Quadro 5	Formação para o Projeto Tempos de Aprender.....	122
Quadro 6	Relação de Diretores das escolas-campo 2015-2020.....	132
Quadro 7	Perfil dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos entrevistados.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de escolarização bruta – Brasil 1991-1999	33
Tabela 2	Taxa de distorção idade-série – gêneros – 2017.....	38
Tabela 3	Idade adequada para cada série/ano de escolaridade – Educação Básica.....	46
Tabela 4	Ensino Fundamental Regular – Taxa de Repetência por série – Brasil – 1995-1999.....	47
Tabela 5	Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental Brasil e Regiões Geográficas – 1996-2001.....	52
Tabela 6	Número de convênios firmados por sistema administrativo e volume de recursos transferidos pelo MEC -1998.....	53
Tabela 7	Porcentagem de alunos com distorção idade-série no ensino fundamental regular das escolas estaduais no período de 1998 -2003.....	54
Tabela 8	Distribuição das Escolas-Campo por supervisão – SE/DEF.....	130
Tabela 9	Taxa de Distorção idade-série das Escolas Municipais de Juiz de Fora – 2013-2019.....	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEMPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CESU	Centro de Estudos Supletivos
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
COMAPE	Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEI	Departamento de Educação Infantil
DIAE	Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
DIR	Diretor Escolar
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PACTO	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PAB	Programa Acelera Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PTA	Projeto Tempos de Aprender
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAFI	Supervisão de Anos finais
SAI	Supervisão dos Anos Iniciais
SAM	Supervisão de Arquivo e Memória
SDEAE	Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação

SE	Secretaria de Educação
SE –MA	Secretaria de Educação do Maranhão
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC - RS	Secretaria da Educação do rio Grande do Sul
SEDUCE – GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEE – AC	Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre
SEED – PR	Secretaria de Estado da Educação - Paraná
SEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SNGE	Supervisão de Normatização da Gestão Escolar
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SSAPE	Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais
T.A.	Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”
TCE	Toda Criança na Escola
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
VD	Vice-diretora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	17
1.2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.3	CAMINHO METODOLÓGICO – INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	24
2	CENÁRIO NACIONAL DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	29
2.1	2.1 ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	31
2.2	REPETÊNCIA E O FRACASSO ESCOLAR.....	35
2.3	PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM - CORRIGINDO O FLUXO ESCOLAR.....	44
2.4	EFEITOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	51
2.4.1	O panorama atual dos programas de correção de fluxo no Brasil.....	62
3	O PROJETO DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM “TEMPOS DE APRENDER”	67
3.1	IDENTIFICANDO O PROBLEMA DA DISTORÇÃO EM JUIZ DE FORA – OS ANTECEDENTES.DA POLÍTICA.....	68
3.1.2	Caracterização dos entrevistados da Secretaria de Educação.....	71
3.2	ENTRA EM (E ROUBA A) CENA O COMAPE.....	75
3.3	DA GESTAÇÃO AO NASCIMENTO DA POLÍTICA	85
3.3.1	O Texto da Política.....	106
3.4	ADESÕES E RESISTÊNCIAS.....	115
4	A ENCENAÇÃO DA POLÍTICA: O PROJETO “TEMPOS DE APRENDER” CHEGA À ESCOLA.....	126
4.1	DEFINIÇÃO DO CAMPO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	126
4.1.1	Perfil dos diretores e coordenadores entrevistados.....	132
4.2	O T.A. NAS ESCOLAS – UMA PEÇA EM 3 ATOS.....	139
4.2.1	1º ATO: A Escola adere ao T.A. – motivação, expectativa e realidade.....	140
4.2.2	2º ATO: A Organização das escolas e a autonomia da gestão.....	154
4.2.3	3º ATO: Os desdobramentos do projeto: a escola antes e depois do T.A.....	165
4.3 -	ADESÕES E RESISTÊNCIAS	168
4.4	O T.A. QUE DEU CERTO?.....	179
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
	REFERÊNCIAS	195

APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas 1.....	214
APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas 2.....	215
APÊNDICE C – Roteiros de entrevistas 3	216
APÊNDICE D - Mapa Geral do T.A. – 2015-2018	218
ANEXO A – Portaria de Criação do COMAPE.....	219
ANEXO B – Diretrizes do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”	220
ANEXO C – <i>E-mail</i> sobre escrituração das turmas do Projeto “Tempos De Aprender”	228
ANEXO D – Projeto De Aceleração EM 48.....	229
ANEXO E - Orientações Para Os Projetos De Aceleração Da Aprendizagem “Tempos De Aprender” – 2016.....	240
ANEXO E1 - Ata de implantação das turmas de Aceleração da Aprendizagem– “TEMPOS DE APRENDER” – 2016.....	244
ANEXO E 2 - Ficha de acompanhamento do aluno T.A.	245
ANEXO E 3 - Termo de Adesão e Responsabilidade T.A. (modelo)	246
ANEXO F Memorando Circular 03/2015.....	247

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar, enquanto dimensão fundante da cidadania, é um direito reconhecido e expresso em lei. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 21, trata do direito à educação e, em seu artigo 22, estabelece suas finalidades. A LDB 9394/96, dentro do art. 4º, afirma que a educação é direito do cidadão e é dever do Estado ofertá-la adequadamente. Os avanços na legislação educacional brasileira são notórios, porém muitas questões ainda se constituem em grandes desafios para implementação.

Dos muitos desafios enfrentados pela educação pública no país, a repetência, o abandono e a evasão escolar são problemas recorrentes e estão presentes desde o início da educação escolar no Brasil, segundo D'ávila (2015). Já o problema da distorção idade-série¹, produzido pela reprovação, é considerado um dos grandes desafios do sistema escolar brasileiro. Dessa forma, o fenômeno fracasso escolar tem sido alvo de diversos estudos e análises e é apontado como causa da distorção idade- série.

Dados da PNAD Contínua 2019, do IBGE apontam que 99,7% %, das crianças de 11 a 14 anos de idade, frequentavam os anos finais do ensino fundamental, número muito próximo da universalização prevista para meta 2 do PNE (2014). Dessa faixa etária, dos 11 aos 14 anos, entre as pessoas de cor branca, 90,4% estavam na idade/etapa adequada e, entre as de cor preta ou parda, essa taxa foi 85,8%. Isso significa que um grupo de crianças chega atrasado ao Ensino Médio, ou mesmo ~~deixam~~ deixa de estudar no Fundamental. Em muitos casos, essa situação pode vir a se intensificar na etapa escolar seguinte. A Meta 3 do PNE (2014), definiu a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos. Em 2018, todavia, essa parte da meta não havia sido alcançada em nenhuma grande região brasileira. A Meta 3 também estabelece que a taxa de frequência escolar líquida ao ensino médio seja elevada para 85,0% até o final da vigência do Plano em 2024. Porém, em 2018, 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível (frequência líquida), uma diferença de 15,7 pontos percentuais em relação à meta final. Se, por um lado, questões, como o gênero, raça/cor e o posicionamento geográfico, continuam a afastar crianças e adolescentes de seu lugar de direito na educação, por outro, as políticas públicas têm se mostrado eficientes na universalização, mas ineficientes na garantia da permanência e na

¹ A utilização do termo *idade-série* para distorção será adotada neste trabalho, em consonância com o *Dicionário de Indicadores Educacionais _fórmulas e cálculos*, INEP, 2004. O termo é utilizado desde então nas publicações oficiais do INEP.

redução do fracasso escolar. A entrada desses jovens no sistema educacional parece estar assegurada, porém com condições desiguais de permanência, o atraso escolar, no Brasil, ainda é um dado preocupante.

1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A vida escolar dos alunos, sem sucesso, ao longo da educação básica, vem produzindo trajetórias escolares marcadas por multirrepetências e exclusão. Muitas vezes, esses alunos acabam não completando o Ensino Fundamental ou completam com déficits graves em relação aos conhecimentos que deveriam ter sido construídos ao longo desse percurso escolar. Os dados do SAEB são reveladores nesse sentido. De acordo com os números apresentados pelo INEP, referentes ao SAEB 2017, apenas 6,99% dos alunos do 9º ano tiveram um desempenho considerado adequado em Matemática. Foram avaliados, também, e pela primeira vez, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza os alunos do 9º ano. Nessas áreas, os percentuais de alunos no nível desejado são bem menores: 0,14% e 0,5% respectivamente. São alunos que apresentam, muitas vezes, sérias dificuldades para ler e interpretar textos simples e realizar cálculos básicos. Ademais, alunos com percurso escolar acidentado, frequentemente, são marcados por fracassos, rejeições e rótulos, e receiam ver confirmada sua condição de “incapazes”, fracassando novamente.

Apesar de todos os esforços das autoridades educacionais para combater esse fenômeno, o fracasso escolar continua apresentando alta prevalência na realidade brasileira atual como mostra os dados a seguir. No primeiro semestre de 2011, foi realizada uma avaliação sobre o desempenho acadêmico de 6 mil alunos do 3º ano (2ª série) do ensino fundamental de escolas municipais, estaduais e privadas de todas as capitais do País. (...) Os resultados obtidos na avaliação da leitura na prova ABC indicam que o percentual de alunos que aprenderam o que era esperado para esta etapa foi de 56,1%. Observou-se que mais de 40% dos alunos concluíam o 3º ano (2ª. Série) do Ensino Fundamental sem o aprendizado esperado em leitura. (PINHEIRO E WEBER, 2012, p. 2)

O trecho acima é um exemplo de que a oferta da educação pública deixa a desejar, quando analisado o desempenho dos alunos do ensino fundamental em leitura, por exemplo. A amostra revela, também, que não só a educação pública enfrenta o baixo desempenho.

Como já afirmado, esse problema não é novo na educação brasileira. A partir dos anos noventa (do século XX), assistiu-se a um movimento de reforma da educação, na busca pela melhoria da qualidade da educação pública ofertada. No bojo dessas reformas, a avaliação em

larga escala começou a ganhar centralidade no processo de planejamento educacional e a servir de guia das políticas educacionais, com vistas a garantir a tão almejada qualidade.

Nessa mesma direção, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, em 2007, tornou-se o principal indicador de qualidade, como afirmam Malini (2009); Oliveira (2009; 2011); Werle (2011); Campos, Garcia e Shiroma (2012), dentre outros. Além disso, no âmbito dessas reformas, a descentralização, a autonomia dos entes federados e o regime de colaboração entre esses entes foram os princípios norteadores das políticas a partir dos anos 90 (SHIROMA, 2012). Muitos foram os esforços do governo central na busca de melhorar os dados educacionais do país, entretanto a repetência e o mau desempenho continuavam assolando o cenário educacional brasileiro.

O objetivo deste trabalho é investigar a política de correção de fluxo escolar adotada pelo município de Juiz de Fora, MG, a qual tem como pano de fundo, as políticas adotadas em âmbito nacional, para tratar da questão do fluxo escolar, ou, de que forma esse fluxo pode ser comprometido, quando a repetência se instala como cultura de desempenho. Assim, busquei fazer uma caracterização da política municipal a partir de uma relação com as políticas nacionais ligadas ao tema da correção de fluxo escolar e da aceleração da aprendizagem. Essa caracterização dá ênfase ao papel exercido pelos atores envolvidos na concepção e na atuação da política proposta e busca apresentar as contribuições e as lacunas do Projeto para a educação do município.

Por se tratar de um tema de ampla abordagem e multifatorial, este trabalho irá se ater às iniciativas pioneiras do MEC, para o tratamento da questão da distorção idade-série, buscando estabelecê-la como referencial, para análise da política local, que trata a mesma questão. Mainardes (2009) afirma que, ao se analisarem diferentes escalas e dimensões de formulação e implantação de políticas públicas, é possível identificar um conjunto de princípios determinantes dessas políticas, tanto em nível nacional como em contextos locais.

Minha trajetória profissional é a maior responsável pela eleição deste tema de pesquisa. Trabalhando há 30 anos na rede municipal de ensino de Juiz de Fora como coordenadora pedagógica, na maioria desses anos com alunos dos anos finais do ensino fundamental, tive a oportunidade de acompanhar as trajetórias escolares de centenas de alunos. E, apesar dos esforços coletivos, envolvendo escola e famílias, para que essas trajetórias fossem bem-sucedidas, testemunhei muitos que não lograram êxito. Segundo Arroyo (2000, p. 33), "o fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto e uma peneira que encobre realidades mais sérias".

Durante oito anos, atuei como coordenadora pedagógica do Centro de Estudos Supletivos – CESU da rede, onde convivi, diretamente, com adultos em busca da retomada da sua trajetória escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Da mesma forma, não foram poucos os alunos que via ficar pelo caminho, embora, nesse caso, arrisco afirmar que os êxitos superaram os fracassos. Nessa fase, a vida acadêmica me propiciou, por meio do curso de mestrado, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, investigar práticas de formação continuada de professores, tendo a escola como *locus* privilegiado para essa formação. Ali, começava a se desenvolver minha veia de pesquisadora, uma vez que ingressei no mercado de trabalho logo que saí da graduação, sempre com mais de um vínculo empregatício, e minha formação continuada sendo feita no cotidiano das escolas pelas quais passei e passo.

Minha experiência de mais de 30 anos na educação básica do município e minhas demais qualificações profissionais ascenderam-me ao convite para liderar, em 2015, a equipe da Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar - SDEAE/DPPF/SE, criada na gestão 2013/2015², da Secretaria de Educação com o propósito de tratar os dados educacionais do município e propor ações na busca pela qualidade da educação municipal, com foco nas avaliações. Nessa posição, foi possível analisar a aprendizagem e o fracasso escolar sob outra perspectiva: a perspectiva macro do município e das políticas que regulam a educação municipal. Nesse cargo, participei da concepção e implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender” - objeto central deste estudo. Essa posição me permitiu, também, tomar conhecimento, através de conversas com as colegas coordenadoras pedagógicas, das diferentes situações enfrentadas pelas escolas na operacionalização das propostas elaboradas pela SE, dentro dessa e de outras políticas simultaneamente implementadas.

A constatação dessa realidade e o interesse pelo desenvolvimento do projeto estimularam-me a elegê-lo como objeto de pesquisa. Os objetivos são: compreender como se deu a implementação da política de correção de fluxo escolar – Projeto “Tempos de Aprender” – no município de Juiz de Fora, e quais as implicações para a educação municipal a partir da implantação desse projeto; identificar os usos sociais e políticos do Projeto “Tempos de Aprender” por parte dos diferentes atores envolvidos e a apropriação desses diferentes atores do significado dessa política.

² Os períodos da gestão da Secretaria de Educação não coincidem com os da gestão municipal iniciada em 2013. Houve uma troca de Secretário de Educação em outubro de 2015. Por isso, para este trabalho, foram considerados 2 períodos de gestão da SE: 2013/2015 e 2015/2020.

Um argumento de relevância surge quando, ao fazer um levantamento preliminar no banco de teses e dissertações da Capes sobre o tema da correção de fluxo escolar, identifiquei que o número de teses de doutorado sobre ele é reduzido, se comparado ao número de dissertações de mestrado que se propuseram a pesquisá-lo, de acordo com os títulos disponíveis na Plataforma Sucupira, a partir do ano de 2013. Boa parte dos trabalhos aborda o fracasso escolar na perspectiva psicológica e não se detém nas questões educacionais mais amplas, como alertam Charlot (2000) e Arroyo (2000).

Outra relevância é analisar a política municipal proposta, num cenário educacional, que se pensou favorável a seu desenvolvimento, e cuja atuação ganhou contornos e desenhos até então desconhecidos para seus formuladores. Estudar política pública, do ponto de vista de sua implementação, permite analisar condições, objetivos e cenários favoráveis ou não a essa finalidade, com vistas aos resultados esperados.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora se verifique que, nas últimas décadas, tenha aumentado o volume de estudos sobre políticas públicas no campo educacional, observa-se igualmente nesses estudos as dificuldades em formular políticas que sejam capazes de propiciar o resultado esperado. A fim de delinear o campo das políticas educacionais, como fundamentação da investigação, realizei uma pesquisa bibliográfica na área, utilizando referências de autores brasileiros e internacionais: Jefferson Mainardes (2006; 2009; 2013; 2015; 2015; 2018); Mainardes e Tello (2015; 2016) Mainardes e Stremel (2016a; 2016b; 2017); Marina Avelar (2016); Eneida Oto Shiroma (2011; 2012); Dalila Andrade Oliveira (2009; 2011); Marta Arretche (2001; 2003); Stephen Ball (1994, 2001, 2010,2015); Stephen Ball *et al.* (1994; 2006; 2011; 2013; 2014; 2015; 2016), além das publicações de instituições, tais como *Archivos Analíticos de políticas educativas - AAPE* (Universidad de Andrés y Arizona State University) e *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativas - ReLePe* (Argentina e Brasil). Esses autores e centros de estudos partem da premissa de dinamicidade das políticas públicas, aqui tratadas, especificamente, no contexto educacional, e escolhi como base teórico-metodológica, o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (1992).

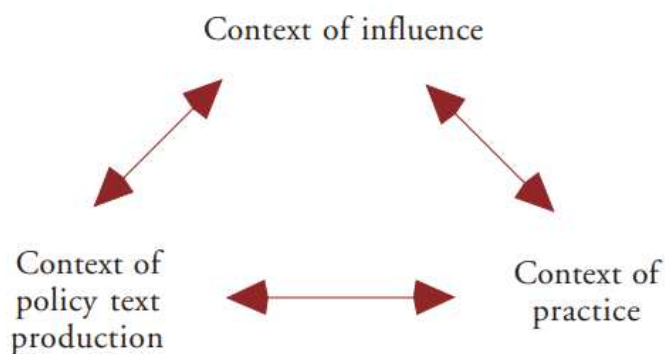
De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas se constitui em referencial analítico indicado para pesquisas sobre programas e políticas educacionais, cuja trajetória é passível de uma análise crítica, desde a sua formulação inicial até ser posta em

prática. Essa abordagem permite organizar o estudo da política, porém requer uma interlocução com outros fundamentos, que auxiliem na organização e embasamento da análise.

Ball e Bowe (1994) descreveram um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o *contexto de influência*, o *contexto da produção do texto* e o *contexto da prática*. Esses contextos estão inter-relacionados, de forma que não há uma ideia de dimensão temporal ou sequencial ou linearidade de etapas.

Figura 1

Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

Para Ball (2016), o ciclo de políticas tem por objetivo criar problemas a serem pensados, pois acredita que seu trabalho pode auxiliar as pessoas na compreensão das práticas sociais nas quais estão envolvidas, propiciando a reflexão como ponto de partida. Daí minha opção por esse referencial.

Visitar os caminhos percorridos pelas políticas educacionais de correção de fluxo escolar, em nível nacional, desde a sua concepção até os dias atuais, auxiliou na compreensão do seu contexto de influência e de produção (BALL e BOWE, 1994). Esse percurso me permitiu compreender os usos sociais e políticos da política de correção de fluxo escolar – Projeto “Tempos de Aprender” – no município de Juiz de Fora.

Tendo explicitado o referencial analítico, adotado para a pesquisa, necessário se fez, também, reunir informações sobre o fracasso escolar, fenômeno que se apresenta como elemento integrador dessa proposta de pesquisa. Encontrei, nas palavras de Miguel Arroyo (2000, p. 34), bases para alguns de meus questionamentos e incertezas. O autor, um dos referenciais mais respeitados em pesquisa desse tema, alerta que, na sociedade atual, os conceitos de sucesso, relacionados à qualidade na educação, e de fracasso, à reprovação escolar,

não estão ainda bem desenvolvidos e, também, não são corretamente aplicados. Dessa forma, torna-se complexo entender que a concepção e a prática da escolarização não estão acompanhando os avanços alcançados, no que se refere “ao direito à educação, à cultura e à formação humana de crianças e jovens” (ARROYO, 2000, p. 34). Explica, ainda, que os termos:

[...] correção de fluxo escolar, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem e combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos (ARROYO, 2000, p. 34).

Isso reforça a ideia de que o fracasso escolar tem sido naturalizado por muitos dos envolvidos no processo educacional. A obra de Patto (1999, p. 346), outra referência no tratamento do tema, afirma que a ação pedagógica ineficaz, a qual concorre para o fracasso escolar, vinha sendo constantemente justificada, por se tratar de um trabalho realizado com famílias economicamente pobres, que, por isso, já traziam consigo deficiências as quais, naturalmente, impediam o sucesso de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças. Nessa perspectiva, restringe-se o escopo de análise do problema e exime-se a escola da sua parcela de responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, reforçando, ainda mais, a ideia de banalização do problema, apontada por Arroyo.

Mais recentemente, alguns autores têm utilizado a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), na busca de outros elementos que possam auxiliar na compreensão do complexo quadro, que envolve a discussão sobre o fracasso escolar. Maria das Mercês Sampaio (2004), por exemplo, aponta para a necessidade de se descobrir a relação entre os conteúdos mais valorizados do currículo e dificuldades de aprendizagem, como forma de auxiliar na compreensão do insucesso dos alunos (p. 87). Foi em Bernard Charlot (2000; 2013) e em Rui Canário (2006) que encontrei respaldo para o que acredito ser uma concepção que auxilie pensar a aprendizagem, numa perspectiva que contemple todos os alunos, para analisar o fenômeno do fracasso escolar sobre uma ótica diferente da que me fora apresentada até então.

Diante dessa multiplicidade de fatores, as políticas de correção de fluxo escolar pretendem dar conta dos aspectos que abrangem a dimensão interna do problema, quais sejam: aspectos pedagógicos, metodológicos e, também, dos aspectos que tocam à dimensão externa da questão, como a formação docente, os aspectos socioambientais, além do enfrentamento das possíveis barreiras de aceitação de propostas de trabalho como essas. Tais hipóteses serão analisadas ao longo dos capítulos deste trabalho.

Por mecanismo de correção de fluxo escolar entende-se a ação sistemática iniciada com o objetivo de regularizar a defasagem entre idade e ano de escolaridade dos alunos da educação básica, podendo essa ação ocorrer sob várias denominações, como, por exemplo, correção da distorção idade-série, aceleração de aprendizagem e outros. Segundo Lück e Parente (2007), no estudo realizado sobre o tema para o Ipea, o MEC, a partir de 1997, adotou a nomenclatura Aceleração da Aprendizagem para o seu programa de combate ao problema da distorção. No caso da política implementada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a nomenclatura adotada foi, também, de Aceleração da Aprendizagem, de acordo com o previsto no art. 32, inciso VII, da Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010)

Ao refletir sobre tais apontamentos é que se construiu um olhar crítico sobre a forma como a atual política de correção de fluxo escolar, proposta para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, impactou a educação municipal. A posição exotópica (BAKHTIN, 1997) permitiu-me com o olhar pesquisador jogar luz ao alcance da proposta em questão. Mediante o excedente de visão a que essa posição me privilegia, e de posse dos elementos nos quais o projeto de pesquisa se fundamentou, acredito em poder contribuir para análises de novos processos de implementação de políticas educacionais.

Evidenciados os pontos que justificam e fundamentam a escolha e relevância desta pesquisa, passo à dinâmica de trabalho realizado, apresentando o caminho metodológico e a estrutura deste volume.

Tendo sido aprovada para o Doutorado, turma 2017, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, sob orientação da prof.^a Beatriz de Basto Teixeira, esta indicou que os créditos a serem cursados pudessem ser totalizados já no primeiro ano do doutoramento. E assim foi feito. Escolhi, ainda, uma disciplina eletiva para cursar no primeiro semestre de 2018, por acreditar que esta poderia, igualmente, contribuir com minha intenção de pesquisa. Paralelamente, os estudos sobre as políticas públicas educacionais e, também, sobre as políticas de aceleração da aprendizagem e de correção de fluxo escolar foram acontecendo, por meio de pesquisa bibliográfica em periódicos *on-line* e obras de referência. Políticas públicas educacionais, apesar de se tratar de uma área de grande interesse, eram, para mim, de pouca familiaridade. Para ampliar minha compreensão dessa área de estudo, cursei a disciplina de Ciência Política (PPGCSO/UFJF), no primeiro semestre de 2017, em que pude conhecer os pilares do pensamento social e político brasileiro. Busquei, também, congressos e seminários sobre o tema. Participei da 38^a Anped, em outubro de 2017, e do *Seminário Epistemologias de Política Educacional*, com Jefferson Mainardes, na UERJ, em novembro do mesmo ano. Em agosto de 2018, tive um artigo aprovado para apresentação no XI Seminário Regional Sudeste

da ANPAE e XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE - Política, Gestão e Formação de Professores: (Contra) Reformas e Resistência, na UFF, RJ.

Paralelamente, as decisões que envolviam o projeto de pesquisa foram tomando forma, os créditos a serem cursados foram totalizados em julho de 2018 e, a partir de agosto, intensificados os trabalhos de pesquisa bibliográfica. Em setembro de 2018, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UFJF, retornando, com parecer³ favorável. Iniciaram-se os trabalhos de campo em outubro de 2018. Conforme previsto no projeto de pesquisa aprovado, apresento a seguir os procedimentos metodológicos utilizados na construção desse estudo.

1.3 CAMINHO METODOLÓGICO – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Meu objeto de estudo foi se solidificando, à medida que a pesquisa bibliográfica se expandia e, com aprovação do meu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, iniciei a fase de campo, buscando por documentos orientadores do projeto em estudo. Para isso, realizei várias visitas a diferentes departamentos e supervisões da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Por ser esta uma pesquisa qualitativa, a qual concebe o conhecimento como algo socialmente construído (ANDRÉ, 2013), adota o estudo de caso como viés metodológico, por considerá-lo como a possibilidade de focalizar um fenômeno particular, considerando suas múltiplas dimensões e seu contexto, que, embora tenha um caráter unitário, coloca em evidência a necessidade de realização de uma análise em profundidade (idem). Para Pires (2014), trata-se de uma amostragem por casos múltiplos, que pode se modificar no decorrer do processo, em relação ao delineamento da pesquisa. Os estudos coletivos de casos recorrem sobretudo a amostras por contraste que se interessam pelas experiências das instituições e pelas práticas sociais em geral (p.194).

Assim, ao longo de cada capítulo, vão sendo explicitados os procedimentos de pesquisa utilizados, a justificativa pela opção feita e a fundamentação das escolhas adotadas. Acredita-se que, dessa maneira, é possível chegar à validação dos procedimentos de pesquisa utilizados.

Para Flik (2008), os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. O autor afirma, ainda, que os documentos devem ser analisados a partir das redes de ação e nos campos nos quais se inserem. Só assim se definem enquanto fontes e

³ Parecer consubstanciado do CEP nº 2.941.534

instrumentos de pesquisa. Segundo Esquizani (2007), por sermos sujeitos históricos, os documentos que se tornam objetos de pesquisa devem ser pensados à luz da história, pois esta não é escrita de forma neutra. E vai afirmar, com base em Certeau (1982), que um conhecimento do passado vai sempre ser interpretado com a intervenção do presente.

Para que as redes de ação pudessem dar sustentação à análise documental, foram realizadas entrevistas (ver APÊNDICE) com os representantes das Supervisões, pertencentes aos Departamentos da Secretaria ligados ao projeto. Em um primeiro momento, com os Supervisores que estavam à frente do projeto em 2015, quando da sua implementação e, posteriormente, com os que estavam à frente das mesmas Supervisões e Departamentos em 2018. (QUADRO 3, p.72). A entrevista realizada com o Secretário de Educação da gestão 2013-2015 foi realizada por *e-mail*, uma vez que, em 2018, ele já não mais residia em Juiz de Fora. Nesse caso, o roteiro enviado foi respondido via *e-mail*, de forma assíncrona, o que, para Flick (2008), está mais próximo de um questionário do que propriamente de uma entrevista. As demais entrevistas com os representantes da SE aconteceram presencialmente. O roteiro, para as entrevistas semiestruturadas, foi elaborado com base no conhecimento prévio dos temas que seriam tratados, e tiveram, também, como base, as proposições de Mainardes (2006), quando da apresentação da Abordagem do Ciclo de Políticas. A opção por entrevistas semiestruturadas diz respeito à maior probabilidade de os participantes exporem os seus pontos de vista em uma situação de interação com perguntas abertas do que com questões padronizadas (FLICK 2008)

No intuito de compreender o papel do Comitê de Acompanhamento Pedagógico – COMAPE, mencionado por vários dos entrevistados da SE, fiz a opção por estudar as atas de reunião do comitê. Para Santos, Corso e Zanlorenzi (2012), as atas “constituem base de muitas pesquisas, na busca de esclarecer fatos históricos na educação, que nos fazem compreender melhor todo o nosso sistema educacional vigente, considerando reais entrelaçamentos entre elas e a realidade do período em que foram realizados tais registros” (p. 8). Os autores citam as atas como fontes documentais primárias que criam oportunidades, intenções, escolhas e prioridades dos sujeitos responsáveis pelos registros e, por isso, devem ser usadas metodologicamente cruzando dados e informações com outras fontes (MARTINY, 2008). As entrevistas realizadas com os técnicos da SE permitiram que esse cruzamento de fontes pudesse acontecer.

Como campo da pesquisa, em um primeiro momento, foram selecionadas 10 escolas-campo. O levantamento inicial das escolas participantes do Projeto de Aceleração, entre os anos de 2015 e 2018, mostrava uma movimentação de escolas que entravam e outras que saíam do projeto. Os números variavam de um ano para outro. As dez escolas foram selecionadas por serem as que se mantiveram no projeto desde o início, em 2015, até 2018, ano em que se

iniciaram os trabalhos de campo. Após o primeiro exame de qualificação, por indicação da banca, foram incluídas mais seis escolas nesse grupo: quatro escolas que entraram no projeto no ano seguinte, e não no primeiro ano; uma escola que entrou em 2015, saiu em 2017 e voltou em 2018; e uma escola que entrou em 2015, abriu uma turma e depois não abriu mais nenhuma (ver ANEXO D). A especificidade do movimento dessas seis escolas atraiu a atenção e essas passaram a fazer parte do estudo. As entrevistas com os gestores das escolas-campo (ver APÊNDICE C) foram realizadas entre outubro de 2018 e maio de 2019. As seis novas escolas foram incorporadas, a partir de janeiro de 2020, após a realização, em novembro, da banca de qualificação. Entretanto, com a entrada do país em quarentena pela Covid 19, em março de 2020, as entrevistas a esses novos gestores tiveram que ser realizadas de forma remota, porém síncronas, o que para Flick (2008) tem resultados muito próximos de uma interação presencial. Não obtive retorno dos gestores de duas dessas escolas, apesar dos esforços pessoais e da mediação de técnicos da SE. Assim, a amostra acabou sendo constituída por quatorze escolas, aqui denominadas escolas-campo.

A delimitação do campo pode ser caracterizada, segundo Flick (2008, p.125) como estudo comparativo de casos, em que “não se observa o caso como um todo, nem em toda a sua complexidade; em vez disso, observa-se a multiplicidade de casos relacionados a determinados excertos”.

Passo então a apresentação da estrutura da tese. O capítulo 2 traz o percurso da política nacional de aceleração da aprendizagem: seus antecedentes, seu desenho e seus efeitos. Traz, também, uma seção dedicada à abordagem do fenômeno *fracasso escolar*, tema que, na minha perspectiva, constitui-se ponto de referência para políticas nesse sentido. A ideia deste capítulo é trazer o pano de fundo, o cenário político e educacional em que começa a se tratar do tema da correção de fluxo escolar no Brasil.

Pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA revelam que, em 1995, o Ministério da Educação - MEC instituiu o programa denominado *Aceleração de Aprendizagem*, criado como proposta educacional alternativa, para atender aqueles alunos que estavam dois ou mais anos atrasados em sua escolaridade. Dos 27 estados da federação, 25 estavam presentes na implementação do programa, o qual previa assistência técnica e recursos financeiros para a realização de capacitação profissional para o corpo docente (LÜCK e PARENTE, 2007). Segundo as autoras, o programa contou com o apoio e a parceria do Instituto Ayrton Senna, da Petrobrás e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, além do apoio técnico de organizações não governamentais, como, por exemplo, o

Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - Ceteb e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec.

O *Programa de Aceleração da Aprendizagem* faz parte do pacote de reformas educacionais promovidas nos anos 90, com o propósito de se atingirem níveis desejados para a educação no Brasil. Os dados apurados mostram que esse programa se manteve sob a égide do governo federal, via parceria MEC/IAS firmada em 1997, até 2007, quando outra importante política foi implementada: o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

Para reforçar a perspectiva da descentralização, garantir os princípios da gestão democrática e de padrões de qualidade educacional, o MEC informou à população, em um grande movimento midiático, as 28 estratégias articuladoras das ações do Estado com a sociedade civil. É em tal contexto que, segundo Werle (2011), o Estado, como poder público, assumiu, delimitou e aprofundou suas ações de regulação, enquanto abriu espaço para intervenções de instituições sociais nos processos escolares. Nesse novo contexto, o programa passou a fazer parte do “guarda-chuva” (MALINI, 2009, p. 176) de opções que o governo central ofertava aos municípios, através da adesão ao Plano de Ações Articuladas – PAR, o que alterou o cenário da educação pública, sobremaneira, e redesenhou a forma de enfrentamento dos problemas educacionais.

O capítulo 3 aborda o tema central desta pesquisa, apresentando o *Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “Tempos de Aprender”*. O capítulo se estrutura de forma semelhante ao anterior. Inicialmente, busquei os antecedentes do projeto e os elementos do contexto de influência (BALL *et al.*, 1994) que instituíram a agenda da política. Por meio da análise das atas das reuniões do COMAPE e dos documentos encontrados referentes ao tema, foi possível traçar o percurso de formulação da política, complementado com dados das entrevistas realizadas com os profissionais da SE. Em seguida, há uma seção dedicada ao Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico - COMAPE, instância que teve papel de destaque no desenho da política foco deste estudo. As entrevistas nos conduziram a essa necessidade. Em seguida, são feitas as considerações acerca do contexto de produção do texto da política, o qual se mistura ao contexto da prática. Por fim, uma seção que trata das adesões e resistências para atuação da proposta nas escolas.

O capítulo 4, o último, mostra a chegada da proposta de correção de fluxo nas escolas-campo de pesquisa, na visão dos seus implementadores: os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos. Como uma peça em três atos, o projeto é visto mediante a análise dos Quadros Informativos das escolas-campo, bem como entrevistas realizadas com seus

gestores, constituindo o cenário da chegada do T.A.⁴ nas escolas. É a política no contexto da prática (BALL *et al.*, 1994). Nesse capítulo, é possível observar as nuances e as diferenças assumidas pela política com base na teoria da atuação (BALL, 2012), que defende que as políticas são recriadas por aqueles que a colocam em prática. A recriação das políticas no contexto da prática acontece, segundo Ball e Bowe (1992) a partir de “histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.” (p.22). Isso implica dizer que embora modificações aconteçam, essas não alteram a política por completo. Assim como no capítulo anterior, vamos encontrar adesões e resistências na comunidade escolar. Por isso o tema se tornou, também, uma seção neste capítulo. E, “para não dizer que não falei de flores”, dediquei a seção final do capítulo para reunir elementos que pudessem identificar pontos positivos do projeto pesquisado. Porém, o título acabou ganhando, ao final uma interrogação – O T.A. que deu certo? – devido a tangibilidade desses elementos.

A pesquisa mostrou que uma política, quando colocada em ação, enfrenta cenários impensados por seus formuladores e toma conformações que, muitas vezes, impedem que os objetivos previstos sejam atingidos. Assim, para que haja o engajamento da escola com a reforma pretendida, a proposição deve partir das necessidades e da disponibilidade que a escola tem, pois, quando o sentido atribuído à política pela escola coincide com a proposição dos formuladores, há uma convergência de interesses que favorece o sucesso da proposta. Os indicadores apresentados permitem concluir que o projeto contribuiu efetivamente para a redução dos índices de distorção idade-série no município, promovendo a correção do fluxo; se não a desejada, pelo menos, a que foi possível, dentro dos contextos analisados. A continuidade do projeto e o (re) alinhamento de suas proposições ficam condicionados ao olhar dos propositores para as especificidades dos contextos situados.

⁴ O projeto em estudo será representado a partir desse ponto do trabalho pela sigla T.A., com suas iniciais seguidas de ponto. Objetiva que os leitores, principalmente os da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, identifiquem o projeto na pesquisa, da forma como ele é nomeado no âmbito da rede e das escolas.

2 CENÁRIO NACIONAL DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresento o cenário brasileiro em que se constituíram as políticas educacionais da década de 90, mais especificamente a política de aceleração da aprendizagem implementada no Brasil, a partir de 1995. Interessou-me conhecer e analisar o contexto em que se desenvolveu essa política, para compreender como se constituiu em uma ação governamental, cujo objetivo era a regularização do fluxo escolar, e a busca pela qualidade da educação. Dessa forma, o recorte temporal utilizado, no capítulo, visa a reconstituição do período histórico da política.⁵

Para tal, realizei uma pesquisa bibliográfica em periódicos de reconhecimento na área acadêmica de políticas educacionais, bem como na obra de autores com vasta gama de publicações sobre o tema. Ao conhecer o cenário político e educacional desenhado, a partir da Reforma Educacional dos anos 90, pretendi constituir um pano de fundo para a compreensão da política municipal de correção de fluxo escolar em Juiz de Fora, foco principal deste estudo.

Conceito chave deste capítulo, a qualidade da educação aparece como justificativa para as reformas educacionais propostas. Segundo Vitelli, Fritsch e Corseti (2018), o conceito de qualidade na educação é polissêmico. Entretanto, após a criação das avaliações em larga escala, esse conceito veio sendo diretamente associado aos índices produzidos por essas avaliações, em combinação com outros dados educacionais, como fluxo e taxas de aprovação. As pesquisas realizadas nos documentos oficiais do MEC, assim como em publicações do INEP que se constituíram como aporte deste capítulo, reunidos dentro do recorte temporal já demarcado, e, ainda, os estudos de outros pesquisadores, aqui utilizados, ratificam essa ideia de qualidade. Souza (2014) afirma que a ideia de qualidade da educação, vinculada ao desempenho em avaliações de larga escala, remete aos princípios do gerencialismo na gestão, muito evidenciados na década de 80 e que se materializaram no campo da gestão educacional. Uma prova dessa materialização seria o fato de que não só os estados e municípios se utilizam desses resultados como ferramentas de gestão, como também passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação em larga escala.

⁵ As seções deste capítulo obedecem à cronologia dos fatos; inicia-se com o contexto de influência que concorreu para a criação da política nacional de aceleração da aprendizagem na década de 90; segue-se pela implementação, desenvolvimento e expansão da política nas décadas de 90 e 2000 e passa para os efeitos do programa nacional até a criação do PDE em 2007. Entre a 1ª e a 2ª seções, está a discussão teórica sobre fracasso escolar, que se constitui espinha dorsal de toda a análise de conteúdo realizada na tese. O encerramento do capítulo é o mapeamento das políticas de correção de fluxo vigentes nas redes estaduais de ensino no Brasil.

Autores, como Bernadete Gatti (2012) e Flavia Werle (2011), apresentam estudos que reforçam tal teoria e demonstram essa vinculação entre a noção de qualidade da educação e o desempenho nas avaliações. Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) afirmam que “quando o Governo Federal desenvolveu o Ideb e o transformou no indicador de qualidade da educação, deixou de lado as várias outras dimensões que exercem influência sobre a educação escolar”. (p. 36)

A prova de que essa visão é reducionista e concorre para a definição de políticas equivocadas aparece em estudos posteriores apresentados pelo próprio INEP. Na série de produções organizadas na revista “Em aberto”, em comemoração aos 25 anos das avaliações em larga escala no Brasil, publicada em 2016, são reunidos artigos de autores, como Alicia Bonamino (2016), Horta Neto (2016), Luiz Carlos de Freitas (2012), dentre outros, que demonstram a fragilidade de se embasar decisões de políticas educacionais em índices de desempenho.

Embora minha percepção seja a de que essa abordagem é restritiva, pois encara a educação pelo paradigma da performatividade, como defendido por Ball (2010), e despreza outros tantos aspectos qualitativos que a envolvem, a ideia que veremos permear as análises apresentadas, nessa parte do estudo, é a da qualidade medida através do desempenho nas avaliações externas. Não se quer com isso, no entanto, desqualificar o papel desses indicadores na formulação de políticas públicas educacionais; apenas deixar claro que estes não podem e nem devem ser os únicos elementos balizadores para a formulação de políticas, tampouco os únicos referenciais de qualidade.

Este capítulo está estruturado da seguinte maneira: a primeira seção traz os antecedentes da política nacional de aceleração da aprendizagem, a primeira iniciativa sistematizada do MEC para tratar a distorção idade-série de que se tem registro. A segunda, discute o fracasso escolar, fenômeno que se constitui no principal componente da distorção idade-série. A terceira seção vai descrever o Programa de Aceleração da Aprendizagem implementado pelo MEC, em linhas gerais, e as ações para sua implementação; a quarta e última seção mostra os efeitos dessa política e seus desdobramentos, chegando a um panorama do tratamento da distorção idade-série em dias atuais.

2.1 ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A sociedade brasileira passou por um processo de redemocratização, no início dos anos 80, e a escola não ficou fora dele. Na educação, constituiu-se uma mudança da estrutura normativa do sistema escolar, começando com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e ampliando com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/1996). Com base nos preceitos legais, cria-se a possibilidade de flexibilização da organização escolar, a autonomia é indicada como princípio de gestão e a avaliação, em larga escala, é colocada como meta para a qualidade. Essa mudança influenciou a identidade da escola, a qual, inicialmente, afetada por um viés assistencialista, passou a ser pensada sob o paradigma da gestão e pela busca por novos critérios de justiça social, derivados de noções de equidade e educabilidade. (LÓPEZ, 2010)

No Brasil dos anos de 90, com o envolvimento de organismos internacionais na economia e com o país sob a égide de uma política neoliberal, havia uma crise educacional instalada. Embora os princípios democráticos fossem garantidos na legislação, resquícios de autoritarismo eram encontrados, principalmente na gestão da educação, onde decisões centralizadas e o controle do poder central ainda se faziam presentes. Segundo Brooke (2012), setores da economia e da sociedade brasileiras foram mobilizados pelo discurso de tendência neoliberal, o que, na educação, acentuou a necessidade de aprofundamento do processo de descentralização dos sistemas de ensino, justificada pela necessidade de instaurar, nestes sistemas, critérios do campo da racionalidade econômica: excelência, eficácia, eficiência, competitividade, dentre outros. A escola precisava dar conta da pluralidade, da diversidade que abarcava com a massificação do acesso ao ensino público e a reforma da sociedade impunha uma igual reforma na escola.

De acordo com Birgin (2010), as pesquisas sobre a expansão da oferta de escolaridade, na América Latina, apontam que a expansão quantitativa não foi acompanhada pela qualitativa, mostrando uma ineficiência interna do sistema, confirmada pelos altos índices de repetência e distorção idade-série, dentre outros problemas.

A descentralização da educação, a municipalização e a autonomia da unidade escolar, conquistadas na segunda metade dos anos 90, geraram um compartilhamento das responsabilidades da administração dos recursos. O artigo 211, da Constituição Federal de 1988, possibilitou aos municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo-lhes autonomia para administrar os recursos financeiros provenientes do governo federal e para

formulação de políticas educacionais, as quais atendessem às necessidades específicas da comunidade local. Segundo Souza e Faria (2004), os municípios passaram a ter a prerrogativa de estabelecer políticas próprias, favorecendo a implantação de relações menos hierarquizadas com o poder central e do regime de colaboração entre os entes federados.

É, também, a partir da segunda metade da década de 90, instituída como a Década da Educação, pelo art. 87, da LDB 9394/96, que a avaliação em larga escala se tornou um componente de presença marcante nos processos de planejamento educacional, segundo Werle (2011). A preocupação com a avaliação e averiguação dos resultados alcançados torna-se uma das principais demandas apresentadas às escolas, sendo essas responsabilizadas pelos resultados dos seus alunos. A autora afirma, ainda, que o Brasil, nesse caso, seguia uma tendência internacional.

Ao participar da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), que teve seus principais resultados e posições sintetizados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e no *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, o Brasil se comprometeu, de forma clara, com os esforços que as nações deveriam empreender, em perspectiva multisetorial, para garantir a crianças, jovens e adultos uma educação básica de melhor qualidade, mediante medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (1990, art. 3º, p. 5). Prado (2000) aponta a Conferência em Jomtien, na Tailândia, e a reunião na Cúpula de Nova Delhi, em 1993, como instrumentos a partir dos quais o Brasil começou a implementar políticas em busca da melhoria da qualidade da educação, tais como:

Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003; Plano Político Estratégico 1995-1998; [...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) implantado nacionalmente a partir de janeiro de 1998; a Publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de dezembro 1996. [...]. Essa lei institui a Década da Educação e preconiza a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (PRADO, 2000, p. 50)

As iniciativas internacionais mobilizaram o país na busca pela qualidade da educação. Isso porque os dados educacionais da década de 90 evidenciaram que o país estava lidando com um sério problema relacionado às taxas de escolaridade e à repetência. Era necessário melhorar as taxas de progressão entre as séries, como forma de garantir um fluxo escolar com alunos em idade e série sincronizados, permitindo um fluxo regular de entrada e saída dos alunos do sistema. Os índices de repetência, além de refletirem os efeitos históricos das desigualdades

sociais do país, atestavam a baixa qualidade da educação oferecida. A tabela 1 mostra os índices de escolaridade apurados de 1991-1999 (INEP, 2002, p. 7).

Tabela 1- Taxa de Escolarização Bruta – Brasil – 1991-1999⁶

Níveis de ensino	Anos			
	1991	1994	1998	1999
Ensino Fundamental	105,8	110,2	128,1	130,5
Ensino médio	40,8	47,6	68,1	74,8

INEP, 2002

Ainda que a taxa de atendimento escolar estivesse muito próxima da universalização, tão almejada nos documentos educacionais a partir de 1988, o que se vê nos índices de matrículas é uma taxa de escolarização bruta superior a 100%, cuja explicação é a retenção dos alunos nas séries. O esforço em atender a uma demanda de matrículas, acaba por jogar luz no problema da repetência. A massificação da escolarização tem a repetência como um de seus resultados preocupantes, pois as crianças que entravam na escola não tinham uma trajetória escolar regular, ficando boa parte delas retida na série (SAMPAIO, 2002). A qualidade da educação brasileira estava sendo posta à prova e o resultado não era nada animador.

Os dados mostram que, embora tivéssemos avançado no percentual de atendimento da população em idade escolar entre as décadas de 80 e 90, o Brasil ainda enfrentava, na década de 90, índices de retenção próximos aos 40% e de evasão na casa dos 10% (INEP, 1993, p. 13)

Segundo Gatti (2009), esses índices, apesar de alarmantes, não eram suficientes para diagnosticar e enfrentar o problema, visto que não se possuíam dados sobre o rendimento escolar dos alunos e os fatores a ele associados, em nível de sistema. Gatti (idem) afirma:

Nesse momento, promoveu-se no MEC [Ministério da Educação] uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para discutir a questão. Colocava-se então que, com a mudança da nossa Constituição, poderia haver uma nova estrutura política e que isto sinalizava a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica. (p. 11)

⁶ Em 1991, Ensino fundamental (1º grau) e Médio (2º grau) eram níveis da educação nacional, segundo a LDB 5692/71. Esses segmentos passam a ser denominadas etapas da educação básica a partir da LDB 9394/96.

Assim, entre 1988 e 1991, o MEC aplicou um conjunto de avaliações exploradoras em escolas públicas de, pelo menos, 20 capitais, além de escolas privadas de 11 estados e do Distrito Federal. Os resultados impactaram negativamente o Ministério. De posse de um grande banco de dados das escolas, dos professores e dos alunos, havia muito o que refletir para direcionar as políticas voltadas às redes de ensino e para as questões de aprendizagem em sala de aula. Em 1992, o INEP passou a ser o responsável pelas avaliações em larga escala e, tomando por base todo o material já produzido nas experiências anteriores, em 1993, implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, que, segundo Gatti (2009), foi uma ação de articulação entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação.

A partir dos dados das avaliações do SAEB, uma nova fase se inaugurou na educação brasileira. Já era possível conhecer o desempenho dos alunos, dos sistemas de ensino e das escolas, ainda que de forma amostral. Essa nova fase atribuiu à avaliação em larga escala um papel determinante, quando o assunto era verificar a qualidade da educação ofertada no país.

O governo brasileiro, imbuído da necessidade de garantir a eficácia de seu sistema educacional, começou a buscar alternativas que pudessem viabilizar uma educação de qualidade para todos, com vistas ao sucesso escolar. Dentre os esforços, visando a busca pela melhoria na qualidade do ensino, em 1993, lançou-se o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que, segundo Prado (2000), foi elaborado a partir de um amplo debate nacional, por meio da mobilização de diversos segmentos da sociedade civil e da efetiva participação dos Estados e municípios. Encontra-se, dentre as metas globais do Plano:

- assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular; (INEP, 1993, p. 42)

Na seção “Obstáculos a enfrentar”, o primeiro obstáculo a ser listado é o seguinte:

- baixa produtividade do sistema, evidenciada pelas perdas observadas, por repetência e evasão, em sucessivas gerações escolares. Embora condições socioeconômicas adversas predisponham ao insucesso escolar, ele é devido, em grande parte, à incapacidade da escola em atender à heterogeneidade dos alunos. Desenvolve-se uma "cultura da repetência" que leva à perda da autoestima e ao abandono precoce da vida escolar; (MEC, 1993, p. 31)

As metas descritas apontam para a necessidade da melhoria do fluxo escolar. Esse problema, já evidenciado pelos altos índices de retenção de alunos nas séries, necessitava de

alternativas para sua solução, como forma de evitar a evasão e de garantir o aumento do acesso das crianças e jovens à escola. Mostra, ainda, que existia uma “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991, p. 16) instalada, levando os alunos ao fracasso escolar, à perda da autoestima e ao abandono à escolaridade. Definitivamente, eram problemas que pediam enfrentamento. Na seção III, do referido Plano, dedicada às *Estratégias para a Universalização da Educação Fundamental e Erradicação do Analfabetismo*, encontramos na segunda estratégia:

2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento:

(...)

c) oferecendo a estudantes de dez a 14 anos, em risco de deserção escolar, oportunidades apropriadas para mantê-los no sistema até à conclusão da educação fundamental, com eficaz educação no e para o trabalho; (op. cit., p. 42)

Vemos, assim, que nos planos do governo central, em consonância com o que mundialmente estava sendo preconizado, havia a intenção de promover a qualidade da educação por meio da criação de oportunidades de acesso e permanência na escola, combatendo a evasão e a repetência. Paralelamente, a avaliação externa vinha despontando como indicador responsável pela realização dessa qualidade pretendida. A preocupação com o fluxo de escolaridade e, conseqüentemente, com o fracasso escolar passaram a fazer parte da pauta de discussões do MEC/INEP.

2.2 REPETÊNCIA E O FRACASSO ESCOLAR

A evasão e a repetência, conforme anteriormente mencionado, aparecem como entraves para que a educação pudesse atingir os patamares apontados pelos pactos firmados pelo Brasil com as diversas agências mundiais de financiamento. Desde a década de 80, pesquisadores da área do pensamento social brasileiro e da área educacional elegeram o tema da qualidade da educação como problema de pesquisa. E, nessa abordagem, as questões ligadas ao acesso e ao fluxo nos sistemas educacionais passaram a integrar essa discussão sobre a qualidade.

Segundo Franco, Alves e Bonamino, (2007)

“O sistema educacional não universalizava o ingresso e se mostrava extremamente seletivo, filtrando, por meio de episódios múltiplos de reprovação, as crianças que completavam o ensino primário e prosseguiam no ginásio”. (p. 990).

São da década de 80 as políticas educacionais que trazem, por exemplo, a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, adotada por diversos estados e municípios como forma de contenção dos dados da repetência, que era alta, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em função das dificuldades com a alfabetização. Fernandes (2003) afirma que esse foi o ponto de partida para a generalização da experiência dos ciclos no segundo segmento do Ensino Fundamental. A reprovação era eliminada dentro dos ciclos.

Sérgio Costa Ribeiro (1991), nos anos 90, alertava para a “excessiva taxa de repetência escolar” (p.7) como sendo o principal problema de fluxo, ainda indevidamente identificado pelas políticas públicas de então, e apontava “a repetência como o grande empecilho à universalização da educação básica em nosso país”. (p. 12)

O que se vê nos trabalhos acadêmicos que discutiam o tema da repetência e do fluxo escolar, a partir de 1995, é a relação desses dois indicadores com o fenômeno do fracasso escolar. Autores como Arroyo (2000); Charlot (2000, 2013) e Sampaio (2004) demonstram essa relação em suas obras.

O SAEB, usado para monitorar o desempenho dos estudantes no Brasil, passa a mostrar resultados que evidenciavam a gravidade dos problemas da qualidade. E, segundo Franco, Alves e Bonamino (2007), a partir dos anos 2000, alguns pesquisadores começaram a apontar que as questões de fluxo e qualidade deveriam ser examinadas de forma integrada, pois “a mudança no fluxo afeta os indicadores de qualidade”. (p. 990).

O termo fracasso escolar resume grande número de fenômenos educacionais, como: baixo rendimento do aluno, reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, dificuldades escolares (ZAGO, 2011). Sérgio Costa Ribeiro (Op. Cit.) afirmava que era possível “explicar, em princípio, a natureza do fenômeno, mas não sua ordem de grandeza” (1991, p. 12).

Castro (2017), em pesquisa realizada sobre o sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis, define que pode se considerar como sucesso escolar a trajetória do aluno que consegue chegar ao 3º ano do Ensino Médio na idade adequada, sem reprovações ou abandonos ao longo do caminho. Por analogia, pode-se considerar fracasso quando esse cenário assim não se configura.

Em um estudo sobre o assunto, publicado pelo INEP, em 2007, reunindo diversos pesquisadores, essa concepção de fracasso escolar aparece assim caracterizada:

Nessa configuração socioescolar, a norma é que todos os jovens de uma geração completem o ensino médio, geral, técnico ou profissionalizante. Na verdade, esse é o objetivo e, de fato, há jovens que não conseguem concluir o

ensino médio, nem sequer o ensino fundamental. São considerados em situação de fracasso escolar. (p. 21)

O referido estudo explicita, ainda, que o fracasso, assim como o sucesso escolar, são construções sociais, condicionadas por um período sócio-histórico. Assim é que os determinantes do fracasso e do sucesso vão se modificando com o tempo e com os valores que a sociedade atribui ao conhecimento escolar enquanto determinante social. O reconhecimento desse fenômeno, tendo se tornado um problema social e econômico, não tira dele o seu caráter pedagógico, cognitivo, relacional e institucional. Compreender as situações e os processos que constituem o sucesso e o fracasso escolar pode ajudar a lidar com eles.

O fracasso escolar, como decorrente de reprovações sucessivas e gerador de distorção idade-série, não deve ser visto única e exclusivamente nessa perspectiva. Ampliar a visão sobre o assunto possibilita encontrar alternativas para melhor compreendê-lo e enfrentá-lo.

Com base no estudo do INEP (2007), anteriormente mencionado, trago duas concepções teóricas preponderantes nos estudos, as quais abordam a questão do fracasso escolar: uma, baseada na teoria da reprodução, marcante entre as décadas de 70 e 80, e ainda presentes no ideário de muitos docentes; a outra, relacional, que foca nas atividades e na relação com o saber. Como representantes de destaque dessas abordagens, temos Pierre Bourdieu e sua Teoria da Reprodução (1975), e Bernard Charlot e suas concepções sobre relação com o saber (2000), respectivamente.

Com base na Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), a posição social que o pai do aluno ocupa será determinante para a posição que o aluno irá ocupar na escola. Dessa forma, as diferenças sociais são reproduzidas na escola. As diferentes posições sociais dos pais promovem nos filhos diferenças nas condições de aquisição de capital cultural, o que, conseqüentemente, coloca esses estudantes em diferentes posições na escola. Sendo assim, o desempenho do aluno é pensado na perspectiva das diferenças sociais, das desigualdades. Segundo Charlot (2000), a análise do fracasso era feita na perspectiva da ausência, do não ter, não ser, nas diferenças encontradas nas condições socioculturais desses alunos. Essa visão posicional, ratificada por dados estatísticos e pela sociologia da reprodução, sustentou, ao longo de muitos anos, o entendimento das prováveis causas do fracasso escolar. E pode-se afirmar que, ainda hoje, permeia a visão de muitos, incluindo, aqui, a dos profissionais da educação.

Corroborando essa afirmação, Escobar (2014), ao apresentar o resultado de uma pesquisa sobre o fenômeno do fracasso escolar, realizada em escolas públicas do Paraná, apoiou-se na Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), para afirmar que ela abriu uma nova perspectiva de análise do tema. Pode-se assegurar que a falta de recursos pessoais

para jogar o “jogo escolar” (BURGOS, 2013, p. 14) exclui da escola os alunos que não atendem às exigências do sistema: os fracassados.

De acordo com Matos e Ferrão (2016), fatores, como nível socioeconômico e gênero, estão associados à repetência. Em um estudo realizado pelos autores, em Portugal e no Brasil, encontram-se evidências de que a repetência é masculina e atinge as classes menos favorecidas. Dados do *Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil* (UNICEF, 2018) corroboram tal afirmação e apontam que as diferenças de gênero afetam, significativamente, a trajetória escolar de crianças e adolescentes. A tabela 2 mostra que a taxa de distorção idade-série entre os meninos cresce mais aceleradamente do que entre as meninas, embora essa diferença sofra uma redução se comparados os anos finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio.

Tabela 2 - Taxa de distorção idade-série / gêneros - 2017

Sexo	Taxa de distorção idade-série		
	EF – Anos Iniciais	EF - Anos Finais	Ensino Médio
Masculino	14,7%	30,9%	32,1%
Feminino	9,0%	20,7%	24,6%

Fonte: Censo escolar, INEP, 2017.

A relação entre fracasso escolar e desigualdades sociais é inegável. Os números das avaliações externas estão aí para confirmá-la. A nota técnica do Inep, para explicitar o uso de dados do perfil socioeconômico dos estudantes nas avaliações externas, apresenta:

No Brasil, com a implantação do Saeb, foi produzido um conjunto de informações que possibilitou o desenvolvimento de pesquisas sobre o sistema escolar do país, que evidenciaram quais eram os principais fatores, extra e intraescolares, relacionados ao desempenho escolar. Nesses estudos, o nível socioeconômico dos alunos, ao lado de outros fatores, tais como o atraso escolar e a cor/etnia, se mostrou significativamente associado ao desempenho obtido pelos estudantes em testes cognitivos (FERRÃO *et. al.*, 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; CÉSAR; SOARES, 2001; SOARES; COLLARES, 2006; ALVES; ORTIGAO; FRANCO, 2007; ANDRADE; LAROS, 2007; SOARES, ALVES, 2013a). Por conseguinte, esses resultados revelaram que o desempenho escolar tende a aumentar à medida que os alunos pertencem aos estratos mais altos da sociedade. (p. 3)

Ainda que tal relação exista, ela, por si só, não dá conta de explicar o que chamamos, hoje, de fenômeno do fracasso escolar em sua complexidade. Isso porque Soares e Alves (2013), ao analisarem o efeito-escola, conceituado por Raudenbush e Willms (1995, apud BRASIL, 2015), em unidades participantes do SAEB, identificaram que “há escolas que conseguem obter um desempenho além do que é esperado para o seu nível socioeconômico, da

mesma forma que há escolas cujos resultados ficam aquém”. (Op. Cit., p.3). Percebe-se, então, que há mais elementos em jogo do que a simples relação entre fracasso/sucesso e deficiência/suficiência.

Com uma concepção que reconhece o papel das desigualdades sociais nesse contexto, mas a considera restrita para explicar sua extensão, Bernard Charlot (2000) vem nos alertar que, analisar o sucesso escolar como aprovação, e fracasso como reprovação é uma falácia, porque nos impede de enxergar a amplitude de fatores envolvidos nesse fenômeno. O autor justifica sua visão, afirmando que as práticas pedagógicas e a concepção de educação, que fazem esse tipo de análise, são reducionistas e não acompanharam os avanços no campo do direito à educação e da formação de nossos estudantes.

De acordo com Charlot (Op. Cit.), “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (p. 16). Nessa perspectiva, o fracasso escolar não deve ser tomado como objeto de pesquisa. O que deve ser analisado são os alunos, os fatores que, em conjunto, compõem o contexto de aprendizagem e a relação que esses alunos estabelecem com o saber. Afirma que o aprender engloba vários sentidos e é mais amplo que o saber. Por conseguinte, para se entender o sujeito do saber, é preciso entender a sua relação com o saber. Estes, para ele, esses são fatores que merecem ser investigados.

Para o autor, aprender é inerente à condição humana. Porém, afirma que professor e aluno não dão ao aprender o mesmo sentido. Diz que “só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendido” (CHARLOT, 2013, p.159). Desse modo, para muitas situações de aprendizagem escolar, o desafio de “sintonizar” os sentidos do aprender para o professor e para o aluno pode ser grande, resultando na não aprendizagem do aluno. O autor vai dizer que “os alunos são matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente, mas nunca entenderam em que consiste estar ali” (p. 161)

Com base no pensamento de Charlot (2000), há diferentes e heterogêneas formas de aprender. Aprender na escola é uma dessas formas. Assim é que, se analiso o fracasso como ausência de êxito, estou fazendo-o pela ótica do bem-sucedido, o que produz uma leitura negativa. Ele nos conchama a olhar para esses alunos com uma leitura positiva de mundo. E explica que estamos habituados a ler o mundo de forma negativa: os sem-terra, os sem-teto etc. Quando eu falo de um sem-teto, por exemplo, vejo-o da perspectiva dos que têm teto. Refletir sobre como vive ou pode sobreviver aquele que não tem um teto é ver pelo ponto de vista da pessoa de quem se fala. Daí sua insistência na leitura positiva do aluno: quem ele é, quais seus

desejos, o que ele tem; e não o que lhe falta. Essa forma de encarar o fenômeno agrega a ele novas perspectivas e traz para o debate a história, o sentido e a atividade desse aluno, para entendermos o que acontece com ele na escola.

Sendo a educabilidade um princípio inerente à condição humana, todos nos encontramos incompletos, porém passíveis de mudarmos nossa condição. Pesquisar as relações do aluno com o aprender, dentro e fora da escola, traz para a discussão a subjetividade do processo, que não pode ser desconsiderada. A relação do aluno com o mundo, com o outro, consigo mesmo, com a linguagem conferem especificidades ao objeto da pesquisa, afastando dele o seu teor socio-midiático. Essa concepção atribui centralidade ao sujeito aprendente e em sua capacidade de mobilização de recursos para engajar-se em uma atividade, quando tem boas razões para fazê-lo.

O aprender, para Charlot (2000), “faz sentido a partir da história do sujeito, de suas referências, da sua relação com os outros e da imagem que tem de si mesmo” (p. 72). Por essa razão, defende que o espaço-tempo de aprender é sempre compartilhado, se não com outros aprendentes, com os objetos do saber. Então, o sucesso escolar representa o domínio do saber-objeto e confere ao sujeito segurança pessoal, enquanto o fracasso pode gerar estragos na sua relação consigo mesmo, provocando indisciplina, violência, busca por drogas etc.

Encontrei, no estudo de Matos e Ferrão (2016), uma associação entre repetência e indisciplina escolar. Os autores se baseiam em Lopes (2013) para informar que

[...] os alunos com dificuldades acadêmicas têm cada vez maiores problemas em aceder ao currículo (por falta de bases), o que potencia os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas acadêmicas. (LOPES, 2013, apud MATOS E FERRÃO, 2016, p. 57)

A pesquisa analisa os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, de 2007, nos quais encontra elementos para afirmar que quanto maior o número de reprovações, maior a indisciplina, o que cria uma relação causal com o desempenho acadêmico dos estudantes. Matos e Ferrão reúnem vários autores para corroborar essa tese. Inclusive, em trabalho anterior, Matos e Silva (2014) vão mostrar que a indisciplina é um fator fortemente associado a desempenho acadêmico. Nesse estudo, afirmam que as pesquisas têm evidenciado que a disciplina aparece como critério de segregação dos estudantes.

É Miguel Arroyo (2000) quem pode colaborar para uma compreensão dessa relação entre indisciplina e desempenho acadêmico. Ele aponta para a cultura de exclusão incrustada na sociedade e na escola, baseada em uma estrutura seletiva da organização, com currículos

gradeados, tempos de aprendizagem fatiados e o regime de progressão por seriação. Para o autor, essa estrutura seria a principal responsável pela exclusão do aluno, tirando dele a oportunidade de formação.

Rui Canário (2006), também, irá atribuir à estrutura dos nossos sistemas educacionais a principal contribuição para o avanço dessa perspectiva seletiva e excludente. Ele alerta que a escola passa por uma crise de legitimidade, imputada por sucessivas reformas educacionais que instituem uma padronização de comportamentos esperados, a partir de normatizações legais em larga escala. Para ele, a ideologia positivista, com a qual as reformas são concebidas, carrega consigo uma concepção de que a prática é mera aplicação da teoria, sem levar em conta as possibilidades que as escolas têm de adaptar as proposições aos seus anseios e realidade. Assim, o que ele chama de “invariantes organizacionais” (p.72) da escola - horário de aulas, distribuição de turmas, atribuição de docentes etc., constituem-se elementos aprisionadores das iniciativas docentes e acabam por determinar o movimento que a escola realiza em relação à aprendizagem. Como invariantes, tornam-se determinantes e, portanto, balizadores de comportamentos desejáveis, de maneira que tudo o que foge a esse padrão pré-determinado não pode ser aceito. Fácil compreender, assim, a ideia que muitos professores têm sobre os alunos com sucessivas repetências, pois estes são aqueles que, fugindo ao padrão, não são aceitos, razão pela qual, provavelmente, são expurgados do sistema.

Penso que a grande contribuição de autores, como Arroyo, Charlot e Canário, é nos alertar quanto à não simplificação nem do discurso nem da análise do fenômeno, ao tratar o fracasso escolar como algo natural do processo de aprendizagem. Charlot (2013) aponta para que as escolas repensem sua forma de lidar com o processo de aprendizagem, buscando compreender como se estabelece a relação com os saberes por ela propostos para, a partir daí, trabalhar na perspectiva da aprendizagem para todos, com equidade e compromisso com uma aprendizagem real.

Arroyo (2000) nos diz que só equacionaremos, devidamente, o fracasso escolar, quando conseguirmos compreender que essa concepção excludente, que gerou a construção da educação básica no país, precisa ser substituída por uma “reeducação dos olhares” (p. 34) focado na estrutura dos sistemas escolares, os quais precisam ser mais democráticos e menos seletivos.

Canário (2006), também, vai acrescentar a essa análise elementos importantes. Ele nos incita a pensar que, dados os diferentes contextos nos quais a escola atual se insere e as peculiaridades dos indivíduos que dela fazem parte, não há como uma determinação legal centralizada e verticalizada ser instituída de forma padrão nessas escolas, o que leva muitas das

ações reformistas ao insucesso. Ele alerta para a necessidade de se reinventar a escola, mudando não só a forma de agir, mas, principalmente, a forma como se pensa sobre a ação, tomando por base a dimensão coletiva desse processo de reinvenção da escola. O autor vai afirmar que a inovação precisa vir da interseção das percepções individuais e do agrupamento dessas percepções no coletivo da escola, pois são dimensões indissociáveis de mudança. Embora ele sustente que não há um caminho único possível, tampouco uma relação biunívoca entre pontos de partida e chegada, afirma que romper com os invariantes organizacionais é o primeiro passo para promover inovação. Enquanto continuarmos concebendo a escola de forma estática e imexível, continuaremos produzindo alunos que fogem ao padrão e que não serão aceitos, avolumando os dados do fracasso escolar.

Para melhor compreender o que propõem esses autores, para se romper com o círculo que concorre para a produção do fracasso escolar é que a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe (1992) e a Teoria da Atuação (BALL, 2016) serão utilizadas como referencial de análise desta pesquisa, juntamente com as teorias aqui apresentadas sobre a relação dos estudantes com o saber. Essas abordagens colocam os atores envolvidos na atuação de uma política educacional como foco de investigação, o que dará a cada instituição um perfil diferenciado de como as políticas normatizadoras vão acontecendo à medida que a escola dela se apropria e dá a ela um perfil customizado, conforme suas características e pessoal envolvido. As possibilidades de inovação demonstradas pela teoria da atuação da política são, indubitavelmente, o caminho para a alteração desse cenário. Essa abordagem será explorada a partir dos próximos capítulos. Como condução de análise do papel da política de aceleração na alteração da condição de fracasso dos estudantes, as teorias da relação com o saber se constituirão em suporte.

Os sistemas educacionais no país seguem apegados aos indicadores de fluxo e de desempenho, tomando-os como comprovante de sucesso escolar e relegando os fracassados à condição de problema a ser resolvido. Parece-me que a solução não passa pela compreensão da história de vida desses alunos e sim, ainda, pela constatação de sua incapacidade de se saírem bem na escola.

Mudar o fluxo significa combater a reprovação, elevando as taxas de aprovação. E é aí que as políticas educacionais vão sendo concebidas, com contornos definidos a partir de uma visão ainda marcada pela ausência, pela falta, traduzida pela incapacidade, representada pela repetência.

Segundo o INEP, as reprovações fazem a distorção idade-série crescer no decorrer dos anos escolares. Com base nos dados do Censo de 2019, a taxa de distorção idade-série no Brasil,

nos anos iniciais, é de 10, 5%. Passa para 23,4% nos anos finais e atinge 26,2% no Ensino Médio. Quando analisados os dados exclusivos das escolas públicas, os números pioram.

O cenário atual, mais desafiador do que nunca, coloca-nos diante de algo bem mais abrangente. Este capítulo está sendo reestruturado durante o período da pandemia do Corona vírus, que abrasou o mundo em 2020. Enquanto pesquisadora de políticas educacionais e profissional da rede pública de ensino, é impossível me manter desconectada de todos os movimentos que se sucedem, na tentativa de dar continuidade à vida escolar de nossas crianças e jovens. Lamentavelmente, estamos, mais uma vez, diante de uma forma engessada e fatiada de ver as coisas e de enxergar saídas. E o que estamos presenciando é a desigualdade social atingir patamares impensáveis, em uma sociedade que se diz democrática.

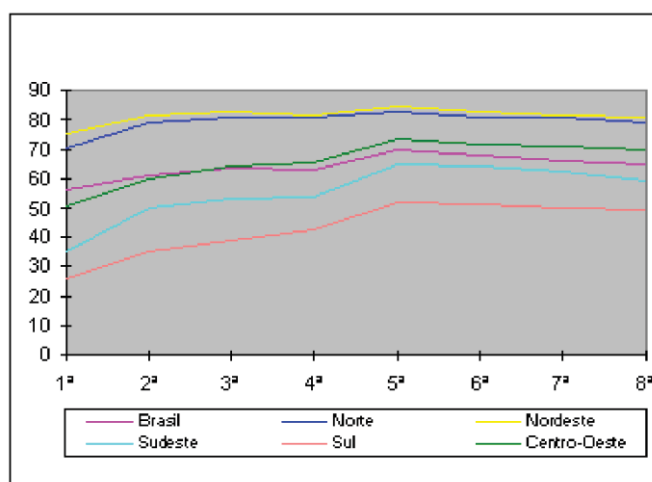
Apenas para registrar alguns elementos que considero essenciais para a compreensão do cenário e das possíveis consequências das políticas ora adotadas, é que registrarei, aqui, alguns dados. As escolas de educação básica, majoritariamente da rede privada de ensino, têm adotado nos meses de isolamento social, o ensino remoto, via internet, como forma de dar continuidade ao ano letivo de seus alunos. As escolas públicas, com as mais diversas configurações que nosso país abarca, estão, também, tentando fazer o mesmo, embora saibam que a internet não é a alternativa mais viável para a população. A PNAD 2020 mostra que 1 em cada 4 brasileiros não possui acesso à internet. Material impresso, transmissão via TV são as alternativas adotadas por algumas Secretarias de Educação para contornar a situação de desigualdade. Enquanto isso, o Ministério da Educação insiste em realizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ainda neste ano, para que o país “não perca uma geração inteira de futuros profissionais” (trecho de um comercial de tv). Mais uma vez, o fosso da desigualdade coloca, de um lado, os alunos das escolas privadas e, de outro, bem distante, os das escolas públicas. Tudo isso sob a chancela dos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

O MEC acaba de homologar o Parecer 005/2020 do CNE, que orienta a reorganização do ano letivo das instituições de ensino, porém excluiu toda uma seção que expressava recomendações sobre as possíveis estratégias de avaliação no contexto atual de ensino, as quais privilegiavam muito mais as habilidades desenvolvidas pelo esforço de aprender, em um contexto tão adverso, do que efetivamente de conteúdo, este a cargo, agora, dos chefes de família que, em sua maioria esmagadora, não se veem em condições de exercer tal tarefa. Paralelamente, o INEP pretendeu suspender as avaliações em larga escala que seriam aplicadas neste ano. E, assim, entre disputas mercadológicas do ensino e falta total de acesso e condições de obter informações, o país segue na lógica conteudista e excludente de seus sistemas educacionais. Os frutos dessas políticas? São temas para outros estudos.

2.3 PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM - CORRIGINDO O FLUXO ESCOLAR

De acordo com o relatório *Estatísticas da Educação Básica no Brasil* (INEP, 1996), uma das consequências mais nefastas da repetência é a distorção idade-série. Esta seção apresentará os dados do início da década de 90, que culminaram com a adoção da política de aceleração da aprendizagem adotada pelo MEC, em 1995. Mais de 63% dos alunos do Ensino Fundamental tinham idade superior à faixa etária correspondente a cada série em 1994, de acordo com o Gráfico 1. (p. 16)

Gráfico 1 - Taxas de distorção na educação fundamental Brasil e Regiões 1994



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC (1994)

A distorção idade-série é caracterizada por uma população de estudantes que, embora escolarizada, encontra-se fora da faixa etária adequada para a série, devido a sucessivas reprovações. A denominação *faixa etária adequada* é um conceito teórico, que parte do pressuposto de que existe uma idade ideal para que o aluno esteja alocado na série/ano de escolaridade. O cálculo utilizado pelo MEC/INEP parte da idade certa para entrada no aluno no Ensino Fundamental, que é, atualmente, de 6 anos, a partir da aprovação das Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, as quais estabelecem o Ensino Fundamental de 9 anos. O cálculo da distorção⁷ se manteve igual ao longo dos anos e é anterior

⁷ Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7* anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 8 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série,

a essas duas leis. Assim, a tabela a seguir mostra as idades consideradas ideais para cada série/ano do Ensino Fundamental e Médio, bem como as idades consideradas acima do recomendado, em um regime seriado de educação. A tabela foi retirada de uma nota técnica, publicada pela Controladoria Geral da União (CGU), em resposta a uma consulta pública enviada ao órgão, sem data de publicação. Pelas idades apresentadas, supõe-se que é posterior a 2006.

Seguindo o ordenamento da tabela, é possível identificar a idade adequada para cada série/ano de escolaridade. Nesse sentido, fica caracterizada a distorção idade-série quando o aluno possui dois anos ou mais de idade acima da idade ideal para a série.

Como alternativa para regularização de fluxo escolar, a legislação brasileira prevê a adoção da aceleração de estudos. De acordo com os artigos 23 e 24, inciso V, alíneas b e c, da LDB 9394/96.

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

Art. 24 - A educação básica nos níveis fundamental e médio será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a) verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (BRASIL, 1996, p. 8-9).

com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos (INEP, 2004, p. 17).

* Anterior à legislação vigente. O cálculo permanece inalterado.

Tabela 3 - Idade adequada para cada série/ano de escolaridade - Educação Básica

Série	Idade ideal	Idade acima da recomendada
1º ano do Ensino Fundamental	6 anos	≥ 8 anos
1ª série / 2º ano do Ensino Fundamental	7 anos	≥ 9 anos
2ª série / 3º ano do Ensino Fundamental	8 anos	≥ 10 anos
3ª série / 4º ano do Ensino Fundamental	9 anos	≥ 11 anos
4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental	10 anos	≥ 12 anos
5ª série / 6º ano do Ensino Fundamental	11 anos	≥ 13 anos
6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental	12 anos	≥ 14 anos
7ª série / 8º ano do Ensino Fundamental	13 anos	≥ 15 anos
8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental	14 anos	≥ 16 anos
1ª série do Ensino Médio	15 anos	≥ 17 anos
2ª série do Ensino Médio	16 anos	≥ 18 anos
3ª série do Ensino Médio	17 anos	≥ 19 anos
4ª série do Ensino Médio	18 anos	≥ 20 anos

Fonte: CGU (S/D)

Segundo Lück e Parente (2007), há uma diferença conceitual entre as denominações e/ou os conceitos de correção de fluxo e aceleração de aprendizagem. Na primeira, o foco seria de gestão e de caráter quantitativo, uma vez que sua avaliação remete à identificação de anos escolares avançados pelo aluno, para adequá-lo à sua idade. Na segunda, o foco seria pedagógico, voltado para o desenvolvimento do aluno e para o quanto ele aprendeu. O que se pode apurar, no entanto, é a criação de programas que utilizam a formação de classes/turmas de aceleração da aprendizagem com a finalidade de promoção da correção do fluxo escolar, como se uma fosse decorrência natural da outra.

O regime de organização escolar em ciclos é outra possibilidade de regularização do fluxo escolar. Prado (2000) aponta a promoção automática e o regime de ciclos, também, como políticas, com vistas a corrigir o fluxo escolar dos alunos, conforme menciona o art. 23, da LDB. Para a autora, a promoção automática coloca-se no extremo oposto da cultura da repetência, abandonando o esforço para a melhoria da qualidade do ensino. Seria a mais radical das políticas. Já o regime de ciclos constitui-se em um modo de aprovação ou reprovação não

anual, que trata o problema como medida intermediária em um regime seriado, oferecendo maiores chances de recuperação para o aluno. Com as diferentes possibilidades de organização escolar e a autonomia dos sistemas de ensino garantidas em lei, cabe, agora, a esses sistemas a adoção da medida mais adequada à sua proposta educacional ou aquela que ofereça um caminho de mais fácil execução.

Índices divulgados pelo INEP corroboram: as altas taxas de retenção produziram índices irrisórios de progressão escolar no regime seriado. A tabela 4 expressa os percentuais de repetência entre 1995 - 1999. (INEP, 2002, p. 7)

Tabela 4 - Ensino Fundamental Regular – Taxa de Repetência por série Brasil – 1995-1999

Anos	Taxa de repetência (%)								
	Ensino Fundamental regular								
	Total	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
1995	30,2	45,5	32,2	23,5	19,1	33,6	27,4	22,8	17,9
1996	26,6	41,5	27,2	21,3	16,9	30,7	24,3	19,9	15,5
1997	23,4	40,3	24,0	17,5	14,4	25,8	19,4	16,4	13,4
1998	21,3	40,1	20,9	15,5	12,4	22,2	15,9	14,8	11,2
1999	21,6	39,3	21,4	15,7	13,1	23,0	16,7	15,9	14,6

Fonte: INEP (2002)

A partir dos dados disponíveis e dos compromissos assumidos pelo Brasil junto às comunidades internacionais pela qualidade da educação ofertada no país, estava claro que algo precisava ser feito. Em 1995, os números fornecidos pelo censo do INEP/MEC (1995) representavam quase 10 milhões de alunos, o que, de acordo com Oliveira (2000):

Corrigir essa situação tornou-se prioridade da política educacional. Com esse objetivo, o MEC criou o *Programa de Aceleração da Aprendizagem*, que incentiva e apoia os sistemas estaduais e municipais de ensino a adotarem práticas pedagógicas que permitam aos alunos recuperar o atraso escolar (MEC, 1997, p. 7)

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu um programa nacional para corrigir o fluxo escolar de alunos de escolas públicas, denominado *Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Foi criado pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e implantado

experimentalmente no Maranhão, em agosto de 1995. Segundo Oliveira (2002), essa foi a primeira estratégia do governo para implementação de um sistema de Ensino Fundamental de qualidade para todas as escolas estaduais e municipais, visando corrigir o fluxo escolar (p. 178). O autor afirma que iniciativas nesse sentido, desenvolvidas no país até então, estavam comprometidas apenas com a aceleração dos alunos, sem visar o fluxo. O programa foi concebido como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentavam atraso escolar de dois ou mais anos.

O programa *Aceleração da Aprendizagem* caracteriza-se pela organização de classes especiais de alunos, com dois ou mais anos de atraso nos estudos, de modo a eles receberem um ensino por meio de uma pedagogia alternativa à normalmente aplicada aos demais colegas. Esta pedagogia depende de uma combinação de fatores tais como uma metodologia dinâmica, materiais pedagógicos especiais e condições de ensino adequadas, voltados para permitir aos alunos desfrutar de experiências exitosas de aprendizagem capazes de fazê-los progredir em sua escolaridade. Estas experiências objetivam capacitá-los a avançar tantas séries quantas possíveis em um ano letivo. (LÜCK e PARENTE, 2007, p. 8)

Ainda segundo as autoras, o Ceteb, além de realizar a supervisão e capacitação em serviço para os professores, realizou a capacitação de técnicos para o gerenciamento local do programa; preparou diretores e professores para trabalhar habilidades didáticas e pedagógicas, nos termos dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta, para garantir o sucesso do projeto/piloto

Uma das hipóteses que guiou esta pesquisa, inicialmente, foi atribuir a origem da política de aceleração brasileira, de 1995, à estratégia de aceleração do Programa *Accelerated Schools*, como afirmou Prado (2000). Concebido na Universidade de Stanford (EUA) e iniciado em 1986, no Estado da Califórnia, O Programa das Escolas Aceleradas visava ao sucesso escolar de alunos em situação "de risco" (p. 53). Em visita ao Brasil, a convite do INEP, em 1992, Henry Levin, um dos principais idealizadores do Programa, realizou, no mês de outubro daquele ano, um *workshop* em Belo Horizonte, MG, juntamente com Pilar Soler, coordenadora da área de treinamento de recursos humanos do Programa. Como resultado desse evento, o INEP publicou o primeiro volume de *Estudos de Políticas Públicas*, em dezembro de 1992, com o artigo de Levin e Soler, intitulado *Escolas Aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?*

Na busca por desenvolver esta hipótese, entrei em contato, via *e-mail*, com o prof. Henri Levin, em meados de 2017. Ele demonstrou interesse por meu trabalho e, além de me encaminhar alguns materiais relacionados ao programa, orientou-me a procurar a prof.^a Pia

Wong, da Universidade de Sacramento (Califórnia- EUA), que, nos anos 90, participou da implementação do programa Escolas Aceleradas, em Belo Horizonte, MG. A professora Wong concordou, gentilmente, em fornecer algumas informações sobre o programa, em entrevista, por *e-mail*. Segundo Wong (2019), a iniciativa de implantação foi da Secretaria Estadual de Educação de MG, e teve como principal interlocutora a prof. ^a Ana Maria Saul, à época, professora da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Embora tal experiência seja anterior à iniciativa do governo federal, não configura, nos registros acessíveis, como programa oficial de correção de fluxo escolar. A professora Wong afirma que a ideia foi recebida de forma entusiástica pela SEE/MG. Comenta que não houve interesse por parte do governo federal para implantação do programa em escala nacional e não sabe dizer se programas paralelos foram implementados para dar suporte a essa experiência em Belo Horizonte.

Com os dados obtidos não foi possível, então, corroborar a hipótese inicialmente levantada por Prado (2000). Nada foi encontrado que possa justificar o pressuposto da inspiração do programa americano para o brasileiro, até porque os princípios das escolas aceleradas não presumem correção de fluxo, uma vez que o sistema de ensino americano não está organizado pela lógica da serialização.

Todavia, considero relevante registrar a postura solícita do prof. Levin em colaborar para esse estudo. Mesmo estando ele com a saúde debilitada e em processo de aposentadoria, não deixou meus *e-mails* sem resposta, além de indicar bibliografia e outras fontes de dados. Mais adiante, neste trabalho, poderão ser retomados os princípios das Escolas Aceleradas, por acreditar que podem se constituir em material para análise de contextos locais da política em exame.

Com a proposta nacional de aceleração já em andamento, dois anos após a sua implementação, o MEC elegeu um parceiro para a iniciativa. Em 1997, o Instituto Ayrton Senna - IAS foi escolhido como parceiro no Programa de Aceleração da Aprendizagem (OLIVEIRA, 2001). O IAS, detentor do Programa Acelera Brasil (PAB), possuía materiais didáticos estruturados para os alunos, manuais para os professores, além de manuais operacionais contendo instruções para os coordenadores e supervisores. O IAS tornou-se, então, em 1997, o principal interlocutor dos estados e municípios na execução e acompanhamento das políticas de correção de fluxo escolar em 22 estados brasileiros.

O programa do governo passou a se chamar *Acelera Brasil*. Com a mesma finalidade do programa implementado pelo MEC, em 1995, o Instituto contou, também, com o apoio da Petrobrás e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, além do apoio técnico de organizações não governamentais, como, por exemplo, o Centro de Ensino

Tecnológico de Brasília – Ceteb - e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. (PRADO, 2000). O PAB tinha o compromisso claro com a regularização do fluxo escolar e não, simplesmente, com a aceleração dos alunos. Para Oliveira (2002), instala-se uma mudança de direção na política educacional comprometida com resultados permanentes e não com uma mera inovação ou intervenção pedagógica.

O objetivo consiste em assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar uma política onde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional, a quem compete assegurar seu sucesso mediante a adoção de estratégias adequadas de ensino. As prefeituras, governos estaduais e secretarias de educação assumem o comando da política de aprovação e a defesa dos interesses do aluno - à escola compete adotar pedagogias adequadas para levá-lo ao sucesso, e não mais manter políticas de repetência (LALLI, 2000, p. 146)

Querino (2000), ao falar da dimensão política do programa de aceleração, afirma que este prevê o comprometimento das autoridades estaduais e municipais - Governador, Secretário de Estado da Educação, Prefeito, Secretário Municipal de Educação - para propiciar as condições mínimas de funcionamento, como recursos materiais, espaço físico adequado e sistemática de acompanhamento. Esse movimento mobilizou esforços na educação do país, que envolveram formação e capacitação docente, estudos de currículo, inovação de práticas pedagógicas, dentre outros. Além disso, como forma de fortalecer a autonomia dos sistemas educacionais em âmbito municipal e estadual, secretarias estaduais e municipais de educação se tornaram parceiras do MEC na execução da política.

A entrada da iniciativa privada, como parceira do Estado na consecução de uma política de intervenção, veio reforçar a presença do setor privado na educação pública, questionada em dias atuais. Na perspectiva neoliberal, a privatização é a saída viável para os problemas da sociedade. Ball (2013) analisa de forma crítica a presença de outros sujeitos na definição de políticas públicas educacionais:

[...] tarefas e serviços anteriormente realizados pelo Estado estão agora sendo feitos por vários “outros”, em vários tipos de relacionamento com eles mesmos, com o Estado e com as restantes organizações mais tradicionais do setor público, embora em muitos casos os métodos de trabalho dessas organizações do setor público também tenham sido fundamentalmente reformulados, tipicamente pelo posicionamento estratégico de formas de mercado (competição, escolha, e financiamento baseado no desempenho). Portanto, novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos. (p. 177)

É o próprio IAS quem se autodenomina “solução” para os problemas educacionais do país.

Desenvolvemos soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam **replicáveis em escala**. Nossas **soluções** são levadas às escolas em **parceria com as Secretarias de Educação** para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#missao>, **grifo meu**).

A parceria público-privada permitiu ao MEC expandir as possibilidades de aplicação da política de correção de fluxo escolar e alterar o quadro de fluxo educacional conforme o esperado. A capilaridade do PAB, por meio do IAS, vai ter presença efetiva nos estados e municípios, ampliando, assim, o raio de abrangência da proposta de correção da distorção idade-série do governo. Veremos, na próxima seção, que essa parceria ainda é marcante na educação pública, mediante a oferta de uma variada gama de soluções educacionais aos estados e municípios.

2.4 EFEITOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Fernandes (2007), as taxas de promoção, repetência e evasão compõem o que se denomina *taxas de transição*, por indicarem como os alunos transitam - progridem - de uma série para outra, nas escolas seriadas, ou de um ano para outro, no caso das escolas com progressão continuada ou organizadas em ciclos. Ainda, segundo o autor, um dos indicadores de desempenho educacional utilizados no país, para monitorar o sistema de ensino, são indicadores de fluxo - promoção, repetência e evasão. Percebe-se, então, que a noção de fluxo escolar está intimamente ligada à escolarização, pois envolve acesso, permanência e conclusão da escolaridade.

Os números da distorção começam a mudar o cenário do fluxo de alunos no Ensino Fundamental, cerca de três anos após a implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem do MEC/IAS. Sampaio *et al.* (2002) apresentam os índices de distorção idade-série divulgados pelo INEP, para o período de 1996-2001, exibidos na tabela 5:

Observa-se, pela tabela, que as regiões Sudeste e Norte tiveram melhor desempenho, com uma redução de 10,8 e 10,4 pontos percentuais em seus índices de distorção, entre 1996 e 2001. Foram números superiores ao geral do Brasil, no mesmo período, que ficou em 7,9%.

Tabela 5 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental - Brasil e Regiões Geográficas – 1996-2001

Regiões geográficas	Anos			
	1996	1998	2000	2001
Brasil	47,0	47,2	41,7	39,1
Norte	62,3	62,0	55,6	52,9
Nordeste	65,7	65,1	59,8	57,1
Sudeste	34,8	34,4	27,0	24,0
Sul	27,2	26,5	23,5	21,6
Centro-Oeste	47,1	46,2	40,9	38,0

Fonte: MEC/INEP (2001)

De acordo com a Lei nº 9394/96, a partir de 1997, iniciou-se a *Década da Educação*, e um novo cenário foi desenhado na política educacional. Com o Ministério da Educação como provedor da educação, foram alocados recursos, no período 1997-1999, para investimentos em ações destinadas à capacitação de professores e à produção e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração criadas pelo programa do MEC, de acordo com Lück e Parente (2007).

Ainda na esteira da promoção de políticas que propiciassem a busca pela qualidade na educação, nesse mesmo ano, 1997, o Ministério da Educação e do Desporto lançou o programa *Toda Criança na Escola - TCE* (1997). Na caracterização desse programa está explicitado, claramente, que a capacidade de atendimento da demanda educacional fica comprometida pelas altas taxas de repetência, além de apontar que expansão da oferta está muito mais pressionada pela retenção dos alunos do que pela demanda de novas matrículas (p. 5). A publicação do TCE reforçou o compromisso do Estado com a promoção de uma educação de qualidade e a garantia das condições para que esta se desenvolvesse.

O PAB, em 1997, atendeu a 3.119 alunos, capacitou aproximadamente 200 técnicos e professores e apresentou, ao término daquele ano letivo, resultados surpreendentes: 983 alunos (31,5%) foram promovidos para a série seguinte, 1.701 (54,5%) avançaram uma série, 348 (11%) avançaram duas, 42 avançaram três e um avançou quatro séries. (QUERINO, 2000). Consolidava-se, assim, uma política de regularização de fluxo escolar, com promessa de

melhores índices educacionais para o país. Para comprovar a eficácia da proposta, o IAS contratou a Fundação Carlos Chagas para realizar uma avaliação externa do Programa. Foram aplicados testes para verificar o perfil de entrada dos alunos em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, em uma amostra de 20% do alunado. No final do ano, os mesmos alunos foram novamente avaliados para verificar seu progresso. Os resultados mostraram que “o programa favoreceu condições de aprendizagens significativas, renovou o conceito de escola enquanto local prazeroso para o aluno e devolveu a ele o gosto pelo aprender”. (QUERINO, 2000, p. 142).

Em 1998, o PAB foi ampliado para 24 municípios com uma tríplice parceria: IAS, CETEB e Petrobrás. De acordo com Prado (2000), nesse ano, o Ministério fez um repasse de mais de 1 milhão e 500 mil reais, para a capacitação de docentes e reprodução de material didático, às classes de aceleração que vinham sendo criadas, acompanhadas e apoiadas pelo IAS, por meio do projeto Acelera Brasil. O Programa era acompanhado pela SEF/MEC, na sua execução financeira, bem como extra MEC, por pesquisadores e instituições especializadas em avaliação educacional (p. 54). Como pudemos observar na tabela 5, (p. 52) foi, a partir de 1998, que os números da distorção começaram a reduzir efetivamente, terceiro ano de funcionamento do programa e o segundo sob a égide do IAS. A tabela 6 revela o alcance inicial do programa.

Tabela 6 - Número de convênios firmados por sistema administrativo e volume de recursos transferidos pelo MEC -1998

Sistemas administrativos	Nº de convênios	Recursos (R\$)
Municípios (exceto capitais)	674	15.437.240
Estados	24	10.859.827
Prefeituras de capital	21	3.376.016
Total	719	29.673.083

Fonte: SEF/MEC (PRADO, 2000, p. 54).

Os dados do programa de aceleração da aprendizagem, entre 1998-2003, de acordo com Lück e Parente (2007), avaliam os efeitos dos programas estaduais, apoiados pelo Projeto do MEC, conforme apresentados na Tabela 7:

Tabela 7 - Porcentagem de alunos com dois ou mais anos de distorção idade-série no Ensino Fundamental regular das escolas estaduais no período de 1998 -2003

Série/ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	Média
1998	29,6	35,6	39,3	43	56,2	55,3	55,7	54,9	46,2
1999	23,6	30,2	38	37,9	52,9	50,9	53,6	53,3	42,6
2000	21,1	26,1	33,9	36,2	49,3	47,6	50,5	50,9	39,5
2001	19,1	23	31,2	32,2	48,2	43,9	46	47	36,3
2002	17,3	21,2	28,6	29,4	44,6	42,5	43,5	44,3	33,9
2003	13,7	19,6	23,7	26,3	39,2	38,9	40,3	40,7	30,3
1998/ 2003 Diferença	-15,9	-16	-15,6	-16,7	-17	-16,4	-15,4	-14,2	-15,9

Fonte: Inep/MEC (2003)

Observando a tabela 7, nota-se o declínio do percentual de alunos em distorção idade/série, das escolas estaduais brasileiras, o que nos permite inferir que as medidas adotadas, no sentido de garantir a regularização do fluxo escolar, surtiram o efeito desejado. Quando analisados os dados da 1^a até a 8^a séries, referentes às séries de escolaridade, verifica-se um crescimento regular e sistemático das taxas de repetência, o que significa que as escolas continuavam produzindo a repetência. Entretanto, quando são comparados dados de um ano letivo para outro, na mesma série, é possível observar um declínio no percentual de alunos com distorção idade-série, verificando-se que, em média, decresceram 15,9%, de 1998 para 2003. Esse declínio é percebido em todas as séries, variando no mínimo de 14,2% dos casos de distorção, na 8^a série, para o mínimo de 17%, na 5^a série. Os dados apurados entre 1998 e 2003 (Tabela 7) apontam para um comportamento melhor do que os apurados entre 1996-2001, apresentados na tabela 5 (p. 52). Isso mostra que a proposta de correção do fluxo escolar estava se consolidando e que o programa contribuiu de forma decisiva para tal, proporcionando não só a retomada do percurso regular de estudo, como também a liberação de vagas no Ensino Fundamental, permitindo a absorção de uma demanda maior de jovens e crianças em idade escolar na rede pública.

Segundo o Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (2000):

Por seu intermédio (do programa), o Ministério da Educação financia a implantação de classes de aceleração para os alunos com alta defasagem idade-série, contribuindo com os sistemas estadual e municipal para que estes alunos avancem com sucesso até a série compatível com a sua idade. A eficiência das classes de aceleração permitirá a absorção, nas escolas públicas, de todas as crianças e jovens em idade escolar. (p. 35)

O Quadro 1 mostra os Estados e Secretarias Municipais envolvidos com o projeto, em 1999, de acordo com o Relatório (op. cit.).

Quadro 1 – Prefeitura Municipal – Metas Físicas Abrangência: aceleração da aprendizagem
Posição 03/01/2001

UF	Nº de Mun.	Valor	Metas físicas	
	Beneficiados	Empenhado	Aluno	Professor
AC	6	181.370,40	3.301	198
AL	31	931.058,63	17.603	879
AM	5	128.616,00	2.209	156
AP	1	34.046,62	41	550
BA	51	1.416.787,55	25.831	1.361
CE	31	888.716,39	16.832	1.086
DF	-	-	-	-
ES	4	41.050,00	930	77
GO	8	106.095,40	1.816	136
MA	58	1.246.070,58	26.015	1.174
MG	10	103.115,00	1.917	107
MS	18	255.310,06	4.574	566
MT	8	115.281,20	2.230	176
PA	24	576.973,24	10.533	959
PB	55	1.597.837,33	30.791	1.596
PE	27	666.764,00	13.045	698
PI	17	352.972,83	7.270	395
PR	16	206.235,00	5.062	104
RJ	23	821.413,96	16.384	1.233
RN	14	164.328,49	3.301	207
RO	2	23.772,50	390	30
RR	3	17.432,00	415	4
RS	24	216.915,52	6.928	737
SC	21	192.489,40	2.453	431
SE	12	266.871,00	4.300	436
SP	11	99.784,61	2.228	179
TO	9	178.859,33	3.792	162
TOTAL	489	10.830.167,0	210.191	13.673

Fonte: MEC/FNDE/SAPE (2000).

Nesse mesmo Relatório, encontra-se:

O Programa Aceleração da Aprendizagem constitui uma das prioridades do Ministério da Educação desde a sua implantação, em 1997. Originou-se da percepção de que as crianças, por conta dos altos índices de repetência nas primeiras séries do Ensino Fundamental, retardam sua trajetória escolar, ocasionando distorção idade-série, perda da autoestima do aluno e elevados índices de evasão escolar. (p. 34)

Ainda segundo o Relatório, a SEF/MEC recebeu, analisou e recomendou, no âmbito do Programa de Aceleração de Aprendizagem, no período de 1999-2000, um total de 1.174 projetos de Prefeituras Municipais e Secretarias Estaduais de Educação, dos quais 839 foram empenhados, no valor total de R\$ 25.274.978,32, para beneficiar 537.367 alunos, de 1ª a 4ª série, com distorção de dois ou mais anos, e capacitar 32.894 professores atuantes em classes de aceleração. Nota-se uma ampliação de oferta e de atendimento.

O governo, então, além de promover a regularização do fluxo dos alunos em relação à sua idade recomendada de escolaridade, aumentava, ainda, a sua capacidade de atendimento de demanda de alunos fora da escola.

Lück e Parente (2007) afirmam que, nessa avaliação do MEC, um importante aspecto revelado foi a faixa etária atendida. O programa, inicialmente, foi pensado para os alunos com dois ou mais anos de defasagem escolar, matriculados nas turmas regulares do Ensino Fundamental. Entretanto, o que se constatou foi que as escolas acabaram por oferecer, também, matrículas nas classes de aceleração para pessoas que estavam fora do sistema educacional, atendendo a adultos trabalhadores. Esse dado corrobora o aspecto para o qual Stephen Ball (2012) sempre nos alerta sobre o ciclo de políticas: uma política não é simplesmente implementada; ela é sempre ressignificada e reinventada no contexto da prática.

Outro documento, o relatório *Educação Para Todos – Avaliação da Década* (2000), informa que eram 1,2 milhão de alunos matriculados em classes de aceleração, com um número substancial deles de 5ª a 8ª séries (p. 60). Informa, além disso, sobre a previsão de implantação de políticas específicas de aceleração da aprendizagem em vários sistemas de ensino - estaduais e municipais. Vemos, então, a partir dessa apuração, o movimento do Ministério da Educação e do IAS apoiando os entes federados na condução das ações regionais e locais, com vistas a melhorar o fluxo escolar, para garantir a almejada universalização do acesso.

Oliveira (2002) apresenta dados que, também, legitimam o sucesso do programa. Levantamento realizado pelo IAS, ao final do ano letivo de 2000, nos municípios da Rede Acelera, confirma que a defasagem idade/série dos alunos concluintes da 1ª a 4ª série, em 10

dos 24 municípios participantes, era inferior a 10%, ou seja, significativamente menor que a média nacional superior a 40%, o que ratifica a tendência à regularização do fluxo. As classes de aceleração da aprendizagem se constituíram, então, no principal arranjo político-pedagógico com vista à correção de fluxo escolar nos sistemas de ensino brasileiros.

O Estado de São Paulo, adotante do programa, foi um dos que obteve resultados positivos. Rose Neubauer (2000), Secretária Estadual de Educação de São Paulo entre 1995 e 2002, relata, em um artigo, a experiência das classes de aceleração em SP. O programa teve como parceiro o Cenpec, a quem coube desenvolver e fornecer materiais didáticos específicos para o trabalho com essas turmas, para professores e alunos (p. 13). A autora expõe que os resultados em São Paulo foram tão expressivos que, em 1999, o Ministério da Educação solicitou os direitos de uso do material do Cenpec para os estados do Acre, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia, que já haviam implementado o projeto em suas redes de ensino. Ela aponta as especificidades da parceria com o estado do Paraná.

Com o Paraná, a cessão de direitos relativos às Classes de Aceleração acabou levando a uma parceria: em troca da tecnologia e do uso dos materiais de nosso projeto, a Secretaria da Educação daquele Estado nos repassa o uso de um outro projeto de aceleração, que lá foi desenvolvido para alunos de 5ª a 8ª série. Esse material está sendo adequado à nossa realidade, e o novo projeto será posto em prática na rede paulista a partir do início do ano 2000 (NEUBAUER, 2000, p. 12).

Por esse excerto, é possível deduzir que o Paraná começa a exportar referências para a realização do trabalho de aceleração com os anos finais do Ensino Fundamental.

Mainardes (2009) assinala as principais medidas para corrigir a distorção idade-série implementadas:

- a) Implantação de políticas de organização da escolaridade em ciclos ou com adoção da progressão continuada, nas quais a reprovação é eliminada total ou parcialmente;
- b) Implantação de políticas que visam corrigir a distorção idade-série, em geral, agrupando esses alunos em turmas especiais. Por meio de materiais específicos e metodologias de ensino variadas, pretende-se, com esses programas, acelerar a aprendizagem dos alunos e, na medida do possível, reintegrá-los em anos mais avançados do processo de escolarização. No Brasil, uma diversidade de programas tem sido implementada e designados como Correção de Fluxo, Correção de distorção idade-série, Classes de aceleração, Turmas aceleradas etc. (p. 3)

Em 2001, foi estabelecida, pelo IAS, a *Rede Acelera Brasil*, composta pelos municípios ex-participantes do PAB. A rede tinha dois objetivos principais: assegurar a consolidação do projeto nesses municípios; promover, disseminar e disponibilizar a tecnologia de intervenção, para corrigir o fluxo escolar a outras redes de ensino (QUERINO, 2000, p. 179). Ao que tudo indica, experiências anteriores ao programa federal, realizadas pelo IAS, serviram de motivação e referência para o desenvolvimento de ações, naquele momento, realizadas sob a supervisão do MEC, nos entes federados participantes do programa.

O Plano Nacional de Educação - PNE, promulgado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, teve papel preponderante no redesenho das ações do Ministério da Educação. Foi um documento feito a muitas mãos, com a participação de associações e entidades de educadores e da sociedade civil, e cuja concepção, embora sofresse críticas, deu-se em bases democráticas de discussão (WERLE, 2011). O governo central continuava focado em assegurar a elevação do nível de desempenho dos estudantes e propôs, por meio do PNE, a implantação de um sistema nacional de monitoramento da educação básica no país e de verificação da eficácia das políticas educacionais em curso. Werle (op. cit.) afirma:

O Estado em ação, portanto, apresentou um movimento de democratização, inclusão e de atendimento mais amplo, acompanhado de preocupações com a gestão, avaliação, e acompanhamento da qualidade do ensino. Modificava-se, entretanto, a composição dos agentes que promoviam as políticas e as ações do Estado. (p. 781)

O governo federal sabia que o fluxo era apenas um dos indicadores de qualidade da educação. Além da distorção, o desempenho das escolas e dos sistemas de ensino era outro indicador de relevância nesse contexto.

Para avaliar o desempenho das redes e dos estudantes, o SAEB foi reestruturado em 2005, e se tornou um dos principais produtores de dados de desempenho escolar. Com a criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como *Prova Brasil*, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas (INEP, 2017), as avaliações em larga escala garantiram seu papel, no cenário educacional brasileiro, como forma de medir a qualidade dessa educação. Com o SAEB sendo aplicado a cada dois anos, a credibilidade das avaliações externas fortaleceu-se como indicador de desempenho na aprendizagem. Além disso, reforçava a necessidade de expansão do atendimento aos alunos em distorção em classes de aceleração, uma vez que os índices de distorção comprometiam os dados apurados de fluxo e de desempenho.

Segundo Werle (2011), nessa época, ocorreu um reordenamento da avaliação em larga escala na educação básica brasileira, mediante uma centralização das decisões no Inep e um afastamento dos estados nos processos de tomada de decisão. Cita a autora que, foi essa mudança que reforçou, nos Estados, a opção pela criação de suas próprias estruturas de avaliação de desempenho.

Com a modificação dos agentes promotores das políticas educacionais a que já nos referimos, vamos encontrar, nas articulações do Estado com a sociedade civil, a participação de fundações e ONGs na decisão dos rumos da política educacional do país. Uma das mais expressivas instituições a exercer influência direta no cenário educacional brasileiro foi o *Movimento Todos pela Educação*. Fundado em 06 de setembro de 2006, é formado por representantes da sociedade civil, de organizações sociais e figuras de destaque no ramo empresarial, articulados aos educadores e gestores da educação pública. O movimento lançou, publicamente, no Museu do Ipiranga, SP, em 07 de setembro de 2006 a *Carta Compromisso Todos pela Educação*, a qual definiu 5 metas para a qualidade da educação pública. Essa carta veio a se transformar, menos de um ano depois, na base do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo governo Lula, em abril de 2007, segundo informa o próprio site do movimento (<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>). Constituído da reunião de dezenas de programas do MEC, que abrangem desde a educação básica até o ensino superior, as 28 metas estabelecidas pelo PDE podem ser sintetizadas em uma ação central: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Fórmula criada com base em cálculos utilizados em países europeus, tornou-se o principal indicador de qualidade da educação básica, cujos componentes combinam desempenho e fluxo escolar.

O PDE colocou à disposição dos estados e municípios o *Plano de Metas Compromisso todos pela Educação*. Criado pelo Decreto nº 6094, de 25 de abril de 2007, esse plano foi o termo de adesão dos municípios ao PDE, inaugurando um novo regime de colaboração entre os entes federados, conferindo-lhes mais autonomia. A partir da adesão, os entes federados assumiam o compromisso de elaboração de seus respectivos *Planos de Ações Articuladas - PAR*. Essa proposta, além de buscar aumentar os índices da educação básica, propiciava, também, a divisão de competências e responsabilidades para essa finalidade. Oliveira (2011) afirma que a adesão dos municípios foi absoluta. Com o compromisso assumido pelos municípios e a elaboração do PAR, o MEC ofereceu apoio financeiro e técnico com verba suplementar àqueles com baixos índices de desenvolvimento do ensino. O PAR é organizado em quatro diferentes eixos: Gestão Educacional; Formação de Professores e de profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura física e recursos

pedagógicos (UNDIME, 2012), que com dados fornecidos pelas unidades escolares, resulta em um planejamento estratégico que promove uma autoavaliação dos sistemas. Segundo Werle (2011), o preenchimento correto da ferramenta disponibilizada pelo MEC, conhecida como *Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle* - SIMEC, possibilita a construção de um diagnóstico das deficiências e um detalhamento das ações necessárias para superá-las. Permite, também, ao Ministério verificar as necessidades de apoio técnico e, através do regime de colaboração, estabelecer convênios e encaminhar programas.

Observa-se que, das 28 metas estabelecidas pelo PDE, as metas IV e V especificam o combate à repetência e evasão, entretanto não há referência, em nenhuma das metas, à questão do fluxo. É possível depreender que, a julgar pelos resultados apresentados pelo PAB, o MEC já não estava mais considerando a distorção idade-série como um problema em escala nacional, ou, possivelmente, considerava que deveria ser um problema a ser tratado pelos Estados e Municípios, cabendo aos entes federados programar ações de enfrentamento para a distorção. Para Malini (2009), a descentralização, propagada nas reformas educacionais vigentes, incluiu novos atores na cena educacional e retirou do governo central a exclusividade da tomada de decisão, o que se traduziu em resultados mais democráticos e no empoderamento local, além de reforçar o *accountability*.

Com o novo modelo de gestão educacional desenvolvido por meio da utilização do PAR, percebe-se que o poder central outorga a seus entes as decisões educacionais, sem, contudo, renunciar ao monitoramento das ações, mediante o acompanhamento do desenvolvimento do plano, feito por suas plataformas digitais, criadas para esse fim.

O processo de municipalização termina por expor as fragilidades daqueles municípios que não encontraram as condições necessárias para promover uma educação de qualidade e, segundo Malini (2009), promoveu um isolamento, com a criação dos sistemas próprios de ensino, muitas vezes sem condições técnicas de fomentar ações com vista à promoção de alternativas de enfrentamento dos problemas. Werle (2016), contrariando Malini (2009) afirma, com base em pesquisas realizadas, que os governos municipais se mostraram capazes de implementar uma agenda política a partir de suas condições e necessidades locais, embora considere haver diferentes níveis de autonomia política nos diferentes contextos.

Como o PDE enviava o dinheiro diretamente aos municípios, por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* - PDDE, o MEC foi pressionado pelo CONSED, pois, segundo Malini (2009) havia um mal-estar de que a política nacional de educação aconteceria sem a participação dos estados. Assim, em meados de 2007, os estados passaram a fazer parte do regime de colaboração, permitindo ao programa do MEC atingir um número cada vez maior de

municípios. O MEC, através do PDE, poderia exercer um controle maior das ações subsidiadas pelo governo federal nos municípios, aperfeiçoando a gestão dos recursos públicos.

Com intuito de favorecer as decisões educacionais dos poderes locais, em prol da qualidade da educação oferecida, foi lançado, então, no ano de 2008, o primeiro volume do *Guia de Tecnologias Educacionais* do MEC. Esse guia é um cardápio de programas, materiais e tecnologias oferecido pelo governo federal, para adesão dos diferentes estados e municípios, e é assim estruturado:

O Guia está organizado em cinco blocos de tecnologias: Gestão da Educação, Ensino-aprendizagem, Formação de Profissionais da Educação, Educação Inclusiva e Portais Educacionais. Cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo implementadas pelo MEC – elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE ou por parcerias estabelecidas com instituições da área de Educação – e pelas tecnologias apresentadas por instituições e/ou empresas públicas ou privadas, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica. (BRASÍLIA, 2008, p. 15)

Os sistemas municipais que, por meio do PAR, fizerem adesão a tecnologias propostas no guia, serão assistidos pelo MEC. A vinculação a esses programas intensificou-se após a necessidade da elaboração dos Planos Municipais de Educação, indicados no PNE 2014-2024.

A partir de 2009, o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, passou a integrar o Guia de Tecnologias do MEC, mediante um contrato firmado entre a instituição e o FNDE, e incluiu, no bloco Gestão da Educação, as tecnologias “Acelera Brasil” e “Se Liga”, para atender aos municípios que manifestassem interesse em programas de aceleração (ADRIÃO, 2011). Esta tecnologia torna-se, então, uma ferramenta de correção de fluxo escolar que pode ser utilizada pelas escolas, via MEC ou por aquisição direta do próprio sistema de ensino.

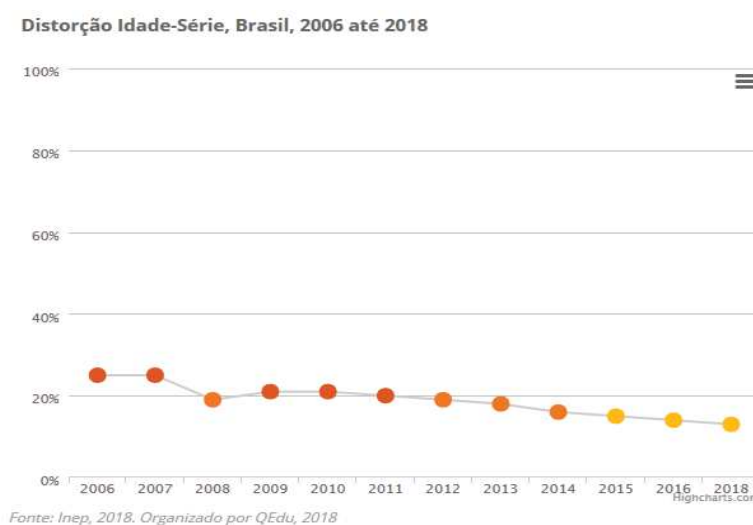
A partir de então, não se percebe mais, nem na legislação educacional, tampouco nos programas governamentais, uma ação do governo central para a regulação do fluxo escolar, como a implementada em 1995. Na perspectiva do PDE, os estados e municípios dispõem de autonomia dentro das esferas federais, para decidir sobre questões relativas à aplicação de recursos, currículo, métodos de ensino e o desenvolvimento de suas próprias políticas educacionais, inclusive optando por parcerias público-privadas.

2.4.1 O panorama atual dos programas de correção de fluxo no Brasil

A distorção idade-série vem diminuindo no Brasil desde 2006, segundo os dados fornecidos pelo INEP, embora em 2018, índices de distorção na casa dos 30% ainda sejam encontrados, no Ensino Médio, o qual, segundo D'Ávila (2015), é, ainda, um segmento em que se encontram poucas iniciativas no sentido da correção da distorção.

Para construir o cenário das políticas de correção de fluxo escolar no Brasil nos dias de hoje, inicialmente, recorri aos dados gerais da distorção na última apuração feita pelo INEP, em 2018. Os números da distorção começaram a diminuir no país, pouco mais de dez anos após as primeiras iniciativas governamentais nesse sentido. O gráfico das escolas públicas brasileiras, de área urbana e rural, registra uma queda de 2006 a 2008, uma leve ascensão em 2009, com certa estagnação até 2011, e, a partir daí a redução vem se dando ano a ano, conforme os dados apresentados na figura a seguir.

FIGURA 2 – Distorção Idade-série, Brasil, 2006 a 2018.



Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2018

Para traçar um panorama dos programas para correção de fluxo escolar, vigentes no Brasil, realizei uma busca, pela *internet*, nos sites das Secretarias Estaduais de Educação dos 27 estados brasileiros. Essa busca se deu tendo em vista a dinâmica utilizada pelo MEC pós PDE, que atribui aos entes federados as decisões quanto ao planejamento de suas ações educacionais. Não me foi possível realizar essa busca por municípios, devido à grande demanda e, certamente, a especificidades que seriam inúmeras. Assim, optei por verificar como as

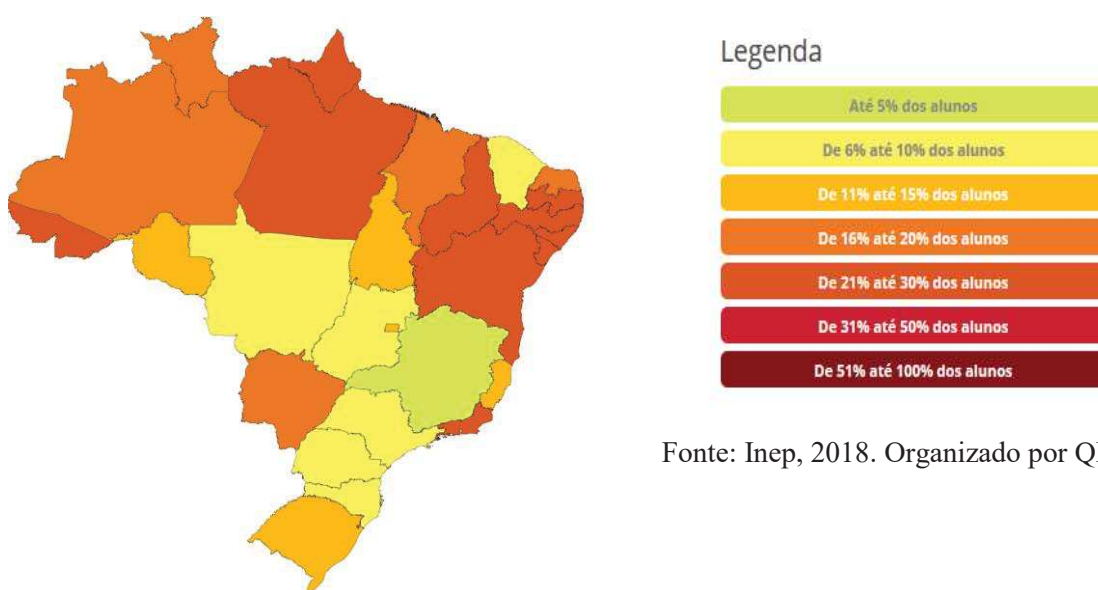
Secretarias Estaduais estão lidando, nos dias de hoje, com os problemas de fluxo escolar, causados pela distorção idade-série.

Como descritores, foram utilizados os termos *aceleração*, *correção de fluxo* e *distorção idade-série*. Embora não tenha sido possível identificar quais as concepções que fundamentam os programas adotados nos estados pesquisados, é possível reconhecer que concepções diferentes embasam as ações dessas Secretarias, no que tange às políticas de combate à distorção idade-série. Isso pode ser observado pela presença ou ausência dessas iniciativas, bem como de sua diluição em outras políticas adotadas pelas secretarias de educação dos diferentes entes federados, em nome da busca pela melhoria dos seus índices educacionais.

Um dado que chamou atenção, nessa busca, foi que, em alguns estados, para o termo *aceleração*, foram encontradas experiências na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, como é o caso da Bahia, do Distrito Federal e de Pernambuco. Isso vem reforçar a percepção de Lück e Parente (2007), quando afirmam sobre a diferença de concepção que envolve a ideia de aceleração da aprendizagem e a de correção de fluxo, já mencionadas em seção anterior deste capítulo.

A figura 3 traz um mapa que mostra que todos os estados brasileiros, ainda que em diferentes escalas, enfrentam atualmente o problema da distorção idade-série nas escolas públicas, tanto na área rural como na área urbana.

Figura 3 - Mapa da Distorção idade-série, Brasil, 2018



Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdu, 2018

De acordo com os dados apurados, Minas Gerais é o estado com menor índice de distorção, na casa dos 4,7% no Ensino Fundamental. O estado adota, desde 2012, um sistema de avaliação com progressão automática no Ensino Fundamental, o que pode estar concorrendo para a redução desse índice. Todavia, os números da distorção para o Ensino Médio mineiro são da ordem de 31%.

Os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso têm índices abaixo de 10% de distorção e se encontram na segunda faixa de recorte. O estado do Paraná, um dos pioneiros no Brasil nessa iniciativa, desenvolve, desde 2012, o *Plano Personalizado de Atendimento* - PPA, que tem, dentre outras estratégias, o combate à distorção idade-série como uma de suas frentes. Apurou-se, ainda, que a Resolução nº 1500/2016 – SEED/PR autoriza o funcionamento do Programa de Aceleração de Estudos – PAE, nas instituições da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. (SEED-PR, 2019). Nessa mesma faixa de percentuais estão os estados de Goiás e Ceará, ambos com 10% de distorção. Em Goiás, de acordo com o site da SE, foi lançado, em junho de 2019, o projeto “Aprender para Avançar”, cuja proposta é corrigir distorções escolares (correções de fluxo), principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Segundo uma entrevista da Secretária de Educação do estado, o projeto visa combater a exclusão de estudantes multirrepetentes, por meio de “metodologias pedagógicas inovadoras, que vão contribuir para garantir avanços na aprendizagem dos alunos”. (SEDUCE-GO, 2020).

A terceira faixa de recorte compreende os estados com índices de distorção entre 11 e 15%. Nela, estão alocados os estados do Tocantins, Rondônia, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e o Distrito Federal. No Rio Grande do Sul, o *site* informa que os programas de correção de fluxo são: *Acelera Brasil* e *Se Liga*, fruto de parceria do estado com o IAS. (SEDUC/RS, 2019).

Da mesma forma, com cinco entes federados, a faixa quatro, que comporta estados com índices de distorção entre 16 a 20%, é composta de Roraima, Maranhão, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul e Amazonas. No Maranhão, o Programa de Regularização do Fluxo Escolar – Avança – atende a 31 municípios do Plano Mais IDH. A Secretaria Estadual dá o suporte com fornecimento de material de apoio didático aos estudantes, orientação às Secretarias Municipais para organização das turmas de regularização de fluxo, além de realizar acompanhamento e monitoramento do programa, desenvolvido em parceria com a SEDUC com a inserção de Articuladores Pedagógicos Municipais e Regionais (SE/MA, 2019). Entretanto, no site da SEDUC Ceará, não foram encontradas informações sobre seu programa de correção de fluxo. Identifica-se, no Maranhão, que o combate à distorção é parte de uma política mais abrangente e, ao que tudo indica, prioriza os municípios com baixo IDH para o atendimento. No site da SE do estado do Amazonas, aparece o Projeto Avançar, para correção de fluxo.

Por último, enfocamos os dados dos estados com os maiores índices de distorção, entre 21 e 30% de alunos. Essa é a faixa com maior número de estados – nove ao todo. Sergipe, Pará e Bahia lideram a faixa com os índices mais altos, superiores a 24% de alunos em distorção. Não encontrei, no site da Secretaria de Educação desses estados, referências a programas de enfrentamento da distorção, a exceção da Bahia, que trata o tema como sendo um trabalho da EJA. Nesse grupo, encontram-se, ainda, os estados do Acre, Piauí, Rio de Janeiro e Alagoas com índices que variam de 22 a 24% de distorção. O estado do Acre tem o *Projeto Especial de Ensino Médio – Novo Telecurso*, criado em 2005, em parceria com a fundação Roberto Marinho, tendo como um de seus pilares corrigir a distorção idade-série. O primeiro objetivo listado no projeto é oportunizar aos alunos em distorção idade-série a conclusão da educação básica em prazo mais curto, com resultados de aprendizagem adequada. O PEEM, até 2014, atendia apenas aos alunos do Ensino Fundamental e, a partir de 2015, passou a atender ao Ensino Médio. (SEE- AC, 2019). Olhando os números produzidos pelas escolas desse estado, entende-se a expansão para o Ensino Médio, pois os dados de 2017 mostram que os índices de distorção do EM são bem parecidos com os do Ensino Fundamental, pois, isoladamente, o 1º ano do EM tem uma distorção na casa dos 31%, atualmente. Em 2015, essa taxa era de 33%. Os estados da Paraíba e de Pernambuco completam a faixa, com um índice de distorção em torno dos 20%. No site da SE de Pernambuco, a última referência a projetos para correção de fluxo escolar é de 2014.

Os dados mostram que os governos estaduais continuam se deparando com o problema da distorção idade/série; e, em maior ou menor grau, que a cultura da repetência resiste nos diversos sistemas de ensino no Brasil. Além disso, percebe-se a presença de instituições da iniciativa privada junto aos estados, na promoção das políticas de correção de fluxo escolar, como é o caso da parceria da Fundação Lemann com os estados do Piauí e do Rio Grande do Norte. Para esse fenômeno, que Ball e Avellar (2017) denominam como método heterárquico de governança, há esforços conjuntos de novos jogadores que formam alianças e mudam não só o “quem governa” como também o “como o poder é exercido” (p. 23). Para esses autores, essa governança heterárquica legitima o papel das empresas/mercado na solução de problemas intransigentes, como os educacionais.

Segundo Peroni e Adrião (2011), instituições do terceiro setor, as quais fazem parceria com o poder público, não só acreditam que podem contribuir para a melhoria do sistema público, mas fazem diagnóstico e encaminham soluções como se fossem do poder público. Tal comportamento, além de promover respostas para situações focalizadas, estende seu campo de influência até as ações da gestão e, hoje, planeja, monitora e avalia ações nos sistemas públicos de ensino.

Instituições, como IAS e a Fundação Lemann, que começaram sua atuação com projetos locais e, hoje, aparecem na centralidade de políticas educacionais com ações em larga escala, são

conhecidas por adotar estratégias administrativas empresariais, com gestão austera e voltada para resultados. Segundo Ball e Avelar,

Essas ações giram em torno daquilo que Pasi Sahlberg (2011) chama de GERM – o Movimento da Reforma Educacional Global, com cinco aspectos altamente interrelacionados: a “padronização da educação”, o “foco em disciplinas centrais”, a “busca por formas de ensinar de baixo risco”, o “uso de modelos de administração corporativa” e as políticas de responsabilização baseadas em testes para as escolas” (BALL *et al.*, 2017, p. 2).

Aos sistemas de ensino parceiros cabe adequar-se às novas formas de gestão, cujas ferramentas de planejamento estratégico, como o *PDDE-interativo* (MEC/FNDE, 2012), vão reunindo informações que embasam as decisões sobre a gestão, ainda que os gestores não estejam preparados para sua implementação e execução. A vinculação de recursos e programas aos resultados das avaliações em larga escala é cada vez maior no Brasil. Como os sistemas de ensino, em sua maioria, não oferecem nenhum tipo de suporte aos gestores das escolas para utilização e execução de ferramentas de gestão oriundas do governo central, esses gestores dificilmente conseguem exercer sua função de forma autônoma e beneficiar os estudantes e a educação como um todo. Assim, esta torna-se quase uma autonomia perniciosa.

É nesse cenário que a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, MG, ao elaborar o seu relatório e gestão 2013-2014, tem como seu objetivo primeiro: “Implantar um modelo de gestão orientado para resultados, monitorando e avaliando sistematicamente a gestão e as políticas educacionais, garantindo uma educação de qualidade para todos.” (SE/JF, 2014, p. 4), com metas descritas no Plano Plurianual 2014-2017, elaborado em áreas de resultado: área 1 - Melhoria da Qualidade do Ensino, tem como objetivo, dentre outros: diminuir os índices de evasão e repetência e a distorção idade/série/ano (op. cit., p. 14). Para atingir esse objetivo, a SE implementou, em 2014, o *Programa de Aceleração da aprendizagem - “Tempos de Aprender”*, com vistas à regularização do fluxo escolar no município. A estruturação do programa, objeto central deste estudo, virá detalhadamente apresentada no terceiro capítulo.

3 O PROJETO DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM “TEMPOS DE APRENDER”

Neste capítulo, mostro a origem do Projeto de Aceleração, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, “Tempos de Aprender”, desde a sua concepção até sua implementação. Para reunir os elementos que compõem o contexto de influência (BALL e BOWE, 1994) dessa política, recorri a uma ampla pesquisa documental, em diversos departamentos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora - SE, bem como a publicações do *site* oficial da Prefeitura, na busca de dados que pudessem auxiliar na construção de um retrato dessa realidade. Para enriquecer e dar vida a essa “imagem”, realizei entrevistas semiestruturadas com os técnicos da SE, principais atores envolvidos no processo de elaboração e atuação dessa política, o que trouxe para a investigação, elementos por vezes esclarecedores, outras vezes disparadores de novas indagações.

Na primeira seção do capítulo, será mostrado o cenário educacional do município no qual se fez a opção pela adoção da política de correção de fluxo escolar e a caracterização dos entrevistados. A seção seguinte apresenta o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico - COMAPE/SE, grupo que, segundo boa parte dos entrevistados, teve papel de destaque nesse cenário. Dada a recorrência de referências ao comitê nas entrevistas realizadas, as atas das reuniões desse comitê constituíram-se em fonte documental relevante, as quais deram suporte às análises do tema do capítulo.

Na terceira seção, há uma breve apresentação do modelo de análise adotado para a abordagem da política, que se constitui objeto deste estudo, subsidiada por elementos de pesquisa das políticas públicas educacionais em modo mais amplo. Complementam a análise as concepções de educação e aprendizagem balizadoras das ações. Por fim, são apresentados os mecanismos adotados pela SE para a efetivação da política, as adesões e resistências a ela. A base de dados para a abordagem realizada na terceira seção são as entrevistas feitas com os representantes da Secretaria de Educação diretamente envolvidos no processo de colocar em prática a política em estudo, além dos documentos oficiais, da Secretaria, relacionados ao projeto.

Traçado esse contexto, acredito que o pavimento de ideias para a construção do quarto capítulo está pronto. Nele, ganham voz os diretores escolares e coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas como *locus* de pesquisa.

Cabe ressaltar que, assim como Ball e Bowe (1994) afirmam que o ciclo de políticas não é uma proposta de análise linear de seus diferentes contextos, aqui, também, poderemos encontrar uma interpenetração entre os capítulos 3 e 4, pois os contextos de influência, de produção de texto e da prática dessa política se mostram, até aqui, bastante imbricados. A referência para construção da narrativa é temporal e esta abordagem permitirá ao leitor constatar esse imbricamento.

No dizer de Mainardes (2009), um dos grandes desafios atuais, ao se analisarem políticas educacionais, é fazê-lo em uma perspectiva histórica, para compreender seu processo de produção. Assim, ao buscar construir o contexto de produção dessa política especificamente, levei em consideração não só as agendas locais como também os *empreendedores* (BALL, 2016) técnicos da SE, os quais protagonizaram a tradução da política aos gestores das escolas. Suas falas possibilitaram-me reunir dados que favoreceram a ampliação da análise crítica da política em questão.

Construir um olhar crítico sobre os efeitos da atual política de correção de fluxo escolar, proposta para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora na educação municipal, é buscar compreender como os diferentes atores envolvidos nesse processo de implementação concebem tal política e identificar a correlação de forças entre esses implementadores: Secretários de Educação, técnicos da SE, diretores, coordenadores pedagógicos, professores. Pude identificar que essa correlação de forças se estabelece em meio a diferentes concepções de educação do desenvolvimento da aprendizagem, da compreensão do que se entendem por classes de aceleração e por fracasso escolar. Interessou-me, ainda, saber como esses atores se apropriaram dessa política e quais usos sociais e políticos foram feitos por esses atores, no cenário da educação do município.

3.1 IDENTIFICANDO O PROBLEMA DA DISTORÇÃO EM JUIZ DE FORA – OS ANTECEDENTES DA POLÍTICA

Em meados de 2014, com a divulgação dos resultados da Prova Brasil de 2013, os dados educacionais do município de Juiz de Fora expuseram, dentre outros, os números de uma trajetória escolar acidentada: 42% dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental encontravam-se em distorção idade-série.

Para conhecer a realidade das escolas, a equipe técnica da SE reunia os dados produzidos por elas, como forma de traçar um perfil e poder compreender melhor as necessidades dessas escolas. Paralelamente, a Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar - SDEAE, vinculada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação – DPPF, era o setor responsável por compilar os dados das escolas e socializá-los com os departamentos vinculados à SSAPE, de acordo com o exposto na Resolução 085/2014.

Pela análise dos dados coletados, observou-se, de início, um declínio no número de matriculados em cada um dos anos de escolaridade da etapa final do ensino fundamental na rede municipal de Juiz de Fora. A tabela abaixo mostra esses dados.

Quadro 2 - Matrículas na rede municipal de ensino de Juiz de Fora - Ensino Fundamental – 2013

Total de escolas = 94 escolas de educação básica

Ano de escolaridade	Total de alunos
Matrículas 1º ano	3.257 estudantes
Matrículas 2º ano	2.731 estudantes
Matrículas 3º ano	2.652 estudantes
Matrículas 4º ano	4.048 estudantes
Matrículas 5º ano	3.786 estudantes
Matrículas 6º ano	3.547 estudantes
Matrículas 7º ano	3.139 estudantes
Matrículas 8º ano	2.394 estudantes
Matrículas 9º ano	1.778 estudantes

Fonte: Censo Escolar INEP- 2013/ QEdu.org.br

Uma possível explicação para a queda do número de matriculados, de um ano de escolaridade para outro, nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser o índice de retenção ao longo do processo de escolaridade. Se levarmos em conta esse fator, veremos que, nos anos iniciais, não há uma variação significativa dos números entre o 2º e o 3º anos do ensino fundamental. Isso, muito provavelmente, ocorre em função da entrada em vigor, em 2011, da Resolução 07/2010 que, dentre outras providências, institui o Bloco Pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sequencial, não passível de interrupção (art. 30; § 1º). Porém, nota-se uma redução de quase 500 alunos do 1º para o 2º ano nos números apresentados na tabela. Sem que se possa estabelecer uma correlação com a retenção nesse caso, não parece haver nenhum fator determinante para essa redução, além da movimentação de alunos que, comumente, acontece entre escolas e redes de ensino.

De acordo com os dados do Censo Escolar – INEP (2012), houve índices expressivos de retenção nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Juiz de Fora, em 2012: 25,9% de alunos retidos no 6º ano; 27,6% no 7º ano; 21,3% retidos no 8º ano e 12,4% retidos no 9º ano. Assim, em 2013, os dados da distorção idade-série, no município, atingiram as proporções mostradas nos gráficos abaixo.

Figura 4 – Distorção idade-série, rede municipal JF, 2013 – anos iniciais

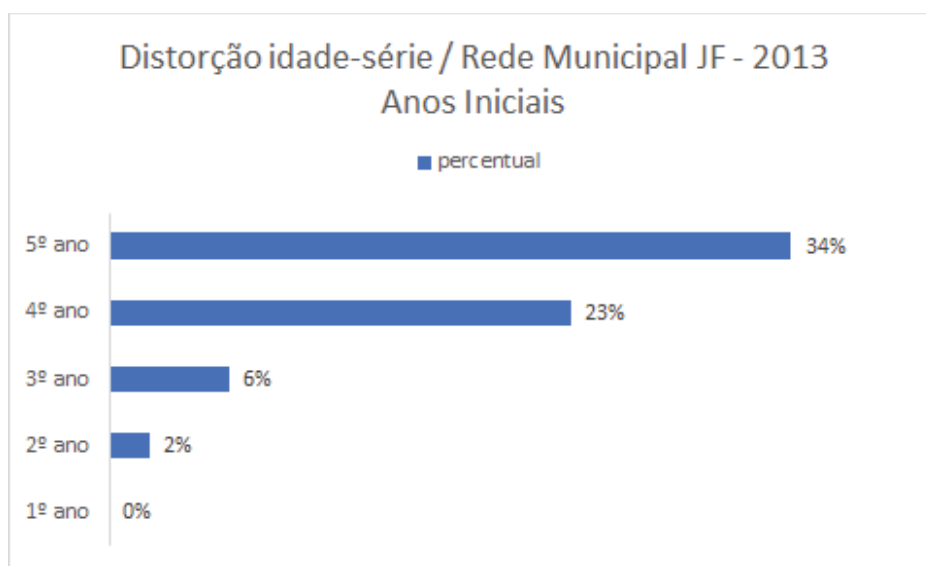
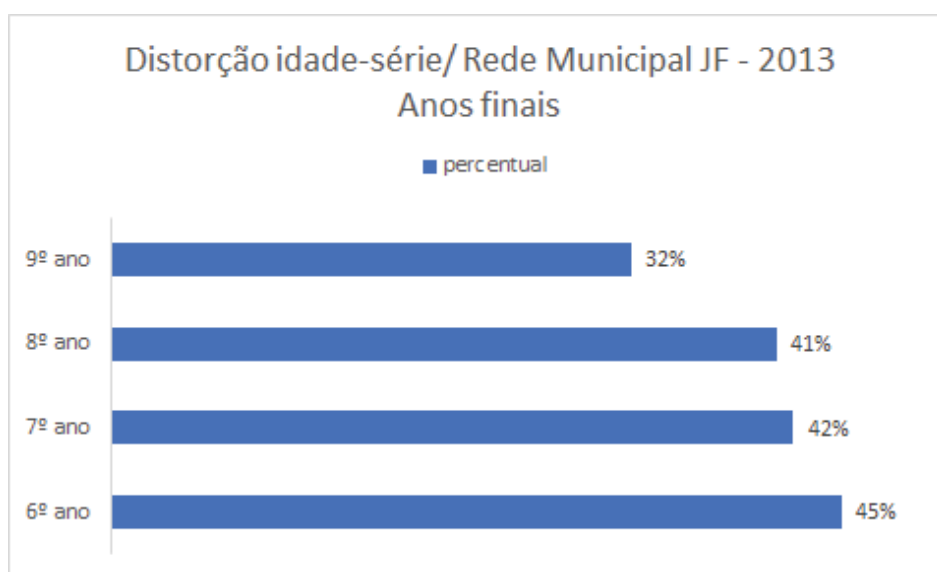


Figura 5 – Distorção idade-série, rede municipal JF, 2013 – anos finais



Fonte: Inep, 2018. Elaborado pela autora (2019)

Constata-se que quase a metade dos 10.858 alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no ano de 2013, estava em distorção idade-série.

Ao se defrontar com esses dados, a SE viu a necessidade de encontrar uma forma de reverter o quadro. Algumas tentativas de promoção do ajustamento idade/série já haviam sido adotadas pela

Secretaria, em épocas anteriores⁸, mas a cultura da repetência seguia presente na rede. Desse modo, os dados de distorção idade/série do município entraram na pauta das reuniões do Comitê de Apoio e Suporte Pedagógico (COMAPE), que passou a discutir o problema e a buscar alternativas para seu enfrentamento. A Seção 3.2 é dedicada à apresentação e atuação do comitê.

Antes, porém, de dar prosseguimento à análise do contexto de influência da política de correção de fluxo adotada pelo município de Juiz de Fora, considero oportuna a caracterização dos entrevistados que passam a compor o corpo da pesquisa a partir desse ponto.

3.1.2 Caracterização dos entrevistados

O quadro 3 a seguir, apresenta os entrevistados para este estudo, vinculados diretamente à Secretaria de Educação, na gestão que concebeu o Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender” e na gestão subsequente. Para identificar os profissionais, foi estabelecido um critério neste trabalho: os cargos com o número I em romano são da gestão da implantação do projeto e os de número II são os da gestão subsequente. A cada entrevistado foi atribuída uma combinação de duas consoantes para nomeá-lo, pois os profissionais são também citados nominalmente nas atas do COMAPE ou pelos demais entrevistados.

Há, também, nas atas do COMAPE, outros profissionais nomeados, os quais não foram entrevistados. Para estes, foi usado o mesmo critério de identificação dos demais. Vale ressaltar, nesse contexto, que a supervisora da SEJA, ao ser citada, não tem seu cargo acompanhado de número romano, pois se manteve na função durante o período das duas gestões analisadas. O Chefe II da SAI estava recém-empossado no 2º semestre de 2018, quando da realização da fase de campo da pesquisa, e declinou do convite para a entrevista, alegando desconhecer o andamento do Projeto nas escolas de sua supervisão.

⁸ Projeto Caminhar I: proposta de aceleração da aprendizagem criada em 1998 para atender a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BARCELLOS, 2013).

O Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz foi criado em 2010 como uma das ações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG) na implementação de propostas para a melhoria da qualidade da educação. O público-alvo são alunos do 6º ano matriculados nas escolas da rede que tenham, pelo menos, três reprovações na sua trajetória escolar. (BARBOSA, 2012)

Quadro 3 -Perfil dos entrevistados da Secretaria de Educação

Cargo	Data da entrevista	Idade	Formação	Tempo de atuação no cargo	Cargo de Identificação	Iniciais de identificação
Secretário de Educação-gestão 2013/2015	15/10/2018	40 anos	Bacharel em Relações Internacionais; mestrado em Direito Público	02 anos 10 meses	Secretário de Educação I	TB
Subsecretária de Educação – gestão 2013/2015	06/04/2019	48 anos	Graduação em Pedagogia; mestrado em Educação	02 anos 10 meses	Subsecretária de Educação I	LV
Secretária de Educação – gestão 2015/2020	07/12/2018	54 anos	Graduada em Pedagogia; mestrado e doutorado em Educação	05 anos 02 meses	Secretária de Educação II	SR
Subsecretária de Educação – gestão 2015/2020	20/12/2018	60 anos	Graduada em Pedagogia; mestrado e doutorado em Educação.	05 anos 02 meses	Subsecretária de Educação II	RG
Gerente do Departamento de Educação Básica – gestão 2013/2015	26/11/2018	43 anos	Graduada em Pedagogia; mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública; doutoranda em Educação	01 ano 05 meses	Chefe I do DEF	LP

(continua)

Cargo	Data da entrevista	Idade	Formação	Tempo de atuação no cargo	Cargo de Identificação	Iniciais de identificação
Gerente do Departamento de Ensino Fundamental-gestão 2015/2020	19/11/2018	Não informado	Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Psicopedagogia	05 anos 02 meses (função similar na SE entre 2009 e 2012 (04 anos))	Chefe II do DEF	ST
Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de formação-gestão 2013/2015	13/11/2018	Não informado	Graduação em Matemática-Especialização em Educação Matemática	2 anos	Chefe I do DEF	FJ
Supervisora dos Anos Iniciais – SAI/DEF	12/11/2018	Não informado	Graduação Pedagogia; pós-graduação em Psicopedagogia	07 anos (cargos similares na SE por 26 anos)	Supervisora I da SAI	NR
Supervisora dos anos Finais – SAFI/DEF	25/10/2018	44 anos	Graduação em Ciências Biológicas; Mestrado em Educação	02 anos 06 meses (atuou na SE por 14 anos)	Supervisora I da SAFI	CP
Supervisora dos anos finais – SAFI/DEF	19/11/2018	Não informado	Graduação em Pedagogia	03 anos	Supervisora II da SAFI	LL
Supervisora da Educação de Jovens e Adultos-SEJA/DEF	09/11/2018	Não informado	Graduada em Letras; especialização em Língua Portuguesa.	07 anos	Supervisora da SEJA	TQ

Fonte: Elaborado pela autora. (2020)

Em uma caracterização breve, o grupo de supervisoras do DEF é formado por mulheres, na faixa dos 40 anos. Todas são graduadas em licenciaturas, sendo que apenas a Supervisora I da SAFI

possui mestrado. As demais possuem especialização. Tanto a Supervisora I da SAFI quanto a da SAI atuaram na SE por mais de 07 anos, passando por mais de uma gestão, ainda que exercendo diferentes funções. A Supervisora da SEJA está há mais de 10 anos na SE. Todas são professoras do quadro efetivo do magistério municipal.

As duas Chefes/Gerentes⁹ do DEF são de faixas etárias diferentes. A Chefe I está na faixa dos 40 anos e a II dos 50. Ambas são graduadas em Pedagogia, sendo que a Chefe II possui especialização e a Chefe I fez mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e fazia doutorado em Educação na área currículo, no período da entrevista. É professora efetiva da rede, já foi diretora de escola e, atualmente, está cedida para a Secretaria de Bem-Estar Social. A Chefe II já atuou na SE por vários anos, tendo sido, inclusive, Secretária Interina de Educação em gestão anterior a do Secretário I. Possui dois vínculos de professora efetiva no quadro do magistério municipal.

Os Secretários de Educação: o Secretário I tem cerca de 40 anos, é bacharel em Relações Internacionais; mestre em Direito Público e professor universitário. Atuou na Gestão da SE de janeiro de 2013 a outubro de 2015 e não possui vínculo com a rede municipal de ensino. A Secretária II tem 54 anos, é pedagoga, com mestrado e doutorado em Educação. Coordenadora pedagógica e professora da rede, atua há mais de 20 anos na SE: foi chefe do DPPF na gestão do Secretário I, o que enriqueceu bastante sua entrevista, pois conhecia o Projeto TA desde sua origem. As Subsecretárias, ambas mulheres, profissionais do quadro efetivo da rede, são de gerações diferentes: a Subsecretária I tem 48 anos, é pedagoga com mestrado em Educação e professora dos anos iniciais. A Subsecretária II está na faixa dos 60 anos, tem mestrado e doutorado em Educação e é coordenadora pedagógica do quadro do magistério municipal. Relevante registrar que as entrevistas se deram em um ambiente de muita cordialidade. Todos se mostraram bastante solícitos ao meu convite e prontamente o atenderam. Creio que o fato de ser profissional da rede há mais de 30 anos e por, também, já ter exercido funções técnicas na SE, tenha facilitado o acesso a esses entrevistados.

Cabe, ainda, uma informação acerca da identificação das escolas participantes desse estudo. A alternativa utilizada para fazer referência às escolas, preservando sua identidade, foi identificá-las por números. Assim, as escolas serão referenciadas, neste texto, como EM – abreviatura de Escola Municipal, acompanhada de um número. A atribuição do número corresponde à posição em

⁹ A nomenclatura que designa esses profissionais na legislação municipal sofreu alteração na mudança de gestão. De acordo com o Decreto do Executivo 11962 / 2014 (revogado) a designação é Chefe, para o profissional responsável por orientar as ações dos Departamentos. A partir da publicação do Decreto do Executivo 13606/2019 e da Resolução 00133 / 2019 da SE, esse profissional passa a ser designado como Gerente.

que a escola ocupa no Quadro 4 (p.92), utilizada para apresentar os índices de distorção idade-série da rede municipal de ensino de Juiz de Fora em 2013, que virá apresentado na próxima seção. A exceção é o *Centro de Referência Herval da Cruz Braz*, a primeira escola que aparece no quadro, criada exclusivamente para atender a alunos com distorção idade-série. Por se tratar de uma experiência anterior da SE de atendimento a alunos com distorção idade-série e fazer parte de alguns estudos já publicados com a sua identificação¹⁰, optei por manter sua referência original neste estudo, chamada doravante como Escola do Herval, como também ficou conhecida na rede.

Feitas as caracterizações, passo à apresentação de um dos comitês de assessoramento da gestão 2013-2015 da SE que, para muitos dos entrevistados, teve papel relevante na proposição da política estudada: o COMAPE

3.2 ENTRA EM (E ROUBA A) CENA O COMAPE

“A criação do COMAPE para mim é, talvez... muito mais importante do que o projeto em si, porque sem o COMAPE, não tem projeto. (...). Eu não sei se você está captando... mas eu acho que não dá para falar de projeto, sem falar do COMAPE. Na verdade, é um mérito de todos: é um mérito da subsecretaria, é um mérito do secretário, mas é um mérito do COMAPE”. (ENTREVISTA, SUBSECRETÁRIA I SE/JF)

Nesta seção, será dedicado um espaço para tratar de uma política concomitante à política que é objeto central deste estudo. O motivo dessa escolha é apresentar o entrelaçamento de políticas da gestão 2013/2015, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora - SE, para ajudar a traçar o panorama da criação de política de correção de fluxo escolar, denominada Projeto “Tempos de Aprender”, foco deste trabalho. Sendo um dos seus objetivos compreender o impacto da política objeto no contexto educacional do município, entendo ser relevante essa referência. A relevância também se faz, quando a maioria dos entrevistados cita as ações do COMAPE nessa gestão da SE.

As atas das reuniões do COMAPE foram as principais fontes de dados utilizadas para a elaboração deste capítulo. A justificativa metodológica para a sua utilização como fonte documental virá na seção seguinte, que trata da elaboração da política em estudo. Pretendeu-se, assim, realizar uma breve apresentação desse comitê e uma análise do seu papel na formulação do Projeto “Tempos de Aprender”.

Segundo a Chefe I do DEF, a ideia do comitê já vinha sendo gestada:

¹⁰ Ver MAGRONE, Eduardo. **Escola do Herval: a teimosia da esperança**. Magrone *et al.* 2016. PEREIRA, Geraldo. **Nessa Escola Ninguém Quer A Sua ‘Boa’ Educação: O Centro Herval Em Busca De Um Caminho Popular Para A Escola Popular De Massa**. 2017. (Dissertação de Mestrado) PPGE/UFJF)

Aí, quando a gente fala de COMAPE, o COMAPE de fato começa a ser gestado em 2013, logo ali no início da administração do professor TB com a LV. Mas ele, de fato, vira uma política em 2014. Que eu me lembre, me recorde, foi assim. (ENTREVISTA, CHEFE I DO DEF, 2018).

O COMAPE foi criado em 2014 pela Portaria do Diretor 02002 - SE de 12/05/2014 - e faz parte das metas estabelecidas pela gestão da Secretaria de Educação no mandato que se iniciou em 2013. O comitê é citado duas vezes no *Relatório de Gestão da SE - JF + Educação Metas e Resultados, 2013/2014*¹¹: a primeira, quando da meta de atualização da legislação educacional do município, apresentando a Portaria de sua criação, juntamente com a dos outros quatro comitês criados na mesma gestão¹². A segunda, no tópico “Programas e eventos que contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino”. O relatório está organizado em seis Áreas de Resultado, a saber; Área de Resultado 1: Melhoria da Qualidade do ensino; Área de Resultado 2: Expansão e atendimento da Educação Infantil; Área de Resultado 3: Educação Inclusiva; Área de Resultado 4: Comunicação, participação e transparência; Área de Resultado 5: Melhoria da Infraestrutura e rede física; Área de Resultado 6: Modernização da gestão. Ambas as referências ao comitê aparecem na Área de Resultado 1.

Comitê de Apoio e Suporte Pedagógico (COMAPE) instrumento para debater a prática pedagógica das escolas municipais. O COMAPE propõe questões de cunho pedagógico a respeito das demandas apresentadas pelas escolas. A partir daí propostas serão construídas para ajudar e orientar as instituições de ensino. (Relatório de Gestão da SE/JF 2013/2014, p. 37)

Na portaria de sua criação, são listadas as atribuições do COMAPE:

a) promover o debate das políticas educacionais do município, buscando garantir a evolução do processo de ensino aprendizagem e a qualidade do ensino; b) acompanhar os resultados das avaliações da educação básica no município de Juiz de Fora, assim como os relatórios produzidos pelos Departamentos de Educação Infantil (DEI) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF), propondo e orientando ações de intervenção pedagógica com base nos diagnósticos; c) incentivar a implementação de ações que visem a melhoria da gestão pedagógica; d) propor estratégias para a construção de novas práticas pedagógicas em apoio, suporte e colaboração aos departamentos de Educação Infantil (DEI) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF), contribuindo para o processo de ensino e correção da defasagem no processo de aprendizagem dos alunos. (PJF/SE, 2014)

¹¹ Esse relatório nos foi gentilmente enviado pelo Secretário de Educação no biênio 2013/2014, quando da realização da entrevista, por e-mail, para esta pesquisa.

¹² Vide o Decreto N.º 11.962 - de 12 de maio de 2014.

De acordo com o excerto do relatório de gestão e as atribuições descritas na portaria de sua criação, ficam claros, na intencionalidade do comitê, dois focos de ação: intervenção e monitoramento, ações que evocam uma gestão na perspectiva gerencialista. Segundo Parente (2018), os padrões de mercado estabelecidos na administração pública fortalecem os preceitos gerencialistas de políticas públicas, fundadas no princípio da racionalidade e da produtividade. O autor lança mão de teóricos, os quais afirmam que a gestão gerencialista vai se embasar em três pilares: competitividade, descentralização e avaliação de desempenho. Estes, sem dúvidas, são princípios bastante utilizados nos setores privados e que passam a fazer parte da gestão pública. Quando analisados os documentos municipais de estruturação da Secretaria de Educação, na gestão 2013/2015, bem como seus relatórios, identificam-se fortes elementos que corroboram esses pilares, como a criação dos comitês gestores, descentralizando o controle das ações e o foco na qualidade do ensino, a partir de avaliações diagnósticas e de ações para correção de fluxo, como mecanismos impulsionadores para melhoria dos indicadores educacionais do município.

Essa perspectiva pode ser inferida já no título do documento supracitado, quando se lê *Metas e Resultados*, e, ainda, quando são elencados os princípios e valores que nortearão as ações da Secretaria, onde aparecem os termos *eficiência* e *eficácia*, nessa ordem. Entretanto é a fala do Secretário de Educação I que ratifica a perspectiva gerencialista de sua gestão:

Vale destacar que a política pedagógica implantada estava inserida no planejamento gerencial da administração 2013/2015 da SE, batizado como *Mais Educação: Metas e Resultados*, incluía no plano de ação, dentre outros, a macroação “Qualidade do Ensino”, com metas anuais acordadas entre os mais diversos setores e atores envolvidos no processo. O tratamento da informação, por meio de cruzamentos de dados e a construção de indicadores, possibilitaram a realização de diagnósticos pormenorizados, possíveis após a criação de uma área específica no organograma da SE com essa atribuição. Nesse sentido, instituiu-se, por meio de Resolução (Resolução 085/2014), assinada pelo Secretário de Educação, a Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar - SDEAE. (ENTREVISTA, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO 1 – 2018).

Subordinada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação - DPPF, a SDEAE tem como uma de suas funções “realizar diagnósticos, analisar resultados de pesquisas e avaliações, elaborando recomendações para subsidiar a formulação das políticas, programas e projetos educacionais, em articulação com os demais setores da Secretaria de Educação (SE)”, segundo descreve o art. 23 da Resolução 085/2014, inciso II. Por essa razão, a SDEAE passou a ser o instrumento da gestão, encarregado de fornecer os elementos necessários ao COMAPE e aos demais departamentos subordinados à SSAPE, para monitoramento e proposição de ações que

pudessem melhorar os índices educacionais no município. A centralidade na avaliação de desempenho dos estudantes materializa-se no trabalho dessa supervisão.

Essa gestão propunha-se a promover mudanças estruturais, balizadas em liderança e autoridade. Nesse sentido, a estrutura organizacional da SE teve que ser revista. Ao propor um novo organograma para a SE, em sua gestão, o Secretário de Educação I, em consonância com a gestão municipal, reforça o *slogan* desse período: “*JF + Educação*”. Esse *slogan* esteve presente nos programas, relatórios, propagandas, publicidade dos eventos da SE, como inauguração de novas escolas e creches, reformas de escolas já existentes e demais espaços em que a educação municipal se fez presente. Parece que a ideia presente era *fazer a mais*.

No Decreto 11.962, de maio de 2014, a prefeitura de Juiz de Fora apresenta o novo organograma da Secretaria de Educação e suas respectivas áreas de abrangência.

Figura 6 – Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2014



Fonte: Decreto nº 11962 12/05/14- Resolução nº 0085/2014

Ganharam destaque nesse organograma a criação da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais - SSAPE, ausente em gestões anteriores da SE e a criação de diversos comitês de assessoramento, ligados diretamente ao Gabinete do Secretário. De acordo com o organograma, o COMAPE integra o grupo de assessoramento do Gabinete do Secretário, no nível II da administração da Secretaria, juntamente com mais quatro comitês: o de acompanhamento e planejamento estratégico - CAPE; o comitê gestor de inclusão de jovens - PROJOVEM; o de

acompanhamento, adequação e ampliação de construções - CAC e o de ouvidoria educacional - COE. Esses órgãos estão subordinados diretamente ao Secretário. Vê-se que, praticamente, foi criado um comitê gestor para cada uma das *Áreas de Resultado* do plano de Metas da SE, descritas no início desta seção. Cada um dos comitês tem uma resolução publicada nessa mesma época, regulamentando seu funcionamento e ações.

O COMAPE, em sua composição original, encontra-se descrito na Portaria nº 2002 SE/2014¹³, a qual estabelece que a coordenação do comitê está a cargo da Subsecretária das Políticas Educacionais e estão nomeados, como integrantes, os Chefes dos Departamentos vinculados à SSAPE, a saber: DEF, DEI, DIAE e DPPF, os Supervisores das diferentes supervisões que compõem esses departamentos e, também, uma equipe técnica de suporte pedagógico, com atribuições e vinculações às escolas, descritas no Memorando Circular 03/2015 (ANEXO F). De acordo com o memorando, esse grupo se reunia “quinzenalmente, na primeira e terceira sextas-feiras de cada mês, para avaliação geral dos aspectos pedagógicos da Rede, sob orientação do Secretário de Educação, com a coordenação de pauta e organização dos debates a cargo da Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais” (p. 2). Além disso, de acordo com o memorando, cada técnica pedagógica tinha, sob sua supervisão, um número de escolas agrupadas por região geográfica e vinculação às supervisões do DEF. O documento faz, ainda, referência a um cronograma de visitas às escolas, planejado em conjunto com os departamentos envolvidos, apontando, também, o coordenador pedagógico como principal interlocutor desse contato com as escolas, e como foco das ações, a aprendizagem.

Analisando as atas, percebe-se que as reuniões do Comitê tinham o propósito de discutir as demandas angariadas durante as visitas das técnicas pedagógicas às escolas. A proposição de ações, na maioria das vezes, era pontual e específica para a realidade de cada escola e, de outras vezes, quando se constituíam em demanda recorrente, eram tomadas como ações normativas a serem adotadas por todas as escolas em conjunto.

Como a intervenção e o monitoramento eram o foco das ações do comitê, houve, de início, um estranhamento em relação à presença dessas técnicas nas escolas. É comum encontrarmos nas atas das reuniões, em 2014, referências a esse tema. “AL observou que é sempre bem recebida nas escolas e que, no início, as escolas EM 31 e EM 17 tiveram muita resistência” (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 05/09/2014).

LV falou que é necessário definir e afinar concepções para que todos tenham a mesma fala, que é necessário ouvir a escola. Colocou a importância dessa sintonia,

¹³ A Portaria nº 2002 SE/2014 encontra-se na seção Anexos - ANEXO C deste trabalho.

pois a criação do comitê gerou muitos mal-entendidos. AL colocou que muitos não entendem que o comitê é um jeito de gestar. (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE-27/06/2014)

Todavia, não foi somente entre as escolas e gestores que esse estranhamento aconteceu. Alguns entrevistados relataram que havia comportamento semelhante, também, entre setores da SE, incomodados com o papel exercido pelas técnicas pedagógicas e pelo foro de tomada de decisões em que o COMAPE se constituiu. É o que expressa a visão do Secretário I:

Outro estranhamento fora acerca da realização por profissionais da própria Rede, assumindo a missão do pensar soluções inovadoras, capacitar e supervisionar seus próprios pares, sem a utilização de contrato de consultoria externa para a contratação de propositivos (sic.) externos ao quadro, prática adotada em gestões anteriores e que fora abortada no intuito também de valorizar a própria Rede e valorizar a “prata da casa”. (ENTREVISTA, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO I, 2018)

A Chefe I do DEF expressa condição semelhante na sua fala:

(...) começaram a ocorrer uns grupos de trabalho entre as coordenadoras pedagógicas que faziam parte do COMAPE, do comitê, coordenados pela professora LV. E a gente se encontrava, não me lembro mais a periodicidade, mas me lembro que anterior a março, vários encontros ocorreram para que a gente começasse a pensar como vai ser o trabalho da coordenação pedagógica da escola; que tipo de material a gente levaria; se teria exemplo, se não teria exemplo; se montaria caderno pedagógico ou não montaria. Então, ali, nós tivemos muito conflito interno de ideias, a ponto de pessoas não quererem participar, mas que eu entendo, hoje de fora, que a gente ia viver aquilo, ia passar e ia acertar. Mas muito por conta de uma... O que aconteceu? Houve muito essa centralização na figura da Subsecretaria, isso foi um problema. Porque isso meio que feriu o ego de todas nós, gerentes. Nós somos humanos, né? Então todo mundo queria se ver ali dentro da discussão. Então houve momento em que alguns gerentes saíram, outros entraram, outros peitaram. Mas assim, eu me lembro que teve sim. (ENTREVISTA, CHEFE I DEF, 2018)

Percebe-se, como já mencionado em uma das reuniões, que essa forma de gestão não era vista com bons olhos, também, pelos pares da SE, o que poderia colocar a efetividade das ações e proposições do comitê em risco, uma vez que a participação de todos os setores envolvidos era fundamental para fazer funcionar as deliberações do COMAPE. Na visão de Coelho e Linhares (2008), corroborada por Machado (2019), todo gestor deve entender que, mesmo utilizando diferentes estratégias de participação, a adesão a uma nova cultura de gestão não é imediata e as resistências fazem parte de todo processo de mudança. Assim, o melhor a fazer, segundo os autores, é identificar os que incorporam a mudança de forma mais rápida e torná-los aliados, transformando-os em disseminadores das novas propostas.

Parece-me que o comitê foi conseguindo se estabelecer enquanto modo de gestão, tanto para SE como para as escolas, pois não são mais encontrados relatos de natureza conflituosa nas atas das reuniões de 2015. Esse pode ser um indicador que permita depreender que as estratégias de gestão escolhidas pela SE possibilitaram ao COMAPE se estabelecer como comitê gestor e como suporte às ações da escola, conforme previu sua implementação.

A Subsecretária reforçou o foro do COMAPE, através das reuniões ordinárias, para a deliberação de todas as questões pedagógicas. Destacou a importância de as técnicas da área pedagógica deste comitê intermediarem as deliberações da SE junto a escolas, dando maior suporte aos coordenadores pedagógicos no dia a dia de suas práticas. (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 31/03/2015)

Além disso, pode-se observar maior aceitação por parte dos profissionais das escolas ao trabalho de acompanhamento que vinha sendo desenvolvido, conforme excerto abaixo.

Eu me lembro muito da TO falando assim “agora o pessoal me liga. As meninas me ligam, “estou com dúvida nisso”. Então, quando esse movimento começou a acontecer, foi muito legal. Porque, até então, chegavam as *comapetes*, né? Chegavam como fiscal da Prefeitura, como olho da Subsecretária, para falar mal da escola, para ver o que as meninas faziam de errado. E depois começou a ter um movimento contrário. “Olha, elas estão vindo aqui. Eu falo um negócio e semana que vem ela vem com o material para mim”. Então quebrou. A medida em que o trabalho foi acontecendo, quebrou a resistência. (ENTREVISTA, CHEFE I DO DEF, 2018)

De acordo com o descrito acima e com outros dados colhidos na análise das atas do comitê, é possível entender que as técnicas do COMAPE traduziam as ações propostas pela SE para as escolas, por meio do contato com os coordenadores pedagógicos das escolas acompanhadas. Além disso, o suporte ao trabalho dos coordenadores, igualmente, fica evidente no excerto acima.

Pressupõe-se, assim, que a SE fazia o seu papel enquanto mantenedora do suporte e acompanhamento pedagógico, por intermédio da equipe técnica do COMAPE, para que a ação dos gestores, em relação à melhoria da qualidade do ensino nas escolas, pudesse se realizar conforme o esperado. Brooke (2006) afirma que “a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados, se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade”. (p. 399). As ações do COMAPE seriam as ferramentas utilizadas pela SE, para assegurar às escolas as condições para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade.

Ainda pela análise das atas, foi possível identificar outra frente de trabalho da SE, nesse período de gestão: o reforço ao trabalho com Alfabetização e Letramento, espaço no qual se vê o protagonismo do COMAPE. No que diz respeito ao letramento, monitorou-se o desenvolvimento

da escrita de cada aluno do bloco de alfabetização, das escolas municipais, através da aplicação do *ditado conceitual*, uma prática trazida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012), como instrumento usado para detectar o nível de desenvolvimento de escrita da criança. Há, na ata do dia 12/06/14, uma referência sobre o assunto - “A Subsecretária fez ainda um agradecimento ao DPPF pela avaliação diagnóstica de aluno por aluno da rede municipal realizada em meses”. A ação prossegue no segundo semestre de 2014:

TM disse (...) que os membros do comitê deveriam começar o agendamento das visitas às escolas das séries iniciais ou mistas, na próxima semana, observando que a data de encaminhamento das devolutivas do *ditado* está prevista para 22/08 (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 15/08/2014).

A continuidade das ações de monitoramento da evolução do processo de alfabetização dos alunos da rede municipal vinha acompanhada da orientação de respeitar-se a autonomia das escolas no planejamento de suas ações de intervenção, porém com o fornecimento de subsídios para essas ações pelo COMAPE:

A TM colocou que será necessário conversar com a coordenação de cada escola sobre o que será feito para melhorar o desempenho dos alunos, ressaltando que o comitê deve deixar a escola se manifestar, se posicionar primeiramente sobre aquilo que pretende fazer e, diante do que for apresentado, sugerir, por exemplo, que seja feita enturmação, ou que o professor da escola, que seja do Pacto, ajude; sugerir livros da Ester Pilar, apresentar slides sobre consciência fonológica, uso do laboratório de aprendizagem etc. (idem)

Esse ditado foi aplicado a todos os alunos do bloco pedagógico da rede. A ata da reunião de 05/09/2014 teve como ordem do dia: “apresentação da situação de cada escola sob responsabilidade de cada técnica” (p. 1). Sucedem-se, então, relatos das técnicas pedagógicas de como essa ação se deu nas escolas, das dificuldades de análise dos resultados de algumas delas.

SB iniciou os relatos falando da EM 18 que teve resultados bem tranquilos, com uma turma toda de alunos pré-silábicos e outra com alunos silábicos. (...) A escola tem 4 professores referência, sendo que três já participaram do Pacto e uma está fazendo este ano. Há também atendimento individualizado para os alunos com dificuldade e reforço no Mais Educação. (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 05/09/2014)

Outras escolas estenderam a prática a outras turmas e por períodos posteriores ao recomendado pela SE.

JP disse que a Escola EA analisou o ditado, que há muitos alunos pré-silábicos e que a escola se adiantou e fez outro ditado, com uma orientação para os professores que estão bem adiantados, se movimentando. (Idem)

Embora os resultados obtidos estivessem sendo positivos, resistências a essa proposta, também, se apresentavam. “A NR sugeriu, nas escolas, que façam estudos nas reuniões pedagógicas. Que na Escola EF foram agressivos e questionaram por que um novo ditado”. (Ibidem)

Esses relatos permitem identificar o ritmo dessa ação intervencionista do comitê e de suas técnicas, bem como do monitoramento das ações das escolas, realizado pela equipe técnica de suporte pedagógico. Através desse monitoramento, da socialização dos dados coletados nas escolas, nas reuniões do comitê, e dos registros nos *termos de visita*¹⁴, a SE, por meio da SSAPE, mantinha sob controle um trabalho amplo, com foco na alfabetização e letramento. Ainda que esse não seja nosso foco de estudo, compreender o papel do comitê, nesse contexto, é relevante para compreendê-lo, também, no contexto de produção da política de aceleração da aprendizagem investigada.

Cabe, aqui, uma reflexão acerca das reais intenções da gestão 2013/2015, que se auto propagava como descentralizadora. Foram criados comitês de assessoramento para ratificar essa intencionalidade, porém o que se observa nos dados apurados é que a SSAPE centralizava as decisões de cunho pedagógico nas reuniões do COMAPE, o que, como já apresentado, gerou descontentamento nos chefes de departamento, por exemplo, que se viram desvalorizados em suas posições de liderança.

Paralelamente a essas ações, os dados de distorção idade-série foram sendo conferidos pela equipe técnica de suporte pedagógico do COMAPE, com as escolas: “CP propôs que cada membro do comitê levantasse os dados da distorção dos sextos anos nas escolas que acompanham” (ATA DE REUNIÃO DO COMAPE, 27/06/2014). Pode-se supor que o objetivo desse levantamento era ratificar a situação dos alunos com distorção nas escolas, para que os dados não fossem somente numéricos. Essa ação foi planejada no final do primeiro semestre de 2014 e colocada em prática já no início do segundo semestre. Consta da ata da primeira reunião de agosto que “CP passou os dados da distorção para serem verificados em sua realidade”. (ATA DE REUNIÃO DO COMAPE, 15/08/2014).

Inicia-se, então, efetivamente, a constituição da principal ou de uma das principais arenas de discussão da proposta para se corrigir a distorção idade-série nas escolas da rede municipal de ensino. A próxima seção, deste capítulo, dedica-se a elucidar os meandros da formulação dessa política.

¹⁴ Documento preenchido pela técnica do comitê e assinado pelo diretor/coordenador da escola visitada, contendo os principais assuntos abordados na visita. (CHEFE I DO DEF, 2018. Informação verbal)

3.3 DA GESTAÇÃO AO NASCIMENTO DA POLÍTICA

Comentou-se que, nos Colóquios Pedagógicos¹⁵, estão abordando a preocupação com a distorção idade-ano junto aos coordenadores e diretores (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 12/06/2014).

Esta seção tem como foco principal compreender a trajetória da política de correção de fluxo escolar adotada pela SE/JF, a partir de 2015, denominada *Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “Tempos de Aprender”*, desde a sua elaboração até a sua implementação. Antes, porém, de abordar diretamente o tema central da seção, faz-se necessária uma explanação sobre políticas educacionais e o aporte teórico a ser dado ao tratamento do tema.

Políticas educacionais, ao serem analisadas, necessitam de um aporte teórico o qual possibilite olhá-las para além da centralidade do Estado e compreender que, em seu processo de produção, disputas são travadas, conflitos são instalados e influências podem ser percebidas, tanto em nível micro como em nível macro. Nessa perspectiva, adotei a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL e BOWE, 1992-1994) como ferramenta de análise da constituição da política em estudo. É o próprio Ball (2016) quem afirma que o ciclo de políticas permite investigar a forma como são feitas as políticas.

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem sobre o *Ciclo de Políticas (policy cycle approach)*, formulada pelo sociólogo inglês, Stephen Ball, e colaboradores (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994), “permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como seus resultados/efeitos”. (MAINARDES, 2006, p. 48). Farei um breve exposto do que propõem Stephen Ball e colaboradores (1992,1994), sobre essa metodologia que é amplamente empregada no Brasil para estudo de políticas educacionais.

Ball, Bowe e Gold (1994) descreveram um ciclo contínuo, constituído por cinco diferentes contextos: o *contexto de influência*, o *contexto da produção do texto*, o *contexto da prática*, o *contexto dos resultados e efeitos* e o *contexto da estratégia política*. Em entrevista a Marcondes e Mainardes (2009), foi Ball quem afirmou que os dois últimos contextos poderiam ser subsumidos e integrados aos três primeiros. Esses contextos estão inter-relacionados, de forma que não há uma

¹⁵ Encontros iniciados em fevereiro de 2014, com a equipe gestora das escolas, com objetivo de avaliar e discutir o nível de letramento, proficiências, abandono, repetência dos alunos da rede municipal de ensino, propondo intervenções que promovam melhores resultados. (Relatório de Gestão 2013/2014, p. 37) Colóquios Pedagógicos foi o nome dado a reuniões que eram feitas com o Secretário de Educação, a Subsecretária, a chefe do Departamento de Ensino Fundamental e a equipe gestora das escolas, a fim de discutir seus índices. Eram reuniões convocadas pela SE e que contavam, ainda, com a presença da técnica do COMAPE, que acompanhava a escola. (SUBSECRETÁRIA I, 2019. Informação verbal)

ideia de dimensão temporal ou sequencial entre eles. Também não são etapas lineares ou hierárquicas.

O primeiro contexto descrito é o *contexto de influência*, no qual, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É, também, nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

O segundo contexto, o *contexto da produção de texto*, é o espaço em que os textos políticos, normalmente, são articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, de forma necessária, internamente coerentes e claros, e podem, também, ser contraditórios. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Ball (2013) propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como *texto* e como *discurso*.

O terceiro contexto, o *contexto da prática*, é aquele cuja política está sujeita à interpretação e recriação; em que a política produz efeitos, e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Mais recentemente, Ball, Maguire e Braun (2012) desenvolveram a *teoria da atuação das políticas (theory of policy enactment)*, cujo ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), porém estão sujeitas à interpretação, a serem “recriadas”. E, para Ball, é no contexto da prática que as políticas se efetivam, ganham vida e se constituem.

A teoria da atuação amplia e diversifica o processo de implementação das políticas, porque traz para esse contexto, o da prática, não só os implementadores, mas uma gama de diferentes atores envolvidos nesse processo de colocar uma política em prática. Esta é uma visão já defendida por Coimbra (1987), para quem é fundamental adotar uma perspectiva pluralista de análise, pois a política é uma arena composta pela multiplicidade de causas e atores influenciados por um conjunto de focos de poder, não necessariamente articulados.

Para tentar abranger essa multiplicidade, recorri a entrevistas semiestruturadas, com diferentes atores envolvidos no processo de produção e atuação dessa política, como fonte de dados para análise.

O referencial, brevemente descrito, proporcionou-me uma análise dessa multiplicidade de elementos e atores, visto que pude contar com as percepções desses que foram atores diretamente envolvidos no processo de elaboração da política. As entrevistas realizadas com os principais envolvidos nesse processo, à frente dos diferentes departamentos/supervisões da SE/JF, à época da

elaboração da política, foram cruciais para delinear o contexto de influência e o contexto da produção de texto dessa política.

Para fazer referência aos entrevistados, usarei o cargo/função exercido à época da elaboração/atuação do Projeto, ou iniciais fictícias. Tal medida visa manter fidelidade à forma, como esses profissionais aparecem citados em documentos oficiais, atas e nas entrevistas realizadas. Visa, ainda, resguardar as identidades e auxiliar na compreensão dos papéis exercidos por esses atores nessa arena, além de auxiliar na compreensão das relações de poder que as constitui.

Conforme já mencionado, escolhi, inicialmente, as atas das reuniões do COMAPE como fonte documental, por ter sido uma instância amplamente citada nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. A partir do apurado nas atas, pude compreender que as reuniões ordinárias do comitê se constituíram em uma das principais arenas de discussões, embates e busca de alternativas para o problema da distorção idade-série no município.

Localizei, em minhas buscas, cinco atas do ano de 2014, período que antecede à implantação do Projeto *Tempos de Aprender* nas escolas, doravante denominado “T.A.”, neste trabalho. T.A., também, é a forma como o projeto é chamado na rede municipal. São duas atas do mês de junho, uma ata do mês de agosto e duas atas do mês de setembro de 2014, as quais constituíram o *corpus*¹⁶ (BARDIN, 2016, p. 126) dessa análise documental inicial. Essas atas foram selecionadas a partir de uma “leitura flutuante” (BARDIN, *op. cit.*), do livro de atas do comitê. Em todas elas foram encontradas referências às turmas de aceleração.

Para Corso, Santos e Zanlorenzi (2012), a escolha de atas como fontes primárias é uma oportunidade de se identificar as prioridades, intenções e escolhas feitas pelos responsáveis pelo registro, além de favorecer um estudo mais apurado do momento histórico em que a ação se deu. Julguei ser essa análise de fundamental importância para compreender o contexto de influência (BALL e BOWE, 1994) em que esta política se constituiu.

As atas anteriores ao mês de junho não trazem nenhuma referência ao tema da distorção. Como os dados da Prova Brasil de 2013 foram divulgados pelo INEP em maio de 2014, creio poder ser esta a razão da ausência do tema em atas anteriores, pois os números ainda não tinham sido divulgados. A resposta do Secretário I à questão de como surgiu o projeto reforça essa ideia.

O Projeto de Aceleração “Tempos de Aprender” surgiu a partir de análise dos dados de aprovação e de reprovação de alunos das Escolas Municipais de Juiz de Fora, bem como da distorção idade-série, fator relevante aos índices de Educação,

¹⁶ BARDIN (2016, p. 126) assim como FLICK (2008, p.223) atribuem o termo *corpus* a reunião dos documentos que se constituem em fontes de dados para uma pesquisa. Flick ainda associa essa seleção à definição de amostra de pesquisa.

especialmente o IDEB. A equipe diretiva da Secretaria de Educação, ao analisar os resultados obtidos pelas Escolas Municipais, inclusive nas avaliações internas dos anos de 2013 e 2014, buscou construir coletivamente uma proposta de ensino e aprendizagem com foco na diminuição da distorção. (ENTREVISTA, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO I, 2018)

Fica clara, na fala do Secretário, a preocupação com o IDEB e com a diminuição da distorção do município, justificativa para se criar um projeto de aceleração da aprendizagem.

Importante registrar que as quatro primeiras atas selecionadas foram redigidas pela mesma pessoa, uma técnica do DPPF, que secretariava as reuniões e não tinha assento no comitê. A última ata, de 19/09/2014, foi lavrada por uma das técnicas de suporte pedagógico integrante do COMAPE. Esse dado pode ser significativo, pois o registro que predomina na maior parte das atas é de uma pessoa que não está diretamente envolvida nas ações, discussões e decisões tomadas. Já no último documento analisado, a visão que predomina é de uma pessoa diretamente envolvida no processo.

Além disso, para Martiny (2008), quando adotamos atas como fontes de pesquisa histórica, há a necessidade de se fazer um cruzamento de informações com outras fontes, utilizando uma metodologia de análise, baseada não somente no conteúdo explícito das fontes, mas também no que pode estar implícito nelas. Sendo assim, além das atas das reuniões do COMAPE, ainda se constituíram como fontes documentais para esta pesquisa os Quadros Informativos das Escolas Municipais¹⁷, documentos enviados duas vezes ao ano à SE pelas escolas, de acordo com a Portaria N° 2218/2015- SE

De posse desses documentos e da transcrição das entrevistas realizadas, foi possível, então, começar o trabalho de análise do que aconteceu no passado recente, buscando compreendê-lo, sem, contudo, perder o foco na história do presente. Foi nesse sentido que busquei entrevistar atores que estiveram envolvidos com a criação do T.A., em 2015, e os que conduzem esse projeto atualmente. Em alguns casos, principalmente em se tratando dos técnicos da SE, alguns desses personagens são os mesmos, porque atuavam em 2015 e continuavam atuando nas equipes da SE em 2018, ainda que em uma função diferente. Em outros casos, como o dos chefes de departamento, das supervisoras dos departamentos e até do Secretário e Subsecretárias de Educação, esses atores eram uns em 2015

¹⁷ *Quadros informativos das escolas municipais* são quadros elaborados pelas escolas, a partir de um modelo padrão fornecido pela Secretaria de Educação, em que são lançadas as informações sobre número de turmas e alunos, relação de professores e funcionários e funções exercidas por cada um deles. De acordo com o Cronograma Anual de Entrega de Documentos pelas escolas municipais à Secretaria de Educação, publicado anualmente no Diário Oficial eletrônico, através de Portaria do Secretário, esses quadros devem ser enviados à SE duas vezes ao ano: uma no primeiro semestre (abril) e outra no segundo (outubro), denominado *Previsão de Turmas*, para o ano letivo seguinte. (PORTARIA N.º 2218 – SE, 03/03/2015)

e outros em 2018. Essas visões com temporalidades diferentes possibilitaram-me fazer inferências em diversas direções.

Fundamentando essa análise, usei a metodologia da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016). Para a autora,

o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A metodologia de análise de conteúdo é um “[...] procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2012, p. 20). Através do emprego de técnicas de análise de conteúdo, é possível interpretar informações e fazer inferências relevantes para a pesquisa, estando o conteúdo manifesto ou latente, além de permitir, ainda, obter informações relacionadas às condições de produção e reprodução das mensagens dos textos.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo pode desvendar ideologias que subsidiam os documentos e dispositivos legais, estudando crenças, valores e tendências que, em um primeiro momento, podem não se apresentar ao olhar do pesquisador.

Com base nessas referências, parti para a análise das atas. Na reunião do dia 12 de junho de 2014, em que o ponto de pauta eram *turmas de aceleração/distorção idade-ano*, a Subsecretária I manifesta a preocupação com a distorção idade-ano, presente, também, na fala dos diretores das escolas, por ocasião dos colóquios pedagógicos, conforme exposto no excerto de abertura da seção. Essa ata é a maior em termos de quantidade de registros naquele ano: possui quatro páginas digitadas em fonte 12, com espaçamento simples entre linhas. Ela revela como o tema da correção de fluxo entra em discussão, as diferentes percepções que o envolviam e os principais problemas a serem enfrentados para a criação de turmas de aceleração. Abaixo, são apresentadas algumas informações relevantes dessa ata.

Nela, a Supervisora I da SAFI afirma que se deve buscar as escolas interessadas em criar turmas de aceleração para montagem de um projeto piloto, sugerindo uma escola específica para essa experiência, a Escola do Herval. A Subsecretária I lembra que a proposta de trabalho desenvolvida nesta escola apresenta falhas, pois, ainda, há reprovação; porém destaca que a experiência dos professores de lá pode ser compartilhada com os professores das turmas de aceleração. Após discussões de várias ordens, em relação à organização curricular, perfil de

professores, rotatividade docente e do acompanhamento das turmas, a Subsecretária I faz a condução das deliberações:

Proposta 1: haveria uma conversa com a direção de 10 escolas com os casos mais gritantes de distorção e, no primeiro momento, 5 delas seriam atendidas pelo projeto piloto de acordo com o espaço físico; que teria como público-alvo os 6ºs anos e alunos com três anos de reprovação. Proposta 2 - fazer o projeto piloto somente com as escolas que já procuraram pelo projeto. (p. 4)

A proposta 2 vence por unanimidade, e se define pela abertura do projeto piloto na EM 08, cujo diretor já havia procurado o DEF/SE com esse desejo, segundo consta em ata. A Chefe I do DEI sugere que se faça, junto a essa proposta de intervenção, uma outra proposta, de prevenção, com base na enturmação de alunos por nível de aprendizagem, em uma outra escola, para acompanhar paralelamente o andamento de ambas, como forma de verificar a efetividade da proposta de aceleração. Como deliberação para a próxima reunião, fica indicado o estudo dos dados da avaliação diagnóstica da EM 58, que já possuía um trabalho de enturmação consolidado e poderia se constituir na escola de referência para acompanhamento paralelo do projeto.

A proposta apresentada pela Chefe do DEI, nessa reunião, não deixa clara sua posição em relação a criarem-se turmas de aceleração. Porém, quando sugere um mecanismo de acompanhamento para que se verifique a efetividade das turmas de aceleração, pude concluir que ela não estava segura quanto à validade dessa iniciativa como correção da distorção. E, ao analisar a entrevista da Chefe I do DEF, quando perguntada sobre possíveis dissensos a tal proposta, ela responde que a chefe do DEI era, deliberadamente, contra a proposta de aceleração: “O Departamento de Educação Infantil, sob a gestão da RI, foi um crítico ferrenho. Foi uma crítica muito contundente, contrária mesmo”. (ENTREVISTA, CHEFE I DO DEF, 2018).

Esse pode ser considerado o marco zero de criação da política de correção de fluxo escolar da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O contexto de influência (BALL, 1994) do T.A. foi se consolidando na esfera local. O que se vê, nas atas das reuniões subsequentes, é o desdobramento de ações em torno da busca pela resolução do problema da distorção.

Ball, Bowe e Gold (1994) apontam que o contexto de influência é entendido como aquele cujas políticas, normalmente, são iniciadas e onde os discursos políticos são elaborados, e os conceitos adquirem legitimidade. Esses discursos, que, em geral, não são uníssonos, podem gerar disputas e embates.

Para Lima, Luce e Souza (2018), há uma disputa de influência exercida por grupos de interesse, seja em redes sociais, partidos políticos ou por meio do governo. É importante considerar, também, influências globais e internacionais, as quais podem interferir nos processos de formulação

de políticas locais. Essas influências podem ser disseminadas por propagação de ideias ou pelo patrocínio de agências multilaterais, trazendo soluções baseadas na lógica de mercado. Trata-se de ideias diversificadas e que não são meramente absorvidas, mas sim recontextualizadas, em um movimento dialético entre o local e o global. Identifiquei, na análise da ata de 12/06/14, referências a experiências similares realizadas em outros estados e até fora do país que podem ter influenciado a produção da política local. “A RI citou como exemplo de ação uma experiência realizada na França, do professor articulador” (p. 3). “SB expôs que assistiu uma matéria exibida no programa Fantástico sobre uma experiência realizada no Rio de Janeiro, em que uma professora de Ciências trabalhava com uma classe de aceleração”. (Idem)

Na ata do dia 27/06/2014, a Supervisora I, da SAFI, relata a conversa que teve com o diretor da EM 08, já selecionada para a experiência piloto, e informa que ele demonstrou preocupação com a criação da turma de aceleração, o que poderia levar a uma perda de vagas de professores na escola, por redução de turmas. Nessa ata, a Supervisora explica que, das cinco turmas de 6º ano da escola, duas seriam transformadas em turmas de aceleração e os demais alunos redistribuídos nas outras três turmas. Portanto, não haveria redução do número de turmas. A Subsecretária I avisa que o trabalho para diminuir a distorção não pode ser imposto; que os profissionais devem ser convencidos e envolvidos com o trabalho, pois se deve acelerar sem perder de vista a aprendizagem. Acrescenta que o perfil do professor das turmas de aceleração deve ser daquele convencido de que o trabalho dará frutos e deve ser monitorado quanto à metodologia aplicada. Completa, afirmando que o trabalho de convencimento de uns pode influenciar outros. A Chefe do DEI propõe que os futuros editais de contratação possam exigir especificidades de habilidades para o trabalho com essas turmas, como se exige para música e artes, por exemplo. É constante, nas atas que antecedem a criação das turmas de aceleração, a preocupação dos participantes do comitê em relação ao perfil dos professores que assumiriam essas turmas, bem como da centralidade da mudança nas práticas pedagógicas para alunos com sucessivas reprovações. De acordo com Sampaio (2004), para os alunos retidos, a única opção de continuidade é a repetição da série, sem que se leve em conta tentativas de superação das dificuldades evidenciadas. Ao ressaltarem a importância da metodologia aplicada às turmas de aceleração, os integrantes do comitê mostram uma preocupação em diminuir o distanciamento existente entre a escola e o conteúdo que aquela se propõe a ensinar. E apontam a iniciativa como alternativa para a repetência.

Assim, vão se constituindo os discursos que dão sustentação à proposta, como forma de disseminação da ideia de aceleração não somente para a correção do fluxo, mas para o avanço de aprendizagem. Entretanto, observei que não são discursos uníssonos, e que as diferentes percepções podem ser determinantes da atuação desses atores, como afirmam Ball, Braum e Maguire (2016).

Tendo como base esse entendimento é que farei, ao final do capítulo, uma seção que abordará as adesões e resistências à política que se construiu, como forma de melhor entender o seu dinamismo e as diferentes configurações que ela assumiu quando chegou às escolas.

Uma das evidências das diferentes percepções e concepções que permeavam as proposições dessa política pode ser vista na ata de 27/06/14. Nessa reunião, a Chefe I do DEF, ausente na reunião anterior, sugeriu que os alunos com distorção fossem encaminhados para o CEM¹⁸ e Escola do Herval, ao invés de se abrirem turmas específicas nas escolas. Sugeriu, ainda, um levantamento dessa demanda e, sendo poucos alunos em cada escola, que estes fossem encaminhados aos dois centros acima referidos. A Supervisora I dos Anos Finais interveio, afirmando que a distorção na rede era grande e que era necessária uma ação nas escolas para uma mudança de mentalidade. Nota-se que a Chefe I do Departamento do Ensino Fundamental não estava ciente da real situação da distorção na rede e propôs o encaminhamento dos alunos com distorção para escolas centrais, que já atendiam a esse perfil de aluno, embora com propostas pedagógicas diferentes entre si. Já a Supervisora I dos Anos Finais, aparentemente com maior conhecimento da real situação desses alunos, acreditava que uma mudança na forma de se enxergar o problema precisava ser promovida, em todas as escolas da rede. Ao que parece, apostava na abertura de turmas de aceleração nas escolas como forma de promover a revisão dessa postura.

O registro dessa reunião segue com a supervisora da SDEAE/ DPPF apresentando o quadro 4 (p.92), a qual mostra os índices de distorção apurados nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais, no ano de 2013. Diferentemente da tabela original, nela, as escolas da rede municipal foram identificadas apenas com números correspondentes à sua posição na tabela, para evitar exposição.

A primeira escola listada na tabela, foi criada em 2010 e extinta em 2018. Surgiu como proposta para acolher apenas alunos em distorção idade-série no 6º ano, razão pela qual possui o maior percentual apresentado, 98%. Como essa escola já foi referenciada neste trabalho, seu nome aparece na tabela. As demais são escolas regulares com turmas de Ensino Fundamental, anos finais. Vale dizer que todas as 60 escolas municipais que atendem aos anos finais figuram na tabela, dado que ajuda a compreender a extensão e a gravidade do problema.

Após a explanação da Supervisora da SDEAE, várias observações dos participantes se seguiram: “MC opinou que as escolas que apresentam índices próximos de 50% também deveriam ser chamadas para uma conversa e uma possível turma de aceleração” (p. 1). Isto incluiria mais 11

¹⁸ Centro de Educação Geraldo Moutinho.

escolas na “conversa”, de acordo com Quadro 4, se levarmos em conta as escolas de nº 13 até a de nº 23, com percentual de 45% de distorção.

Quadro 4 - Distorção idade-série nos anos finais - Escolas municipais de Juiz de Fora – 2013

DPPF – SDEAE	
Distorção idade-série nos anos finais das escolas municipais de Juiz De Fora, em 2013	
Nome da Escola	Distorção Idade-Série
Centro de Referência Herval da Cruz Braz	98%
EM 02	67%
EM 03	61%
EM 04	61%
EM 05	60%
EM 06	58%
EM 07	56%
EM 08	53%
EM 09	53%
EM 10	53%
EM 11	51%
EM 12	51%
EM 13	50%
EM 14	49%
EM 15	48%
EM 16	47%
EM 17	46%
EM 18	46%
EM 19	45%
EM 20	45%
EM 21	45%
EM 22	45%
EM 23	45%
EM 24	44%
EM 25	44%
EM 26	44%
EM 27	43%
EM 28	43%
EM 29	43%
EM 30	42%
EM 31	42%
EM 32	41%
EM 33	40%

(Continua)

Nome da Escola	Distorção Idade-Série
EM 34	39%
EM 35	39%
EM 36	38%
EM 37	38%
EM 38	38%
EM 39	38%
EM 40	38%
EM 41	37%
EM 42	37%
EM 43	37%
EM 44	36%
EM 45	36%
EM 46	36%
EM 47	36%
EM 48	34%
EM 49	33%
EM 50	33%
EM 51	32%
EM 52	31%
EM 53	30%
EM 54	30%
EM 55	28%
EM 56	25%
EM 57	24%
EM 58	24%
EM 59	21%
EM 60	20%
EM 61	20%

Fonte: Inep, 2013. Organizado por Meritt, 2014

Uma das técnicas do Departamento de Educação Infantil faz uma observação importante, diante da sugestão de uma colega para encaminhamento dos alunos com distorção para a Escola do Herval:

GT colocou que há vários anos as escolas estão encaminhando alunos para o Centro Herval, mas a distorção idade/ano continua. Que se faz necessário pensar sobre o que fazer para que a distorção deixe de acontecer; que a proposta de enturmação comentada na reunião passada, e o acompanhamento sistemático da SE do funcionamento dos Laboratórios de Aprendizagem para que tenham resultados sejam caminhos para mudar essa situação. (p. 1)

Essa observação traz à tona um elemento importante, ainda ausente nos registros das atas: a preocupação com a cultura da repetência. A fala da técnica GT levanta uma questão relevante no processo de ensino aprendizagem, e, para ela, as turmas de aceleração não seriam suficientes. Ela afirmou que, mesmo havendo uma escola específica para receber alunos com distorção, a demanda não se extinguiu. Ou seja, enquanto as escolas continuarem vivenciando situações de fracasso escolar de seus alunos, que têm como consequência a reprovação, a distorção não deixará de acontecer. E GT retoma duas possibilidades, já aventadas em reuniões anteriores, que poderiam ser alternativas para vencer as situações de fracasso: a proposta de enturmação, vivenciada pela EM 58, uma das escolas com menores índices de distorção no Quadro 4 (p.93), bem como o acompanhamento sistematizado das ações dos laboratórios de aprendizagem, mecanismos usados pelas escolas da rede para dar reforço escolar aos alunos com dificuldades de aprendizagem. As propostas dessa técnica coadunam com o que apuraram Ireland *et al.* (2007), os quais apontam, como estratégias para a superação do fracasso escolar, a assistência individualizada aos alunos com o apoio do grupo técnico-pedagógico, no caso, da SE.

Contudo, o que se observa, no decorrer do registro dessa reunião, é a premência por uma decisão que possa apontar a solução para o problema que está posto, a distorção.

LV ponderou sobre todas as preocupações, mas colocou que a distorção na rede está muito grande e que, em conversa com o Secretário, observaram que são vários os problemas que envolvem a distorção e o fluxo. Ressaltou que o trabalho para diminuir a distorção não pode ser apresentado como imposição, os profissionais devem ser convencidos, devem estar envolvidos e comprometidos com o trabalho, pois deve-se acelerar sem perder de vista a aprendizagem. (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 27/06/2014, p. 2)

O discurso da Subsecretária I mostra que a prioridade era a correção do fluxo, e que a aprendizagem precisava, também, ser levada em conta. O entendimento da Supervisora I dos Anos Finais era outro e sua posição, ao mesmo tempo em que difere do posicionamento da Subsecretária, serve para ratificar a ideia de que a aprendizagem, embora presente no discurso para a criação da política, não se constituía em prioridade.

Eu vou voltar na questão de envolvimento dos professores, o que eu vi no Herval; se não tiver essa proposta, se o projeto for da direção e não do grupo de professores que agarra a ideia de recuperar os meninos vira uma forma de se livrar desses meninos e não de fazer com que eles aprendam. Eu acho que a ideia era bacana, teve escola que se envolveu na questão de eles aprenderem mais muitas não; efetivo não queria aquela turma; ficou uma turma só de professor contratado então, nesses casos... e foi só uma forma de fazer o menino sair mais rápido da escola. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I DA SAFI, 2018)

Assim, mesmo diante dessas e de outras considerações dos participantes, a Subsecretária I apresenta como deliberação:

LV propôs para a assembleia se todos concordavam com a possibilidade de expansão das turmas de aceleração para as 12 (doze) escolas com graves índices de distorção. GF, a pedido do Chefe do DPPF, FJ, colocou que ele era contra a expansão. LV falou em nome do Secretário TB, dizendo ser ele favorável à expansão do projeto. (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 27/06/2014, p. 3)

A proposta foi votada e aprovada, porém sem unanimidade. A redatora nomeou, na ata, os que votaram a favor da proposta, que foi a maioria. Porém, o nome da Chefe do Departamento da Educação infantil não aparece entre os que a aprovaram, mantendo coerência com a posição assumida desde o início das negociações sobre o tema, já apontados neste capítulo.

No contexto acima descrito, percebe-se, claramente, a propensão da Secretaria de Educação pela criação das turmas de aceleração. A ata revela que a decisão tomada na reunião anterior, de se realizar uma experiência piloto, foi abandonada quando da exposição dos dados da distorção. Ainda que ponderações tenham sido feitas no sentido de haver uma experiência piloto antes de expandir para outras escolas, a Subsecretária I ratificou a intenção da SE e definiu pelo início do trabalho de envolvimento das escolas, com o levantamento *in loco*, pelas técnicas pedagógicas, dos dados da distorção. Parece-me que a gravidade dos dados expostos fez com que as deliberações mudassem de direção e a expansão se tornasse a alternativa necessária ao enfrentamento do problema.

Mainardes (2009, p. 9), citando Thoening (1985), afirma que a produção de políticas se inicia com a identificação de um problema e a construção de uma agenda. A construção de uma agenda conta com o envolvimento de diversos atores e deve levar em conta o contexto econômico, a estrutura social, a dimensão política e social na qual a política vem sendo formulada. Os idealizadores do ciclo de políticas, quando propõem sua análise, o fazem relacionando os processos macro e micro das políticas educacionais; daí a relevância da compreensão do contexto em que são produzidas.

Vale lembrar que todo esse esforço, no intuito de promover a correção do fluxo escolar na rede municipal de Juiz de Fora, não parece ser meramente uma iniciativa em prol da aprendizagem dos alunos com distorção, embora esta fizesse parte do discurso prevalente. Isto porque, tendo em vista o processo de responsabilização da gestão, a partir da descentralização iniciada pelo MEC, em 2007, e com a criação do IDEB, os dados da distorção concorrem negativamente para a construção desse indicador. A Supervisora I da SAFI, em um trecho de sua entrevista afirma: “não vou lembrar o mês, mas por exemplo, se fosse em outubro era para estar com todas as turmas funcionando em fevereiro, ou se fosse maio era para estar em agosto. Na verdade, a frase que eu escutei foi: ‘Quero

esses meninos fora do cálculo do IDEB em fevereiro”! (ENTREVISTA. SUPERVISORA I DA SAFI, 2018). Indicadores como o IDEB comprometem enormemente a posição do município no que tange ao recebimento das verbas voluntárias para a educação. Assim, vemos que os macroprocessos - MEC - são determinantes para a constituição dos microprocessos - T.A.

É o que caracteriza Mainardes (2006), quando se refere à metodologia de análise proposta pelo ciclo de políticas:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49)

No que tange à ação dos profissionais que lidaram com a política no nível local, vamos encontrar grupos de interesses, empenhados em promover a sua visão do que seria uma real oportunidade educacional e, também, aqueles focados na defesa dos interesses políticos que estavam em vigor. Forças políticas e redes de influência vão atuar no processo de formulação de políticas e de tomadas de decisão, seja na esfera macro ou micro. Algumas falas dos entrevistados permitem identificar diferentes esferas de interesse para a política do T.A., como no exemplo abaixo:

E no período em que a proposta das turmas de correção de fluxo foi colocada, na verdade ela não era uma proposta inédita. Era uma proposta que em outros momentos, até com outros nomes, já tinha sido realizada na rede. Nesse período que agora eu ainda vou ter que me situar cronologicamente, foi quando, me lembro bem especificamente, quando a assessora do professor TB, que era a LV, faz essa solicitação para o Departamento, pedindo que a gente, como se fosse, reiniciasse esse processo na rede. Porque em outros períodos ele já havia ocorrido. Então ela como que retoma o trabalho. No entanto, ela retoma com uma perspectiva de ter uma abrangência maior, com um maior número de turmas e um maior número de escolas. Porque até então eram iniciativas muito espontâneas. Era muito fruto da reflexão de cada equipe pedagógica das escolas. Naquele momento deixa de ser espontâneo. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I DA SAI, 2018)

Esse trecho revela a mudança de perspectiva que a política proposta assumiu, quando perdeu o caráter de uma ação espontânea e quase que individualizada das escolas para se tornar uma política municipal, aplicada em maior escala. O que parecia ser um movimento da escola em direção à Secretaria, agora assumiu uma posição invertida: tornou-se uma ação da Secretaria para que seja adotada pelas escolas. E, nesse sentido, houve a necessidade de um trabalho de sensibilização e convencimento, como já previsto pela Subsecretária I quando da aprovação da proposta. A Supervisora da EJA revelou em sua entrevista:

(...) tentávamos ir à escola, sensibilizar. Eu cheguei até a participar de umas três reuniões pedagógicas, no sentido de sensibilizar o grupo sobre a necessidade, mas assim, eles eram endurecidos. A gente custou. A EM 32, por exemplo, a gente tentou na época, não conseguimos; fomos implementar esse ano e tem dado muito certo. E a implementação foi feita com a ida à escola eu, TM, GF e MF né, para a gente sensibilizar para um trabalho diferenciado. (ENTREVISTA, SUPERVISORA DA EJA, 2018)

Esses depoimentos marcam e reforçam o que os autores mencionados pontuam, o quanto uma política, já em seu nascedouro, concorre com visões, crenças, vivências, que constituem discursos os quais irão influenciar diretamente na formulação dessa política. Ball (2016) explica que os empreendedores de políticas educacionais são os responsáveis pela articulação discursiva da política e que, por isso, desempenham um papel fundamental nesse processo. Eles serão os responsáveis pela potencialização ou desativação de fatores constrangedores ou habilitadores na interpretação da política. Suas narrativas têm esse potencial, principalmente, porque serão essas as pessoas responsáveis pelo trabalho de apresentação dessa política aos gestores escolares, como veremos a seguir.

Retomando o conteúdo das atas, com foco nos discursos, nota-se que, nessa reunião de 27/06, não foi retomada a discussão da escola referência para aceleração e da escola referência para prevenção, conforme sugerido pela Chefe do DEI, na reunião anterior. Essa foi uma das deliberações da reunião de 12/06 e não foi retomada. Tampouco há registro da apresentação dos dados da EM 58, indicada como referência preventiva. Parece que a urgência em tomar uma decisão, a qual pudesse direcionar a solução do problema da distorção, teria atropelado as demais discussões.

A ata seguinte é de 15/08/2014, início do segundo semestre letivo. Essa reunião foi presidida pela Supervisora da SFCPE/DPPF - Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, segundo consta, a pedido da Subsecretária I, que estava ausente. Apesar de dar continuidade aos procedimentos relativos à abertura das turmas de aceleração, a reunião teve como foco principal a devolutiva dos ditados conceituais aplicados nas crianças do bloco pedagógico, no primeiro semestre de 2014, e as estratégias para essa devolutiva. Já na parte final da reunião, foi exposto o tema da aceleração, com uma técnica do COMAPE dizendo que a Supervisora da SAFI havia encaminhado os dados da distorção, para as técnicas verificarem a realidade destes nas visitas às escolas.

Não fica claro, nessa ata, se a EM 08, que já havia manifestado seu interesse pela criação das turmas de aceleração, criou essas turmas. Somente na reunião de 05/09, a Supervisora I da SAFI afirma que ainda não tinha os dados da experiência em andamento na EM 08. Conclui que o projeto foi implementado no segundo semestre de 2014, nessa escola, o que poderia caracterizar uma

experiência piloto. Paralelamente, uma das técnicas do Comitê informou que os dados da distorção foram verificados nas escolas e encaminhados à SAFI. Tais dados se constituíram nos principais “artefatos” (BALL, 2016. p. 171) que iriam justificar, posteriormente, a abordagem dos diretores para a adesão ao T.A. Em várias entrevistas, tanto os diretores quanto as técnicas entrevistadas fazem referência aos dados da distorção apresentados pela SE. Pelo apurado, essas eram listas nominais de alunos, com data de nascimento, ano de escolaridade e total de anos de repetência.

Na ata de 05/09, encontramos, também, a fala da Subsecretária I, dizendo que era preciso pensar em como proceder para a apresentação da proposta de aceleração. Estando o projeto em andamento na EM 08, planejava-se, agora, uma estratégia para abordagem das 12 escolas com índices mais “gritantes” de distorção.

É, ainda, na ata da reunião de 05/09 que outro tema apareceu e chamou minha atenção: a criação de turmas de EJA diurno. Esta parecia ser uma estratégia concomitante à da criação de turmas de aceleração, com vistas à correção do fluxo escolar. Porém o assunto não atingiu maiores proporções nas atas seguintes das reuniões do comitê. Há apenas esta referência, feita por duas técnicas pedagógicas: “MC e SB relataram que algumas escolas questionaram sobre abertura de EJA diurno: EM 49, EM 54 e EM 24”. (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 05/09/2014, p. 2) A Supervisora I da SAFI faz, também, referência ao tema, na sua entrevista:

[...] agora uma coisa que eu não falei, que eu acho que é uma ideia que era muito legal, mas ficou solta, perdida e logo depois trocou a chefia, foi a EJA Diurno. Eu cheguei a discutir com a EM 29, que tinha salas ociosas, muita sala ociosa, de fazer uma EJA diurno para esse menino de 15 anos que a mãe não quer que vá à noite, por causa das questões perigosas nas comunidades, mas que tinha 15 no sexto ano e chegar numa sala de menino com 11 e ficar lendo historinha do Chico Bento não tinha mais muito cabimento. Essa discussão da EJA diurno se perdeu. Acho que teria sido muito proveitosa... começou, mas ela acaba não tendo encaminhamento. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I DA SAFI, 2018)

Arroyo (2014) vai se referir a esses alunos da EJA como *Outros*, que seria a forma de serem pensados pelos professores. Em um artigo em que aborda questões do currículo e do direito ao conhecimento, o autor explica que “esses jovens-adultos trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, de percursos escolares tensos” (p. 158), porém persistem em seguir o processo escolar. Contudo, nem sempre, as estratégias de atendimento adotadas para esses *Outros* conseguem dar conta dessa multiplicidade de experiências que eles trazem consigo. Nota-se que a escola, pelo menos na vida desses *Outros*, tem um papel social relevante e se mantém como aspiração, ainda que com falhas no seu atendimento.

Ao que tudo indica, essa pode ter sido outra estratégia tentada pela SE como forma de redução da distorção, o que, pelo visto, não chegou a se constituir em uma normativa, considerando que, de acordo com as atas, o tema não volta à discussão no comitê. Também não foram localizados registros de ações, nesse sentido, na análise dos quadros informativos das escolas pesquisadas. Segundo a fala da Supervisora I da SAFI no excerto acima, não houve mesmo uma sequência dessas ações. Um dos fatores que a entrevistada aponta como concorrente para que essa ideia não tenha ido adiante é a troca de gestão da SE, ocorrida em outubro de 2015¹⁹.

Na última reunião do comitê de que se tem registro em 2014, a de 19/09, a discussão girou em torno de uma experiência pedagógica realizada com os alunos da Escola do Herval a qual seria replicada por duas técnicas da SEJA, nas turmas de aceleração da EM 08, aparentemente ratificada como experiência piloto na proposta de aceleração que o município estava construindo. Depois dessa ata, não há registro de atas de reuniões do comitê até o final do ano de 2014.

Todavia, as entrevistas realizadas com as técnicas da SE e a análise dos quadros informativos consultados indicam um movimento que se iniciou no mês de outubro de 2014, para garantir a formação de turmas de aceleração, nas escolas municipais, em 2015. A figura 7 (p. 101), mostra um levantamento feito nos Quadros Informativos e de Previsão de 10 das 14 escolas-campo, até então selecionadas. Esses dados foram coletados em 2018, na primeira fase de campo da pesquisa. Na segunda fase, em que foram incluídas mais 4 escolas, não foi possível obter esses dados em função do isolamento social necessário ao combate da Covid-19. Por decreto municipal, as escolas e os órgãos da SE/ JF ficaram fechados de março a agosto de 2020 e os documentos, inacessíveis.

Na ocasião da visita às supervisões do DEF, em outubro de 2018, somente estavam disponíveis, para consulta, os quadros informativos dos anos de 2017 e de 2018. Segundo informações das técnicas que me atenderam, os quadros referentes aos anos de 2015 e 2016 haviam sido encaminhados para arquivo, na Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE), que funciona em outro local, fora do prédio da SE. Dessa forma, foram coletados os dados de 2017 e

¹⁹ Embora o tema da troca de gestão não tenha feito parte do roteiro das entrevistas, aparece na fala de muitos dos entrevistados. De acordo com notícia veiculada pelo site da PJJ, em menos de 2 anos de iniciada a gestão municipal de Bruno Siqueira (MDB), foi feita a nomeação da nova Secretária de Educação, no dia 16/10/2015, em substituição ao antigo secretário, que teria solicitado afastamento, por motivos particulares. A matéria informa ainda que a nova secretária é servidora de carreira do quadro do magistério municipal e traz a identificação da nova subsecretária de articulação das políticas educacionais e também de quatro novos chefes de departamento, e outros dois deles, mantidos no cargo. Afora as percepções dos entrevistados sobre mudanças que teriam acontecido em função da troca de gestão, a pesquisa não identificou elementos que pudessem distingui-las, razão pela qual, o tema não ganhou destaque na pesquisa. Ao que tudo indica, e com base na afirmação da própria secretária ao tomar posse, sua intenção era dar sequência ao plano de governo municipal. Ver <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=51726>

2018 das escolas da SEJA e da SAI. Na SAFI, a técnica responsável pelas escolas pesquisadas tinha os quadros antigos, 2015 e 2016 em arquivo digital, o que agilizou o levantamento.

Figura 7 - Levantamento dos Quadros de Previsão e Quadros Informativos 2015-2018

ESCOLA	Quadros	2015	2016	2017	2018
EM 30	Q.P.	SPT_ 22/10/14	1t- 8/9 9a (28/09/15)	não localizado SE	não localizado SE
	Q.I.	1t-4/5 10a/2t-6/7 20a (22/05/15)	1t-6/7 + 1t-8/9 17a (05/09/16)	1t- 8/9 9a	1t- 6/7 15a
EM 38	Q.P.	não tem quadro na SAM	1t- 8/9? 15a (02/10/15)	2t- ??? 37a	2t- 30*
	Q.I.	1t-6/7 15a (10/06/15)	3t- ??? 47a	1t-5/6/1t-6/7/1t-8/9 44a	1t-5/6/1t-6/7/1t- 8/9 31a
EM 39	Q.P.	1t (tri) 24* (03/09/14)	1t 19*	1t-??? 12a	1t- 10a
	Q.I.	1t (mult) (11/05/15)	1t- 4/5/6 13a	1t-8/9 12a	SFT
EM 12	Q.P.	SPT_ 05/09/14	não localizado SE/ SAM	2t- 8/9 77a	2t- 6/7 29a
	Q.I.	3t-6/7 69a/1t- 7*?? 19a (18/05/15)	2t- 6/7 35a/ 3t- 8/9 40a	1t- 6/7 + 1t- 8/9 = 27a	2t- 33*
	SE/SAF	3t-6/7 69a/2t/7/8 28a/2t-8/9 37a			
EM 06	Q.P.	não localizado SE/ SAM	1t- 6/7 16a (20/10/15)	1t- 6/7 + 1t- 8/9 29a	1t- 12a
	Q.I.	1t- 6/7 19a (19/05/14)	não localizado SE/ SAM	1t- ??? 10a	SFT
EM 25	Q.P.	SPT_ 12/09/14	1t- 8/9 11a (13/10/15)	não localizado SE	1t - 06a
	Q.I.	1t -	1t- 8* (29/06/16)	1t- 6/7 - 13a	SFT
EM 21	Q.P.	1t- 4/5/ 2t- 6/7 (retificação à lei)	2t- 8/9 24a (05/10/15)		
	Q.I.	2t- 6/7 29a	2t- 8/9 24a (04/10/16)		
	SE/SAI		1t- 8/9 8a	1t- 8/9 - 16 a (13 concluintes)	1t- 6/7 14a+ 1t- 8/9 15a
EM 16	Q.P.	não localizado SE/ SAM	1t- 7/8??? 22a (23/10/15)	não localizado SE	1t- 8/9 15a
	Q.I.	1t- 6/7 21a (11/05/15)	não localizado SE/ SAM	1t- 6/7 16a	1t- 8/9 16a
EM 51	Q.P.	SPT_ 17/09/14	1t- 6/5 14a/2t- 6/7 35a/ 3t- 8/9 46a	1t- 8/9 10a/ 1t- 9* 14a/ 1t- 9* 14a	1t- 8/9 17a
	Q.I.	1t- 4/5 20a / 1t- 6/7 18a	1t- 6/7 20a/ 2t- 7/8 30a/ 2t- 8/9 27a/ 1t- 9* 11a	1t- 6/7 20a/ 1t- 8/9 15a/ 1t- 9* 20a	1t- 8/9 15a
EM 47	Q.P.	SPT_ 29/09/14	1t-6/7 ??? 13a (01/10/15)		
	Q.I.	1t- 8/9 13a (04/05/15)	1t-8/9 14a (21/10/16)		
	SE/SAI			1t- 6/7 12a	1t- 8/9 12a

LEGENDA:

SAI = Supervisão de Anos Iniciais SAF = supervisão de Anos Finais
 SPT = Sem previsão de turma SAM = Supervisão de Arquivo e Memória
 SFT = Sem formação de turma SE = Secretaria de Educação

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Na SAM, foi possível localizar alguns, mas não todos os quadros de que necessitava. No agendamento da visita, o supervisor responsável solicitou a relação de escolas a serem pesquisadas, para que pudesse separar, previamente, o material. Diante do material selecionado, constatei alguns desfalques, conforme se observam, no quadro apresentado na Figura 7, várias células onde se lê “não localizado”. Ainda assim, o quadro me permitiu identificar que o movimento de abordagem dos diretores com a proposta estava em curso, pois já em setembro/outubro de 2014, período em que os quadros de previsão de turmas foram encaminhados à SE, segundo a Portaria N. ° 2218 – SE, já configurava a formação de turmas de aceleração em duas dessas escolas: EM 21 e EM 39.

O quadro revela, também, que 5 escolas não registraram em seus quadros de previsão a abertura de turmas de aceleração. Entretanto, os quadros informativos, elaborados geralmente entre os meses de abril e maio de cada ano, revelam a existência de turmas de aceleração nessas escolas. Isso permite concluir que essas escolas ainda não haviam sido apresentadas à proposta do T.A. até a data da elaboração do quadro de previsão. As três escolas restantes não tiveram seus Quadros de Previsão localizados, nem na SE nem na SAM.

A movimentação de organização das escolas, descrita na figura 7, reforça o que afirmam Ball, Bowe e Gold (1994), que o processo de formulação de políticas não tem linearidade e a abordagem do ciclo de políticas foi escolhida para esta análise, a fim de auxiliar na compreensão das articulações e os arranjos que se dão nesse processo, nos diferentes contextos propostos para análise.

A partir desse ponto, a formulação da política ganha personagens que serão decisivos para sua constituição enquanto política municipal de correção da distorção idade-série: os técnicos da Secretaria de Educação e seus chefes diretos. Ball, Bowe e Gold (op. cit.) destacam que identificar o papel dos diferentes sujeitos envolvidos no processo é de fundamental importância para nos dar a real dimensão da grande complexidade do processo de formulação e de adoção de uma política.

Como já mencionado no início do capítulo, os departamentos da SE eram divididos em Supervisões. Cada uma delas tinha um supervisor responsável pelo setor e acompanhava um grupo específico de escolas. Foi necessário, então, entrevistar as Chefes do Departamento de Ensino Fundamental, a atual e a que estava na chefia no período de implantação do Projeto T.A., e as 3 Supervisoras que, em 2014, compunham o departamento. Essas entrevistas foram cruciais para dimensionar o trabalho de divulgação e implementação da política de aceleração da SE.

Para que essa política pudesse ser colocada em prática, várias articulações foram necessárias. O primeiro passo foi apresentar a proposta para as escolas, para que estas pudessem planejar a abertura das turmas. Uma das supervisoras do DEF, à frente desse trabalho, em 2014, relata suas experiências nesse sentido.

Quando nós tivemos que conversar com as escolas, porque aí, qual foi o critério? Nós fizemos um levantamento de onde nós tínhamos maior número de defasagem idade-ano. Então o critério foi esse. A gente fez o levantamento das escolas e aí a gente ia identificando qual era o número de alunos e em que ano. Para que a gente, aí sim, diante daquela, vamos dizer assim, daquele levantamento.... É como se a gente fizesse um raio-X da escola. A partir desse raio-X da escola, a gente via onde podia ser organizada turma de correção, com quantos alunos, quais anos. Por que seriam 6º e 7º? Seriam 7º e 8º? Ou 8º e 9º? Seria uma turma de 4º e 5º? Então, para que se chegasse a isso, a gente teria que fazer essa análise da realidade ali, daquele contexto naquele momento. [...] A gente já olhava para aquele raio-X e a gente já identificava que seriam dois anos de trabalho com essa proposta. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I DA SAI, 2018)

O depoimento acima aponta que a cronologia dos fatos e o critério para abordagem das escolas se manteve como descrito nas atas. Essa abordagem foi feita pelas Supervisoras do DEF com os diretores das escolas, segundo os depoimentos colhidos. Os diretores das escolas seriam os

primeiros atores envolvidos nesse processo, para garantir que a política tomasse forma e fosse colocada em prática.

Autores, como Winter (2010); Lima (2013); Cunha, Dantas e Verhine (2018), afirmam que os tomadores de decisão no nível central assumem uma perspectiva de controle sobre a implementação, na tentativa de orientar a melhor forma de atingir a finalidade da implantação e minimizar os vetos, ainda que esse não seja um processo simples.

Na visão do Secretário de Educação da época,

Como inicialmente a proposta esteve centralizada no Gabinete da Subsecretaria, houve resistência interna, principalmente do DPPF e DEF, que gradativamente foram sendo incorporados à construção com o suporte da equipe técnica do COMAPE, que passou a estar sob o acompanhamento do DEF. A centralização inicial foi necessária, realizar a articulação entre os diversos setores internos da SE, cuja competência organizacional recai sobre este setor. (ENTREVISTA, SECRETÁRIO I DE EDUCAÇÃO, 2018)

Observa-se, nesse excerto, que a proposta de gestão descentralizada, descrita pelo próprio Secretário I em citações anteriores, parece não ter se consolidado. Ele mesmo reconheceu a necessidade de centralização das ações na Subsecretaria, como forma de contornar as divergências encontradas no trabalho com a proposta. A fala da Subsecretária I revela, mais uma vez, falhas na descentralização, pois atribui a resistência encontrada pela proposta à falta de participação de alguns setores na sua concepção.

Houve resistência. Porque não gostava da proposta...ou porque a proposta foi feita sem a participação deste departamento... ou porque o departamento se sentiu, sei lá, menosprezado durante a implementação? (longo período de silêncio) Olha...é complicado responder, porque... pode ter sido um pouquinho de cada coisa, eu não tenho como dizer aqui qual foi o motivo, mas que houve uma certa resistência..., se houve uma resistência com o COMAPE, acabou havendo também com o projeto, porque, você sabe, precisava do COMAPE para que o projeto fosse implementado. (ENTREVISTA, SUBSECRETÁRIA I, 2019)

A centralidade da Subsecretaria é confirmada como instrumento de controle da política, e as disputas internas pareciam protagonizar um cenário que poderia ameaçar o seu sucesso.

Uma das supervisoras envolvidas no processo de apresentação da proposta às escolas afirmou ter participado ativamente desde o início do processo: “Sim. Participei desde o início, selecionando as escolas com maior distorção, em quais iam acontecer, fazendo acontecer as primeiras conversas com os diretores, levar o interesse, vendo quantas turmas iriam surgir... a

}

questão técnica mesmo” (SUPERVISORA I DA SAFI, 2018). Sua fala elenca, também, uma série de procedimentos necessários para que a política pudesse ser implementada nas escolas.

Na implementação de políticas, os discursos se deslocam de seu contexto original de produção para outros contextos, por meio da recontextualização da política (MAINARDES; STREMELE, 2010). Nesse processo, acontece uma transformação em que os discursos são envolvidos em novos significados, através de ressignificações. Compreender o processo de implementação de uma política envolve “olhar a implementação como um conjunto de tensões, interações e estratégias que envolvem as tomadas de decisão”. (OLIVEIRA, 2019).

Os estudos em políticas educacionais, a partir dos anos 90 (BALL *et al.*, 1992, 1994, BARROSO, 2006; FULCHER, 1999; SHIROMA, 2011; TAYLOR, 1997), consideram a implementação de uma política um processo dinâmico e interativo. Nesse sentido, veem-se embates e resistências, como apontados nos excertos da página anterior, bem como sobreposição de ações, para garantir que a implementação aconteça. É o que se identifica no depoimento abaixo.

Então se você pensar que a gente fez uma discussão que começou ali em junho/julho de 2014, em setembro e outubro daquele ano a gente tinha que montar as turmas. Então, era impossível que a gente tivesse uma política totalmente organizada em julho, agosto e setembro. Então, isso foi uma coisa que gerou instabilidade também, porque a gente precisava montar as turmas para garantir que os professores estivessem lá em fevereiro. Então, a gente foi meio que trocando a roda com o carro andando. Então assim, vamos montar a turma. Depois que monta a turma, e o diagnóstico? Aí a gente corria para sentar todo mundo e pensar. A gente não conseguia. Porque as coisas não são assim... (ENTREVISTA, CHEFE I DO DEF, 2018)

Os dois últimos excertos apresentados, além de corroborarem a participação ativa dos técnicos da SE no trabalho de produção e implementação da política, também expuseram outro processo descrito por Ball (1994), que são os embates e as resistências.

Considero importante mencionar que, até aqui, não se ouviu falar ainda no texto da política. Embora exista uma relação simbiótica entre o contexto de influência e o de produção de texto, é o texto da política que representa a política. Todavia, a produção do texto da política envolve diversos fatores, conforme explicita Mainardes (2006),

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (p. 52)

Como para Ball (2016), política é texto e discurso, os discursos dos responsáveis pela tradução da política vão ser cruciais para colocá-la em prática. Contudo as políticas nem sempre são construídas discursivamente de forma coerente e coesa; de tal modo que encontramos, nesse trabalho de tradução e interpretação, discursos potencializadores, mas também discursos retentores sobre a política proposta pelo T.A.

O trabalho de divulgação da política e de convencimento das escolas, em andamento a partir de outubro de 2014, começa sem que as diretrizes da proposta tenham sido colocadas no papel. O texto da política não estava pronto. O documento com suas diretrizes, constantes do Anexo B deste trabalho, é datado de março de 2015. Aparentemente, isso não foi um problema para as responsáveis pelo trabalho de divulgação, tendo em vista que essa referência não aparece nas entrevistas. Entretanto, pode ser depreendido, retomando a fala da Chefe I do DEF, que isso pudesse ser motivo de desconforto para alguns desses atores: “Então era impossível que a gente tivesse uma política totalmente organizada em julho, agosto e setembro. Então isso foi uma coisa que gerou instabilidade também”. (2018)

Tudo indica que o discurso foi o principal artefato usado pelas técnicas da SE no trabalho de inclusão das escolas no T.A. LOPES (2016) afirma que “engajar criativamente para desenvolver o processo de colocar a política em ação também é uma forma de ser capturado pelos discursos da política” (p. 7). Para essa autora, analisando a teoria da atuação de Ball (2012), discursos são potentes mecanismos de negociação de sentidos e, articular as dimensões discursiva, material e interpretativa de uma política confere a ela a dinamicidade que atinge quando colocada em prática. (LOPES, 2016, p. 7)

O texto de uma política, geralmente escrito de forma persuasiva e mandatária (BALL, 2012, p. 15) é o responsável pelos mecanismos de regulação da política. Porém, a direção e os sentidos que esse texto assume, quando colocado em prática, quase inviabilizam essa regulação, pois os textos políticos são textos de ação, e “as respostas a esses textos têm consequências reais” (BALL *et al.*, 1992, p. 21)

E é exatamente essa dinamicidade que poderá ser constatada no capítulo 4. A forma como a política chega até as escolas e como as escolas se apropriam desses discursos mostra a diversidade com que as práticas operam na produção de sentidos para a política. Ademais, ainda que, posteriormente, o texto da política possa conter cerceamentos, “simultaneamente, há que entender esses bloqueios como produtivos de discursos que engendram outras significações”. (LOPES, 2016, p. 8)

Assim é que, decidi por romper momentaneamente com a cronologia dos acontecimentos para incluir nesse capítulo uma seção que trata do texto da política, ainda que ele tenha sido apresentado, cronologicamente, já com a política em ação.

3.3.1 O texto da política

O Anexo B deste trabalho, traz o documento norteador do T.A., denominado Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem - “Tempos de Aprender”. Conforme já explicitado na seção anterior, esse texto não estava pronto no final de 2014, quando as escolas começaram a ser abordadas para integrar o projeto.

Para Mainardes (2006), o texto da política representa a política, embora esta não finalize nele. As políticas se constituem em intervenções textuais que carregam marcas do tempo e do local em que são produzidas. Resultado de disputas travadas por grupos de interesses envolvidos na sua formulação, a interpretação do texto de uma política é que a coloca em ação, através de processos discursivos mediados, complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados (BALL *et al.*, 2016, p. 13), o que nos leva a reafirmar, como Ball e Maguire (2016), que a política é feita pelos atores.

Os autores dos textos políticos não controlam o seu significado; diferentes interpretações geram consequências reais, vivenciadas no contexto da prática. Segundo Ball e Bowe (1992, p.22) “os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos”. Entretanto, os defensores da abordagem do ciclo de políticas atribuem ao texto da política um papel relevante. Tanto assim que um dos contextos do ciclo de políticas é o da produção do texto.

Mostrando que, efetivamente, não há uma linearidade entre os contextos do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1994), a política de correção de fluxo apresentada pelo município de Juiz de Fora, em 2014, iniciada nas escolas a partir de fevereiro de 2015, só ganhou uma versão textual em março de 2015, de acordo com os registros nas atas do COMAPE. A ata de 06/03/2015 traz logo na sua abertura:

O ponto inicial da pauta foi o Projeto de Aceleração de Aprendizagem denominado “Tempos de Aprender”. As diretrizes que foram enviadas às escolas e que compõem o projeto indicam que as escolas devem elaborar sua proposta de trabalho para enviar a SE e SB lembrou que é preciso determinar uma data para isto. (ATA DA REUNIÃO DO COMAPE, 06/03/2015, p. 1)

Em sua entrevista, a Subsecretária I relembra essa etapa do projeto:

Nós escrevemos juntas, não é? Nós chegamos a fazer algumas reuniões e escrevemos o projeto. Me ajuda aí éramos eu, você (SB), a TM, que era do COMAPE... eu lembro a gente naquela sala do computador... (...) A CB ajudou mais naquela questão legal... que a gente tinha que olhar módulos, não era??? A parte mesmo pedagógica acho que fui eu, você a LP acho que participou de algumas (...) A CP participou de algumas reuniões. Mas eu acho assim: quem ajudou muito, eu acho que foi TM. (...) CB participou de muitos momentos por causa dessa situação dos módulos (ENTREVISTA, SUBSECRETÁRIA I, 2019)

A fala da Subsecretária I retrata o processo de elaboração do texto da política e faz referência a alguns dos principais atores envolvidos nessa produção. Em reuniões realizadas, no Núcleo de Informática da SE, estiveram presentes a própria Subsecretária, a Supervisora I de Desenvolvimento de Ensino e Avaliação (SDEAE), a Supervisora de Formação Continuada (SFCPE), esta teve sua participação destacada pela Subsecretária I, sendo ambas as supervisoras vinculadas ao Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação – DPPF. Ainda com vínculo ao DPPF, a Supervisora de Normatização da Gestão Escolar (SNGE) também se fez presente nesse processo de construção do texto da política. A ela couberam as orientações quanto à organização de turmas do projeto, os fundamentos legais sobre períodos avaliativos, critérios de avaliação, de promoção e cômputo de frequência. De acordo com a Subsecretária I, “na verdade, a CB foi quem alertou para a necessidade de se organizar turmas de 2 anos, para permitir que os alunos pudessem reingressar no curso regular. ” (ENTREVISTA, SUBSECRETÁRIA I, 2019). A profissional a quem a Subsecretária I se refere é a Supervisora da SNGE. De acordo com registros encontrados, essa reunião aconteceu em 16 de janeiro de 2015, uma quinzena antes do início do período letivo. Esse dado ratifica outro, já mencionado, de que o texto da política não estava pronto quando a política do Projeto foi implementada.

A Chefe I do DEF, outra citada como participante da elaboração do texto da política, diz que as influências que o projeto sofreu vieram de experiências da própria Rede e de estudos de experiências externas, como a da Escola da Ponte, de Portugal.

Eu me lembro das discussões muito internas do que o município já tinha, do que a gente precisava avançar nessa questão idade-série. Aí tem vários estudos que a gente mesmo foi procurando, foi estudar Escola da Ponte, ver outras experiências inovadoras, como o próprio Círculo de Alfabetização e Cultura. A gente lançou um Círculo desse dentro da Vila Olavo Costa, ali entre a administração da EL, já funcionando o Círculo. Então, a gente já tinha algumas experiências que deram certo, mas falar nesse grupo, num grupo de discussão intersetorial, isso foi na administração do professor TB.

Não me lembro se teve, porque eu não participei desse início. (ENTREVISTA, CHEFE I DO DEF, 2018)

A entrevistada fez referência a um grupo de discussão intersetorial, em que estavam presentes representantes do DEF e do DPPF, além da Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais, conforme explicitado no excerto da página anterior. Entretanto, a Supervisora I da SAFI, também citada nas discussões de produção do texto da política, acha que não houve essa discussão.

Eu acho que... vejo que a gente implantou muito “a toque de caixa”, e isso gerou muita resistência. Aí eu acho durante o processo a questão do olhar dos professores com a Secretaria. Foi no meio de um processo de greve, com redução de carga horária que tinha começado naquele ano, acho que tinha uma questão política de resistência também dos professores não com o projeto, mas com a Secretaria de Educação, e isso impactava diretamente. E aí, como se tentou colocar muito a toque de caixa, não começou a discutir... não necessariamente entrava para fevereiro. Começou a discutir, mas tinha que começar. Eu acho que essa imposição da Secretaria com as escolas gerou uma barreira intransponível com alguns os professores. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I DA SAFI, 2018)

Além de considerar que não houve a discussão satisfatória, CP aponta elementos contextuais e situacionais que, na sua visão, contribuíram para que não houvesse uma aceitação da proposta: o movimento grevista e os descontentamentos da classe de professores com a Secretaria de Educação. Ela apontou que houve até um início de discussão, mas que as turmas tinham que começar. Dessa forma, considerou que houve uma imposição.

Há, nesse contexto, elementos que sugerem que a construção do texto da política veio de demandas das escolas, as quais necessitavam de orientações para colocar as turmas de aceleração em funcionamento, em fevereiro daquele ano de 2015. Essa implantação, “a toque de caixa”, também foi percebida pela Chefe I do DEF e já mencionada nesse capítulo:

Quando vai para escola, tinha que começar, porque os quadros informativos, formação de turma, acontecem em outubro do ano anterior. Então, se você pensar que a gente fez uma discussão que começou ali em junho/julho de 2014, em setembro e outubro daquele ano a gente tinha que montar as turmas. Então, era impossível que a gente tivesse uma política totalmente organizada em julho, agosto e setembro. Então, isso foi uma coisa que gerou instabilidade também, porque a gente precisava montar as turmas para garantir que os professores estivessem lá em fevereiro. Então, a gente foi meio que trocando a roda com o carro andando. Então assim, vamos montar a turma. Depois que monta a turma, e o diagnóstico? Aí a gente corria para sentar todo mundo e pensar. (ENTREVISTA, CHEFE I DO DEF, 2018)

A fala da Chefe I do DEF nos permite enxergar não só o dinamismo e as peculiaridades que envolvem o processo de colocar uma política em ação, bem como dos determinantes que a condicionam. Os prazos de contratação de professores, de autorização para abertura de turmas precisavam ser cumpridos para que o projeto pudesse acontecer nas escolas. Ela revelou uma instabilidade, pelo fato de a política não estar “totalmente organizada”. As diretrizes que estavam sendo repassadas às escolas eram baseadas na legislação educacional vigente, pois, como vimos, as turmas, as quais iniciaram em fevereiro de 2015, foram propostas em outubro de 2014. Quando usa a expressão “trocando a roda com o carro andando”, deduz-se que, à medida que as escolas apresentavam suas demandas, como de montagem de turma, de diagnóstico dessas turmas, a SE ia definindo diretrizes. E assim, a Subsecretária I chama esse grupo intersetorial para elaborar o que seriam as diretrizes gerais para o funcionamento do projeto.

Quando Mainardes (2006) descreveu o ciclo de políticas, já destacava sua estrutura não sequencial ou linear, porém com inter-relações na trajetória de uma política. Entretanto, quando se pode verificar, na prática, essa condição, a teoria ganha um reforço empírico bastante relevante, atribuindo ainda mais credibilidade à abordagem proposta por Ball e Bowe (1992). O primeiro registro da construção do texto da política, a que tive acesso, data de 16 de fevereiro de 2015, quando o projeto já estava em andamento, desde julho de 2014, e foi iniciado em setembro/outubro do mesmo ano, como confirma o fragmento acima.

Os excertos da Chefe I do DEF e da Supervisora I da SAFI também revelam discursos ausentes na produção desse texto: o dos professores. Ainda que as representantes intersetoriais, todas mulheres, fossem originariamente professoras, a posição que ocupavam naquele contexto as distanciava da realidade de suas escolas, mesmo que se pudesse considerar praticamente impossível desvincular-se das nossas invenções cotidianas, como afirma Certeau (1994). Significa dizer que, ainda que o texto da política fosse produto de diferentes vozes, essa polifonia não significa que todas as vozes tenham sido ouvidas. Há, nesse contexto, posições legitimadas e outras não. Basta verificar o destaque dado pela Subsecretária I à participação da Supervisora de Formação Continuada nessa produção: “quem ajudou muito eu acho que foi a TM” (ENTREVISTA, SUBSECRETÁRIA I, 2019). Curioso foi notar que essa mesma profissional, quando contatada para falar sobre o assunto, disse: “Eu participei muito pouco... nem lembro. A GF seria melhor, não?” (SUPERVISORA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020, Informação verbal). Sua fala deixa patente as diferenças de atribuições de sentido dos diferentes atores envolvidos no processo de produção do texto.

Estão presentes, no texto da política do T.A., mecanismos discursivos que visam garantir o controle do sentido atribuído à política, pela gestão da SE. Por exemplo, no item 5 das Diretrizes (ANEXO B, p.225), que descreve a organização e o funcionamento das turmas, consta: “A escola

)

deverá apresentar uma proposta de organização diferenciada para as turmas de aceleração, a ser encaminhada a SE para análise e avaliação.” (p. 4). As escolas teriam autonomia para a organização de sua proposta pedagógica para o projeto, mas esta deveria passar pelo crivo da SE. Todavia, Lopes e Macedo (2011) irão dizer que esse controle é parcial, seja pela lógica da política ou pelo simples fato de se tratar de um texto, que, por si só, já permite diferentes atribuições de sentido. (p. 258). Das 14 escolas que participaram da pesquisa, apenas uma apresentou sua proposta pedagógica sistematizada. O documento, segundo informações da vice-diretora, aprovado pela SE está na seção de anexos deste trabalho (ANEXO D, p.234). De acordo com o documento Memorial de Gestão 2017-2020, entre 2016 e 2017, onze escolas apresentaram seus projetos pedagógicos à SE, nove delas fazem parte do grupo desta pesquisa.

Sendo o texto da política uma representação da política (BALL E BOWE, 1992, p. 21), este só pode ser lido na arena à qual a política se refere e para a qual é endereçada. É na prática que as consequências desse texto são identificadas e compreendidas. Com base nisso, os contextos são os produtores de sentido dos textos de uma política. Daí a concepção do texto como representação.

Os discursos predominantes e as ideias-chave apresentados pelo texto dizem respeito a uma proposta que permita ao aluno a retomada da sua trajetória escolar, com êxito. Com a intencionalidade de garantir a regularização do fluxo escolar desses alunos em defasagem, o texto orienta que a escola deve

(...) buscar dar prioridade de atendimento às turmas do “*Tempos de Aprender*” nas oficinas e demais projetos desenvolvidos, como estratégia de ampliação do tempo do aluno na escola e de fortalecimento da aprendizagem. Para tal, recomenda-se investir na organização/reorganização dos espaços escolares (laboratórios de informática, biblioteca, área para esporte, área para oficinas, etc.) (ANEXO B, 2015, p. 4,)

Todavia, quando analisados os quadros informativos de 2015 das escolas pesquisadas, essa prioridade não foi constatada. A única escola com turma do T.A. identificada com extensão de jornada foi na EM 39. Mesmo assim, o diretor afirma na entrevista, que a turma não pôde continuar com essa extensão de jornada no ano seguinte, pois não houve autorização do DEF para isso.

Outro aspecto que chama a atenção na análise dos quadros informativos é que são poucos os espaços de aprendizagens e projetos vinculados às turmas de aceleração. A maioria dos diretores entrevistados afirma que as turmas de aceleração participavam dos mesmos projetos direcionados para as turmas do ensino regular, mas não pude constatar essa informação nos documentos a que tive acesso. Identifiquei, no Q.I. da EM 12, a turma de T.A. vinculada a um projeto de Xadrez. Na

EM 16, a turma de T.A. está vinculada ao Laboratório de Matemática; na EM 06 e EM 38 as turmas do T.A. estão vinculadas ao Laboratório de Aprendizagem. No Q.I da EM 30 encontram-se duas turmas vinculadas ao Projeto de Biblioteca e ao de Desenho e Pintura grafadas, como 6º AA e 8º AA, que parecem ser as turmas de aceleração, pela comparação com o Quadro de Previsão para 2015 da escola. Contudo não posso afirmar ao certo se essas são turmas de aceleração. Há que se pontuar, também, o fato de que os quadros não foram preenchidos pelas escolas, seguindo uma mesma lógica. Como não há um campo específico para informar a que turmas os projetos se vinculam, essa informação, quando encontrada, vem inserida no campo de Observações, conforme apresentado na a figura 8. Esse pode ser um entrave na análise desse dado.

Figura 8- Quadro informativo – 1º semestre de 2016

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO									
III - Quadro Informativo de Projetos e Oficinas (1º Semestre - 2016)									
E. M.:		Data: 04/10/2016							
Jornada Ampliada		Nº de Grupos: 06		Nº alunos: 72		Tempo Integral		Nº de Turmas: - Nº alunos: -	
A - Projetos e Oficinas Complementares									
Nº	Professor	Sit. Func. E / C	Área de Estudo ou Disciplina	Projeto / Oficina	Nº Aulas	Módulo	Turno	Nº Alunos	Observação
1		C	PRA	MUTIRÃO	20	40'	3º	20	2º A / B
2		C	PRA	MUTIRÃO	20	40'	3º	20	2º A / 3º C / 4º A / 4º C / 5º C
3		E	PRA	INFORMÁTICA	20	40'	3º	156	4º E 5º / 6º AO 9º
4		C	PRA	MUSICA	20	40'	3º / 5º	216	4º E 5º / 6º AO 9º / EJA

Fonte: SE/DPPI/SAM

Seguindo na dinâmica da função do texto da política na regulação e direcionamento das práticas escolares, identifiquei, na entrevista com uma das técnicas da SE, outra demanda das escolas em relação ao funcionamento do projeto: a escrituração das turmas de aceleração no sistema para administração e controle escolar – SisLame. Vejamos o que diz a Supervisora I da SAFI:

Vou tentar lembrar vagamente... tinha alguma coisa do SisLame, que a SD fez, mas eu não consigo mais lembrar o que que era. Tinha sim uma vez... tem até uma discussão, se montava turma separada... se tinha lugar ou não... como é que ia lançar isso no Censo... essas questões chegaram a ser conversadas. Tinha uma forma diferenciada de registro. Eu lembro que foi bem confuso. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I DA SAFI, 2018)

Ao que tudo indica, faltavam orientações às escolas quanto à forma correta de registro dessas turmas no sistema de controle escolar, o que poderia causar problemas para a apuração dos resultados desses alunos e validação do fluxo escolar. A confirmação do que afirma a supervisora no trecho acima vem de um e-mail encaminhado à SDEAE/DPPF, enviado pela Chefe I do DEF à

Chefia do DPPF e do DPPI, datado de 18 de junho de 2015, cujo assunto era “Escrituração das turmas de Aceleração”. Nesse documento, que consta no Anexo C (p.233) deste trabalho, a Chefe I do DEF solicitou à Chefe do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação - DPPI - e à Chefe do DPPF um alinhamento entre as ações de orientação e de escrituração para as turmas de aceleração já montadas. Pediu que o DPPF, através da SNGE, pudesse orientar a organização legal dessas turmas, e, também, que o DPPI cedesse dois dos seus funcionários para ajudar na elaboração dessas orientações, as quais deveriam ser enviadas às escolas até agosto, no máximo, e que as técnicas do DPPF e do DEF pudessem traçar as estratégias para fazê-las chegar às escolas. Esse e-mail é enviado no mesmo dia em que uma das técnicas do COMAPE, juntamente com o funcionário do DPPI citado no e-mail, realizou uma busca no SisLame, para verificar as condições de registro das turmas de aceleração e comunicou os resultados à Chefe do DPPF. Nessa busca, foram constatadas discrepâncias em relação à forma de registro das turmas. De acordo com os dados a que tive acesso, na ocasião da visita ao DPPI em busca desses dados, verifiquei que muitas das turmas de aceleração foram registradas como turma de EJA pelas escolas e outras escolas sequer haviam registrado suas turmas de aceleração até a data do e-mail.

Ainda que a solicitação do e-mail enviado sobre o tema fosse para agosto daquele ano, minhas buscas não encontraram nenhum documento com esse fim, em 2015. A ata do COMAPE, de 19/06/2015, um dia após a circulação deste e-mail, não faz nenhuma menção à essa situação. O mesmo ocorre com as atas subsequentes, de agosto e de setembro de 2015. Não consta nenhuma referência ao trabalho de orientação de escrituração das turmas do T.A.

É de junho de 2016, portanto um ano depois de identificada a demanda por orientações de escrituração, a publicização do documento intitulado *Orientações para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem “TEMPOS DE APRENDER” – 2016*. (ANEXO E, p.246). Confirmando a hipótese de ser uma demanda oriunda do contexto da prática, a Chefe II do DEF relata:

a gente alterou em 2015 para 2016 já numa avaliação que estava interna, até das pessoas que estavam diretamente na proposta. Depois, o que a gente conversou mais foi sobre avaliação. Mas no decorrer, na formação continuada, que é o que acontece. Mas nas diretrizes, não. Mais no detalhamento até da proposta. E isso é feito em uma reunião mensal de formação com os profissionais. (ENTREVISTA, CHEFE II DO DEF, 2018)

O documento, além de orientar as escolas quanto à forma de organização das turmas de correção de fluxo, reforça as orientações quanto à elaboração da proposta pedagógica de cada escola, expressas nas diretrizes de 2015, e traz, ainda, orientações sobre avaliação dos alunos. O documento, escrito em formato *readerly* (prescritivo), deixa claro que as orientações se aplicam já para as turmas

do ano de 2016, as quais deviam seguir o proposto. Mainardes (2018) usa a definição feita por Roland Barthes (1970), para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Para ele, os textos da política podem ser *writerly*, que convidam o leitor a ser seu coautor, ou *readerly*, que limitam o envolvimento do leitor, por ser um texto prescritivo. Reforçam o caráter prescritivo do texto os quatro documentos que são enviados às escolas, anexos a ele: I - Ata de implantação das turmas de Aceleração da Aprendizagem– “TEMPOS DE APRENDER” – 2016 (ANEXO E-1); II- Ficha de acompanhamento do aluno (sugestão) (ANEXO E-2); III- Termo de responsabilidade (modelo) (ANEXO E-3); IV- Tutorial de Configuração e Utilização de Correção de Fluxo. Essas orientações foram elaboradas na nova gestão da SE, com outros atores à frente dos Departamentos envolvidos. Quem assina esse documento é a Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais.

Vemos, nesses dados, um hibridismo entre o contexto da prática e o contexto da produção de texto. Segundo Mainardes (2018), Ball já fazia menção, na origem do ciclo de políticas, para a necessidade de “ajustamentos secundários” (p. 6) que são desenvolvidos pelos atores envolvidos com a colocação da política em prática. A publicação das Orientações de 2016 mostrou a relevância do contexto da prática de uma política, o que a teoria da atuação de Ball (2016) nos ajuda a compreender. Para ele, os atores são parte da interpretação da política, e a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretções estão fortemente vinculadas às dimensões contextuais das escolas que irão colocar a política em ação. Mesmo ciente da diversidade de contextos situados, envolvidos na atuação do T.A., a SE viu a necessidade de lançar mão de elementos normatizadores e estabelecer procedimentos padrão para as escolas participantes do projeto, como forma de “garantir aos alunos os direitos estabelecidos nas legislações vigentes”. (ANEXO B, p. 1).

Comparando-se os dois documentos, observa-se que o documento de 2016 é uma complementação e um detalhamento do de 2015. O documento de 2016 retoma os princípios já expressos nas diretrizes de 2015 e pormenoriza procedimentos que deveriam ser adotados para que se colocassem em prática as proposições do documento principal. Ambos, enquanto documentos escritos, sintetizam a política adotada para correção de fluxo na rede municipal de Juiz de Fora, estruturando ações para que a política fosse colocada em prática.

Sem desconsiderar a relevância dos textos de uma política, há que se considerar os discursos em uma mesma proporção. Lopes (2016) atesta que a “interpretação/tradução e a possibilidade de escape -na teoria da atuação- parece estar submetida aos discursos, enquanto os discursos não se abalam com essa mesma textualidade.” (p. 9) Consequentemente, somos discursivamente regulados e “assujeitados” e avançamos pouco na compreensão das possibilidades de escape, de mudança.

}

Embora a pesquisa realizada por Ball (2012) demonstre que há resistência e contestação da política, prevalecem no seu contexto, uma acomodação aliada à recusa em participar. Talvez essa seja uma dinâmica própria da atuação de uma política, pois resistência, contestação e acomodação também foram identificadas nos contextos de produção e da prática da política de correção de fluxo de Juiz de Fora.

Dada a importância de análise desses contextos, para uma maior compreensão da política estudada, a seção seguinte será dedicada a aprofundar um pouco mais as reflexões sobre os sentidos assumidos nos discursos de divulgação da política do T.A. e o movimento de aceitação e de resistência, presentes já no trabalho de sua divulgação.

3.4 ADESÕES E RESISTÊNCIAS

Como observado, para que a SE pudesse colocar em prática o projeto de aceleração, com vistas à correção do fluxo escolar de seus quase 50% de alunos em distorção idade/série em 2015, foi preciso percorrer um caminho arenoso. Nas discussões que se travaram e constituíram o contexto de influência para a criação dessa política, foram identificadas vozes dissonantes, de atores chaves no processo de tradução dessa política para as escolas.

Diante disso, tomei a decisão de tentar aprofundar a análise desses posicionamentos, na perspectiva de identificar as adesões e as resistências que a proposta do T.A. foi encontrando desde a sua concepção.

Falar de resistência, quando se analisam políticas educacionais, requer um posicionamento teórico definido. Há diferentes concepções que abordam esse tema no campo da sociologia e da política.

O conceito de resistência, que no campo educacional está muito próximo da negação de uma ação, encontra, em diferentes autores, diferentes significados. No campo da Teoria Crítica, Giroux (1986) parece ter se efetivado na literatura como referência para se compreender o tema da resistência. Para o autor, resistir é um ato político, de contra-hegemonia, visando à emancipação social. Contudo o autor aponta para uma certa superficialidade no tratamento do tema no campo educacional, ao afirmar que as teorias desse campo não abordam convenientemente a natureza dialética da resistência (GIROUX, 1986, p. 141). Giroux (idem) constata, ainda, que as subjetividades constituídas pela escola precisam ser analisadas com mais profundidade, pois práticas sutis e mais veladas de resistência podem se mostrar mais eficazes e promissoras do que a resistência expressa em “revolta” (p. 147). O autor segue afirmando que o conceito de resistência deve se tornar um construto analítico que contribua para a crítica dos próprios interesses e o aumento

da consciência e da ação crítica coletiva. (p. 149). O que poderá ser observado, nos relatos que seguirão, são diferentes manifestações de resistência; das mais veladas às mais explícitas, com os atores interpretando a política de diferentes formas, cujos efeitos serão perceptíveis quando ela é posta em prática.

O próprio Giroux, anos mais tarde, revê sua definição e estabelece um novo sentido para as resistências:

Sentimos que o termo “contra-hegemonia”, em distinção ao termo “resistência”, especifica melhor o projeto político que definimos como a criação de esferas políticas alternativas. Como usado com frequência na literatura educacional, o termo resistência refere-se a um tipo de “lacuna” autônoma entre as inelutáveis forças de dominação em todas as partes e a condição de ser dominado [...] a resistência foi definida como um “espaço” pessoal, no qual a lógica e força de dominação são contestadas pelo poder da agência subjetiva de subverter o processo de socialização. É claro que a resistência muitas vezes carece de um projeto político explícito e com frequência reflete práticas sociais que são informais, desorganizadas, não políticas e não teóricas por natureza. Em alguns casos pode reduzir-se a uma recusa irrefletida e derrotista em aquiescer a diferentes formas de dominação; em algumas ocasiões pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante, ou mesmo ingênua de formas opressivas de regulação moral e política. A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição que engendra. (GIROUX, 1997, p. 199, apud CUPELLI E GALIAZZI, 2007, p. 5).

A citação acima indica o próprio autor redimensionando o conceito anteriormente proposto, e essas reflexões vão demonstrar que a resistência, no campo educacional, ainda que não possa ser considerada como ações de contrahegemonia, são resistências identificadas em suas diferentes formas de manifestação.

A opção por essa abordagem permite um olhar crítico das resistências que o T.A. enfrentou, desde sua concepção até a sua chegada nas escolas, pois foram essas resistências, em minha visão, que deram ao projeto a configuração a qual ele adquiriu.

As ações da SE e as demandas da implementação dessa política fizeram com que o processo tivesse que acontecer de forma a ajustar os prazos necessários aos procedimentos burocráticos de criação das turmas de aceleração para o ano de 2015. Assim, a movimentação teve início, no final do segundo semestre de 2014, conforme já demonstrado em trechos anteriores, , no sentido de abordar as escolas para apresentação da proposta e posterior montagem das turmas de aceleração.

A declaração abaixo auxilia na compreensão dessa questão.

Sim, eu participei, junto com umas duas técnicas lá da supervisão, principalmente quando a gente chamou as escolas para conversar e mostrar a necessidade que nós

tínhamos de introduzir uma política pública que pudesse resgatar esses meninos através da correção de fluxo. (ENTREVISTA, SUPERVISORA DA SEJA, 2018)

O que as atas e entrevistas revelam são discursos e ações, como também evidenciaram disputas político-ideológicas, quanto à estrutura e à finalidade do projeto que estava sendo proposto. Na ata da reunião do COMAPE, de 27/06/2014, há um registro da posição do Chefe I do DPPF:

A LV propôs à assembleia e todos concordaram com a possibilidade de expansão das turmas de aceleração para 12 (doze) escolas com graves índices de distorção. GF, a pedido do Chefe do DPPF, colocou que ele era contra a expansão. (ATA DE REUNIÃO DO COMAPE, 27/06/2014)

O Chefe I do DPPF foi representado pela Supervisora I da SDEAE nessa reunião. Esta faz constar em ata que ele era contra essa proposta. A ata segue com a Subsecretária I reiterando a decisão, usando o argumento de que essa era a vontade do Secretário I. Na realização da entrevista com o Chefe I do DPPF, pude deduzir que o seu posicionamento se baseou na dificuldade de se trabalhar com turmas de aceleração. Nas palavras dele, “você tem que falar duas línguas na mesma turma; tem menino muito atrasado numa série, estudando com um muito bom numa outra série. Isso dá uma distância muito grande. Muitas vezes gera indisciplina... muitos problemas.” (ENTREVISTA, CHEFE I DO DPPF, 2018). Essa afirmação se baseou no fato de que, na organização das turmas do projeto T.A, elas eram constituídas de 2 anos de escolaridade, conforme demonstra o quadro da Figura 7 (p.103). Mais adiante, na entrevista, o ex-Chefe I do DPPF, agora professor de Matemática de turmas de Aceleração, manteve sua visão da dificuldade, porém citou experiências de sucesso, afirmando que a falta de oportunidades desses alunos fosse, talvez, o seu maior obstáculo.

Na visão do Secretário I de Educação,

Inicialmente, foram detectadas reações de resistência na própria Rede, dada a existência de uma cultura enraizada contrária às avaliações educacionais, necessárias para a implantação do projeto, uma vez que a metodologia adotada pressupunha a realização de diagnósticos dos alunos, cujo formato da avaliação seria elaborado pelo próprio grupo de trabalho. Outro estranhamento fora acerca da realização por profissionais da própria Rede, assumindo a missão do pensar soluções inovadoras, capacitar e supervisionar seus próprios pares. (ENTREVISTA, SECRETÁRIO I DE EDUCAÇÃO, 2018)

Ao que o Secretário I denominou estranhamento, podemos identificar duas fontes de resistência por ele atribuídas: a primeira em relação à cultura enraizada nos professores, contrários às avaliações externas; a segunda, a capacitação que foi desenvolvida pelos próprios pares. A criação

dos comitês, conforme apresentado na 2ª seção deste capítulo, e de uma Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais, a qual passou a configurar no organograma da Secretaria de Educação a partir dessa gestão, conferiu centralidade do controle das políticas em desenvolvimento no município, gerando pressão e descontentamento em uma classe que ansiava pelo debate e pela participação: os técnicos e gestores do 2º escalão da SE.

Entretanto, é necessário reconhecer que, ainda que para os líderes da SE, a intencionalidade da proposta estivesse embasada na correção do fluxo, sem perder de vista a aprendizagem, ideia presente no documento das diretrizes do projeto, essa não era uma visão unificada para os tradutores da política, aqueles que iriam divulgar e convencer os diretores das escolas para adesão à essa proposta. Esse pode ser um dos fatores das resistências enfrentadas. Encontramos, na percepção das três supervisoras do DEF, diretamente envolvidas na tradução/interpretação da política, diferentes visões da proposta:

(...) diria que é uma possibilidade. Não gostaria que a gente tivesse que lançar mão dela, igual a EJA. Ela vem suprir a ausência ou dificuldade do processo de educação na vida de algumas pessoas. (...). As turmas de correção de fluxo, eu gostaria que elas não existissem. Só se pensou nisso também diante de uma realidade onde o aluno já foi inúmeras vezes reprovado. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I DA SAI/DEF, 2018)

De acordo com a supervisora, uma proposta de aceleração só encontrou espaço, porque a aprendizagem não aconteceu a contento. Quando ela diz que não gostaria de lançar mão desse tipo de expediente, podemos inferir que a preocupação dela é com a efetiva aprendizagem dos alunos. Sua resistência sutil tem a função de alertar para um desafio maior: a manutenção da cultura de reprovação. Sampaio (2004) afirma que não se encontram propostas ou tentativas de superação para o problema da retenção em que “seja promovida uma nova relação de ensino, voltada às condições de aquisição dos alunos com dificuldades.” (p. 89). Esse parece ser o sentido atribuído a aprendizagem para essa entrevistada.

Penso que a visão da Supervisora I da SAFI se encaixa, também, nessa linha de raciocínio:

Se o projeto for da direção e não do grupo de professores que agarra a ideia de recuperar os meninos vira uma forma de se livrar desses meninos e não de fazer com que eles aprendam. Eu acho que a ideia era bacana, teve escola que se envolveu na questão de eles aprenderem, mas muitas não; efetivo não queria aquela turma; ficou uma turma só de professor contratado então, nesses casos foi só uma forma de fazer o menino sair mais rápido da escola. (SUPERVISORA I DA SAFI/DEF, 2018)

Embora o caminho feito por ela não passe, necessariamente, pela reprovação, mas pelo comprometimento com a aprendizagem, essa supervisora apontou elementos que Canário (2006) indica como sendo de reinvenção da escola: mudar não somente as ações, mas o modo de pensar a ação, enfatizando a dimensão coletiva desse processo, na perspectiva inovadora que o autor defende.

A Supervisora da SEJA aposta também em uma abordagem diferenciada para a formação das turmas de aceleração e, diferentemente das colegas, é uma entusiasta da proposta:

Eu acho uma proposta muito bacana, que possibilita um resgate do aluno, porque as turmas são formadas a partir de um outro olhar. E quando a gestão abraça a causa junto com a coordenação, eles envolvem os professores e as estratégias são diferenciadas. Eu acho isso muito produtivo. (ENTREVISTA, SUPERVISORA DA SEJA/DEF, 2018)

Sua fala mostra, também, a necessidade do envolvimento dos responsáveis pela colocação da proposta em prática na escola, para que se alcancem os resultados desejados. Talvez possamos atribuir ao discurso entusiasta dessa Supervisora o fato de que 1/3 das escolas que aderiam ao projeto, em seu primeiro ano de funcionamento, era de escolas sob a supervisão da SEJA. E a metade delas permaneceu no projeto até 2018, data de corte desta pesquisa. Outras escolas dessa supervisão aderiram ao projeto nos anos subsequentes, como mostra a própria supervisora: “A EM 32, por exemplo, a gente tentou na época, não conseguimos, fomos implementar esse ano e tem dado muito certo. E a implementação foi feita com a ida à escola: eu, TM, GF e MF, né? Para a gente sensibilizar para um trabalho diferenciado. (ENTREVISTA, SUPERVISORA DA SEJA, 2018). Seu entusiasmo é, também, expresso em outra passagem de sua entrevista, quando se referiu a uma das escolas, na qual o projeto foi bem-sucedido, segundo os dados apurados.

(...) por exemplo, a EM 38, que tem êxito no desenvolvimento do projeto. Os bons exemplos, quando a gente começa a divulgar, eles acabam tocando. E os próprios professores, que às vezes não se sentem tão motivados, vendo outros que abraçam que propõem outras intervenções, aí sim a gente percebe que a própria Secretaria também fica motivada, se envolve e acaba propondo também novas estratégias.

Sua aposta continua sendo no envolvimento e na abordagem pedagógica diferenciada para essas turmas. Apoio técnico-pedagógico da SE, troca de experiências e mudanças metodológicas são fatores que a supervisora elencou e que Ireland *et al.* (2007) apontam como estratégias de superação do fracasso escolar. Os trechos acima deixam claras as percepções dos empreendedores, os que irão defender a política. Ball, Braun e Maguire (2016) criaram uma tipologia com 8 tipos de atores da política, envolvidos no processo de colocar uma política em prática. Na categoria de

empreendedores estão os responsáveis pelo trabalho de defesa e integração da política (p. 75). São os recrutadores, que tentam persuadir pessoas para a causa. O problema que identifiquei, aqui, é quando nem todos esses empreendedores são entusiastas da proposta, como a Supervisora I da SAI demonstra em sua fala ou a preocupação expressa pela Supervisora I da SAFI, com a “desova” (sic.) de alunos. Porém, há por parte dos idealizadores da proposta, uma narrativa institucional, com foco na melhoria da escola, que precisava ser divulgada. Desse modo, ainda que com discursos variados, amplamente influenciados por crenças, valores e concepções sobre educação e aprendizagem, essas técnicas buscaram, cada uma a seu modo, construir suas narrativas de persuasão para promover a adesão das escolas à proposta.

Esses excertos também são úteis para a retomada dos dois referenciais teóricos eleitos por mim, para nortear as análises deste estudo, apresentados no capítulo 2, quando da abordagem sobre o fracasso escolar.

É perceptível, nas falas das Supervisoras da SAI e da SEJA, que ambas apoiam suas análises da situação dos alunos na perspectiva da falta, da carência, visão signatária da Teoria Reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1975), conforme apontado por Bernard Charlot (2000). A ideia de resgatar o aluno, ou de suprir a carência ou dificuldade, são típicas de quem pensa na perspectiva do que falta a esse aluno, e não do que ele possui. Quando a supervisora da SAFI aponta para a escola “que se envolveu na questão de eles aprenderem” (ENTREVISTA, 2018), nota-se que sua crença é de que o projeto só poderia funcionar se a aprendizagem fosse a preocupação central, e não, simplesmente, a correção do fluxo. Ao contrário de pensar nos alunos na perspectiva da defasagem ou na dificuldade, ela pensa em uma proposta que valorize a aprendizagem desses meninos, tal como pensa Charlot (2000), ao propor que se investigue a relação que esses estudantes têm com o saber. Essa perspectiva, denominada por mim, neste trabalho, de *inovadora*, encontra-se apoiada no que defende Rui Canário (2006), que corrobora Charlot (2000), e Arroyo (2000) e foi escolhida como recurso semântico de oposição à ideia reprodutivista de Bourdieu.

Um elemento chamou a atenção no relato dessas supervisoras, sobre a adesão dos diretores à proposta, quando por elas abordados. A Supervisora I da SAI relata que não encontrou nenhum tipo de resistência à proposta, alegando que os dados da distorção, quando expostos, falavam por si,

Na minha supervisão, não, não me lembro. Eu posso estar até tendo aqui alguma falha de memória, mas não me lembro. Eles aceitaram, mas, na verdade, também quando nós íamos conversar, nós já estávamos muito embasados nos números que a gente sabe que não são um valor absoluto, mas é uma referência. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I/ SAI, 2018)

)

A Supervisora I da SAFI mostra uma cadeia hierárquica que vinha sendo utilizada para promover a adesão ao projeto.

Vezei fui eu, não lembro se o departamento fazia... LV (Subsecretária I) (...). Lembrei: a gente que fazia; eu e as outras duas supervisões do meu departamento; (...). A gente é que fazia essa abordagem com os professores. eu peguei as escolas que tinha e chamava escola por escola. Quando diretor era resistente... tô lembrando aos poucos... quando ele não queria, a gente passava para LP que era chefe na época, e depois, às vezes, a LV atendia, quando existia uma questão de não aceitar mesmo, de não querer, aí ela atendia pra entender o porquê que não queria. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I / SAFI, 2018)

A cadeia hierárquica de abordagem, apresentada na fala da Supervisora I da SAFI, demonstra as relações de poder e o conjunto de discursos usados como artefatos de sustentação da proposta da SE. Essa dinâmica apontada por ela, e por nenhuma das outras duas supervisoras envolvidas nesse trabalho, pode ser analisada sobre a ótica da forma discursiva utilizada por essa supervisora na abordagem aos diretores. A resistência encontrada pela Supervisora da SAFI pode estar amparada no discurso utilizado por ela, para promover a adesão ao projeto, já que demonstrou encarar a proposta como sendo da promoção de uma aprendizagem real para esses estudantes. Arrisco-me a dizer que, nessa cadeia hierárquica, à medida que os diretores eram expostos a um discurso contrário ao seu, resistiam. E iam sendo expostos a outros discursos, até que o discurso apresentado coincidissem com o seu.

Ball (2016) vai dizer que os artefatos são recursos que auxiliam líderes e gestores nos processos de atuação da política. As tabelas e dados da distorção, apresentados pelas supervisoras aos diretores, se tornaram ferramentas de governabilidade da política (p. 172). Os discursos também são considerados por Ball (idem) como artefatos. Desse modo, amparado em Foucault (1986), ele afirma que “formações discursivas são práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais elas falam.” (p. 173), e, baseado em Bernstein (2000), Ball (ibidem) diz que os discursos são representações de conhecimento e poder, e que constroem tópicos, os quais trazem em si a noção daquilo que é exaltado na política e daquilo que não é. Portanto, discursos de política configuram-se sobre e contra discursos já existentes na prática escolar cotidiana. (Idem, ibidem).

Avançando nessa análise das adesões e resistências, busquei entender a percepção da SE sobre a participação da comunidade escolar nessa tomada de decisão dos diretores. Ball (2016), ao escrever sobre a relevância dos contextos na atuação da política, aponta para as dimensões contextuais dessa atuação: *contextos situados*, referentes à localidade da escola, sua história e o perfil de seus alunos; *culturas profissionais*, sobre as crenças e valores, compromissos e experiências dos professores; *contextos materiais*, sobre a infraestrutura, orçamentos e funcionários;

e os *contextos externos*, que são as pressões e apoios exercidos sobre a escola (p. 38). Compreender o papel dessas dimensões contextuais é levar em consideração um conjunto de condições objetivas que cada instituição tem para atuar na política proposta. Para o autor, quando as políticas são pensadas, elas nascem para escolas ideais, pois não se levam em conta as reais condições materiais das escolas em fazer a atuação dessas políticas.

Na perspectiva dos profissionais envolvidos nesse processo de promoção da política e nas resistências que vinham enfrentando, identifiquei que, em algumas situações, a SE ia até as escolas para ajudar no trabalho de tradução da política, conforme afirma a supervisora da SEJA: “Tentávamos ir à escola, sensibilizar. Eu cheguei até a participar de umas três reuniões pedagógicas, no sentido de sensibilizar o grupo sobre a necessidade, mas assim, eles eram endurecidos. A gente custou! ”. (ENTREVISTA, 2018)

Para Araújo (2006), as relações do contexto educacional encontram respaldo nas do contexto social e são marcadas por competitividade e individualidade nas formas de trabalho. Para ela, diante das novas propostas pedagógicas, os professores, muitas vezes, resistem por medo de trocar uma prática já consolidada, por uma proposta pedagógica ainda a ser experimentada. (p. 56)

A presença da SE nas escolas, também, pode ser identificada nas falas dos diretores entrevistados. Ora ela apareceu a convite da direção, ora a SE sentiu essa necessidade e interveio. Fato é que esse é um indicador claro de que os discursos precisavam levar em conta os contextos, sob pena da proposta fracassar já no seu nascedouro. A Supervisora I da SAI apresenta uma dimensão de contextos situados que precisaria ser levada a sério: a redução de turmas e consequente redução de postos de trabalho, o que ela atribuiu como fator de resistência.

Agora, uma outra coisa também, que ao mesmo tempo eles percebiam que poderia ter esse impacto no número de turmas, principalmente no futuro, quando a escola, porque eu tenho que falar de tudo o que foi a minha percepção, né? Uma das coisas também que, de certa forma, também não foi declarado, mas ficou nas entrelinhas, foi que, quando você corrige esse fluxo, e esse aluno que ia ficar mais dois anos, fica um, e ele tem essa terminalidade. (...) Mas assim, eu acho que isso deixou com que os diretores que naquele momento trouxeram seus representantes das escolas, de certa forma, desconfortáveis. Porque eles teriam que levar a proposta para a escola. Teriam que levar essa proposta, de certa forma essa proposta precisava ser aceita. (ENTREVISTA, SUPERVISORA I/SAI, 2018)

Dados apurados nos quadros informativos indicam escolas em que não houve alteração no número de turmas com a abertura de classes de aceleração; o que houve foi uma redistribuição de alunos nas turmas, para que uma delas abrigasse a turma do T.A. As dimensões do contexto, subavaliadas no dizer de Ball (2016), podem comprometer a atuação de uma política. Todos os aspectos contextuais precisam ser considerados quando da proposição de uma política educacional.

Outro fator a ser analisado nesse cenário de adesões e resistências é a variabilidade de adesão das escolas ao projeto. O Mapa Geral do T.A. (APÊNDICE D, p.223) mostra que, ao longo dos quatro anos analisados neste estudo, a linearidade pensada na abordagem inicial das 12 escolas com maiores índices de distorção acabou ficando somente na intenção, porque 07 escolas desse grupo não fizeram parte dessa proposta no período de 2015 a 2018.

Os diferentes contextos das escolas que aderiram ao projeto acabaram por demonstrar as diferentes necessidades dessas escolas, quanto à formação de turmas, alocação de professores, de projetos, dentre outros. Uma análise comparativa entre o Quadro 4 (p.92), que apresenta os dados de distorção nas escolas, e o Mapa Geral do T.A. (APÊNDICE D) permitiu concluir que, desse grupo de 12 escolas, com os índices mais altos de distorção, das 12 primeiras do Quadro, vamos encontrar 05 escolas que aderiram ao projeto nesse primeiro momento: a EM 03, EM 04, EM 06, EM 11 e EM 12. A EM 08, que iniciou uma experiência piloto no 2º semestre de 2014, se manteve no projeto somente até 2015, assim como a EM 03 e a EM 11. Creio que essa variação na adesão das escolas pode ser interpretada, também, pela variante dos discursos utilizados na abordagem da proposta pelos empreendedores da SE. Identifiquei que, dessas 12 escolas com índices mais altos de distorção, metade delas pertence à SEJA, e apenas uma aderiu. Quatro são da SAI, e não houve adesão de nenhuma delas. Isso me faz confrontar o depoimento da Supervisora I da SAI, no excerto trazido na pág. 120, quando ela afirma que não encontrou resistência para adesão das escolas. A EM 02, com o índice mais alto de distorção da rede, 67%, pertencente à SAFI, não configura entre as adesões ao projeto, no período de realização desta pesquisa. Embora esse tema não tenha sido explorado nas entrevistas, não é difícil concluir pela resistência à proposta, nesses casos.

Das escolas que aderiram em 2015, todas tinham índices de distorção variando entre 58% e 32 %, percentuais considerados significativos, quando se trata de reprovação/distorção. Fico a me perguntar se as escolas que, definitivamente, resistiram à abertura de turmas de aceleração, mesmo com índices de distorção na casa dos 50, 60%, foram desafiadas ou mesmo interpeladas pela SE para apresentar alternativas de redução dos seus índices de reprovação. A Secretária II de Educação menciona algo a respeito em sua entrevista, porém já na gestão seguinte à que produziu a proposta.

Eu não estava tão próxima quando foi instituído, mas eu sei que precisa de convencimento, e precisou de convencimento e os diretores têm medo. Tudo o que é novo causa insegurança. Então tem de tudo um pouco. É uma coisa que dá trabalho, você se voltar, convencer os professores a fazerem a formação. Então tudo isso é fato, não é fácil. Aí, agora nos últimos anos, em 2016, 2017, a gente teve que fazer tipo assim, “olha, se você não quer isso, o que você propõe para trabalhar”? Então, assim, em algumas escolas foi mais difícil a direção aceitar, e aí em alguns momentos a gente teve que falar assim “então você nos dê outras

sugestões do trabalho que você vai fazer”. Aí acaba a escola se convencendo de que é necessário. (ENTREVISTA, SECRETÁRIA II DE EDUCAÇÃO, 2018)

Recorro mais uma vez a Araújo (2006)

Há que se destacar, ainda, que a dificuldade dos profissionais da educação em compreender as propostas de educação oferecidas pelas Secretarias, considerando a falta de articulação entre os docentes em tempos destinados a estudos e reflexões pertinente às mudanças. As inovações consagradas pela legislação, quando se faz uso de prática pela prática, acabam por gerar conflitos e até mesmo resistência. (p. 63)

Ainda que a declaração da Secretária II indique a formação como sendo uma perspectiva para a implementação dessa proposta, ela foi, também, pelo visto, motivo de resistência dos profissionais, pois sua fala aponta para a necessidade de um convencimento para a participação nesta formação.

Apontada como fundamental e necessária pela maior parte dos entrevistados, a formação de professores promovida pela SE para os profissionais atuarem no T.A. não foi o que se pode chamar de uma ação exitosa. Os dados contidos no Memorial de Gestão 2017-2020 mostram que ao longo dos últimos cinco anos, foram organizados encontros de formação, envolvendo as temáticas relacionadas ao T.A., abordando desde a escrituração e documentação dos alunos, até o compartilhamento de práticas pedagógicas para o engajamento dos alunos com a aprendizagem. Esses encontros ficaram a cargo da Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação – SDEAE/DPPF, e foram planejados em conjunto com o Departamento de Ensino Fundamental. O alcance dessa formação se encontra na tabela abaixo.

Quadro 5 – Formação para o Projeto Tempos de Aprender

Ano	Encontros	Formato	Inscritos	Frequentes
2015	9	Presencial	40	27
2016	9	Presencial	62	18
2017	8	Pres./virtual	34	05
2018	11	Presencial	84	14
2019	6	Presencial	28	15

Fonte: Memorial da Gestão 2017-2020. Elaborado pela autora (2021)

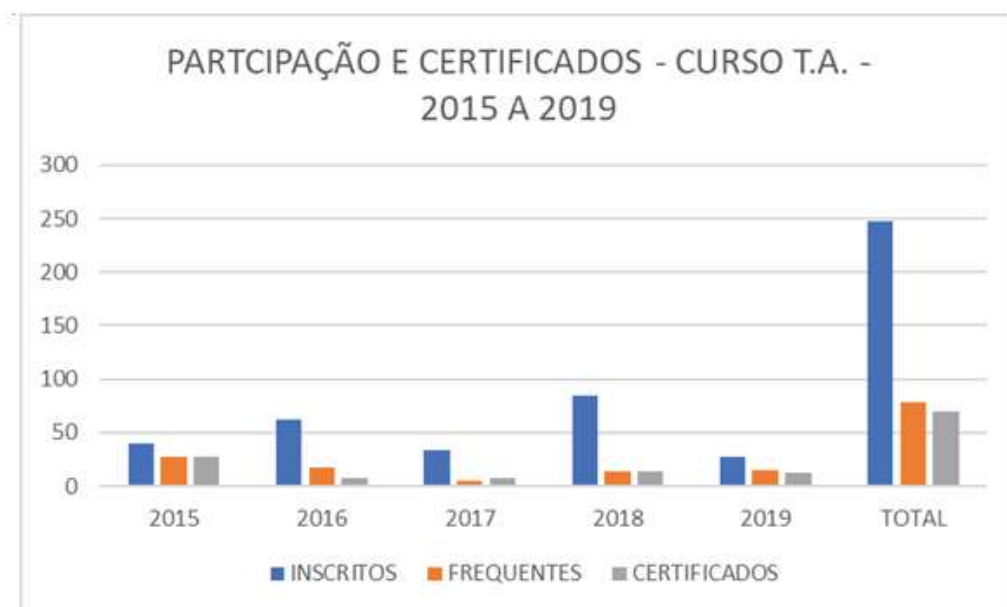
De acordo com a tabela acima, nota-se que a frequência nos encontros de formação era baixa, se compararmos o número de inscritos com o de participantes frequentes. O documento informa

}

que no ano de 2017, devido à frequência reduzida nos encontros, as Supervisoras do DEF e da SDEAE juntamente com a equipe de técnicas envolvidas com as escolas do T.A., organizou uma visita às 16 escolas participantes, com intuito de acompanhar o trabalho desenvolvido por elas. De acordo com os relatórios dessas visitas, um dos principais desafios apontados pelas escolas visitadas, foi o perfil dos professores para ministrar aulas para um grupo de alunos com defasagem idade/ano. O documento não apresenta elementos que permitam inferir as razões pelas quais os encontros de formação para o T.A. tiveram uma participação bem menor do que a procura. Parece que a SE ainda buscou alternativas para que o curso pudesse atingir maior número de profissionais, quando em 2017, alternou o formato dos encontros para a modalidade virtual. Ainda assim, vimos que a adesão foi muito baixa.

A questão da formação continuada sempre foi permeada por desafios, no Brasil. A pesquisa de Hobold e Silva (2014) revela que ações de formação continuada precisam partir do princípio de que os professores são sujeitos e não apenas destinatários do processo. Alertam que, para que a formação possa promover o desenvolvimento profissional, é fundamental que “os professores participem do processo de planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, para que suas opiniões sejam consideradas” (p.4). Abaixo, temos o gráfico fornecido pelo memorial de gestão, relativo à participação e certificação nos cursos do T.A.

Gráfico 2- Participação e Certificados – Curso T.A. – 2015-2019



Fonte: Memorial de Gestão 2017-2020 – SDEAE/DPPF/SE – 2020

O gráfico só reforça o já dito, a diferença acentuada entre o número de inscritos e de participantes. Ao que tudo indica, os professores inscritos não se sentiram contemplados pela proposta de formação. Esse descontentamento pode estar relacionado a dois fatores, já explorados em trabalhos que pesquisam o tema da formação continuada²⁰. O primeiro seria a falta de conexão entre o conteúdo oferecido pela formação e a realidade das escolas. Esse descompasso entre teoria e prática, mais comum do que se imagina em ofertas de cursos de formação continuada, pode ter desestimulado os participantes a seguirem no curso. Outro fator, seria a eleição desses conteúdos, que não levam em conta os interesses e as necessidades dos professores. Sem que os profissionais possam identificar nessa proposta de formação temas e práticas originárias das suas necessidades ou que atendam às suas expectativas em relação ao trabalho, o engajamento fica novamente prejudicado. De acordo com a pesquisa realizada por Hobold e Silva (2014), fundamentada nos pressupostos de Paulo Freire, António Nóvoa e Imbernón,

(...) os cursos mais contributivos, na percepção dos docentes, são aqueles que oferecem uma continuidade do processo formativo, que contemplam as experiências deles, onde podem socializar os sucessos e as dificuldades e que lhes propiciem reflexões sobre sua prática, em um espaço coletivo de aprendizagens. (p.1)

Ajudar os professores a encontrar uma forma de superar as dificuldades e a compreender como enfrentar os desafios diante de situações novas parece ser a saída para uma proposta de formação continuada que promova o desenvolvimento profissional e consiga, com isto, adesão e engajamento de seus participantes.

Todavia, nem só de resistências se constituiu essa primeira abordagem da SE às escolas. Vimos, também, pelo Mapa Geral do Projeto T.A. (APÊNDICE D), que um grupo de 25 escolas aderiu à proposta no 1º ano do projeto. Houve, ainda, a situação da EM 08 que procurou a SE já no início de 2014, com a intenção de montar essas turmas, conforme dados já apresentados neste capítulo. De acordo com o mapa acima citado, o projeto “Tempos de Aprender” teve início em 2015, com a participação de 25 escolas da rede municipal de Juiz de Fora, colocou 39 turmas em funcionamento, atendendo a um total de 553 alunos. Permite concluir que o leque de abordagem, antes pensado para apenas 12 escolas, foi ampliado, quando da recusa das inicialmente eleitas.

²⁰ Ver MACHADO, Luciana Castro de O. **O Professor Formador no PNAIC: formação, experiência e atuação**. 2019, 200 fl. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019; e GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. 2016, 287 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

Dentre as adesões, foram identificadas ações integradas que, na visão da nova Chefia, já na segunda gestão pela qual o projeto passou, são reconhecidas como evolução na condução do trabalho da SE.

Em outros tempos, inicialmente, a gente tinha uma questão difícil, de entender que esses alunos seriam alunos-problema. Mas eu acho que a própria estrutura, ela foi sendo organizada, por exemplo, hoje nós temos, o DIAE, que é de atendimento ao estudante, que media essas questões de relacionamento nas escolas, com essas crianças e jovens, e ajudam nos diálogos com os alunos, com as famílias e com a própria escola, a gente teve um avanço nesse sentido na rede. De acolhimento, especialmente aos jovens nesse histórico. Entendendo que o que eles têm é uma história, uma questão mais social. A gente fala social, mas é uma história de vida, às vezes de distanciamento da escola, de não-apoio nesse sentido da própria família, de muitas mudanças. Algumas famílias mudam mesmo de endereço e essas crianças tiveram rupturas no histórico escolar. (ENTREVISTA, CHEFE II DO DEF, 2018)

O depoimento acima demonstra, dentre outras coisas, que a nova gestão do projeto acreditava na proposta e investia no acolhimento das histórias de vida dos alunos. Ainda que o comparativo não tenha sido amplamente explorado, essa condução parece ter se modificado na segunda gestão, que esteve à frente do projeto na SE. A própria Supervisora da SEJA, que atuou no projeto nos dois períodos de gestão analisados, reconhece mais envolvimento das escolas no período da nova gestão. “Hoje eu vejo que têm olhares diferentes de vários gestores. Muitos ainda não veem com bons olhos, mas a grande parte está abraçando a causa. Até os professores que trabalham com T.A. estão agindo de forma diferente” (ENTREVISTA, SUPERVISORA DA SEJA, 2018).

O próximo capítulo apresenta como foi a chegada dessa política nas escolas, a receptividade da proposta, as ações da SE para garantir a sua execução. Mostra ainda a visão da política pelas lentes dos implementadores - os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos.

4 A ENCENAÇÃO DA POLÍTICA: O PROJETO “TEMPOS DE APRENDER” CHEGA À ESCOLA

Apresento, agora a chegada da política de correção de fluxo na escola, sob a visão dos seus implementadores. Neste capítulo se encontra o real sentido da proposição dessa política. É nesse espaço, a escola, que Ball (2012) vai reafirmar sua teoria de *Policy enactment*, a qual pode se traduzir como *encenação da política* (ROSA, 2012) ou *política em ação* (MAINARDES, 2015).

De acordo com os pressupostos dessa teoria, as políticas não nos dizem exatamente “o que fazer”. Ao contrário, estabelecem circunstâncias que delimitam as ações da escola, o que se atribui a conversão da política em prática, cujo processo envolve criatividade e complexidade e, muitas das vezes, limitações (ROSA, op. cit.). Com base nesse pressuposto, a ideia de implementação, embora já explorada até aqui, neste trabalho, será substituída pela ideia da política em ação. Essa decisão, de caráter epistemológico, se dá no intuito de coadunar minhas considerações acerca dos dados da pesquisa com uma teoria que confere mais dinamicidade à análise de políticas públicas educacionais e, ainda, amplia e redimensiona o papel dos atores envolvidos nesse processo - professores, coordenadores, diretores das escolas -, tirando deles o mero papel de implementadores. Nessa perspectiva, esses atores desenvolvem um papel crucial na encenação da política e são eles que darão a ela o seu real sentido, no contexto da prática. Assim, o que se pretendeu foi mostrar como, nesse contexto, a política se desdobra e se transforma, levantando novas questões, apresentando novos elementos e tomando a direção que cada escola lhe consegue dar.

O capítulo está estruturado da seguinte maneira: a primeira seção traz a apresentação do campo da pesquisa, com os critérios de definição e caracterização da amostra. Em seguida, parte-se para a caracterização dos sujeitos entrevistados. Na seção 2, “Uma peça em 3 atos”, mostro a receptividade da política pela escola e seus desdobramentos em três subseções. A seção seguinte traz a atuação da escola na política de correção de fluxo, o que me conduziu, novamente, à análise das adesões e resistências ao T.A. e, por último, são apresentados os pontos positivos da proposta.

4.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A política de aceleração da aprendizagem adotada pelo município de Juiz de Fora, em 2015, contou, nos últimos 3 anos, com uma média de 27 escolas/ano participantes: 25 escolas em 2015, 29 em 2016, 32 em 2017, 22 em 2018. Têm-se, assim, a formação de 115 turmas no período de 4 anos de vigência do projeto, de acordo com dados fornecidos pela SDEAE/DPPF/SE, que compreendem 2015/2018. Para estruturar o estudo, foi feito, então, um primeiro recorte: o temporal.

Com a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da UFJF, em setembro de 2018, tomei a decisão de iniciar o trabalho de campo e a coleta de dados documentais, em outubro de 2018. Foi o que me deu a data de corte para levantamento dos dados secundários: o período de 2015, início do projeto, até 2018, ano do início da pesquisa de campo. O recorte temporal constitui um período analisado, o qual, segundo as diretrizes do projeto²¹, compreenderia um avanço de escolaridade dos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental para a conclusão do 9º ano, uma vez que, no T.A., cada ano letivo oferecia a oportunidade de avanço em dois anos de escolaridade. Este poderia ser, ainda, um indicador da efetividade da política.

Nota-se, pelos números apresentados, a variação no total de escolas participantes a cada ano, em função da entrada e saída das escolas do projeto. A partir desse primeiro levantamento e com esses números encontrados, ficaria inviável a realização de uma pesquisa de campo nesse universo. As escolas estão espalhadas geograficamente por toda a cidade, algumas, inclusive, nas áreas rurais, mais distantes, o que dificultaria o acesso a todas elas, além do desgaste de tempo e de recursos indisponíveis naquele cenário. Comecei, assim, a pensar nos critérios de delimitação de uma amostra que fosse significativa e pudesse ser suficientemente representativa desse universo e propiciasse descobertas propensas a generalizações (FLICK, 2009).

Analisando os dados de que dispunha, após traçar um amplo mapa com as escolas participantes do projeto, entre 2015 e 2018²², total de turmas e alunos atendidos por elas, identifiquei, nesse universo, 10 escolas que se mantiveram no projeto durante todo esse período, desde a implantação em 2015 até 2018. Optei, em uma primeira abordagem, por tornar essas dez escolas o campo de pesquisa. Olhando detidamente o mapa elaborado, a variação do número de escolas participantes do projeto, em cada ano, dá aos números uma dinamicidade crescente. A partir da realização da banca de qualificação, houve um redimensionamento dos objetivos da pesquisa. Por orientação da banca, foi dada maior ênfase ao “movimento da política”, em função do volume e da diversidade dos dados já coletados. Para buscar ampliar a compreensão do movimento dessa política, foram inseridas mais seis escolas no campo inicial. A partir da inclusão destas seis novas escolas, foi possível agrupar as escolas-campos em quatro diferentes grupos assim categorizados: o grupo 1, composto pelas escolas que entraram no projeto desde a sua criação, em 2015, e permaneceram até 2018, total de 10 escolas; o grupo 2, formado pelas 4 escolas que entraram no projeto no ano seguinte à sua criação, 2016, e permaneceram até 2018; o grupo 3, em que se encontra uma escola que entrou em 2015, saiu em 2016 e voltou a aderir ao projeto em 2018; e no grupo 4

²¹ Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem - “Tempos de Aprender” - SSAPE/SE, 2015. Encontra-se na seção de anexos deste trabalho – Anexo B

²² Esse mapa encontra-se na seção de apêndices deste trabalho – Apêndice D

encontra-se uma escola que entrou em 2015, saiu no ano de 2016 e não voltou a aderir ao projeto, até 2018. Ao adicionar ao grupo inicial essas seis novas escolas, abriram-se novas categorias de análise e se ampliaram as possibilidades de análise dos diferentes movimentos realizados por elas, quando a política foi colocada em ação.

Os procedimentos de pesquisa adotados precisam ser aqui explicitados. Com o trabalho de campo tendo iniciado em outubro de 2018, até dezembro daquele ano foram realizadas nove entrevistas com os gestores das 10 primeiras escolas-campo selecionadas. A gestora à frente da EM 16, por diversas vezes, agendou e desmarcou a entrevista. Não consegui realizar a entrevista com ela em 2018. Inicialmente, alegou sobrecarga de trabalho, pelo fato de a escola ter perdido o direito a uma vice-diretora; depois, problema de saúde na família. Retomei os contatos com essa gestora em 2019, sem sucesso. Depois de muitas tentativas em vão, optei por entrevistar somente a diretora da gestão anterior da EM 16, responsável pela adesão ao T.A. em 2015. Essa entrevista aconteceu em junho de 2019. As entrevistas foram realizadas nas escolas, com exceção da diretora da EM 25, a qual preferiu me atender em sua casa. Por ocasião das visitas às escolas, para a realização das entrevistas, pude ter acesso a alguns documentos como fonte de dados. Em relação às 6 escolas incorporadas à amostra da pesquisa, a partir do final do mês de novembro de 2019, após a banca de qualificação, optei por aguardar o mês de março de 2020 para realizar entrevistas com seus gestores, considerando a proximidade do encerramento do ano letivo, e as muitas demandas que essa época do ano traz para as escolas, bem como o fato de o início do ano letivo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, ocorrer no dia 03/02/2020. Por essa razão, março seria a melhor época para essa nova abordagem. O Censo Escolar determina que o corte e aceitação de alunos, assim como abertura e fechamento de turmas, devem se dar em até 20 dias do início do ano letivo e com o feriado/recesso de carnaval na última semana de fevereiro daquele ano, março me pareceu o período adequado para chegar até essas escolas e diretores. Feitas as buscas necessárias pelos contatos desses novos sujeitos de pesquisa, fui surpreendida, assim como todo o país, com o fechamento das escolas, a partir do dia 17/03/2020, em função da pandemia de Covid 19. Passado o primeiro mês e ainda em meio a um aturdimiento, retomei com minha orientadora as questões já pensadas para as novas entrevistas, quando, então, decidimos por realizá-las por meio remoto, na intenção de manter o fluxo de dados da pesquisa. Comecei, assim, no mês de abril, a abordagem desses novos gestores, via *e-mail* e aplicativo de mensagens, na tentativa de conseguir o agendamento das entrevistas *on-line*. Em um primeiro momento, acreditava-se que, pelo fato de as pessoas estarem passando mais tempo em casa, com o isolamento imposto pela pandemia, isso seria um facilitador. Na primeira abordagem a esses sujeitos, via *e-mail*, obtive retorno na mesma semana de duas gestoras: a da EM 42 e a da EM 48. Passadas duas semanas, o *e-mail* de um terceiro gestor, o da EM 33, veio com a informação de

que este havia ido parar na caixa de *spams*, o que poderia ter ocorrido com os outros três gestores, os quais não responderam à minha mensagem. Refiz o contato, usando esse argumento e solicitando, novamente, auxílio com as participações. Tive retorno de mais uma gestora: a da EM 17. Assim, parti para o agendamento e realização das entrevistas com essas 4 escolas no mês de maio. Destas, 3 foram realizadas *on-line*: com a diretora da EM 17, o diretor da EM 33 e vice-diretora da EM 48. A diretora da EM 42 optou pelo envio prévio das perguntas por *e-mail* e por enviar as respostas em arquivos de áudio²³, pelo *WhatsApp*. O que em princípio pareceu ser um recurso rápido de retorno, acabou por se estender por quase 20 dias, entre o envio de parte das respostas, meu questionamento a algumas delas, o retorno às minhas questões complementares e o envio das respostas finais. Não obtive nenhum retorno da EM 34 e da EM 53. Tentei a mediação de uma técnica da SE, para abordagem desses dois gestores, sem sucesso. O material elaborado, a partir dessas 4 novas entrevistas, trouxe uma gama de dados, os quais me permitiriam ampliar o escopo de análise. Assim, essas quatro novas escolas foram incorporadas à pesquisa e o campo ficou redefinido em 14 escolas, subdivididas nos 4 grupos anteriormente descritos, ficando o grupo 2 com duas escolas.

Foi assim definido o segundo recorte - o número e a tipologia de escolas_ campo da pesquisa - que se delineou em função da adesão e permanência dessas escolas no projeto durante o período de recorte temporal. Segundo Flick (2009, p. 118), “nos planos de pesquisa que empregam definições a priori da estrutura da amostra, as decisões relativas à amostragem são tomadas com a finalidade de selecionar casos ou grupos de casos”. Com a amostragem definida por meio dos recortes feitos, partiu-se, então, para reunir os dados dessas escolas relativos ao projeto: número de turmas montadas, número de alunos atendidos, quantidade e tipo de turmas oferecidas, professores vinculados a essas turmas. A busca inicial foi no Mapa Geral do T.A. - 2015-2018 (APÊNDICE D). Nele, é possível visualizar as escolas que participaram do projeto, quando entraram, quando e se saíram, e as que voltaram; quantas e quais turmas montaram, total de turmas e de alunos atendidos. Esse mapa possibilitou a constituição da amostra e as decisões do plano de pesquisa. Os dados relativos ao funcionamento das escolas foram buscados no Departamento de Ensino Fundamental - DEF. A tabela 8 apresenta a distribuição das escolas-campo pelas supervisões do DEF e as técnicas responsáveis pelo acompanhamento de cada escola. Os nomes das técnicas foram substituídos por nomes de flores.

²³ O método, embora não tão eficaz quanto uma entrevista direta, ainda que *on-line*, foi o indicado pela entrevistada para colaborar. As respostas foram enviadas em diversos áudios curtos, pelo aplicativo de *WhatsApp*. Por vezes, reenviei áudios curtos para a entrevistada, para esclarecer algumas de suas considerações ou solicitar mais informações sobre algum fato relatado. Nesse caso, foi possível explorar algumas considerações para expandir as informações recebidas.

Tabela 8- Distribuição das Escolas- Campo por Supervisão – SE/DEF- 2015

SUPERVISÃO/ ESCOLA	SAFI	SAI	SEJA	TÉCNICA RESPONSÁVEL*
EM 06				Azaléa
EM 12				Violeta
EM 16				Amarílis
EM 17				Azaléa
EM 21				Áster
EM 25				Angélica
EM 30				Angélica
EM 33				Áster
EM 38				Margarida
EM 39				Dália
EM 42				Gardênia
EM 47				Áster
EM 48				Amarílis
EM 51				Violeta

Fonte: Memorando 03-2015/SE – Elaborado pela autora (2020)

Relacionar essa vinculação com as diferentes supervisões e departamentos da SE se faz necessário em função do acesso a informações e da presença ou ausência dos dados, registrados nas buscas realizadas. A maior parte desses dados poderiam ser encontrados nos Quadros Informativos das escolas. Como já mencionado, esses quadros são enviados, duas vezes ao ano, ao DEF/SE pelas escolas. Eles espelham a vida das escolas e deles dependem uma série de outras ações da SE, como, por exemplo, a provisão do quadro de professores. Em uma das atas de reunião do COMAPE, encontramos referência a essa demanda:

SR colocou que CP passou os dados da distorção idade/série para serem verificados na realidade e que a solicitação do agendamento das visitas dos membros do comitê dos anos iniciais, juntamente com os dos anos finais (SAFI) deve ser criteriosa, pois os coordenadores talvez não sejam os mesmos e seja necessária mais de uma visita. Foi colocado que a visita seria apenas de apresentação, pois a primeira demanda dos membros seria a correção dos quadros de previsão (ATA REUNIÃO DO COMAPE - 15/08/2014, p. 2)

Reunir os dados do T.A. das escolas não foi tarefa simples ou fácil. Havia divergência de informações sobre um mesmo dado, fornecidas por diferentes setores da SE. Foi necessário, então, buscar outras fontes, as quais pudessem ratificar as informações fornecidas pelos departamentos. A

ida às escolas favoreceu o acesso a informações mais fidedignas. A fala de um diretor entrevistado evidencia o problema em uma das escolas-campo, que, de acordo com os dados fornecidos pelo DEF, teria turma de aceleração em 2018. Não foi o verificado na escola.

DIR: Ah então está errado lá!

S: No seu quadro de 2018, a previsão tinha. Então elas não souberam me dizer por que não montou essa turma.

DIR: Bom que eu até aviso para eles. Foi erro deles lá! Alguma coisa que de repente copiaram e colaram. Mas não houve esse trabalho, não. Até chegamos a sugerir alguma coisa, mas vimos que não tinha demanda. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 39, 2018)

Esse erro pode caracterizar um problema de gestão da informação. Segundo Mintzberg (2010), ao exercer o papel de comunicação no plano da informação, o gestor assume algumas atividades e responsabilidades, como de monitoramento, em que busca informações úteis de todo o tipo; supervisionando todas as atividades de sua unidade, e segue compartilhando as informações que recebe com os membros da unidade; e comunicando às pessoas externas à sua unidade. O autor explica que, muitas das vezes, as informações são coletadas e disseminadas, sem que haja um processamento formal. Outro papel importante do gestor, na concepção da gestão das informações, para Mintzberg, é o de controle, o qual ele define como sendo o trabalho realizado, através de um processo que tem início no próprio gestor, nas decisões tomadas por ele e repassadas para sua equipe. Esse processo tem como foco as informações que fluem sobre o trabalho executado pelos colaboradores e sobre seus resultados (p. 69). O desencontro de informações identificado sinaliza, dentre outras questões, fragilidade nos processos de gestão da informação no fluxo Escola/SE. Essa é uma área da gestão da SE que merece ser revisitada, sob pena de comprometimento das tomadas de decisão decorrentes de informações dessa natureza.

Embora Flick (2009) recomende que, ao se realizar uma pesquisa documental, não se deve partir de uma noção de realidade factual, afirma que os documentos representam uma versão específica da realidade. Para algumas escolas, encontramos os dados reais. Para outras, não. Algumas vezes, os documentos não possuíam todas as informações solicitadas; apenas parte delas, como mostrado na Figura 7 (p. 101). A realização das entrevistas com os diretores das escolas se constituiu, então, em recurso de fonte de mais esses dados, na intenção de confrontar o que já havia sido apurado ou o que faltava, nos registros documentais.

A próxima subseção traz o perfil dos entrevistados e a caracterização das escolas-campo.

4.1.1 Perfil dos diretores entrevistados

Participaram da pesquisa de campo 13 diretores, 1 vice-diretora e 3 coordenadoras pedagógicas de escolas municipais de Juiz de Fora, constituídas como amostra para análise.

Para identificar esses sujeitos de pesquisa, o primeiro movimento foi de localizar, na Supervisão de Normatização da Gestão Escolar - SNGE/DPPF/SE, a relação de diretores escolares que estavam à frente das escolas em 2015, ano de início do T.A. na rede. De posse desses dados, foi feita uma pesquisa no *site* da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Assim foi possível saber quais diretores estavam à frente da gestão em 2018. No período de recorte temporal da pesquisa, houve eleição de diretores na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no ano de 2017, e os diretores eleitos tomaram posse em 2018, para o triênio 2018/2020. No quadro 6, estão os dados apurados.

Quadro 6 – Relação de Diretores das Escolas-Campo 2015-2020

ESCOLAS	REGIÃO GEOGRÁFICA	DIRETORES 2015/2017	DIRETORES 2018/2020
EM 06	Nordeste	Diretora 1- 06	Diretora 2 = Vice-diretora 1-06
		Vice-diretora 1-06	Vice-diretora 2-06
EM 12	Sul	Diretora 1 - 12	Diretora 1- 12
		Vice-diretor 1- 12	Vice-diretor 1- 12
EM 16	Nordeste	Diretora 1- 16	Diretora 2- 16
		Vice-diretora 1 - 16	Sem vice-diretor
EM 17	Nordeste	Diretora 1- 17	Diretora 2 - 17
		Vice-diretora 1a – 17	Vice-diretora 2a-17
		Vice diretora 1b - 17	Vice-diretora 2b - 17
EM 21	Norte- Rural	Diretora 1- 25	Diretora 2 - 25
		Vice-diretora 1 - 25	Vice-diretora 2 - 21
EM 25*	Norte - Rural	Diretora 1 – 25	Diretora 2 - 25
		Vice-diretora 1- 25	Vice-diretora 2 - 25
EM 30	Norte	Diretora 1 – 30	Diretora 2 - 30
		Vice-diretora 1- 30	Vice-diretora 2 - 30

(Continua)

}

ESCOLAS	REGIÃO GEOGRÁFICA	DIRETORES 2015/2017	DIRETORES 2018/2020
EM 33	Norte	Diretor 1 – 33	Diretor 2 - 33
		Vice-diretor 1 – 33	Vice-diretor 2 - 33
EM 38	Sudeste	Diretor 1 38	Diretor 1 - 38
		Vice-diretora 1 a - 38	Vice-diretora 1 a- 38
		Vice-diretora 1b - 38	Vice-diretora 1b - 38
EM 39	Sul – Rural	Diretor 1 – 39	Diretor 1 - 39
		Vice-diretora 1 - 39	Vice-diretora 1 - 39
EM 42	Leste	Diretor 1 – 42	Diretor 2 - 42
		Vice diretor 1 - 42	Vice-diretor 2 - 42
EM 47	Norte	Diretor 1 – 47	Diretor 1 - 47
		Sem Vice-diretor	Vice-diretora 2 - 47
EM 48	Nordeste	Diretora 1 – 48	Diretora 1 - 48
		Vice-diretora 1 - 48	Vice-diretora 1 - 48
EM 51	Sul	Diretor 1-51	Diretor 1-51
		Vice-diretor 1-51	Vice-diretor 1-51

Fonte: SNGE/DPPF/SE - Elaborado pela autora. (2020) *A EM 25 teve uma gestora nomeada como interventora para o ano de 2017.

O quadro mostra que, na maior parte das escolas selecionadas, 70% delas, não houve mudança de gestão; houve, em 20% desses casos, uma alternância na posição dos integrantes da equipe diretiva, pois quem era vice-diretor na gestão 2013-2015, passou a diretor na gestão 2015-2018. Nesses casos, apenas uma entrevista foi realizada por escola, pois os diretores em questão haviam participado do processo de adesão ao T.A., em 2015, como vice-diretores. Procedeu-se, da mesma maneira, em relação às demais escolas em que não houve a mudança de gestão. Entretanto, em 30% das escolas, houve necessidade da realização de mais de uma entrevista, em função da troca de gestão. Na EM 16, não obtive sucesso na abordagem com a diretora, que estava no cargo em 2018. Inicialmente, nos contatos telefônicos, ela apresentou várias dificuldades com a nova tarefa, e ficou sem vice-diretora, porque a escola perdeu o direito ao vice-diretor, devido à redução do número de turmas. Ela enfrentava, ainda, problemas pessoais e, por duas vezes, com a entrevista agendada, esta não aconteceu. Em maio de 2019, a diretora da gestão anterior, responsável pela adesão da escola ao T.A., concordou em conceder entrevista. Na EM 25, foi realizada a entrevista com a diretora responsável pela adesão ao T.A., mas as diretoras atuais não aceitaram participar da

pesquisa, porque, segundo elas, ao assumirem, o projeto não estava mais vigente na escola. Indagadas sobre o término do projeto, não souberam dizer o porquê, embora, no Quadro de Previsão de 2018, estava prevista a abertura de uma turma na escola. Por fim, não foram localizadas nem a diretora nem a vice-diretora da gestão 2015, da EM 30, mas a atual diretora, que participou como professora do T.A., no ano de adesão da escola, concedeu prontamente a entrevista. Importante informar ainda que, em três das escolas visitadas, o diretor trouxe, para participar da entrevista, a coordenadora pedagógica responsável pelo acompanhamento do T.A. na escola. Na EM 21, as coordenadoras pedagógicas participaram indiretamente, pois a segunda parte da entrevista aconteceu na sala da coordenação. Sendo assim, com duas coordenadoras presentes, vez ou outra a diretora recorria a elas, confirmando ou solicitando informações. Essa ação, na visão de Lück (2009), expõe uma das dimensões do trabalho de gestão, a democratização da gestão escolar, que pressupõe um trabalho coletivo, com foco na área pedagógica, de forma a proporcionar um ensino de melhor qualidade.

A seguir, apresento o quadro 7, com a caracterização dos diretores e coordenadores pedagógicos entrevistados.

Quadro 7 – Perfil dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos entrevistados

Escola	Cargo/ Função	Gênero	Formação	Tempo no cargo	Víncu- lo	Data da Entrevista	Identificaçã o
EM 06	Diretora	feminino	Graduação em Pedagogia	3 anos (mais 3 anos como vice na gestão anterior)	efetiva	20/11/2018	Diretora EM 06
EM 12	Diretora	feminino	Graduação em Ciências Biológicas	4 anos	efetiva	13/11/2018	Diretora EM 12
EM 16	Diretora	feminino	Grad. e Pós-graduação em Letras	9 anos (duas vezes na gestão)	efetiva	10/06/2019	Diretora EM 16
EM 17	Diretora	Feminino	Grad. em Pedagogia. Espec. em Supervisão Educacional e em Gestão Educacional	12 anos (2 mandatos + 1 como vice. 2 anos e meio nesta escola)	efetiva	08/06/2020	Diretora EM 17

(Continua)

Escola	Cargo/ Função	Gênero	Formação	Tempo no cargo	Víncu- lo	Data da Entrevista	Identificação
EM 21	Diretora	feminino	Grad. em Pedagogia. Espec. em Supervisão	1 ano (3 anos como vice na gestão anterior)	efetiva	11/12/2018	Diretora EM 21
EM 21	Coordenadora Pedagógica	feminino	Não informado	Não informado	efetiva	11/12/2018	CP EM 21
EM 25	Diretora	feminino	Grad. em Matemática. Espec. em Educação Matemática	3 anos (interina/designada)	efetiva	01/11/2018	Diretora EM 25
EM 30	Diretora	Feminino	Graduada em Letras	1 ano	efetiva	26/11/2018	Diretora EM 30
EM 33	Diretor	Masculino	Grad. em História e Ciências Sociais. Mest. e Dout. em Ciência da Religião	6 anos (2 mandatos)	efetivo	15/05/2020	Diretor EM 33
EM 38	Diretor	Masculino	Grad. em Artes. Espec. em Arte e Educação Infantil; Mest. em Gestão da Educação	4 anos	efetivo	12/11/2018	Diretor EM 38
EM 38	Coordenadora Pedagógica	Feminino	Grad. em Pedagogia, Espec. em Psicomotricidade, Psicopedagogia e Gestão Educacional.	3 anos	temporário	12/11/2018	CP EM 38
EM 39	Diretor	Masculino	Grad. em Geografia e Jornalismo. Espec. em Cartografia	4 anos (2º mandato)	efetivo	13/11/2018	Diretor EM 39
EM 42	Diretora	Feminino	Graduada em Letras. Mestrado Gestão da Educação Pública	5 anos (2º mandato)	efetiva	07/05/2020	Diretora EM 42

(continua)

Escola	Cargo/ Função	Gênero	Formação	Tempo no cargo	Víncu- lo	Data da Entrevista	Identificação
EM 47	Diretor	Masculino	Grad. em Educação Física. Espec. em Educação Empreendedora	3 anos	efetivo	18/12/2018	Diretor EM 47
EM 47	Coord. Pedagógica	Feminino	Grad. em Pedagogia, Espec. em Educ Infantil e Coord. Pedagógica.	13 anos	efetiva	18/12/2018	CP EM 47
EM 48	Vice-Diretora	Feminino	Graduada em Pedagogia-Mestrado em Educação	5 anos (2º mandato)	efetiva	08/05/2020	Vice-diretora EM 48
EM 51	Diretor	Masculino	Graduado em Letras	4 anos (vice na gestão anterior)	efetivo	21/11/2018	Diretor EM 51
EM 51	Coordenador Pedagógico	Feminino	Graduada em Pedagogia	10 anos (5 nesta escola)	efetiva	21/11/2018	CP EM 51

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Vemos que apenas cinco dos quatorze diretores está exercendo o mandato pela primeira vez. A maioria já possui experiência em gestão escolar, alguns com mais de um mandato. Outro dado que chama atenção é o grande número de diretoras do gênero feminino: são 4 do gênero masculino e 10 do gênero feminino. Quanto à formação acadêmica, são poucos os diretores que não possuem algum curso de especialização; apenas 4 dos 14 entrevistados possuem somente a graduação, formação mínima exigida para ingresso na carreira do magistério no Brasil. Porém é também pequeno o número de diretores que possuem mestrado e/ou doutorado: quatro. Machado (2018) indica, em seus estudos, que as políticas de formação inicial não dão conta de problemas cruciais da formação docente, apontando, como o principal deles, o diálogo entre teoria e prática, entre a pesquisa acadêmica e a escola. Ainda sinaliza para a necessidade da revisão das políticas de formação continuada no Brasil, para que estas possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo a autora, após vasta revisão bibliográfica do tema, as ações de formação continuada, que vemos sendo realizadas hoje, são pontuais, fragmentadas e não atingem a maioria dos professores. O perfil formativo de nosso público gestor comprova a tese.

Outros aspectos associados ao perfil desses entrevistados serão abordados ao longo do capítulo, quando da pertinência dos dados apresentados.

Cabe registrar que, à exceção da diretora da EM 16, a qual por reiteradas vezes remarcou a entrevista e acabou não a fornecendo, os demais diretores contatados foram solícitos em participar. Jean Poupart (2014) aponta alguns sentimentos que os entrevistados enfrentam quando convidados a colaborar: falta de interesse, servir de cobaia, temor pela invasão de sua intimidade, de não estar à altura ou de sofrer consequências negativas por causa da entrevista (p. 228). O autor pontua, porém, que o entrevistador pode recorrer a estratégias de colaboração. Uma delas, criar laços de reciprocidade, pode ser eficiente. O fato de pertencer ao quadro do magistério municipal, há mais de 30 anos, e de já ter exercido funções de chefia na SE, pode ter favorecido a criação de laços de reciprocidade. Além disso, os anos de experiência na educação básica também foram essenciais para o diálogo com esses profissionais. Na transcrição das entrevistas, é comum encontrar expressões do tipo: “você sabe, não é, Silvia?” ou “Não sei na sua escola, mas aqui...” e ainda: “Vou ser sincero com você, que conhece esta realidade tão bem quanto eu!”. Essa experiência acabou, creio eu, por promover uma aproximação com a realidade estudada e, ainda, um clima de confiança e liberdade na realização dessas entrevistas, o que me deixou particularmente satisfeita com os resultados obtidos.

Ao mesmo tempo que essa proximidade me favoreceu, constituiu-se em um desafio ao meu papel de pesquisadora. Sendo parte do estudo, por ter atuado na equipe da SE, no período investigado, por vezes fui indagada quanto ao rigor metodológico do meu trabalho. Amparada em Bakhtin (1997), encontrei no conceito de exotopia a justificativa para validar a minha atuação como pesquisadora nesse contexto. Etimologicamente, o prefixo *ex* significa fora e *topos*, lugar. Segundo as concepções epistemológicas de Bakhtin, a posição exotópica equivale a estar em um lugar de fora, porém em uma posição fronteira, que não transcende o objeto, mas o vê a uma certa distância, a fim de transfigurá-lo na construção de uma obra. Essa posição possibilita que o sujeito pesquisador se perceba e se identifique com o outro, em uma posição de observação da ação exterior, para tentar perceber o outro na sua totalidade. Ao escrever, o pesquisador determina um espaço e um tempo sobre os quais vai discorrer e isso dá um acabamento provisório ao vivido. Simas, Prado e Segóvia (2019) afirmam que esse acabamento possibilita ao pesquisador construir compreensões do vivido, e Amorin (2003) associa ao conceito de exotopia a ideia de doação: “é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição e, portanto, com seus valores, é possível enxergar” (p. 14). Garcia (2012) afirma que essa operação só é possível porque o pesquisador possui um excedente de visão: ele enxerga e conhece mais do que cada personagem em particular e mais do que todas as personagens juntas. Ao aliar a visão que já possui às dos demais participantes, o pesquisador acaba por ter uma visão mais ampla e maior do que a de cada um dos envolvidos, e possibilita que o

conhecimento seja construído de forma coletiva. Munido desse excedente, o autor pode dar acabamento ao todo – dos personagens ao conjunto da obra. Esse lugar de fora, marcado por uma relação de aproximação e distanciamento, foi que me permitiu construir um excedente de visão para a produção desta obra.

Retornando aos entrevistados, em quatro das escolas pesquisadas, os gestores estavam acompanhados das coordenadoras pedagógicas que trabalhavam com as turmas do T.A. Aqui, cabe uma referência à ideia de equipe de gestão, defendida por Luck (2009):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.(...) Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. (p. 22)

A presença do Coordenador Pedagógico (CP) durante a entrevista, pode denotar uma concepção de gestão participativa, comprometida com a criação de um ambiente de trabalho em que as decisões são tomadas coletivamente. Entretanto, essa presença pode, também, ser entendida como um recurso do gestor para acrescentar informações sobre um assunto com o qual pode não ter muita familiaridade. É comum ouvirmos queixas de professores sobre diretores que focam mais o seu trabalho no administrativo, delegando as questões pedagógicas a coordenadores. Todavia, segundo Vítor Paro (2020), há um vício na educação que é a cisão entre o administrativo e o pedagógico. Segundo o autor:

Se administração é mediação para realização de objetivos, não há nada mais administrativo, na escola, do que o processo educativo que se dá na situação de ensino, não se justificando, portanto, o costume de antepor as atividades pedagógicas às atividades administrativas(...). Ora, se o que qualifica o administrativo é precisamente a busca de objetivos, e se o objetivo da escola é precisamente o pedagógico, cuidar do administrativo, aí, consiste necessariamente em cuidar do pedagógico. (HOMEPAGE, 2020)

De acordo com uma dissertação de mestrado que pesquisou a atuação do CP no T.A., a presença da CP, no momento da entrevista, pode indicar o *status* que o projeto assumiu em algumas escolas, cuja organização, o tratamento e seu acompanhamento exigiam uma dinâmica própria, a qual ficava a cargo do Coordenador Pedagógico. Ainda que esta não seja a compreensão dominante dentre os diretores pesquisados, haja vista o pequeno número de participações dos CP nas

)

entrevistas, trabalhos como o de Brandt da Luz (2020) reforçam a tese da importância do papel desse profissional e do seu protagonismo para a efetivação desse projeto nas escolas.

A figura do coordenador pedagógico como um educador, portanto, atua nesse espaço de mediação entre a valorização dos saberes tradicionalmente legitimados na escola, que precisam ser questionados, e os conhecimentos trazidos pelos alunos. Também os, saberes dos próprios educadores (as) é objeto de mediação, especialmente aqueles que se referem aos saberes experienciais forjados em vivências educativas afins ao projeto. É nesse desafio posto que se institui a construção de um processo educativo que vise a humanização dos indivíduos e consequentemente, contribua para um processo de emancipação social e política. (BRANDT DA LUZ, 2020, p. 141)

Brandt da Luz reafirma o papel do coordenador pedagógico como legitimador do diálogo que precisa dar voz aos educandos, para identificar os obstáculos enfrentados por eles. Para ela, os coordenadores pedagógicos, além de garantirem o espaço de diálogo e visibilidade dos alunos participantes do projeto, atua na formação dos educadores, na articulação desses saberes, o que pode se constituir em um grande desafio, tendo em vista a rotatividade dos professores com contrato temporário, que atuam nas turmas de aceleração.

A ideia subsidiária dessa pesquisa é a da gestão escolar (LÜCK, 2009; MACHADO, 2019) com seus princípios e fundamentos. Entretanto, ora vou utilizar o termo *gestor*, em consonância com as referências da gestão escolar utilizadas neste trabalho, ora o termo *diretor escolar*. Essa opção se fez como forma de manter fidelidade aos princípios norteadores que subsidiam a pesquisa, bem como para utilizar a nomenclatura utilizada para nomear esses profissionais na Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora.

Identificados os sujeitos de pesquisa, este capítulo segue com a encenação do T.A. em 3 atos.

4.2 O T.A. NAS ESCOLAS – UMA PEÇA EM 3 ATOS

Nesta seção, trago os elementos que se destacaram nas entrevistas realizadas com os gestores, no período da atuação do T.A. nas escolas-campo.

A categorização temática (BARDIN, 2016) adotada para a construção das subseções que compõem essa seção emergiram de um inventário inicial, feito a partir das respostas dos entrevistados.

Para a categorização temática foram seguidos os passos a que a teoria de Bardin (op.cit.) organiza. Na fase de *pré-análise*, foi feita a organização do material coletado. Ainda nessa fase, foram formuladas algumas hipóteses de análise, que me permitiram partir para a elaboração dos

indicadores, com base na frequência com que determinados temas foram aparecendo ao longo desta etapa. Na segunda fase, da *codificação*, a escolha das categorias foi se dando através de classificação e agregação de dados. Por fim, utilizei o procedimento por acervo (BARDIN, 2016, p.149) para chegar ao sistema final de categorias apresentadas. Nesse procedimento, as categorias são resultado de classificação analógica e progressiva dos elementos codificados (*idem*). Em seguida, essas respostas foram classificadas seguindo o princípio da pertinência e foi feito um reagrupamento dessas categorias, criando conjuntos categoriais (p. 150) que originaram as subseções.

Assim é que, no 1º ato, analisei a motivação para adesão ao T.A. e se essa motivação inicial se concretizou ou não. No 2º ato, foram analisadas a organização e a gestão da escola na vigência do projeto; por fim, no 3º ato, as vivências do projeto ligadas à aprendizagem, indisciplina e participação. A opção por essas categorias de análise, dentre as demais que emergiram do inventário inicial, se fez em função dos objetivos da pesquisa, em compreender como a política tomou forma nas escolas pesquisadas, as ações que se constituíram para a política em ação e seus desdobramentos.

4.2.1 1º ATO: A Escola adere ao T.A. – motivação, expectativa e realidade

Nesta seção investiguei as razões que levaram as escolas a aderirem ao Projeto T.A. e as ações iniciais de organização das escolas para essa adesão. Além disso, era importante saber se as expectativas em relação ao que foi proposto se cumpriram. O universo que se abriu de informações, nesse sentido, nos mostra a dinâmica e as especificidades que a teoria da atuação de Ball (2012) revela. Como em uma peça teatral, as políticas podem ser apresentadas, ou representadas, de diferentes formas. Os atores envolvidos são os responsáveis pela execução do processo, por isso, segundo Mainardes e Marcondes (2009), não são meros implementadores.

Os diretores, quando perguntados pelos motivos que os levaram a aderir ao Projeto T.A., apontam como razão proeminente o grande número de alunos em situação de distorção. Contudo, em alguns casos, os depoimentos revelam que não foi uma escolha da escola, mas sim uma imposição da SE. É o que textualmente afirma a diretora da EM 12:

Não motivou ninguém, não. Na verdade, foi imposto para a gente pela Secretaria de Educação. Porque havia muita defasagem de alunos em relação a ano e idade, então a Secretaria de Educação falou que a gente tinha que implantar esse projeto. Na verdade, foi na administração antes da minha. (ENTREVISTA, DIRETORA E.M. 12, 2018)

A gestora, mesmo reconhecendo o grande número de alunos com defasagem, aponta a adesão como sendo uma determinação da Secretaria de Educação, fazendo-me pensar que a defasagem não estava entre as demandas prioritárias dessa gestão, tampouco da anterior, a qual fez a adesão ao projeto. A naturalização da reprovação, como já apontado por Sampaio (2004), pode promover a indiferença e até a inércia em relação a alteração desse estado de coisas.

Ainda que de forma não tão explícita, a diretora da EM 30 também deixa transparecer, em sua fala, que a adesão não foi uma escolha da sua escola:

Foi na gestão da GL, se eu não me engano. E aí ela trouxe para a gente em uma reunião pedagógica essa questão, dizendo que a partir do ano seguinte a escola teria esse projeto, em que os alunos fariam dois anos em um ano, por conta da discrepância de faixa-etária. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 30, 2018)

Assim como a diretora da EM 12, a diretora da EM 30 não estava na gestão quando o projeto foi proposto para a escola. Ambas pertencem ao quadro efetivo das escolas e exerciam a docência quando da proposição da criação das turmas de aceleração. Ambas percebem o projeto não como uma opção da escola, mas como uma determinação da SE. No caso do excerto da EM 30, não fica claro, porém, se essa foi a abordagem feita pela SE para a gestão escolar, que assim repassou para o grupo de professores, ou se foi decisão da gestora colocar as coisas nesses termos. Fato é que, sendo a EM 12 de responsabilidade da SAFI e a EM 30 de responsabilidade da SAI, essas diretoras foram apresentadas à proposta por profissionais diferentes, os quais manifestaram diferenças de posições em relação à proposta, fato já identificado no capítulo 3.

Para os demais diretores entrevistados, a necessidade da correção do fluxo foi a principal razão da adesão. Encontrei, também, alguns diretores mais entusiasmados com a proposta, vendo nela uma possibilidade real de oferta de inovação para esses alunos em defasagem, como mostra o depoimento do diretor da EM 38: “Foi em 2015, no primeiro ano da gestão. Então, o que acontece, para nós foi um desafio novo e isso foi um encontro bacana e a gente acabou investindo. Deu muito certo.” (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 38, 2018). Esse excerto permite inferir que houve investimento no projeto por parte da escola. Embora não seja especificado na entrevista o tipo de investimento, as pesquisas de Ireland *et al.* (2007) apontam, dentre os fatores intraescolares: orientar os docentes para maior dedicação; formação inicial e continuada; apoio do grupo técnico-pedagógico; troca de experiências; assistência individualizada aos alunos, dentre outros. Os autores afirmam que diretores líderes e apoiadores são fundamentais para a superação do fracasso escolar. Segue nessa linha o depoimento da diretora da EM 21:

Nós fomos participar da reunião, em que nós conhecemos como ia estar funcionando o Tempos de Aprender; nós vimos que realmente nós queríamos essa clientela. (...) E aí a gente pensou: “vamos lá, vamos abraçar essa causa e ver se realmente a gente consegue ajudar, fazer um pouco mais por eles. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 21, 2018).

A fala da diretora, além de caracterizar a necessidade de que mais medidas fossem adotadas em prol de um avanço de escolaridade, mostra, também, que o público do projeto, denominado por ela de “clientela”, era um fator preponderante nessa escolha. Esse destaque é relevante, pois, mais adiante, encontraremos relatos mostrando que os alunos com distorção não eram exatamente o ideal de alunos desejados pelos professores, o que pode se tornar um desafio a ser vencido: o hiato entre a escola e o mundo do aluno. (IRELAND *et al.*, 2007)

De acordo com o estudo desenvolvido por Ireland *et al.* (op. cit.) esse hiato pode ser analisado através do distanciamento entre o mundo do aluno e a escola, pois esta não aproveita a “bagagem” do aluno e, assim, a “criança não tem prazer de estudar, de ir à escola” (p. 284). Néstor Lopez (2005) afirma que as condições de educabilidade dos estudantes são as que fazem com que o professor deseje trabalhar com um aluno ideal, em detrimento do aluno real. Para ele, quanto mais apto o aluno estiver para “jogar o jogo escolar” (BURGOS, 2013), maiores serão suas chances de sucesso. Ocorre que, os alunos reais estão bem distantes das condições de educabilidade exigidas nesse contexto de sucesso, o que faz com que o professor deseje trabalhar com alunos ideais. Arroyo (2014) alerta para o fato de que conhecer a realidade desses jovens é o que pode favorecer o trabalho da escola, a buscar práticas que possam atender às expectativas desses alunos. A diretora da EM 30 também reconhece essa necessidade ao afirmar que “era um projeto em que os professores teriam que trabalhar de uma forma diferenciada. Que eu me lembre, né? Tinha que trabalhar de uma forma diferenciada, para ver se esses alunos venceriam a etapa. ” (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 30, 2018).

Algumas visões pessimistas também foram identificadas, como a do diretor da EM 39:

E o que estava acontecendo era que alguns alunos já estavam há vários anos repetindo, repetindo, repetindo. E você analisava, a gente enquanto professor analisava e via que não tinha mais. Era o limite deles. Depois de 30 anos de profissão você acaba tendo, você vai descobrindo que alguns já chegaram. É aquilo mesmo. Podem ficar 10 anos na mesma turma, que não vai resolver nada. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 39, 2018)

Esses depoimentos revelam que os alunos foram, em verdade, o principal desafio do Projeto T.A. Fatores que ajudam a perceber a especificidade desse grupo de alunos e, talvez, o porquê de

}

não serem vistos de forma entusiasta são as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina, como aponta o diretor da EM 33:

E a gente viu que realmente esses alunos, além de não se desenvolverem efetivamente, estavam tendo dificuldades de aprendizagem. E, ao mesmo tempo, diante dessa situação de estarem fora da faixa-etária, a gente percebeu também que, no processo de ensino aprendizagem desenvolvido no fundamental II, principalmente no 6º e 7º ano, havia um desafio a ser enfrentado que era também a questão da indisciplina. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 33, 2020)

Não é raro encontrar, nas entrevistas realizadas, referências às questões disciplinares, citadas como desafio a ser enfrentado nesta proposta. O estudo de Ireland *et al.* (2007) aponta elementos indicativos do fracasso escolar: fatores intra e extraescolares. Dentre estes últimos, os fatores ligados à responsabilização do aluno são a explicação para as diferenças entre os alunos com maior ou menor dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, aparecem, como justificativa para o fracasso do aluno, suas condições internas - maturidade, Q.I., dedicação, interesse - e o seu estado emocional. Essas afirmações condizem com o que afirma Lorena Freitas, no livro *Ralé Brasileira, quem é, como vive*, organizado por Jessé Souza (2009). A autora analisa o fracasso educacional coletivo de toda uma classe social e o fracasso individual, imputados à responsabilidade pessoal de cada indivíduo. (p. 282). Para a autora, esses alunos

(..) são punidos o tempo inteiro por não se adequarem às normas escolares, mesmo quando o desajuste a essas normas é fruto de uma deficiência ou uma dificuldade que eles sozinhos não podem superar(...). Devido a isso, a punição nessas escolas serve para castigar os “maus” alunos e reafirmar perante toda sua “incapacidade” atribuída à sua falta de vontade nos estudos, sua preguiça ou desinteresse. (FREITAS, IN SOUZA, 2009, p. 292)

Vê-se que as condições de aprendizagem e as questões disciplinares seriam fatores indissociáveis, tendo em vista as concepções apresentadas. Incapacidade e desinteresse são colocados no mesmo patamar de análise, ao se considerar esses alunos. Talvez seja por isso que uma das diretoras entrevistadas se refere a eles como clientela.

A mim parece que, ao assumir o Projeto T.A., as escolas se viram obrigadas a encarar uma situação criada por elas mesmas, como produtoras dessa clientela. E, ainda que aderidas ao projeto, o fenômeno de “má-fé institucional”²⁴, apontado por Freitas (*In*: SOUZA, 2009), faz-se presente. Baseado em Foucault (1987), ao afirmar que “práticas sociais e institucionais” são legitimadas por “consensos sociais inarticulados” (e não admitidos, segundo Jessé Souza, 2009, p. 422) – ninguém

²⁴ A má-fé institucional nada mais é do que instituições “dizem” que fazem uma coisa, quando, na realidade, “fazem” exatamente o contrário. (SOUZA, 2009, p. 301)

se sente responsável ou culpado; a culpa é do Estado patrimonial e jamais são percebidas como tal. Para Souza (2009), a crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência desses alunos na escola, sem que isso possa significar sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento. (p. 301)

A má-fé institucional acaba por conferir invisibilidade a esses sujeitos, o que, talvez, seja um recurso para não ter que se defrontar com a realidade e agir em relação a ela. Como afirma Freitas (2009), a autoridade e o poder institucionais materializados nas práticas pedagógicas dos professores, denominados de agentes institucionais, são mobilizados para punir e segregar alunos que, sozinhos, não conseguem superar suas limitações (p. 302). Essa afirmação nos leva a outro raciocínio, que é o de dominação. A individualização da culpa, reforça a má-fé institucional, a qual exerce seu poder contra sua própria vítima, negando as desigualdades que os alunos carregam consigo, sem levar em conta, também, as condições sociais do sucesso escolar.

Parece-me oportuno lançar mão, aqui, da metáfora usada por Ireland *et al.* (2007) para descrever o papel da escola em relação aos alunos em situação de fracasso: “a de que a mão tinha que se ajustar a luva e não o contrário” (p. 272). Em uma alusão à obra de Machado de Assis (1874), “A Mão e a Luva”, em que Machado afirma haver uma perfeita união entre uma luva criada na medida para uma mão, Ireland nos leva a refletir sobre a idiosincrasia que é uma mão tentando se ajustar a uma luva. Pareceu-me uma analogia perfeita entre o público e a proposta do projeto T.A.

É de se registrar a visão conservadora dos alunos como clientela. Este é um termo datado da década de 90, quando os trabalhos sobre a qualidade total eram pujantes na área da administração de empresas. E muitos foram os autores que identificavam, na educação, possibilidades de que esta usasse as mesmas ferramentas das empresas para avaliar o “produto” das escolas. Foi assim que Cosete Ramos (1992,1994), por exemplo, defendeu que a busca pela qualidade total na educação deveria seguir as tendências das empresas capitalistas na gestão da qualidade. Para manter o controle da satisfação do cliente era necessário manter o controle dos produtos e serviços ofertados pela escola. Na esteira desse pensamento, a utilização das avaliações em larga escala, a partir de 1995, como medida de qualidade, veio reforçar essa tendência, que nomeia o público das escolas públicas como uma clientela a ser atendida e imprime padrões “iso” às escolas, adotando metas para que pudessem atingir indicadores de qualidade satisfatórios. A educação não é mercadoria, e sim um bem. Se, juridicamente, a relação de consumo se forma nas situações em que uma pessoa é destinatária final de um bem ou serviço, a visão do aluno como cliente, consumidor não se aplica, tendo em vista que, conforme defende Paro (1991), os alunos não são consumidores passivos, e sim participantes do processo de aprendizagem.

Entretanto, Paro (1991) já alertava para os perigos dessa visão de administração de empresas vinculada à administração escolar, pois ela nega a complexidade do processo educativo. Paro (2002) aponta para “a possibilidade de aprofundar a reflexão sobre o tratamento específico que deve ser dado à administração da escola, por contraposição à administração de empresas em geral” (p. 21). Diferente de um consumidor passivo, o aluno é partícipe de seu processo de formação na escola, da construção desse processo e, portanto, também dos resultados alcançados. Reduzir a relação com os alunos à de clientelismo é trazer uma lógica mercantil para o processo educacional não condizente com o trabalho desenvolvido pela escola.

Na escola, todavia, a utilização de métodos de dominação nega o objetivo emancipador de sujeitos humanos, negando ipso facto a própria administração. Além disso, é preciso considerar a própria especificidade do produto escolar que, mais que um bem ou serviço, como ocorre na empresa capitalista, trata-se do ser humano constituído pela educação, um sujeito histórico, de cuja vontade depende a própria realização do produto e, portanto, a eficiência da administração. (PARO, 2002, p. 21)

O tema sobre o público-alvo do T.A. retornará em outras seções, com outras reflexões e percepções.

Outro ponto a considerar, no processo de adesão das escolas ao Projeto T.A., é o envolvimento da comunidade escolar nessa tomada de decisão. Os diretores entrevistados foram unânimes em afirmar que, ao terem contato com a proposta, levaram-na ao conhecimento dos professores da escola para a tomada de decisão coletiva. Entretanto, quando perguntados se havia registro da (s) reunião (ões) em que tal fato aconteceu, apenas três deles afirmaram que sim; todavia não apresentaram nenhum documento contendo esse registro. Com exceção dos quatro diretores entrevistados de forma remota, durante a pandemia, os quais não estavam tendo acesso aos documentos da escola no período de realização das entrevistas, os demais diretores, com apenas uma exceção, foram entrevistados nas escolas. Uma diretora disse que a ata foi feita e arquivada pela SE; os demais não apresentaram esse registro. Não tendo sido apresentados os registros, é plausível questionar a informação de que a adesão ao projeto T.A. tenha sido feita com a anuência da comunidade escolar.

Ainda que os diretores afirmem ter discutido a proposta, viu-se que a receptividade não foi positiva. Acredito que um dos fatores de resistência por parte dos docentes pode ser decorrente da forma como lhes foi apresentada. Quando perguntados sobre como os professores receberam a proposta, quase a totalidade dos diretores afirmou que encontraram resistência. É o que diz, por exemplo, o diretor da EM 51: “o grupo não acreditava no projeto, eram poucos que defendiam. Mas

a gente via essa necessidade. E aí, com muita conversa, a gente estudou com eles o material encaminhado pela Secretaria, em várias reuniões. E aí, o grupo aceitou, mas ainda tem resistência.” (2018). Há também relatos de mediação da equipe da SE no trabalho de convencimento dos professores, bem como de interferências de outra natureza na sua implementação, como mostra o excerto abaixo:

Professores, as secretárias achavam, assim, que era um absurdo porque eu ia perder aluno. (...) A receptividade não foi muito boa não. Tanto que meu primeiro ano (*de mandato*) foi assim, mesmo que, dar murro em ponta de faca! Foi muito difícil! A gente teve muitos problemas, porque nós tivemos duas chapas. Então, a chapa que perdeu (a eleição de diretores), ela atormentava o tempo todo. Então, tudo era motivo para criticar, pra debochar, para interferir, pra atrapalhar mesmo! Então foi mesmo que na marra, sabe? A gente teve que provar, forçar! Eu lembro que, na época, eu trouxe o pessoal da Secretaria, veio a Azaléa, não lembro o nome das outras meninas... eram mais 2 meninas. Elas vieram, deram uma palestra pra gente sobre o Tempos de Aprender, pra orientar os professores, pra incentivar! (ENTREVISTA, EM 17, 2020)

A participação dos técnicos da SE nesse processo de envolvimento das escolas, mencionada no capítulo anterior, é retomada neste momento. Para Ball (2016), esse processo de interpretação da política envolve reconhecer o que a política espera da escola e o que exige ser feito. Como tradutores da política, os professores deverão transformar as expectativas da política em um conjunto de práticas factíveis, as quais colocarão a política em ação. Canário (2006) nos diz que a singularidade dos contextos fará com que o professor haja de maneira diferente em cada um deles e, ainda, que os professores precisam não só mudar o que fazem, mas o que pensam sobre o que fazem e como fazem, a fim de garantir o sucesso da política. Assim, para encarar a mudança proposta, havia a necessidade da criação de um “jogo coletivo” (CANÁRIO, 2006, p. 75), em que todas as situações profissionais vividas pelos professores constituíssem um sistema coletivo com regras produzidas por eles, sem prescindir de sua ação individual. Isso traz para a escola a dimensão instituinte das políticas educacionais, customizadas por seus atores em sua realidade.

Ball (2016) afirma que as políticas são colocadas em ação em relação a determinados problemas (p. 37). Aparece, também, no excerto da entrevista com a diretora de EM 17, na página anterior, a disputa política pela gestão da escola como sendo fator preponderante na adesão à proposta. Esses fatores imprimem especificidades ao movimento dessa política e reforçam a ideia da importância das dimensões contextuais da teoria da atuação de Ball. Além disso, ele vai afirmar que os professores interagem e se relacionam de diferentes maneiras com as políticas. Há os que são entusiastas, porque se sentem atraídos positivamente pela política e por sua condição de encenadores (p. 88); há os críticos, a quem o autor atribui os “custos emocionais” (p. 127) assumidos pelos

professores para atingir melhora no desempenho. E há, ainda, os receptores, os quais, em geral, são os professores iniciantes e recém-formados, que tem, segundo o autor, alto grau de conformidade com as políticas. Ball (2016, p. 129) cita Kelchtermans (2003) para explicar que essas emoções devem ser entendidas sob a ótica da vulnerabilidade a qual institui a condição estrutural do trabalho de ensino. Um dado que coloca a atuação dessa política na mão dos receptores é o de que, de acordo com os quadros informativos das escolas e depoimento dos diretores, a maior parte dos professores que atuaram nas turmas de aceleração são professores de contrato temporário, sendo, boa parte deles, iniciantes e com pouca experiência. Os críticos são os professores efetivos os quais, a partir dos relatos dos diretores, ofereceram argumentos contrários e questionadores à proposta em boa parte das escolas pesquisadas. Vamos observar, ao longo das análises, que esses diferentes papéis, dos diferentes encenadores, irão se repetir em muitas das escolas pesquisadas.

Na categoria expectativa e realidade, os diretores foram perguntados se a realidade da execução da proposta coincidiu com a expectativa. Não houve unanimidade entre os entrevistados. Cinco diretores afirmaram que sim, que atendeu, citando, como argumentos, a correção do fluxo da escola, a extinção dessa demanda, a continuidade dos estudos pelos alunos e a elevação de sua autoestima. O excerto abaixo reforça esse ponto de vista e faz referência à capacidade de aprender, pouco mencionada como fator positivo nessa reflexão.

(...) eu acho assim que atendeu muito! Sabe, esse projeto atendeu muito ao que eu esperava. Todos nós da escola nos envolvemos, trabalhamos, para dar a esses alunos expectativas de crescimento, levantar a autoestima deles que era muito importante. Porque, assim, o aluno defasado, ele é um aluno de muita baixa autoestima. Então, assim, eu acho que o projeto atendeu, sabe? E o envolvimento dos professores foi muito grande, teve um carinho muito grande deles. Então, assim, eu acho que o projeto deu certo! Não foi só passar o aluno para a série seguinte, né? Mas fazer o aluno entender do que ele era capaz; de que ele podia aprender, de que ele era importante na escola e na vida dele, de aumentar essa autoestima dele. Eu gostei tanto que, assim o projeto continua ainda na escola, né? Porque deu certo! Porque quando não dá, a escola acaba desistindo não é, Silvia? Assim eu penso. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 42, 2020)

A aprendizagem parece ser um fator coadjuvante para as escolas pesquisadas. Poucas são as referências feitas a ela, e a maioria que encontrei foi relacionada com a defasagem, dificuldades e falta de capacidade. Bernard Charlot (2013) pode ajudar na compreensão dessa pouca ênfase ao assunto, ao afirmar que “o problema é quando a lógica do saber some da escola; cada vez mais os alunos nunca encontram na escola o saber como sentido e o aprender como prazer” (p. 181). Se para a escola o sentido do saber e do aprender estão escamoteados, são ocultados, o aluno, certamente, não conseguirá por si só, encontrá-los e/ou contrapô-los.

Dos diretores entrevistados, quatro afirmam que a proposta atendeu em parte às suas expectativas, enumerando como argumentos para a não totalidade: os alunos não conseguiram caminhar dentro do esperado; alguns alunos entenderam a proposta, outros não. Tais argumentos imputam ao aluno a responsabilidade pelo sucesso do projeto. Como fator intraescolar, a correção do fluxo aparece como argumento, inclusive para a não continuidade do projeto. Foi o que afirmou a diretora da EM 06. Quando entrevistada, em 2018, a diretora declarou que o projeto foi extinto porque acabou a demanda para novas turmas. Todavia, o que os dados do INEP mostram é que, em 2018, essa escola tinha 27,5% dos seus alunos nos anos finais em distorção e esse número, em 2019, subiu para 33%. Entretanto, a escola já estava fora do projeto. Apenas uma diretora aponta elementos extraescolares para o insucesso, como a falta de uma equipe multidisciplinar, com psicólogos, e maior apoio da família para ajudar o aluno a superar suas dificuldades. Ainda assim, permanece a visão do “aluno-problema”.

Infelizmente os meninos do T.A. normalmente são os que tiveram muitos problemas. E, aí, a escola em si não tem essa estrutura para dedicar. Porque eu acho assim, essa turma teria que ter um trabalho com a família, um psicólogo, a Secretaria mais junto. Então, muitas vezes, eu estava sozinha, eu não tinha vice mais. Aí a coordenadora não dava conta. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 16, 2019).

Dentre os resultados da pesquisa de Ireland *et al.* (2007) sobre o desempenho escolar, está que a grande contradição da escola atual é que a vítima do fracasso é culpada pela sua falta de interesse, o que gera um fosso entre a escola e o aluno. Apontam, como uma das estratégias para superação do fracasso escolar, um apoio técnico pedagógico, de forma a ampliar a área de atuação da escola. Sua pesquisa revela, ainda, que os pais reconhecem a necessidade de apoio da família para o êxito escolar do aluno e, assim como os educadores, os pais revelam que gostariam de que as escolas tivessem psicólogos em suas equipes. Pretende-se explorar mais o papel das famílias na atuação desse projeto na terceira seção deste capítulo, em combinação com o conceito de coprodução na educação.

Outro elemento que aparece como argumento para que as expectativas em relação à realização do projeto se concretizassem ou não foi o apoio da Secretaria de Educação. O excerto acima faz referência à “Secretaria mais junto”, nos levando a crer que a diretora sentiu falta do apoio da SE. Há, também, outros diretores com essa percepção:

DIR: Ah, a gente não fez assim muitas solicitações. O que a gente fez foi atendido. O que a gente solicitou no início foi reuniões com o pessoal da Secretaria.
CP: ...e alguns encaminhamentos de casos específicos também, né?

)

DIR: É. Mas as reuniões a gente não teve.

CP: Não, a gente não conseguiu.

S: E esses casos específicos seriam o quê?

CP: As questões de indisciplina. Porque a gente precisava de um acompanhamento até com a família. Até que a gente foi atendido, mas a gente não conseguiu um resultado efetivo. (ENTREVISTA. DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EM 51, 2018, **grifo meu**)

Embora haja um conflito entre as afirmações do diretor e da coordenadora, percebe-se, aí, um certo descontentamento com a ação da SE. Oliveira (2014), no seu estudo sobre a implementação de programas federais nas escolas municipais de JF, identificou o que chamou de fragilidade institucional (p. 213): a dificuldade da SE em desenvolver ações de formação para apoiar os gestores na implementação dos projetos pesquisados. Pelo que se pode observar, isso se repete quando da implementação de políticas locais. Vê-se que, em alguns casos, o apoio esperado não chegou. Entretanto, temos posições bem distintas destas, em que três diretores afirmam que tiveram total apoio da Secretaria para a implantação do projeto, como mostra o depoimento do diretor da EM 33:

Sinceridade, eu não posso reclamar da Secretaria, não. A Secretaria foi muito próxima da gente, ajudou bastante, deu apoio, foi bacana a relação entre a escola e a Secretaria. Porque, nesse caso, não é nem questão de ter autonomia. E sim de você travar um diálogo que seja benéfico para a própria escola. E esse diálogo foi benéfico para a escola. A Secretaria não chegou impondo: tem que ser assim, tem que ser assado! Tem que fazer assim ou assado! Nesse aspecto, ela deu uma certa liberdade pra gente se reunir, conversar e implementar o programa. E ao mesmo tempo, não deixou ao Deus dará! Estavam sempre: - Como é que está o programa? Tá legal? Vamos fazer assim... Então foi legal nesse aspecto. Eu não tenho o que reclamar desse aspecto da Secretaria; muito pelo contrário! (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 33, 2020)

Dois diretores afirmaram que o projeto não atendeu às expectativas. Eles justificam sua posição com a rotatividade dos professores, a falta de envolvimento destes com a proposta. Vejamos o que diz a Coordenadora Pedagógica da EM 51, que está há 10 anos na Rede, cinco deles nessa escola e quatro anos à frente do projeto:

Não. A minha não. Eu acreditava muito no projeto. Mas depois, com o desembolar dos anos, não supriu essa expectativa. Porque eu percebi que precisava de outros elementos para fazer esse projeto ter um sucesso efetivo. Não era só a vontade de alguns, a gente precisava de um comprometimento do grupo todo, de todos os professores. Porque a gente teve algumas experiências aqui de aceleração de 4º e 5º ano, que era um número menor de professores na turma, em que é a referência 1, a referência 2, e o professor de Educação Física. E a gente teve sucesso por dois anos, né? Com a professora M. e a professora C. Porque era um número menor, o envolvimento era diferente, o projeto era trabalhado em todas as áreas, então ele dava frutos diferentes. Agora, nas séries finais, a gente não conseguiu fazer um projeto em que todos os professores participassem. Então, assim, a não participação

de todos acho que foi, que me decepcionou, vamos dizer assim. A gente não conseguir fazer isso se efetivar. (ENTREVISTA, DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EM 51, 2018)

A questão do envolvimento dos professores parece ser crucial na atuação desse projeto. As escolas, cujo projeto obteve um resultado positivo, apontam, também, esse envolvimento como principal fator de sucesso. Fato é que, segundo Canário (2006), o professor é um profissional da relação, e seus insucessos profissionais são vistos como pessoais. Esta pode ser uma das razões do não envolvimento com o projeto: evitar frustrações pessoais. O medo da frustração, para Araújo (2006), tem origem na dicotomia entre teoria e prática; entre aquilo que o professor sabe e o que precisa aprender. O medo de se expor, de ser criticado são citados pela autora como elementos de resistência, para um profissional que precise pôr à prova sua prática pedagógica. Baseada em Perrenoud (2001), Araújo afirma que a fonte dessa resistência pode estar também na dificuldade do professor em aceitar a dimensão coletiva do trabalho, que é exigente e que submete, muitas vezes, o professor à perda de parte da identidade do seu trabalho. A superação para esse desafio, na proposição de Canário (2006), é a formação continuada dos docentes.

Para que o professor se torne um construtor de sentidos, como deseja Charlot (2000), é necessário que a escola se torne espaço de formação, como defende Nóvoa (2017), o qual elege a escola como espaço de profissionalização docente. Charlot (2013) vai além, quando explica que os sentidos da escola são construídos a partir de uma compreensão clara de que a educação é um triplo processo: de humanização – tornar-se humano; de socialização – fazer parte de um grupo social – e de subjetivação – história pessoal (p. 167). Dessa forma, as práticas pedagógicas, apontadas pelo autor como elementos chave na construção dos sentidos da escola e da relação com o saber, têm que levar em conta situações de aprendizagem que promovam a humanização dos alunos, a identificação com seus referenciais de socialização, bem como suas trajetórias pessoais. Parece-nos um desafio e tanto, para a realidade das escolas com as quais lidamos na rede municipal de Juiz de Fora. Temos professores efetivos que resistem e que não se envolvem com a proposta, possivelmente pelas razões já enumeradas, e profissionais temporários os quais, ainda que por adesão compulsória, pois são contratados especificamente para atuar nas turmas de aceleração, não possuem condições de trabalho que favoreçam seu envolvimento. Segundo dados do SINPRO/JF (2020), cerca de 54% do quadro de profissionais do magistério municipal é de professores com contrato temporário, dificultando não só o vínculo desse profissional com a escola, como também a apropriação da realidade dos alunos. Os critérios para contratação podem sofrer alterações de um ano letivo para outro e muitos dos profissionais não retornam para as escolas em que atuavam no ano anterior.

Desenvolver um trabalho que faça sentido para o aluno, sem conseguir se apropriar da sua realidade, torna quase impossível atingir esse aluno.

Outra categoria de análise, a ser considerada nesta seção, é a desistência do Projeto T.A. Os diretores entrevistados foram perguntados se, em algum momento, ao longo do trabalho com o projeto, pensaram em desistir dele. O número de diretores, que em algum momento pensou em desistir do trabalho com o projeto, cinco diretores, é igual ao que não teve esse pensamento: outros cinco.

Os diretores que afirmaram não pensar em desistir do projeto apontaram como principal motivo a existência de demanda. Havendo seguidamente uma demanda, que justificasse a abertura de turmas de aceleração, estas foram mantidas. Percebe-se que, mesmo a proposta de correção de fluxo sendo instalada, não houve uma preocupação com a contenção de distorção, ou seja, a escola continua reprovando um percentual significativo de alunos e produzindo público para as turmas da aceleração. A aprendizagem dos alunos parece ter sido banida da discussão, como que uma entidade pertencente a uma outra dimensão, que não a da escola, dos alunos e dos professores. Não há, nas entrevistas, uma preocupação, por parte dos gestores, em refletir sobre as turmas de aceleração e as condições de aprendizagem desses alunos. Arroyo (2000) alerta para uma “ossatura rígida e seletiva do nosso sistema escolar”. (p. 34), ancorada em uma cultura da exclusão, que se nega a rever currículos e práticas, e segue segregando os alunos com mais dificuldade de aprendizagem e que não conseguem obter o sucesso escolar esperado. Focar na correção do fluxo e desfocar da aprendizagem faz com que parte desses alunos apenas tenha o fluxo da sua escolaridade regularizada, sem a garantia de que estão, realmente, aprendendo.

Das cinco escolas que pensaram em desistir do projeto, as razões apresentadas giram em torno das dificuldades de se trabalhar com os alunos da aceleração. Vejamos o que afirmam o diretor e a CP da EM 51:

DIR: Esse ano. Para ser sincero. (*Pensou em desistir*)

CP: Não, e ano passado também!

DIR: (...) a gente até ficou com uma, né? Mas a gente pensa, esse ano, em não mexer mais com T.A., em 2019. Eu acho que essa turma que a gente tem hoje (...) ela deu muito, assim, por mais que a gente tenta argumentar e interferir, a gente não está obtendo resultado positivo com eles. É uma turma pequena, mas eles, não sei se... Claro que conta a estrutura familiar, a realidade deles, o que eles já vêm passando, mas a gente não conseguiu até hoje resultados positivos com eles. Eles são desmotivados, são indisciplinados, faltam muito. E isso demanda preocupação se vai passar, ou não. Ou eles têm na cabeça deles que eles vão passar mesmo, que o professor é obrigado a dar nota. Então, esse ano está muito difícil, né S?

CP: Eu acho que infelizmente funcionou ao contrário. Porque a gente pensava em currículos, em recuperar esse tempo perdido, alguns conhecimentos que eles não tinham adquirido. Mas acabou funcionando tudo ao contrário. Eles se sentiram

mais excluídos ainda. Eles têm uma percepção do próprio fracasso, então eles não tentam fazer as atividades. (ENTREVISTA, DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EM 51, 2018)

Alguns elementos para análise podem ser destacados nesse excerto. Diretor e CP comungam das dificuldades de se conduzir os trabalhos com as turmas do Projeto T.A. É bom que se diga que, de acordo com o Mapa Geral do Projeto T.A. – 2015-2018 (APÊNDICE D), essa escola foi a que teve maior número de turmas de aceleração no período investigado, chegando a montar 6 turmas de aceleração no ano de 2016. Primeiramente, são colocadas questões ligadas ao currículo e à aprendizagem, não contabilizados no processo de correção de fluxo. A Coordenadora faz referência a uma proposta curricular para a recuperação de conhecimentos não adquiridos, que não se concretizou. Os alunos foram sendo reprovados e a aprendizagem desejada não estava sendo atingida. Na medida em que o aluno tem dificuldades e não aprende, o acesso aos conteúdos considerados importantes pela escola vai sendo obstruído. Nessa perspectiva, Sampaio (2014) explica que o fracasso não se aplica apenas pela reprovação ou pela repetência de séries de um ou mais anos, mas, principalmente, pelo distanciamento, cada vez maior, estabelecido entre o aluno e o conteúdo que a escola pretende transmitir. Em segundo lugar, aparece o fato de que os alunos das turmas de aceleração se sentiram segregados, excluídos, o que lhes fez constatar sua condição de fracassados e lhes tirou, segundo a coordenadora, a mobilização para o estudo. Charlot (2000), amparado em uma sociologia do sujeito, explica que aprender é uma condição inerente ao ser humano. Essa condição coloca o homem em interação, pois ele entra em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido e o auxiliam a definir quem ele é e quem são os outros. Assim, “a educação é um movimento longo, complexo e incompleto, através do qual o sujeito se constrói e é construído pelos outros” (p. 53). Contudo, o autor defende que uma educação só é possível, se houver investimento pessoal no processo. Ninguém me educa se eu não o permitir. A mobilização de recursos internos para aprender é defendida pelo autor, em detrimento da ideia de motivação, a qual, para ele, é algo que vem de fora. Entretanto, só há mobilização onde existem “boas razões para fazê-lo.” (CHARLOT, 2000, p. 54). Com base nessas afirmações, percebe-se que a escola falhou no sentido de oferecer a esses alunos boas razões para aprender. Ainda segundo Charlot (2016), “para enfrentar as dificuldades das escolas dos meios populares, não se trata de sempre fazer coisas familiares, mas fazer coisas que têm sentido para as crianças.” (p. 15). A constatação do fracasso impediu esses alunos de encontrarem recursos pessoais de mobilização para aprendizagem, sem o devido apoio da escola. Há, nessa análise, um impulso desqualificador da juventude (DAYRELL e CARRANO, 2014) que imputa aos nossos jovens falta de capacidade de mobilização, participação e criticidade. Segundo esses autores, as imagens negativas, construídas

}

socialmente sobre esses jovens, levam a uma “educação baseada no caminho da falta” (p. 108), expresso na fala da CP como “recuperar o tempo perdido”. Essa visão de fracasso escolar está associada à teoria reprodutivista de Bourdieu, visão que, segundo Charlot (2000), direciona-nos a enxergar os alunos pela perspectiva da ausência, da recusa, da transgressão. Retomo, mais uma vez, Arroyo (2014) e o seu alerta, para que possamos mudar o olhar para esses jovens, em um esforço para descobrir seus anseios, desejos e o que realmente faz sentido para eles. Promover a aprendizagem desses jovens, já rotulados pelo fracasso, é uma tarefa que exige que a escola se descole dos currículos tradicionais e engessados e possa propor um caminho pedagógico o qual favoreça sua compreensão de mundo, levando em conta as múltiplas dimensões que condicionam a juventude hoje: as questões de segurança, de acesso a bens, a cultura, socialização, dentre outras, e, assim, poder reorientar as imagens que a escola constrói acerca desses jovens para replanejar suas ações pedagógicas na promoção de uma aprendizagem real para esses alunos..

A demanda, ou a falta dela, também é a razão pela qual três escolas não estão mais no projeto. Esse argumento poderia soar animador, tendo em vista que a inexistência de alunos em situação de distorção significa que os dados de aprovação da escola estariam em níveis satisfatórios. Entretanto, não é o que os indicadores do INEP revelam. Para a direção da EM 06, que diz ter encerrado sua atuação no projeto por falta de demanda, o INEP (TABELA 9, p. 185) mostra que os dados de distorção da escola apresentaram uma queda significativa no período de vigência do Projeto T.A: de 58% em 2013, para 27,5% em 2018. Entretanto, esse percentual sobe para 33% em 2019. Mesmo assim, a escola não figura entre as que aderiram ao projeto nos anos de 2019 ou 2020, de acordo com Memorial da Gestão 2017-2020, divulgado pela Secretaria de Educação, em janeiro de 2021. Situação semelhante pode ser verificada na EM 39: embora o diretor tenha afirmado, na entrevista, que não montou turma de aceleração por falta de demanda, os dados do INEP mostram que as taxas de distorção da escola tiveram uma redução, saindo de 38% em 2013, para 28% em 2018. Esse percentual sobe para 34% em 2019, mas a escola não voltou a abrir turma de aceleração, segundo o documento mencionado acima. No caso dessa escola, o diretor revelou, na entrevista, que a adesão dos alunos ao projeto era voluntária. Essa pode ser a razão pela qual a turma de aceleração não foi montada. O fato de ser uma escola de zona rural, que, em maioria, possui número reduzido de turmas e com poucos alunos, deve ser, também, levado em conta. Esse percentual de alunos em distorção pode estar pulverizado entre os quatro anos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, não possibilitando a organização e oferta de uma turma. Completando esse trio, a EM 47, cujos dados obtidos via INEP confirmam a redução para uma demanda em distorção inferior a 20%. Segundo a Coordenadora Pedagógica, havia uma demanda externa de alunos da comunidade, oriundos de outras escolas da região, mas a escola optou por não absorver tal demanda.

Para encerrar a análise desta categoria, temos o caso da EM 48, cuja vice-diretora afirmou, que a gestão não pensou em desistir do projeto, todavia este durou apenas 1 ano na escola.

Nós falamos assim: “Vamos terminar o que começamos!” A proposta foi, então, dois semestres, numa turma de 20. À medida que eles foram se desenvolvendo e foram aparecendo as dificuldades: família não foi participando... porque a gente chamava, pedia, os pais não compareciam, entendeu? Aluno desrespeitando os professores, agredindo verbalmente, virar a carteira, se isolando totalmente, apesar de todas as nossas argumentações, mostrando o ganho que eles teriam ao final de cada semestre, não teve jeito. (ENTREVISTA, VICE-DIRETORA DA EM 48, 2020)

Os dados da SE mostram que essa escola montou uma turma de 6º e 7º anos em 2015. Conforme o apurado na entrevista com a VD, e exposto no Anexo D (p. 231), a turma era de 7º e 8º anos, e não houve continuidade. De acordo com a vice-diretora, dos alunos dessa turma que permaneceram na escola, uns voltaram para as turmas do ensino regular, outros foram para EJA. Pelo depoimento, os motivos da desistência do projeto foram a questão disciplinar e a falta de apoio da família. Ambos os temas serão tratados mais detidamente na última seção deste capítulo.

Na subseção seguinte, trago como as escolas se organizaram para realização e gestão do T.A.

4.2.2 2º ATO: A Organização das escolas e a autonomia da gestão

Concernente à organização das escolas para abertura do T.A., a primeira consideração a ser feita diz respeito ao ano de adesão ao projeto. Duas das escolas pesquisadas não aderiram ao projeto em seu 1º ano, 2015: a EM 33 e a EM 42. A adesão aconteceu no ano seguinte, 2016. A diretora da EM 42 explica:

A adesão, ela não ocorreu no 1º ano porque todo o corpo docente da escola, eu - direção, vice e equipe pedagógica queríamos entender melhor o projeto e eu senti que houve uma resistência em aderir ao projeto por parte dos professores, porque eles colocavam sempre que, “esse projeto vai ser só pra passar o menino de ano. O aluno não consegue aprender em um ano o que é dado a ele, o que é ensinado; e ele vai aprender em 6 meses?” Vamos dizer assim, né? Porque cada semestre o aluno faria, por exemplo, 6º e 7º, e depois 8º e 9º. Então, assim... os professores resistiram muito, sabe? E a gente tentava em todas as reuniões pedagógicas conversar com eles, todas! Todas elas foram discutidas, a gente sempre colocava esse ponto, até para amadurecer, (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 42, 2020)

Deve-se levar em conta que a teoria da atuação considera colocar uma política em prática, como sendo um processo e não um momento específico. Lopes (2016) utiliza a expressão *put into action* - colocar em ação (p. 5) para se referir a esses processos de atuação da política. O processo é

“emoldurado” (idem) por dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais, para produzir ações de tradução e interpretação ao longo da atuação da política. Os posicionamentos dos professores estão relacionados a personificações de diferentes papéis,²⁵ desempenhados pelos atores envolvidos com a interpretação de uma política. Assim, como na produção de uma peça teatral, reunir um elenco, estudar o texto, aceitar e incorporar um papel são etapas do processo de colocar uma peça em cena, por analogia, pode-se inferir que o tempo que a EM 42 levou para colocar em ação o T.A. se deve, justamente, ao desenvolvimento desse processo. O depoimento mostra que a adesão ao projeto foi antecedida de discussão e reflexão durante um ano. Essa estratégia parece fazer parte da tentativa da escola de respaldar a decisão de adesão ao T. A. e de tentar estabelecer um vínculo da comunidade escolar com o projeto.

A não adesão, logo no 1º ano do projeto, parece apontar para a necessidade de se amadurecer a ideia e de consultar os envolvidos. Para o diretor da EM 33, houve o encontro de uma realidade identificada pela escola com a proposta apresentada pela SE. Em vários trechos da entrevista, o diretor afirma não se lembrar mais de algumas informações, pois o passar do tempo e o fato de ter saído da gestão da escola, em 2018, direcionaram seu foco para as atividades da docência. Contudo, pelo que foi constatado através dos quadros informativos da SE, a abertura da turma de aceleração nessa escola se deu efetivamente em 2016. Ele conta:

Não me lembro assim em detalhes; já se vão alguns anos. E a gente vai esquecendo um pouco as coisas. 2015 a gente já estava no segundo mandato. Já de 2014 para 2015, a gente já estava com o drama de turmas com os alunos fora da faixa etária. E a gente viu que realmente esses alunos, além de não se desenvolverem efetivamente, estavam tendo dificuldades de aprendizagem. E, ao mesmo tempo, diante dessa situação de estarem fora da faixa-etária, a gente percebeu também que, no processo de ensino aprendizagem desenvolvido no fundamental II, principalmente no 6º e 7º ano, havia um desafio a ser enfrentado que era também a questão da indisciplina. A gente estava percebendo que esses alunos estavam com muita dificuldade de se localizar no contexto de alunos mais novos que eles. Não tinham idade pra gente jogar eles pra Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto surgiu esse projeto da Secretaria de Educação. (...). Eu não lembro qual foi o ano: 2015, 2016. Só que a gente montou uma turma e essa turma foi até o final. Alunos que fizeram até o final. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 33, 2020)

A fala desse diretor traz novamente à tona a questão da indisciplina associada ao desempenho desses alunos. Esse excerto aponta, ainda, uma situação muito associada ao projeto T.A., nas diversas entrevistas realizadas: a Educação de Jovens e Adultos, como alternativa pedagógica para

²⁵ Esses papéis foram categorizados e nomeados por Ball *et al.*, no Cap. 3 do livro *Como as Escolas Fazem Política* (2016), e estão sumariamente descritos neste trabalho.

os alunos em defasagem. Voz corrente nos depoimentos coletados, a EJA é sempre a primeira alternativa que as escolas encontram para alocar os alunos em defasagem. Entretanto, a legislação se constitui no primeiro entrave para tal ação: os alunos do Ensino Fundamental só podem frequentar as turmas de EJA a partir dos 15 anos de idade (LDB 9394, ART. 38). Um aluno, com 13, 14 anos, e com dois ou mais anos de distorção, acaba ficando em uma espécie de limbo, entre os alunos em idade regular e os da Educação de Jovens e Adultos. É o que se deduz do trecho “A gente estava percebendo que esses alunos estavam com muita dificuldade de se localizar no contexto de alunos mais novos que eles. Não tinham idade pra gente jogar eles pra Educação de Jovens e Adultos”. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 33, 2020). Santos, Silva e Noro (2019) vão se referir a esses alunos como os excluídos da escola, porque questionam a “ordem escolar”. (p. 70)

O segundo entrave encontrado no atendimento desse público é o turno noturno. Para muitas famílias das comunidades de Juiz de Fora, estudar no turno noturno representa a exposição a uma situação de vulnerabilidade: falta de segurança e exposição indesejada. Na rede municipal de Juiz de Fora, as escolas oferecem a EJA no turno noturno e muitas famílias resistem em colocar seus filhos de 15 anos para estudar à noite. Resta a esses alunos a permanência nas turmas regulares e a convivência com alunos mais novos, o que, usualmente, promove desinteresse pelo estudo, abrindo o campo para o aparecimento da indisciplina. Mais adiante, na entrevista, o diretor da EM 33 acaba revelando o real motivo para a adesão tardia:

Eu não lembro qual foi o ano: 2015, 2016. Só que a gente montou uma turma e essa turma foi até o final. (...). Eu tive algumas dificuldades de gerência da escola. Quando eu assumi a escola, uma das grandes dificuldades que eu tive que enfrentar num primeiro momento foi uma forma heterogênea de como o 1º segmento estava articulado na escola. Então, nós tínhamos alunos do 1º e 2º segmentos de manhã, alunos de 1º e 2º segmentos à tarde. Isso, realmente, era um problema para a gestão. Então, eu tive que fazer toda uma segmentação. Então, o 2º segmento de manhã, 1º segmento à tarde. A gente fez esse projeto para a Secretaria, a SE aprovou essa segmentação; então, a gente concentrou o 2º segmento na parte da manhã e o 1º segmento no turno da tarde, né? A gente conseguiu fazer isso. E nesse processo de movimentação e segmentação, por turnos, nós implementamos também esse projeto aí (o TA). (ENTREVISTA, 2018)

Foi preciso um reordenamento na oferta de turmas e turnos da escola para alocar a turma do T.A. Reunindo as turmas do Fundamental I, no mesmo turno, o da tarde, e as do Fundamental II no turno da manhã, era mais fácil para a gestão alocar os alunos do T.A., sem comprometer a “ordem escolar”. Santos, Silva e Noro (2019) referem-se aos alunos da EJA como *figuras de desordem* e como figuras ambivalentes, pois se encontram ordinariamente pertencentes a um espaço, mas são vistos como objeto de desconfiança e medo, por sua diferença e *status* inferior (p. 71). Os alunos do

T.A., por ocuparem um entre-lugar, entre o ensino regular e a EJA, podem se tornar, também, figuras de desordem, quando impõem à escola uma nova organização, seja espacial ou de recursos humanos, que permita acomodá-los ao ambiente e garantir o seu espaço.

As “figuras de desordem” (SOUZA, SILVA E NORO, 2019, p. 71) podem ser o motivo de um fenômeno, que ocorreu na escolha de turmas pelos professores, nas escolas pesquisadas. O que se viu no processo de escolha de turmas, no ano de adoção do Projeto T.A., foi o que eu chamaria de uma objeção velada: a escola aceita a proposta, adere ao projeto, mas seu corpo de professores efetivos não escolhe as turmas do T.A. para trabalhar. Essa tarefa ficou a cargo dos professores de contrato temporário. Dada a dinâmica de contratação temporária na PJF²⁶, o quadro de professores com vínculo temporário pode variar de ano para ano nas escolas, gerando um corpo docente diferente a cada ano. Apenas os profissionais do quadro efetivo se mantêm. Assim é que, ao se discutir a proposta de adesão das escolas, ainda que o corpo docente a tenha aceitado, não aceitou trabalhar com essas turmas. Uma espécie de “jogo coletivo” (CANÁRIO, 2006) às avessas. Os dados levantados, nas entrevistas e na análise dos quadros informativos das escolas, mostram que poucos foram os profissionais efetivos que aceitaram trabalhar no Projeto. E mostram, ainda, que vários dos que aceitaram inicialmente, acabaram desistindo ao final do 1º ano de trabalho com as turmas de aceleração. Vejam o que diz uma entrevistada:

E aí os professores efetivos, que a gente, não é uma questão de ser contratado ou de ser efetivo, mas que ele está na escola há tanto tempo acompanhando, que já sabe da proposta da escola, a proposta pedagógica e que poderia, de repente, acompanhar, que foi o que aconteceu no primeiro ano, em que a gente falou: “teriam que ser os professores que tivessem perfil, para tentar resgatar esses alunos”. Então houve aquela tentativa, aquela vontade de fazer. Esses professores foram abandonando. Então, na hora de escolher a turma, escolhem-se todas as turmas, menos essa. E aí a gente tem o quê? Professores que são contratados todos os anos. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 30, 2018)

O sistema de contratação temporária gera uma rotatividade de professores que é, sem dúvida, um grande entrave na consolidação do trabalho pedagógico da escola. Se, para as chamadas turmas regulares, esse já é um desafio a ser enfrentado, o que dizer, então, de uma proposta, que chega à escola, com objetivo de “resgatar a trajetória de alunos, em situação de defasagem idade/ano de escolaridade, por meio de uma alternativa pedagógica que garanta a (re) construção e a consolidação de competências e o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram alcançadas” (ANEXO B,

²⁶ Ver: EDITAL N.º 276 – SARH. PROCESSO DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSOR. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/276/arquivos/edital276_prb_25092015.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

2015, p. 1). Nesse mesmo documento, que contém as Diretrizes do Projeto de Aceleração da Aprendizagem Tempos de Aprender, a seção 6 trata das atribuições do pessoal envolvido, apresentando como uma das atribuições dos professores: “planejar e ministrar as aulas levando em conta o diagnóstico das turmas do *Projeto*, os objetivos no processo de aprendizagem e os interesses dos alunos” (Idem, p. 6). O desafio de conjugar, em um planejamento, os interesses dos alunos e os objetivos da proposta pedagógica da escola não é pequeno. E, para uma equipe docente nova a cada ano, a ação da equipe pedagógica, em especial do Coordenador Pedagógico, se tornaria crucial para o sucesso desse trabalho. Os estudos de Brandt da Luz (2020) apontam o CP como participante ativo do projeto, com o desenvolvimento de um trabalho autoral (p. 104). Foi esse o profissional responsável por estruturar a proposta do T.A. na maioria das escolas pesquisadas. De acordo com Oliveira e Guimarães (2013), “o coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores.” (p. 5). Além do suporte e acompanhamento, a formação continuada também é atribuída à escola, sob a égide do coordenador pedagógico. Promover essa ação, em um quadro docente com grande rotatividade é, sem dúvida, tarefa das mais desafiadoras. A rotatividade docente se constitui em um grande desafio para a gestão escolar. Dalila Andrade (2016), em uma pesquisa que analisou os fluxos de retenção e de rotatividade de professores da educação básica, revela que 1/3 dos gestores se queixa do problema da rotatividade. Como causas prováveis, são apontadas a busca por melhores condições de trabalho, por comodidade, para uma localização geográfica mais próxima, ou mesmo a desistência da profissão. A pesquisa aponta, como prejuízo e comprometimento da qualidade da educação, a falta de compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola, pois a permanência dos profissionais pode contribuir para melhor desempenho e alcance dos objetivos pretendidos na escola. (p. 330)

A organização e a adesão ao T.A. requerem das escolas uma atuação comprometida com seus contextos situados, além de levar em conta os contextos materiais e as culturas profissionais (BALL, 2016) daqueles que delas fazem parte. O trabalho com o projeto se desenvolveu a partir dos valores, compromissos e experiências dos professores envolvidos com as turmas de aceleração, bem como pela forma de gestão dessa política. Adequar essas dimensões contextuais exige um certo grau de autonomia, para que a gestão possa customizar o atendimento aos alunos com defasagem, pactuando ações coletivas com vistas ao cumprimento dos objetivos do projeto.

Na categoria autonomia na gestão do T.A., a grande maioria dos diretores, quando indagados, afirmou que teve autonomia para gerir o projeto, citando, mais uma vez, o apoio da Secretaria de Educação como sendo um componente que fortaleceu esta autonomia: “Sim, acho que sim. Tem algumas regras que temos que respeitar, agora, de colocar projetos, isso daí realmente a

)

gente pode dar. A gente sempre conversa, reúne com a SE e eles nos orientam. A SE nunca negou projetos.” (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 12, 2018)

Essa diretora cita, como relevante, a autorização por parte da SE, para desenvolver projetos paralelos ao T.A., como forma de dar suporte às turmas de aceleração – uma das diretrizes presentes no documento orientador (ANEXO D) do T.A. Na EM 12, por exemplo, o Quadro Informativo de 2015 mostra que, além dos projetos de Acompanhamento Pedagógico em Português e Matemática – reforço escolar – a turma do T.A. estava vinculada aos Projetos de Xadrez e de Informática, desenvolvidos na escola, pelo programa Mais Educação.

Já a diretora da EM 30 tem uma visão contrária a da EM 12. Vejamos o que ela diz:

Não completamente, porque a gente não tem possibilidade de inserir projetos. Então, se eu tenho um número reduzido de aulas para projetos, assim não é um número reduzido de aulas, é, na verdade, que eu não posso trocar, aumentar as aulas, não posso oferecer música, por exemplo, ou sei lá, vôlei, ou outra atividade que, de repente, fosse interessante. Um teatro, uma coisa. Eu não vejo tanta autonomia assim, nesse sentido. Mas eu acho que é mais por conta disso (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 30, 2018).

A afirmação da diretora da EM 30 contradiz o afirmado pela diretora da EM 12, no excerto anterior, a qual, de forma generalizada, afirma que não teve projetos negados pela SE, enquanto a diretora da EM 30 revela que não conseguiu inserir projetos ou ampliar a carga horária da turma do T.A. A oferta de atividades diferenciadas nos currículos escolares passa por um exercício de criatividade, de adaptação dos recursos, de que a escola, dispõe para desenvolver propostas que contemplem essa diversidade. É bem verdade que iniciativas como essas podem encontrar dificuldades, quando o assunto envolve ampliação de carga horária, ou contratação de novo profissional, o que exige autorização prévia da SE. Todavia, a pesquisa de Ireland *et al.* (2007) mostra que uma das estratégias citadas pelos pais dos alunos, como forma de superação do fracasso escolar, é a oferta de esportes e atividades culturais - maneira de atrair os alunos para a escola. Os dados mostram que havia permissão para essa oferta na primeira gestão da SE que criou o T.A, e que tal permissão deixou de existir na gestão 2015/2020. Encontrei um diretor, que compara e relaciona o grau de autonomia da escola, nas duas gestões da SE pelas quais o projeto T.A. já passou.

Eu achei que enquanto lá na outra, da administração anterior, havia uma autonomia maior. Depois, a gente não queria perder esse funcionamento do ano passado, essa última turma integral que teve. Eles não davam conta do integral. A questão é que a menina já tinha 16 anos, já estava com um monte de coisas fora da vida, que o integral para ela não tinha mais... (...) A gente havia, a gente brigou muito, brigou assim, no bom sentido, para que essa turma continuasse no regime de 4 horas, continuasse no regime diferenciado dentro do integral. E não teve respaldo na

Secretaria, não. A Secretaria não... (...) as turmas, a nossa intenção, a gente imaginava, até pela vivência que a gente tinha com os alunos, que seria mais produtiva se ela continuasse no horário de 16:00 até às 18:30. Aí, a gente não conseguiu convencer a Secretaria de que seria uma boa ideia, não. Aí, foi a vez que aconteceu uma certa dificuldade, em um trabalho que a gente queria que fosse. Aí, depois, a gente queria que fosse de manhã só, mas não podia. Sei que foi meio tumultuada a segunda turma. A primeira turma, como ela foi de 16:30 às 20:30, aí não teve problema. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 39, 2018)

Na percepção desse gestor, a gestão da SE, quando o projeto foi criado - 2013-2015, ofereceu mais suporte às escolas do que a gestão seguinte - 2015-2020. De acordo com o estudo de Oliveira (2014) já apresentado, a SE pode ter modificado as condições de apoio, em função da fragilidade institucional, em subsidiar esse tipo de ação, seja na esfera federal ou local. Conforme analisado no capítulo 3, a gestão anterior tinha os princípios gerencialistas como norteadores. Assim é que, o monitoramento das ações e a responsabilização eram elementos muito presentes, não só nos documentos consultados, como também nas ações das equipes da SE, de acordo com depoimentos dos entrevistados. Entretanto, ainda que, segundo Burgos e Belatto (2019), as reformas educacionais e a visão de gestão pública da educação estejam fortemente influenciadas pela visão gerencialista, existem desafios a serem vencidos e essa perspectiva tem demonstrado alguns sinais de esgotamento. Para os autores, a resistência a mudanças por parte dos professores e a dificuldade que as escolas têm, em serem mais responsivas com os resultados de seus alunos, em especial os dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, indicam que os modelos gerenciais adotados necessitam se transformar em formas mais horizontais de gestão do trabalho escolar (p. 925). A orientação e o acompanhamento por parte da SE são sempre citados como elementos que fortaleceram o projeto. Parece que a adoção dessas ações, pela gestão que implementou a política de correção de fluxo, fortaleceu a atuação do projeto nas escolas.

Azanha (1993) analisa a autonomia das escolas como fator chave para a gestão escolar. Em um estudo da década de 90, a partir da análise das normativas para o sistema público de ensino de São Paulo, o autor traça cenários de gestão de sistema e de escola, os quais, até hoje, nos fazem refletir sobre o papel dos órgãos centrais na implementação de políticas reformadoras. Primeiramente, Azanha insiste que a atuação do órgão central deve ser de esclarecedor e orientador das vantagens e desvantagens da proposta a ser implementada. Assim, caberia à escola discutir a proposta com a comunidade escolar, para decidir se aceita ou não, como alguns diretores das escolas pesquisadas relataram ter feito. Quando essa discussão ocorre, segundo ele, há um compromisso pessoal e profissional dos envolvidos. Contudo, a fragilidade institucional, já mencionada nesta seção, pode se tornar um entrave ao desenvolvimento da autonomia da escola e, por consequência, à sua adesão, voluntária ou compulsória, a novas políticas. Quando as escolas não são autônomas,

tendem a ficar aguardando ordens da SE. No caso de a Secretaria não estar suficientemente aparelhada para as devidas orientações e esclarecimentos, acaba por fragilizar, também, a autonomia da escola, seja por omissão ou regulação excessiva do processo, via burocracia.

Nesse movimento em prol da adesão ao T.A., viu-se o empenho pessoal da Subsecretária I na proposição e no convencimento das escolas, como já demonstrado. Além disso, o monitoramento e as orientações se fizeram presentes, na sua percepção. Há um depoimento que reforça essa ideia:

Por exemplo, quando as meninas (COMAPE) faziam visitas recorrentes às escolas, quando surgia alguma demanda assim, o que é que a gente fazia? A gente apoiava. Conversava com esse professor... qual era a questão? É a metodologia? Então vamos dar apoio. O que a escola precisa? Eu acho que a gente sempre esteve muito junto da escola, por isso que deu tudo certo. (ENTREVISTA, SUBSECRETÁRIA I, 2019)

A percepção da Subsecretária I coaduna com a de muitos dos diretores entrevistados, que viram o apoio da SE como positivo para o bom andamento do T.A.

Retomando a comparação de percepções contraditórias, expressas pelas diretoras da EM 12 e EM 30, em relação ao apoio da SE, a participação ou não no projeto, em ambos os períodos de gestão da SE, pode ser o fator que nos ajude a compreender a divergência de percepção. A diretora da EM 12 já fazia parte da gestão da escola, no período da gestão 2013-2015 da SE, que adotou o T.A. em 2015 e permaneceu na proposta na gestão 2015/2020. O mesmo ocorre com o diretor da EM 39. Já a diretora da EM 30, assumiu a gestão da escola no período da gestão 2015/2020 da SE, e não estava no ano da adesão da escola ao projeto. Atuava como professora regente de Língua Portuguesa nas turmas dos anos finais do Fundamental II. Assim, os gestores da EM 12 e da EM 39 tem parâmetros de comparação e análise que a diretora da EM 30 não possui. Em ambos os casos, fica claro que o monitoramento parece ter dado às escolas mais segurança para o desenvolvimento das ações do projeto.

Em uma breve comparação entre o organograma da SE na gestão 2013/2015 e na gestão 2015/2020, já se podem perceber algumas diferenças na organização do órgão central da educação no município. A figura 9, a seguir mostra a estrutura da Secretaria na Gestão 2013-2015, período de proposição da política estudada.

FIGURA 9- Organograma SE - 2014



Fonte: Decreto 11962, maio de 2014. Disponível em: pjf.mg.gov.br

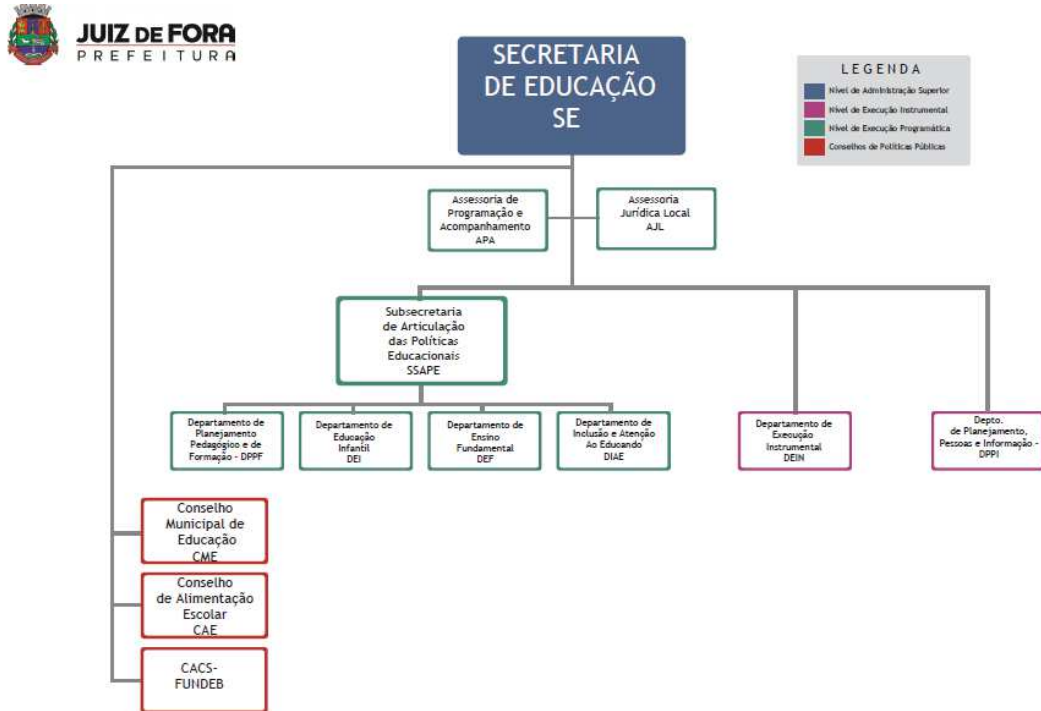
Com sua estrutura definida pelo Decreto 11962 de 2014, o organograma da Secretaria de Educação mostra gestão organizada em quatro níveis hierárquicos: Nível I – Administração Superior, em que está o gabinete do Secretário e os Conselhos; Nível II – Assessoramento, é composto pelos cinco comitês criados para assessorar a gestão, além de duas secretarias executivas e mais três assessorias específicas: jurídica, técnica e de imprensa; Nível III – Execução Instrumental, no qual estão alocados o departamento de gestão de pessoas e de informações bem como o da execução instrumental; e por último o Nível IV, que é o da Execução Programática, no qual estão alocados os departamentos vinculados à Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais, criada a partir dessa gestão e responsável direta pelos quatro departamentos a ela vinculados. Pelo organograma, de acordo com o Decreto, os dois departamentos do nível três também estão ligados à Subsecretaria, porém não parece ser uma relação de subordinação.

O decreto informa a criação de um Regimento Interno para o funcionamento da SE, a cargo do Secretário e aponta em seu art. 4º para “a definição detalhada de competências dos órgãos enumerados nos incisos III e IV, do art. 5º deste Decreto” no Regimento. Os órgãos constantes desses incisos também foram reconfigurados nessa gestão, o que possivelmente demandaria um detalhamento de competências. A Resolução 085/2014 SE - aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências.

}

Na figura 10, abaixo, vemos um novo organograma para a SE, publicado em 2019, no período da gestão seguinte, 2015/2020.

Figura 10 - Organograma SE – 2019



Fonte: – Decreto 13606 de abril de 2019. Disponível em: pjf.mg.gov.br

Essa nova organização, publicada em abril de 2019, foi demandada pela Lei Municipal nº 13.830, de 31 de janeiro de 2019, que “dispõe sobre a organização e estrutura do Poder Executivo do Município de Juiz de Fora, fixa princípios e diretrizes de gestão e dá outras providências” (§ 1º). Por força da Lei, houve um reordenamento de alocação dos setores da SE, e a supressão de alguns. Assim, ao invés de 4 níveis hierárquicos, a SE, assim como todos os órgãos da administração direta municipal, passam a contar com apenas três níveis hierárquicos, conforme art. 15º: o Nível I, que é o da direção superior, em que está o Secretário. O Nível II, da Execução Instrumental, destinado a “executar as atividades-meio da Secretaria, relativas a pessoal, material, patrimônio, encargos gerais, transportes oficiais, contabilidade, execução orçamentária, financeira e informática, ressalvadas as demais competências fixadas na presente Lei” (art. 15, inciso II) e o Nível III, da Execução Programática, que, a partir de então, passa a contar com as Subsecretarias e, também, com os “Comitês de Programas, Grupos Executivos, Grupos de Trabalho, Grupos Especiais, entre outros, criados por Decreto ou Portaria que os subordine ao Secretário” (art. 15, inciso III, alínea e). Desse modo, além da mudança de *status* de alguns órgãos de assessoramento, presentes na gestão anterior,

como os comitês, vimos a extinção do Comitê de Acompanhamento Pedagógico – COMAPE, atuante nas ações da SE no período 2013-2015, conforme demonstrado no capítulo 3 deste trabalho. Isso permite observar que todo o serviço de acompanhamento das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental ficou restrito às equipes dos departamentos afins - DEI e DEF, respectivamente. De acordo com uma das supervisoras entrevistadas, as equipes não eram suficientes para atender a demanda dos departamentos.

Eu acho que faz, mas poderia fazer muito mais, só que a gente não tem nem recursos humanos, pessoal, para poder acompanhar. Porque eu acho que se nós tivéssemos pernas para acompanhar de perto esse desenrolar, o sucesso seria garantido. Mas já melhorou bastante! A gente procura ficar o tempo todo monitorando, mas nem sempre é possível. (ENTREVISTA, SUPERVISORA DA SEJA, 2018)

O excerto acima revela o percebido, quando se compara o suporte ao projeto T.A. nos dois períodos de gestão analisados. O monitoramento já não estava sendo tão “de perto” quanto na gestão 2013-2015. Parece plausível afirmar que a mudança de linha de ação da SE tenha se dado em função de uma reorganização interna e uma priorização de demandas a serem atendidas. Tal fato foi percebido pelos diretores entrevistados, principalmente os que estiveram na gestão, nos diferentes mandatos da SE, pelos quais o T.A. passou. A Subsecretária I também menciona essa percepção em sua entrevista.

O COMAPE levantou: professores contratados que não estavam preparados... o COMAPE constatou. Até hoje eu encontro professores que falam “Nossa LV, agora não tem mais o COMAPE, faz tanta falta! As meninas estavam sempre nos alimentando”. Esse *feedback* era muito mais fácil entre Secretaria e Escola. Quando tinham alguma dúvida, era encaminhada ao COMAPE e, normalmente, a gente dava retorno... tinha todo esse cuidado. (ENTREVISTA, SUBSECRETÁRIA I, 2019)

Ficam perceptíveis, então, dois direcionamentos realizados pelas escolas na atuação da política de correção de fluxo: a necessidade de reorganização da dinâmica interna de funcionamento, para a abertura de turmas de aceleração, e a busca pela assunção de uma postura autônoma diante da proposta. Vê-se que, mesmo diante da necessidade explícita de reordenamento interno, muitas vezes este teve que ser submetido à aprovação da SE. É a burocracia que, segundo Azanha (1993), torna-se um “obstáculo institucional” (p. 44) à autonomia da escola. Para que a escola fortaleça sua autonomia, necessita ter mais liberdade de ação pois, segundo o próprio Azanha (op. cit), “o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula” (p. 45), algo que Ball, Braun e Maguire (2016) vêm reforçar com a teoria da atuação, vinte e oito anos mais tarde.

Como 3º Ato, a próxima subseção traz a análise de diversos fatores que, através de seus desdobramentos, promoveram diferentes efeitos na vida das escolas.

4.2.3 3º ATO: Os desdobramentos do projeto – a escola antes e depois do T.A.

Interessava saber se a adesão ao projeto de correção de fluxo trouxe alguma mudança significativa para a vida da escola. Um pequeno grupo de diretores, de três escolas, consideraram que não houve diferenciação. A escola permaneceu a mesma, assim como suas práticas. Dois deles fazem referência à necessidade de práticas diferenciadas para os alunos do T.A., mas não especificam o teor dessa diferenciação²⁷. Outro atribuiu, como causa, a rotatividade dos professores, que impediu a consolidação das práticas.

A grande maioria dos entrevistados afirmou que houve mudanças: 11 dos 14 diretores apontam práticas que foram realizadas, em princípio, para as turmas de aceleração e que, depois, passaram a fazer parte da escola como um todo. Dentre essas práticas, estão a realização de Feiras de Ciências – duas escolas - e da Feira do Conhecimento. A organização de um Halloween solidário, que arrecadou alimentos para doação de cestas básicas; a realização de viagens culturais; a criação de grupos de *WhatsApp* para troca de conteúdos e materiais. Constam, ainda, dessa lista, a extensão da prática das avaliações diagnósticas, realizadas pelas turmas do T.A., duas vezes ao ano, de acordo com os documentos orientadores do projeto, e que foram estendidas às demais turmas da escola.

Vejam a afirmação dos gestores da EM 47:

DIR: é que a ideia surgiu da Feira de Ciências. Porque a Feira de Ciências mostrava o trabalho da professora de Ciências. Por que os outros também não faziam isso? Por que a gente não teria um dia ou um momento para mostrar o que estava sendo desenvolvido na Geografia, na Matemática, no Português? Então a gente começou a trabalhar dessa forma, né?

CP: É. Aí, a gente teve um ano em que a gente fez isso. Dividimos os sábados. Ao invés de ser a Feira de Ciências, cada sábado do ano, né, era responsável por uma disciplina.

DIR: Deles ali, do que foi trabalhado...

CP: Isso! Quando estavam o Eduardo e o Wilian... Mas depois, naquele ano da Andréia, a gente tinha as culminâncias mesmo da aceleração no bimestre. Porque aí a gente fez as palestras, as meninas começaram a mexer com aquele negócio de empreendedorismo. Eles começaram a fazer cachorro-quente gourmet, aí convidou a mãe do Pedro. Lembra? Aí, tiveram essas situações. (ENTREVISTA, DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EM 47, 2018)

²⁷ Para Canário (2006) seria oferecer oportunidades de aprendizagem aos alunos, distintas em conteúdo, na estratégia e na forma; para Charlot (2013) seria relacionar objetos do pensamento e os seus referentes ao meio de vida, introduzir o aluno em universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido decorre de uma relação com o mundo vivenciado (p. 148)

Canário (2006), ao tratar do sentido da inovação na educação, afirma que se deve levar em conta a criatividade da escola e dos docentes, aspectos para os quais, segundo ele, a maioria das políticas educacionais não se atém. Assim que, entre o instituído e o instituinte (BRZEZINSKI, 2007), o segundo não pode ser exportado, de acordo com Canário (op. cit.), o que coaduna com a teoria da atuação de Ball (2016), a qual ratifica as especificidades dos contextos como legitimadoras das diferentes formas que as políticas tomam, quando postas em prática em cada escola.

A experiência da EM 47 encontra assento em outro aspecto da perspectiva inovadora defendida por Canário (op. cit.). Romper com o que ele denomina as “invariantes organizacionais da escola” - modos de gestão do tempo, do espaço, do grupo de alunos etc. (p. 19). A invenção de modos alternativos de gerir espaços e tempos de aprendizagem, de articulação dos saberes disciplinares e do trabalho colaborativo dos professores fazem com que as escolas evoluam para um sistema de produção de saberes²⁸.

A EM 39 viveu uma experiência diferente de inovação:

Aqueles professores que trabalhavam ali na aceleração, quando eles vêm para o regular, eu acho que eles levavam alguma coisa, alguma experiência. Começam a ver que a gente não pode encarar todo mundo como o melhor aluno. Acho que os professores começaram a entender mais as dificuldades dos que ficaram no regular. Aqueles que trabalhavam nas duas turmas, começaram, muito suavemente, a ficar observando em conselho de classe, alguma coisa, que eles têm que entender que eles são diferentes, que têm dificuldades para entender quando trabalham só com alunos do regular. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 39, 2018)

Observa-se que, nessa escola, os professores que tiveram a oportunidade de trabalhar com a turma de aceleração e as turmas do ensino regular, passaram pela experiência de olhar os alunos de forma diferente. Segundo o depoimento, trabalhar com as dificuldades dos alunos do T.A. ajudou esses professores a compreenderem melhor as dificuldades que os alunos do ensino regular também enfrentavam. E começaram, ainda que suavemente, a entender a necessidade de um trabalho diferenciado. Canário (2006) aponta elementos que ajudam na construção de uma escola que se deseja inovadora. O primeiro ponto, já mencionado aqui, diz respeito à transformação dos alunos em produtores de saberes. Essa prática está diretamente relacionada a outra: a autonomia profissional do professor que se constrói a partir da fusão de três princípios fundamentais (ou práticas): investigação, inovação e formação, o que irá garantir uma aprendizagem desenvolvida na ação. Desse modo, pode-se superar a tendência homogeneizante, que temos de tratar cada turma ou

²⁸ Um sistema que tem, no centro das práticas pedagógicas, os alunos como produtores de saberes.

grupo, promovendo um confronto positivo com a diversidade dos públicos escolares e a singularidade de cada aluno. Necessário se faz oferecer diferentes oportunidades de aprendizagens aos alunos, distintas em conteúdo, estratégias e formatos, transitando do paradigma clássico da repetição para o da produção de saberes.

Esse relato coloca em cena ainda um dos recursos que Canário (2006) aponta como sendo de recriação da identidade profissional positiva do professor. A dimensão por ele pesquisada, que considera o professor como um *construtor de sentido* (p. 22), apoia-se na atuação desse professor como aquele que vai promover a ligação entre a instituição escolar e a diversidade de experiências e de compreensões que os alunos trazem. Encarar os alunos como aliados é o que permitirá ao professor promover a construção de uma imagem valorizada desses alunos, base para uma relação pedagógica positiva. E o que se vê, nos depoimentos colhidos, são mais elementos dessa relação pedagógica positiva:

A dinâmica de trabalho dos professores era diferente da dinâmica de trabalho dos professores das outras turmas, porque não tem como... o tempo, o conteúdo de forma diferenciada o conteúdo teve que ser ajustado; (...) O que a gente observa, pelo que eu me lembro, é que essas adequações foram adequações que foram feitas de acordo com a necessidade de leitura, a gente trabalhava muito a questão das leituras, produção de textos. Tinha dificuldade na Matemática... que é o grande drama desses meninos do Ensino Fundamental, justamente porque estão fora da faixa. Então era leitura e Matemática. A gente sentou fogo nesses dois eixos e o resto foi no sentido de desenvolver esse tipo de habilidades e fazer com que eles atingissem esse objetivo de progressão. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 33, 2020)

Penso que a chave para abrir a porta da inovação na escola está exatamente aí: no compromisso de fazer com que os alunos atinjam seus objetivos. Entretanto, várias são as razões as quais impedem que isso aconteça: a imposição de um saber escolar descolado da realidade dos alunos, o preconceito, a naturalização das carências desses alunos, o aniquilamento de suas perspectivas. A aposta na educabilidade nos direciona para uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) dos alunos. Nessa perspectiva, o fracasso escolar deixa de ser visto como uma peste, uma doença que os assola, para ser pesquisado e compreendido em suas causas, levando em conta as experiências que esses alunos trazem para a escola, sua atividade, sua visão de mundo e sua relação com o saber. A experiência da EM 25 parece ter caminhado nessa direção:

Foi bem diferenciado, (...) ao que o professor acha que faria diferença para a vida do aluno. Então era uma educação, trabalhava-se conteúdo, mas com uma formação para a vida. Sabe? Por que o aluno foi embora, por quê? Porque para ele não fazia sentido ficar escrita, escrita e escrita. Aquilo não fazia. Então tinha que ser uma coisa que fizesse sentido para ele, e que fizesse ele... que seduzisse ele, que

prendesse ele, que encantasse. Tinha que ser uma coisa que fizesse ele ficar sentado, apaixonado. Essas coisas prendiam eles (sic.). Não houve evasão enquanto eu estive na escola. Ninguém desistiu. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 25, 2018)

O fazer sentido é o ponto em que Charlot (2016) vem baseando todos os seus estudos sobre a relação com o saber. Ao analisar a questão do fracasso escolar, o autor afirma que “para enfrentar as dificuldades das escolas dos meios populares não se trata de sempre fazer coisas familiares, mas fazer coisas que têm sentido para as crianças.” (p. 15). Tentar ligar o que ensinam à vida cotidiana dá sentido ao que os professores fazem. E diz que a eficácia disso não é porque é um conteúdo familiar, mas, sim, porque faz sentido para o aluno. Outra forma de fazer sentido é o desafio intelectual, o qual fala direto ao nosso prazer narcísico de se sentir genial. Dá sentido à experiência saber que conseguimos responder, que conseguimos entender. Para que a escola atual não seja a escola do fracasso, Charlot alerta: o nível de dificuldade não é igual para todos os alunos. Devemos nos ater a não propor desafios muito fáceis nem difíceis demais, os quais induzam ao desinteresse em enfrentar ou ao fracasso. “A escola precisa propor desafios que permitam a cada um se sentir melhor, mais forte na vida.” (p. 15). Parece ter sido esse o trabalho da EM 25.

Conclui-se que a adesão a essa política trouxe, para a maior parte das escolas, segundo seus diretores, muito mais do que a possibilidade de corrigir o fluxo escolar dos alunos: trouxe novas práticas e um novo olhar para essas realidades. É justamente esse o ponto o qual Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam quando falam da importância do contexto para a atuação de uma política. São muitas as variáveis que definem a relação entre “o quê” as dinâmicas determinam e “como” se traduzem em dimensões interpretativas, materiais e contextuais nas diferentes formas de atuação de uma política (p. 37).

O projeto T.A., embora tenha contribuído em muitas escolas para que a leitura dos alunos em distorção se tornasse uma leitura positiva, trouxe também consigo muitos desafios, fontes de muitas das resistências igualmente identificadas. É sobre esse ponto que tratarei na próxima seção.

4.3 ADESÕES E RESISTÊNCIAS

Até aqui, pudemos observar que colocar uma política em prática exige dos diferentes atores envolvidos, movimentos em várias direções. As escolas, com suas dinâmicas próprias, em contextos situados (BALL *et al.*, 2016), vão ajustando as exigências do órgão gestor à sua realidade. Validar esses ajustes secundários supõe “reconhecer a escola como um sistema de comportamentos em que vários atores aprendem, definem e constroem regras” (CANÁRIO, 2006, p. 92). Nesse sentido é

)

que se pode identificar, nesse processo de adesão das escolas ao Projeto T.A., o estabelecimento, ora tácito, ora explícito, de regras as quais se constituíram em diferentes tipos de resistência. Esta seção pretende identificá-las e analisá-las, na constituição da singularidade de cada escola pesquisada, no contexto da prática dessa política na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Na categoria escolha de turmas, identifiquei, nas entrevistas, um primeiro elemento de resistência: a aceitação em trabalhar com as turmas da aceleração. De acordo com uma diretora, “alguns professores na aceitação, eles aceitaram bem, mas depois eles viram a dificuldade de estar trabalhando com esses alunos. Muitos ficaram bem chateados, bem decepcionados, porque ficou muito difícil. Todos, ou a maioria, efetivos.” (ENTREVISTA, DIRETORA EM 16, 2019). Mais adiante, na entrevista, essa diretora conta que a turma tinha muitos problemas de aprendizagem e de disciplina. Por esse motivo, remanejou a turma de sala e a colocou perto da sala da direção. Outro fato, que chama atenção nesse trecho é a afirmação de que “alguns professores... eles aceitaram bem (...) depois muitos ficaram bem chateados” e assim acabaram por largar essa turma. Nesse tipo de comportamento, ao qual nomeei de objeção velada, a resistência ao projeto não é explícita; manifesta-se depois, na hora de escolher e trabalhar com esses alunos. Sem tentar percorrer um caminho diferente, parece-me que, para esses professores, o caminho mais fácil para restabelecer a “ordem escolar” (SANTOS, SILVA e NORO, 2018) é retomar o percurso já conhecido, de um trabalho com alunos menos desafiadores. Uma tentativa de garantia da ordem escolar foi identificada na ação do deslocamento da turma de aceleração da EM 16, igualmente realizada na EM 47:

DIR: A adaptação de espaço que a gente fez foi trazer a sala para perto da gente, né?

CP: Isso é verdade!

DIR: Antes era lá em cima (2º andar), aí eu falei: “não, fica aqui que a gente fica olhando!”.

CP: Eles têm o nome de turma de aceleração, mas na verdade eles são uma turma como as outras turmas da escola. Eles não têm uma coisa diferenciada por ser a turma da aceleração.

DIR: É! A gente nunca fez essa distinção. (ENTREVISTA, DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA, EM 47, 2018. *Grifo meu*)

Ao longo da entrevista, não foi detectado o motivo pelo qual a gestão da escola resolveu trazer a turma para uma sala em que pudessem “ficar olhando”. Essa escola, diferente das demais visitadas, tem um prédio bem grande, de dois andares, com ampla área de circulação interna, além da quadra poliesportiva. Por analogia à fala de outros entrevistados, essa necessidade de proximidade da turma da aceleração da sala da gestão pode ser indicativa de problemas disciplinares. “Ficar olhando” pode ser o recurso para a manutenção da ordem escolar. Identifica-

se, ainda, uma contradição na fala dos gestores da EM 47: se afirmam não fazer distinção entre as turmas de aceleração e do ensino regular, cabe indagar a razão pela qual a turma da aceleração foi a escolhida para ser trazida para perto da sala dos gestores. Embora isso não tenha sido explorado na entrevista, tudo leva a crer que a indisciplina volta à tona como dificultador para o trabalho no projeto.

Outra categoria analisada foi a da discussão da proposta com a comunidade escolar. Além da já citada resistência à proposta, manifestada pelos professores, exposta anteriormente, encontrei, ainda, uma resistência das famílias dos alunos candidatos ao projeto.

Os dados coletados mostram que, em metade das escolas pesquisadas, as famílias foram incluídas nessa abordagem. No que diz respeito à participação e envolvimento das famílias na discussão/apresentação da proposta, algumas delas ofereceram resistência à proposta.

Porque lá na escola eles não tinham hábito de fazer reunião pedagógica, não tinha hábito de conversar com a comunidade, de trazer a família para a escola. Não existia isso! (...) A receptividade? Ela foi... dos pais de Bicuíba²⁹ não foi boa, porque eles ficaram com medo. (...). No princípio eles tiveram muito medo. Medo da mudança. Depois eles viram que foi bom para as crianças e que eles conseguiram separar, que foi bom para eles ganharem autonomia, principalmente dos maiores. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 25, 2018)

O excerto mostra que a resistência inicial dos pais parece estar associada à novidade de ambas as propostas: tanto a da criação da turma de aceleração, quanto a da oportunidade de participar das reuniões da escola. O “medo da mudança”, a que a diretora se refere, pode ser proveniente da falta de espaço de diálogo e participação, o que acabaria levando os pais a uma certa insegurança, em relação ao que estava sendo proposto para seus filhos: fazer dois anos em um. Outro fator a se considerar seria a aceitação dos pais em ver seus filhos em uma turma só com alunos repetentes. Assim como os alunos, os pais também poderiam estar enfrentando a discriminação, em um contexto em que, aceitar a formação e participação nessa nova turma, os colocaria de frente às dificuldades escolares vivenciadas por seus filhos. Segundo Damiani (2012), nas formas de funcionamento das famílias contemporâneas, os pais são vistos como responsáveis pelos êxitos e fracassos dos filhos.

Existe nessa comunidade, localizada na área rural do município de Juiz de Fora, algumas peculiaridades que nos ajudam a compreender a relevância dos contextos situados, expostos na teoria de atuação de Ball (2016). Essa diretora nos conta que, quando assumiu a escola, foi em caráter temporário, tendo em vista que a chapa escolhida para concorrer à eleição de diretores na

²⁹ Comunidade de uma região geográfica perto da escola. Nome fictício.

escola foi rejeitada pela comunidade: “Tanto que nós fomos para lá, eu e MF, a pedido, a convite do Secretário para ficar 90 dias, porque, lá, a comunidade disse não para a direção. Teve uma eleição e a comunidade não quis as pessoas que se candidataram.” (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 25, 2018). A escola é, também, responsável por outra unidade, situada no povoado de Bicuíba, na região. Do ponto de vista da organização escolar, para a SE, essa escola do povoado é considerada um “braço” da EM 25. Segundo as informações da diretora, a vinda dos alunos desse povoado para a sede da EM 25 foi um dos motivos de resistência à mudança a que se refere no excerto acima. Porém, segundo ela, acabou sendo benéfica a mudança, porque tirou da escola pequena, a qual atendia os alunos do Fundamental I, os alunos já maiores, fora da faixa etária, que estavam em distorção. Estes, por sua vez, puderam estar com seus pares, meninos maiores, pois, na sede principal, a EM 25 atende da Ed. Infantil ao 9º ano. Se, por um lado, essa nova organização pode ter sido benéfica para os alunos, na visão da diretora, por outro, pode ter reforçado o temor das famílias, pelo novo ambiente e pela exposição dos filhos na turma de aceleração. Havia, nesse contexto, uma série de elementos constitutivos dessa realidade que concorreu para que a percepção das famílias, acerca da proposta, não fosse vista com bons olhos.

Uma das possibilidades de análise dessa resistência das famílias pode estar no que Teixeira (2000) aponta como entraves para que as escolas se constituam como comunidades, ou seja, como grupo de pessoas que compartilham de um projeto educativo. A autora revela, em sua pesquisa, um sentimento de inferioridade, carregado pelos pais em relação à escola, em virtude de uma escolaridade menor do que a dos professores. Ancorada no sistema perito de Anthony Giddens (1991), aponta essa postura como possível causa para um comportamento frequentemente relatado por profissionais da educação: os pais não participam da vida escolar dos filhos. O sociólogo caracteriza, como sistema perito, o conhecimento e a *expertise* desenvolvidos nas diferentes áreas da sociedade, incluindo a educacional, para afirmar que, diante de um conhecimento que cada vez se especializa mais, esses profissionais se tornam fonte de confiança e poder. Verdadeiros peritos. A confiança no seu conhecimento lhes outorga a ação e o poder conferido pelo *status* que a posição de especialista lhe confere, sem que haja necessidade de justificativa e/ou explicações de suas ações por parte dos “peritos”. Teixeira (op. cit.), trazendo essa relação para a escola, analisa que tal postura de perícia pode ser a causa do distanciamento dos pais da escola, impedindo seu engajamento nessa comunidade e, conseqüentemente, a partilha de seu projeto de educação. Mostra que, sendo a escolaridade dos pais, muitas vezes, menor do que a que seus filhos atingiram, eles não se sentem capazes de indagar a escola sobre o seu trabalho. Quanto mais a escola se coloca em uma postura de perícia, sem prestar contas do seu trabalho e do porquê de realizá-lo, mais acaba por ratificar o sentimento de inferioridade dos pais, afastando-os do convívio e da possibilidade de criar uma

comunidade de aprendizagem. Somente com vigilância a uma conduta que abandone a postura perita, diz a autora, seria possível estabelecer uma relação com mais participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

Possivelmente, o afastamento de uma postura perita foi o que favoreceu a aceitação posterior à proposta, pois, segundo a diretora da EM 25, com o tempo e os resultados positivos, o temor foi se dissipando.

A situação da EM 33, embora em um contexto diferente, também apresenta resistência inicial das famílias.

Aí a gente foi e fez uma reunião com os pais, conversamos com os pais, falamos que seria uma forma de dar uma oportunidade diferenciada para esses meninos, porque eles já estavam com uma idade fora da faixa etária, explicamos como que seria o processo, que seria mais ou menos 6 meses... que eles iriam fazer 1 ano em 6 meses num regime de aceleração dos estudos. Os pais gostaram. Alguns tiveram um pouco de receio no início, mas logo depois abraçaram também a ideia. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 33, 2020)

Ainda que, por motivos diferentes, os pais dessa escola também tiveram resistência à proposta no início, contudo possivelmente, atraídos pela ideia de “recuperar o tempo perdido”, acreditaram que seus filhos pudessem realmente estar diante de uma oportunidade diferenciada. Essa foi, do mesmo modo, a tônica da discussão com as famílias na EM 48:

(...) a gente percebeu, então, que precisaríamos estruturar, fazendo um termo de compromisso, dos pais e dos alunos, assinando ali, que aceitaríamos ingressar no projeto. E ali a gente foi chamando... (...). Aí, nós ligamos, marcamos reunião de um por um: então, nós tínhamos o aluno e o responsável. Geralmente, são as mães, né? As mães que geralmente vão. Então nós fomos conversando com cada dupla e já chegaram assim... como a notícia já tinha se espalhado, já chegaram assinando o termo, lendo o termo de compromisso, a gente já foi explicando como que o projeto ia funcionar, mostrando que era uma grande oportunidade, melhor que a EJA. (ENTREVISTA, VICE-DIRETORA DA EM 48, 2020)

Parece que a estratégia utilizada pela EM 48 para abordagem das famílias gerou menos resistência. Abordar cada uma das famílias, individualmente, pode ter sido eficaz, do ponto de vista de quebrar a resistência do coletivo, conforme demonstrado nos excertos das escolas EM 25 e EM 33. Entretanto, é possível associar a conduta da escola ao sistema perito mencionado anteriormente. Vê-se, claramente, na estratégia adotada, o mecanismo de poder exercido pela EM 48, quando expõe às mães a necessidade de que elas assinem um documento no qual se responsabilizam pela participação de seus filhos no T.A.: “já chegaram assinando o termo, lendo o termo de compromisso, a gente já foi explicando como que o projeto ia funcionar, mostrando que era uma grande

}

oportunidade, melhor que a EJA.” (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 48, 2020). Ao que tudo indica, o comprometimento dessas famílias com o envolvimento dos filhos no projeto se deu pela confiança depositada pelos pais na escola, a quem não cabia questionar a “oportunidade” dada a seus filhos.

Um conceito que, também, pode auxiliar na análise da participação das famílias na escola é o da “coprodução familiar”. Segundo Soares e Faria (2018), Elinor Ostrom (1996) foi a precursora do uso desse conceito na educação pública. Os autores afirmam que a coprodução vem sendo estudada no campo da administração pública desde a década de 70, “focalizando a importância do usuário, o momento de participação (concepção ou prestação de serviço), o tipo de colaboração (individual ou coletiva), entre outros” (p. 1347). Para Ostrom (op. cit.), coprodução implica o cidadão poder exercer um papel ativo na produção de serviços públicos, concepção partilhada por Victor Pestof (2006: 2012 ;2014). Pestof apresenta 4 formas de coprodução na educação: a *política*, cujo usuário tem poder de opinar e decidir; a *pedagógica*, que ajuda na educação do aluno; a *financeira*, que envolve doação de recursos e a *social*, referente à presença da família nos eventos da escola. O português, Jorge Ávila Lima (2002), organizou a participação das famílias na escola em 3 níveis, com base na intensidade de participação: o primeiro, no qual a família só recebe informações; o segundo, quando ela participa junto aos órgãos de gestão, e o terceiro, com a presença intensa da família na escola, desde a concepção à execução de áreas do currículo, inclusive com presença em sala de aula. Ainda que as pesquisas na área da coprodução familiar na educação pública sejam recentes, os estudos de Resende e Silva (2016) e de Soares e Faria (2018; 2019) nos auxiliam na compreensão das formas de participação das famílias na vida escolar dos estudantes e das consequências e resultados dessas diferentes formas de participação.

O primeiro elemento a ser considerado nessa interação família e escola são os artefatos legais que legitimam essa participação. A Constituição de 88 traz, em seu artigo 205, que a educação é dever do Estado e da família; a LDB 9394/96, no art. 2º, reafirma a CF, e no ECA, o art. 55 determina que – “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990). Nesse sentido, a coprodução não pode ser evitada, uma vez que somente à família cabe o papel de matricular seu filho na escola, sob pena de punição legal em caso de negligência. Já o grau de coprodução pode variar, conforme afirmam Soares e Faria (2018), em conformidade com o visto nos excertos apresentados. Ainda que as formas de coprodução apresentadas sejam todas na área pedagógica, dentre as formas expostas por Pestof (2006, apud SOARES E FARIA, 2018), observam-se diferentes níveis de intensidade para essa participação. Enquanto na EM 25 e na EM 33 essa participação se limite à informação, ou seja, o nível elementar de participação, na EM 48 a evocação da família para assinar um termo de compromisso com a participação no T.A. sugere uma participação em um nível acima, em que os pais podem ser

considerados parceiros da gestão. Os estudos de coprodução na educação pública apresentados por Soares e Faria (2018), bem como a pesquisa realizada por eles em 10 escolas do Distrito Federal, revelam que boa parte das formas de participação das famílias na escola ainda estão centradas no social, com a participação em festividades e eventos escolares. A coprodução pedagógica fica restrita ao nível da informação, descrito por Lima (2002), o que, por si só, não gera uma coprodução efetiva. Fato é que, ainda que o grau de coprodução seja variável, o papel da família, em determinadas decisões em relação à escola, parece ser inevitável e insubstituível, tendo em vista a análise da legislação, como o ECA e a LDB. Esse talvez seja um determinante para as relações entre a escola e a família, pois, segundo Castro e Regattieri (2009), a interação família-escola nem sempre é cordial e solidária. Soares e Faria (op. cit.) mostram que as políticas públicas de incentivo à coprodução da educação operam com mecanismo, o qual ora favorece ora obriga as famílias à coprodução. Essa indução pela lei, segundo Soares e Faria (2018), não foi analisada por Ostrom (1996) e Pestof (2006) e carece de mais pesquisas para que esse tipo de coprodução possa ser mais bem compreendido. Como estratégias de incentivo à coprodução, as escolas podem adotar o diálogo e a informação como mecanismos efetivos de incentivo a essa política, não somente o uso dos mecanismos legais já citados. Esses mecanismos, os quais envolvem sanções aos familiares que negligenciam os direitos previstos, são incluídos na categoria das políticas punitivas (SOARES E FARIA, 2018, p. 137), para os pais que não cumprem o seu papel nesse tipo de coprodução. Ações de promoção para coprodução e políticas de incentivo às diferentes formas de participação parecem ser um caminho promissor para o fortalecimento da interação família e escola.

Uma categoria que surgiu nas entrevistas, não prevista no roteiro inicial e que auxilia na compreensão de adesões e resistências ao projeto T.A., diz respeito ao ingresso dos alunos nas turmas de aceleração. Vejam o que diz o diretor da EM 39:

Quem a gente encaminhava para essa turma? Eu, por exemplo, eu jamais concordei que fosse, como chama, de uma forma autoritária. Por exemplo: “Você está fora da idade, você tem que ir para ela”. Eu jamais concordei com isso e consegui, de repente, convencer as pessoas de que esse não era o caminho. Durante vários anos dessa turma, tiveram alunos mais velhos do que aqueles, mas que estavam regulares. Porque eram alunos que rendiam, que já tinham tido um problema, mas que tinham melhorado. (...). Então foi uma coisa muito democrática essa questão. Vários alunos, às vezes, eram mais velhos do que aqueles que estavam... a gente julgava que não era lá, eles não queriam aquilo. Você via que eles tinham potencial para seguir o regular. Era uma coisa que, às vezes, a coordenação não entendia. A Secretaria chegava às vezes e falava: “espera aí, eles estão fora da faixa. Tem que ir”. Não, não tem que ir! Ele está reprovando por quê? Ele está aí por algum problema. Está passando por uma fase difícil aí, de dois, três anos sendo reprovado. Mas é um bom aluno. (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 39, 2018)

O movimento da EM 39 parece bastante peculiar em relação à montagem da turma de aceleração. Ainda que os alunos com distorção fossem o alvo principal do projeto, a adesão nessa escola era voluntária. O excerto mostra, dentre outras coisas, que existiam alunos com distorção que permaneceram no ensino regular. A justificativa para isso parece ser o perfil do aluno. Trata-se de uma escola pequena, de zona rural, com cerca de 270 alunos. Destes, 27% são alunos de EJA. Por ser a única escola da região, os alunos ingressam no 1º ano e saem no 9º ano e, em se tratando de uma comunidade rural, com um número pequeno de alunos, isso favorece um conhecimento mais efetivo da realidade desses alunos por parte de seus professores. Daí a avaliação, apresentada pelo diretor, de alunos que conseguiam acompanhar a turma do ensino regular e de alunos que não conseguiam, e estes, então, eram encaminhados para a turma de aceleração. A frase “já tinha tido problema, mas tinham melhorado” parece estar relacionada à disciplina e não à aprendizagem. Até porque o diretor afirma que, nesses casos, eram alunos que “rendiam”. A adesão também parece ter sido voluntária na EM 48, onde alguns alunos ofereceram resistência e receio em relação à proposta.

VD: Nós partimos para “vender o peixe”. Usar argumentações, argumentos para que os alunos entendessem a grande oportunidade que seria aquela sala para eles. Fomos até as salas do 7º e 8º, logo no início do ano, na segunda semana, e para nosso espanto, eles assustaram muito! Eles repudiaram! “Não! Nós não queremos sair daqui! A gente está com a nossa turma e a gente quer continuar com os nossos amigos! ”. Então houve uma resistência de 2, 3. Outros ficaram mais duvidosos, fizeram perguntas a mais. E, aí, a gente foi clareando com eles, que nós tínhamos muito carinho por essa sala... porque a gente fez assim aquele acolhimento inicial e aquele convencimento, né?

S: Era um convite?

VD: No princípio a gente deu essa liberdade. (ENTREVISTA, VICE-DIRETORA DA EM 48. **Grifo meu**)

Encontrei, nas entrevistas, esses dois casos de adesão voluntária dos alunos. Considero esse fator significativo, tendo em vista a perspectiva de Charlot (2000) da relação com o saber. Observa-se, na fala da Vice-diretora da EM 48, que os alunos tiveram um estranhamento à proposta; alguns por medo de perder seus pares e o receio de se verem ratificados como fracassados; outros, por desconhecimento do que realmente consistia a proposta. Quando Charlot (op. cit.) analisa o fracasso escolar, como experiência vivida e interpretada, afirma que deve se levar em conta a singularidade da história de cada um e o significado que cada um atribui à sua atividade escolar. Trata-se de indagar: qual o sentido de ir à escola? Qual o sentido de estudar ou de se recusar a estudar? Qual o sentido de aprender e de compreender, quer na escola, quer fora dela? (CHARLOT, 2013, p. 144). Investigar a mobilização do aluno é encontrar o motivo do investimento nessa atividade. O autor defende que, quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma e, frequentemente, na

escola, o aluno age por um motivo que não está relacionado ao seu próprio saber. Como o aprender requer uma atividade intelectual, o aluno só irá se engajar nela se lhe conferir um sentido. Quando o motivo e o objetivo coincidem, faz sentido para o aluno, o qual sente prazer em se envolver nessa atividade. Charlot (2016) apresenta os três termos da equação pedagógica a ser resolvida: atividade, sentido e prazer (p. 146). Parece-me que o acolhimento presente na descrição da gestora da EM 48 favoreceu o estabelecimento de novas formas de o aluno se relacionar com o mundo e com a escola, atribuindo um sentido à sua atividade escolar e, portanto, promovendo sua aprendizagem. Vamos encontrar mais depoimentos em que o acolhimento se torna uma razão de adesão dos alunos ao T. A.

CP: Meninos do regular que queriam ir para o T.A.

DIR: Porque os pais ficaram sabendo. Por conta da aceleração, né? Na verdade, já tinha uma listinha aqui na secretaria. A Secretaria (SE) já tinha um estudo.... (...) A turma, embora tenha ficado um pouquinho deslocada (*turno da tarde, alunos do Fundamental I*), eles, aos poucos, foram sentindo, respondendo, vamos dizer assim, a um certo cuidado que tinha com eles. Então eles perceberam. (...). Eles foram percebendo que eram acolhidos. Essa que foi a diferença. (...). Com o passar do tempo, o que acontece? Eles foram inclusive se ambientando com a turma da tarde, a ponto de nos ajudar com os pequenos, né, M? Então a gente tinha meninos que nos ajudavam a olhar uma sala, tinha dia que eles, eu lembro, eles até fizeram leituras para os pequenos. Então mudou um pouquinho a configuração. E eles se sentiram mais integrados à escola e tal, e o trabalho com eles foi deslanchando. Um trabalho muito bom. (ENTREVISTA, DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EM 38, 2018)

O excerto da EM 38 é revelador do quanto o acolhimento pode ser um potencializador de sentidos para a aprendizagem e até de ressignificação da relação desses alunos com a instituição escolar. À medida que novas práticas pedagógicas iam sendo realizadas, os alunos iam sendo legitimados como produtores de saberes e o contexto global de aprendizagem se modificava. As práticas foram sendo conduzidas no sentido da construção do êxito escolar. Canário (2006) ratifica essa situação, afirmando que promover a inovação na educação passa por conhecer como os professores e os alunos definem a sua relação com o saber. Os professores dessa escola assumiram um projeto próprio, dada a singularidade do seu contexto situado, o que acaba por transformar a realidade e a relação com a aprendizagem. Essa transformação da realidade, em algumas escolas, provocou outro movimento dos alunos: alunos que não estavam em situação de distorção e, ainda assim, queriam fazer parte das turmas do T.A. Observem o que relata a diretora da EM 17:

Teve caso de menino que precisava ir para turma do Tempos de Aprender e não quis. E o contrário também: aluno querer ir e a gente não deixar. Já tivemos duas opções. “Ah eu vou para lá porque eu termino em 1 ano, eu termino isso tudo!” ou

“Daqui a meio ano eu acabo!” E nós: “Não, não é por aí não. Não é mesmo! ”
(ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 17, 2020)

O que para alguns alunos era motivo de desconfiança e receio, para outros se constituía em um atrativo. Essa situação também foi identificada na EM 47:

Nessa primeira turma, todo mundo que estava em distorção foi para essa turma. E engraçado que, nesse primeiro ano, tinha essa situação, porque nesse primeiro ano essa não era uma turma vista como: “ah, a gente está indo para lá porque é resto”. Não! Eles enxergavam a possibilidade de recuperar mesmo o tempo. Então o problema era que todo mundo queria ir para essa turma no primeiro ano. Nos outros anos até não. Foi quando a gente teve a situação da Thais. A gente teve uma aluna, que ela tinha idade para ir para a aceleração, mas ela não quis. E aí ela seguiu no regular. (ENTREVISTA, DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EM 47, 2018)

A real possibilidade de encurtar o tempo de permanência em um ano de escolaridade em repetição parecia ser motivo de mobilização para alguns alunos, além do caso da adesão voluntária, já descrito anteriormente. Na EM 33, embora os alunos tenham compreendido, em um primeiro momento, que a aceleração era uma espécie de “Educação de Jovens e Adultos no turno da manhã”, foram vendo, a partir das práticas pedagógicas, qual era a real proposta da aceleração.

Eles acharam, assim, que estavam participando de um trabalho novo. Primeiro eles acharam que era uma espécie de EJA, e, na verdade, foi essa boa parte do entendimento deles, uma espécie de Educação de Jovens e adultos no turno da manhã. Entendeu? Aí depois eles entraram e começaram a desenvolver o trabalho com os professores, normalmente. Achando, obviamente, que estavam tendo uma oportunidade de recuperar os anos, o momento de vida deles escolar. (...). Eles ficaram animados, eles ficaram empolgados com isso. Inclusive porque eu falava: “Ó, é essa oportunidade agora. Ou vai ou não vai e vai ficar por aí, entendeu?” (ENTREVISTA, DIRETOR DA EM 33, 2020)

O que pude concluir, pelos depoimentos dos entrevistados, é que a adesão ao T.A. pelos alunos parece ter sido bem maior do que pelos professores, apesar das resistências aqui elencadas. A forma de abordagem foi um ponto alto nessa adesão: vimos que, nas escolas em que o projeto foi apresentado como algo novo, como oportunidade de avanço, as resistências iniciais foram, aos poucos, sendo dissipadas e o trabalho logrou êxito. O trabalho da equipe gestora da escola, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, foi destaque nesse processo. Não foram identificados, aqui, relatos de participação da SE no envolvimento dos alunos, o que nos leva a crer que cada escola criou seus recursos próprios de mobilização para reunir os alunos nas classes de aceleração. Há, também, referências a práticas pedagógicas diferenciadas, o que certamente foi atrativo para

esses alunos, já desestimulados pelos anos subsequentes de insucesso na escola. A experiência relatada pela diretora da EM 25 confirma.

Todo mundo ficou com medo, achando que ia ter desavença, ia ter *bullying*, essas coisas. Mas não. Nós conseguimos trabalhar de uma forma que houve um acolhimento, agregou e teve uma sequência legal. (...) O jeito de dar aula era diferenciado. E para isso tinha que ter um perfil de professor. Professor tem que ter um perfil para trabalhar nessas turmas. E nós tivemos sorte, vamos dizer assim, de ter alguns professores que foram para lá justamente com esse jeito acolhedor, tipo os professores daquela escola Herval, alguns até que trabalharam no Herval estiveram lá também. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 25, 2018).

Canário (2006), ao evocar a figura do professor artesão, coloca-nos diante de uma consideração importante, partindo do princípio de que professor e aluno são produtores de saberes. Na perspectiva da inovação, o professor precisa ser um reinventor de práticas, reconfigurando-as com as especificidades de cada contexto e de público (p. 68), não podendo simplesmente importar práticas de forma estandardizada. O autor compara essa ação a de um *bricoleur*, que mobiliza os elementos adequados para fazer frente a uma situação única. O excerto pode oferecer uma visão do que seria esse professor artesão, lidando com o inesperado. A fala da diretora aponta, ainda, o trabalho coletivo como eficaz, que é defendido, também, por Canário (Idem) quando afirma que as práticas profissionais e os modos de interação dos profissionais emergem de contextos de ação coletiva, o que torna a escola uma organização aprendente. Nóvoa (2017) reforça esse perfil de organização aprendente da escola, ao defender a ideia de que docência e profissionalização se constituem enquanto se retroalimentam na constituição do ser professor, da docência. Canário (op. cit.) defende, ainda, que as competências profissionais do professor são produzidas em contexto, a partir de experiências de trabalho. Saber mobilizar saberes seria, para ele, a principal competência do professor comprometido com a inovação. Esta é uma competência contextual e contingente. As escolas podem aprender umas com as outras. Prova disso é a afirmação da diretora de que os professores tinham um perfil semelhante ao da Escola do Herval, alguns deles até mesmo vindos de lá. Contudo, as práticas não são reproduzidas; são reconfiguradas, para atender à singularidade de cada contexto.

Ao professor, enquanto peça-chave do processo pedagógico, cabe a tarefa de superar as contradições impostas pela sociedade: as tensões e contradições econômicas, sociais e culturais que envolvem o papel por ele exercido, para realizar seu trabalho. Charlot (2013) revela que tensões não são só da sociedade, mas as inerentes ao ato de educar e ensinar. Os modos de gestão dessas tensões podem gerar contradições. Tudo vai depender da forma como a organização escolar, o funcionamento da escola e o próprio professor as gerencia. O que se pode analisar, da fala da diretora

)

da EM 25, e que se aplica também às outras realidades apresentadas, é que os problemas, os quais seriam previsíveis com a migração dos alunos, foram solucionados pela atuação pedagógica dos professores, bem como o discurso usado pela escola, para a apresentação da política aos alunos. O medo do novo e seus subjacentes, aparente motivo de resistência dos alunos, foi se dissipando, à medida que os professores foram capazes de mobilizar saberes, para agir diante do inesperado e promover uma aprendizagem que fizesse sentido para esses alunos.

Arroyo (2015) aposta na escola como elemento integrador de uma proposta humanista de educação, no sentido Freireano. Para ele, essas infâncias e adolescências que chegam tão violentadas, com vidas tão precárias, teimam em ir à escola. Com sua condição de humanidade, às vezes destruída, necessitam de que a escola recupere a sua humanidade. Assim, a escola, para muitos desses jovens, ainda é a aposta de futuro, e não deve perder de vista o seu compromisso com essas crianças e jovens.

4.4 O T.A. QUE DEU CERTO?

Após analisar as diferentes situações envolvendo a atuação da política em estudo, decidi encerrá-lo com elementos que pudessem sinalizar o que teria dado certo nesse processo. A bem da verdade, os capítulos 3 e 4 já trazem, em seu bojo, alguns indicadores positivos; porém decidi, a partir dos objetivos definidos nas diretrizes do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”, verificar se o projeto cumpriu o que pretendia. No documento (ANEXO B), o objetivo geral do T.A. é “Garantir a retomada da trajetória escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, assegurando a aprendizagem efetiva, a partir da reorganização dos tempos e espaços escolares”. (p. 2). Estão listados, na seção 3, como objetivos específicos:

Possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento socialmente elaborado, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades em consonância com as propostas curriculares do Município; despertar no aluno o prazer de aprender; criar condições para promoção da autoestima do aluno; possibilitar a promoção do aluno, em cada etapa da aceleração, por meio de práticas pedagógicas significativas e diversificadas. (p. 2)

Algumas categorias presentes nas entrevistas com os gestores nos possibilitaram identificar elementos para analisar a consecução de alguns desses objetivos. Na categoria currículo do T.A. e o Projeto Político-Pedagógico da escola, com exceção de uma escola que afirma não ter havido alteração no currículo ou no PPP, e de outra que afirmou que o currículo do T.A. estava em construção, todos os demais relatam mudanças no planejamento e nas práticas para essa turma. Na

EM 25, por exemplo, parece que a preocupação era trabalhar um conteúdo com formação para a vida; já na EM 47, o diretor diz que, além da adoção de estratégias de trabalho diferenciadas, adaptaram a culminância que era feita nas turmas da EJA para as turmas do T.A. Na EM 42, a gestora afirmou que o planejamento era voltado aos interesses dos alunos. As adaptações apontadas pelos gestores se constituem no principal instrumento de acesso desses alunos aos conhecimentos transmitidos pela escola. Sampaio (2004), ao analisar o fracasso escolar na perspectiva do currículo, chama a atenção para as lacunas, as quais vão se estabelecendo para aqueles conteúdos que os alunos não conseguem aprender. Torna-se fundamental reconduzir os alunos em desvantagem, de forma que consigam superar os obstáculos enfrentados, para acompanhar satisfatoriamente a marcha do currículo proposto. O papel do professor é oferecer caminhos alternativos, como forma de favorecer o aluno a reencontrar o percurso, o que ele não conseguiria fazer por conta própria. Ao que tudo indica, a maioria das escolas pesquisadas conseguiu ofertar esses caminhos alternativos.

Comparando a categoria do currículo do T.A. com a das mudanças ocorridas na escola antes e depois do projeto (subseção 4.2.3), identifiquei uma escola que, apesar de afirmar que não houve mudanças na sua rotina em função da adesão ao T.A., mais adiante na entrevista, afirma que houve adaptação do currículo para a turma. Na EM 48, a vice-diretora, quando perguntada se alguma prática tinha sido introduzida na escola a partir do T.A., afirmou que não e apontou a rotatividade dos professores como justificativa. Entretanto, ao ser perguntada sobre o currículo do T.A., afirmou que esse foi pensado para se ajustar ao tempo e às especificidades da turma. Como essa informação só foi identificada após o tratamento dos dados e análise da entrevista, não puderam ser confrontados. Cabe questionar a concepção de currículo e de prática pedagógica assumidas pela escola, tendo em vista que, pelo que pude depreender, parecem estar dissociados para essa profissional.

Como a indisciplina foi uma categoria muito presente nas entrevistas, a gestão do comportamento se tornou, para mim, um foco de interesse. Como forma de promoção da autoestima dos alunos, encontrei algumas experiências positivas. Segundo o diretor da EM 39, “passou de um tempo que você ia vendo que eles iam valorizando mais a escola, e foram melhorando também o rendimento, quando chegaram no nível regular. Mas eles passaram a respeitar mais a escola, respeitar os colegas, não depreder.” (ENTREVISTA, 2018). À medida que os obstáculos para aprendizagem iam sendo superados e o rendimento melhorava, melhorava, também, a percepção do aluno sobre si mesmo e sobre a escola. A diretora da EM 17 corrobora o dito pelo diretor da EM 39, quando afirma que os alunos se sentiam discriminados porque se achavam burros. “Eu acho que é um pouquinho mais agravante a disciplina, porque eles se sentem excluídos, rejeitados, os denominados burros, né? Desculpe a expressão, eles se consideram burros porque não aprendem

então, há certa... não digo agressividade, mas um certo rancor. ”. Parece haver uma relação clara entre o desempenho escolar e a autoestima, que convergem para a presença ou não da disciplina na classe. Quando os alunos se sentem capazes, ganham autoconfiança e passam a se sentir mais seguros e como parte integrante de todo o processo. Há um relato da vice-diretora da EM 48 nesse sentido:

Aí eles faltavam a aula, aí a gente ligava, aí a mãe: “Não, ele não me entregou o bilhete!” E a gente: “Ah, pois é, mas o bilhete foi. Ele não apareceu na escola hoje.” Aí as mães começaram a vir. Por que é sempre assim né? “Opa, meu filho não está indo à aula; o que é que meu filho está fazendo?” Aí mexe a corda, aí elas começam a participar. Aí nós começamos a agir no sentido de... como que eu diria... de pontuar o que eles tinham de melhor. Então a gente pegou os professores de Português, de Ciências, de Artes, na época, e começamos a fazer um trabalho sobre o conhecimento que eles tinham deles próprios. Eles faziam através de desenhos, textos, através das artes, ali das estratégias das aulas de Artes. E começamos a fazer exposições na escola, com eles, eu me lembro disso! Para começar a levantar a autoestima deles. (ENTREVISTA, VICE-DIRETORA DA EM 48, 2020)

O efeito pedagógico de se olhar o aluno pelo que ele possui, e não pelo que lhe falta, atribui a esse aluno o papel de produtor de saberes (CANÁRIO, 2006; CHARLOT, 2013).; faz com que ele perceba que tem com que contribuir para o todo, que o seu trabalho está sendo reconhecido e valorizado. Assim, as chances de aprendizagem aumentam, e a autoestima, também.

Outra categoria relacionada com as já mencionadas diz respeito exatamente ao desempenho escolar. Perguntados se acreditavam que o projeto promoveu melhoria no desempenho dos alunos, mais da metade dos entrevistados afirmou que sim. Dos entrevistados, 43% relatam que, para alguns houve avanços, mas não para todos. Esse é, sem dúvida, um efeito positivo para o T.A. Apenas um entrevistado afirmou que não:

Não, não acho que contribuí. A única coisa que o T.A. faz, que é o objetivo, é acertar a defasagem idade-ano do aluno, mas não acho que enriquece o aprendizado dele, porque é dado tudo de forma sintetizada, dois anos em um só, então eu acho que o aluno do regular tem maior conteúdo do que o de T.A. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 12, 2018).

Ainda que essa seja uma afirmação isolada, há que se reconhecer que, de fato, alguns entrevistados afirmaram que o volume de conteúdos trabalhados no T.A. é menor do que nas turmas regulares, em função exatamente da proposta de serem feitos dois anos em um. A Rede Municipal não definiu um currículo mínimo para as turmas de aceleração, ficando a cargo de cada escola essa definição, conforme exposto no item 4, p. 3 das Diretrizes (ANEXO B). Entretanto avanços de

aprendizagem podem ser acompanhados, independente do volume de conteúdos ofertados. Arroyo (2011) defende que a superação do fracasso escolar reside na capacidade de se descolar de uma concepção de aprendizagem excludente, conteudista e seletiva, proposta pela escola tradicional, a qual, por décadas, reduz as desigualdades escolares às capacidades desiguais dos alunos, dando a eles as responsabilidades de uma cultura escolar, “que se traduz nas avaliações rigorosas de cada aluno, no controle de seu percurso, nos rituais de retenção-reprovação, nas classificações dos alunos: repetentes, lentos, defasados, desacelerados, na média ou abaixo da média.” (p. 84). Ao que parece, sua concepção de aprendizagem, talvez, tenha impedido essa diretora de identificar avanços nesses alunos, tanto em conteúdo como em habilidades.

Um excerto que ilustra um dos resultados satisfatórios:

Eu acho que fez uma diferença na vida deles. Eu acho que mudou a vida, deu oportunidade. Alguns, eu vejo no *Facebook*, que saíram de lá e foram estudar em Benfica. Algumas tiveram filho. Mas assim, até que ponto? A gente não sabe. Eu sei que demora muito tempo para ver resultado, mas a partir do momento em que você via a pessoa fugir... igual, lá no caso era assim, fugir para morar com um cara lá longe, largar o mundo, se esconder no mato. E quando você vê a pessoa, que ela continuou, tá que parou lá depois, mas continuou, fez alguma coisa. Ele deu o passo. Tem aquela que foi estudar. Ali ela estudou, arrumou um emprego em Benfica. Quer dizer, já começou a ter uma visão melhor. Eu acho que ampliou a visão. (ENTREVISTA, DIRETORA DA EM 25, 2018)

Para os jovens, a relação escola e trabalho é complexa e variada, com diferentes representações e sentidos. Autores, como Dayrell (2011), Sposito (2005) e Arroyo (2011), afirmam que a escola tem como desafio conhecer as diferentes inserções e experiências dos jovens no mundo do trabalho e, como isso repercute na trajetória escolar dos alunos. A EM 25, como já exposto em excertos anteriores, demonstrou, no trabalho com o T.A., a preocupação com a formação para vida. Talvez tenha conseguido se aproximar da compreensão e das aspirações desses jovens estudantes, o que, segundo a diretora, “ampliou a visão”.

Os números do projeto também se constituem em indicadores relevantes para uma análise dos efeitos da política. Os dados de 2013 da distorção idade-série da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, divulgados em 2014, foram os disparadores do tema da distorção como pauta de discussão pela SE. Então, fui em busca dos dados produzidos pelas escolas do município a partir de 2013, na tentativa de compreender o que os números da distorção poderiam nos dizer. A partir disso, foi elaborada uma tabela, com os dados disponíveis no INEP, entre os anos de 2013 e 2019, sobre os índices de distorção idade-série das 60 escolas municipais que atendem (ou atenderam) aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A exceção da Escola do Herval (escola 1), cujas turmas são todas de alunos em distorção, as outras escolas figuram na tabela 9 (p. 189), na mesma

}

posição em que parecem no quadro 4 (pág. 93), por ordem decrescente de percentual de distorção, em 2013.

A análise dessa tabela permite múltiplas inferências. Vou me ater àquelas que permitem uma interpretação positiva dos efeitos do projeto.

Inicialmente, observa-se que 58% das escolas municipais participam ou participaram em algum momento do T.A. nos últimos cinco anos. São 35 escolas que aparecem na tabela com participação no projeto. E esse número de escolas participantes é maior entre as que possuem os maiores índices de distorção, permitindo-nos inferir que essas escolas se preocuparam, ainda que não no primeiro momento, com seus índices de distorção idade-série.

O número de escolas participantes com redução nos índices de distorção é grande: 83%. Apresentaram redução nos seus índices 29 das 35 escolas. Três delas tiveram uma redução igual ou superior a 50%: a EM 04, EM 47, EM 54. Os gestores da EM 47, participante do *corpus* desta pesquisa, relataram que encerrariam o projeto em 2018, porque a demanda da escola já não justificava mais a abertura de turma de aceleração. Em 2019, o índice de distorção da escola caiu para 19,8%.

Tabela 9 - Taxa de distorção das Escolas Municipais de JF – 2013-2019





ESCOLA	2013	2015	2018	2019	PARTICIPAÇÃO NO PROJETO T.A.
EM 02	67%	43,6	31,4	27,7	Sem TA
EM 03	61%	35	40,7	33,7	2015
EM 04	61%	50,8	21,6	20,7	2015/2016
EM 05	60%	40,6	46	46,2	2019/2020
EM 06	58%	37,5	27,5	33,6	2015-2018(saiu 2018)
EM 07	56%	48,3	27,9	25,6	Sem T.A.
EM 08	53%	40,5	25,1	28,8	2015
EM 09	53%	43,5	53,7	43,8	Sem T.A.
EM 10	53%	42,6	35,8	30,3	Sem T.A.
EM 11	51%	42,4	32,3	31,1	2015
EM 12	51%	54,8	41,9	40,5	2015-2018
EM 13	50%	--	--	--	Não tem anos finais desde 2014
EM 14	49%	49,7	46,5	40,7	2018
EM 15	48%	46,7	40	30,7	Entrou 2015, saiu 2016; voltou 2018
EM 16	47%	51,6	55,8	42,2	2015-2018 (saiu 2018)
EM 17	46%	46,5	41,4	47,6	Entrou 2015, saiu 2017; voltou 2018
EM 18	46%	37	51,6	29,9	Sem T.A.
EM 19	45%	39,7	35,4	38,1	Entrou 2015, saiu em 2017; voltou 2019
EM 20	45%	44,5	39,9	34,7	Entrou em 2017

(continua)

ESCOLA	2013	2015	2018	2019	PARTICIPAÇÃO NO PROJETO T.A.
EM 21	45%	44,4	38,8	35	2015-2018
EM 22	45%	32,4	37	30,1	Sem T.A.
EM 23	45%	36,5	35	26,1	Sem T.A.
EM 24	44%	39,8	40,1	40,5	2015
EM 25	44%	42,7	45,8		2015-2018(saiu 2018)
EM 26	44%	37,6	39,4	41,4	2018/2019
EM 27	43%	40	30,1	38,3	Sem T.A.
EM 28	43%	32,7	41,4	42,6	2015
EM 29	43%	36,2	--	--	Teve 6º ano até 2015
EM 30	42%	44	19,4	27,6	2015-2018 (saiu 2020)
EM 31	42%	32,5	30	28,4	Sem T.A.
EM 32	41%	37,5	39,4	37,1	2019/2020
EM 33	40%	43	36,5	36,6	2016-2018
EM 34	39%	42,1	40,5	43	2016-2018 (saiu em 2019)
EM 35	39%	31,2	26,9	29,2	Sem T.A.
EM 36	38%	31,7	27,8	26,9	2017/2018
EM 37	38%	21,1	42,4	9,5	Sem T.A.
EM 38	38%	48,8	45,2	43,2	2015-2018
EM 39	38%	30,4	28,2	34,1	2015-2018 (saiu em 2019)
EM 40	38%	26,2	30,3	28,6	2015/2016
EM 41	37%	26,6	30,2	27,4	2015/2016
EM 42	37%	36,5	26,1	33,4	2016-2018
EM 43	37%	31,2	35,5	33,6	Sem T.A.
EM 44	36%	33,2	35,2	34,4	Sem T.A.
EM 45	36%	41	38,2	33,8	Entrou 2015, saiu 2016; voltou 2018; saiu 2019
EM 46	36%	32,5	47,1	31,4	Sem T.A.
EM 47	36%	27,9	21,7	19,8	2015-2018 (saiu em 2018)
EM 48	34%	46,6	37,1	47,2	2015
EM 49	33%	38	35,8	32,6	Sem T.A.
EM 50	33%	27,3	27,1	27	Sem T.A.
EM 51	32%	39,3	35,8	30,6	2015-2018 (saiu 2018)
EM 52	31%	40,2	35	37,1	Sem T.A.
EM 53	30%	31,2	32,2	36	2016-2018 (saiu 2018)
EM 54	30%	24,1	14,6	12,7	2015/2016
EM 55	28%	28,4	24,5	24,2	Sem T.A.
EM 56	25%	34,6	25,2	25,2	2015
EM 57	24%	19,1	20,4	25,6	Sem T.A.
EM 58	24%	29,4	29,9	30,9	Sem T.A.
EM 59	21%	15,2	21,7	18,9	Sem T.A.
EM 60	20%	26,1	26,1	22,7	Sem T.A.
EM 61	20%	16,4%	20,9%	22,6%	Sem T.A.

Fonte: Inep- Elaborado pela autora (2020)

LEGENDA:

	Escolas-campo da pesquisa
	Demais participantes não categorizados
	Aumento do percentual de distorção – 2013-2019
	Diminuição do percentual de distorção – 2013-2019

Observa-se, também, um comportamento positivo da maior parte das escolas participantes da pesquisa. Das 14 escolas-campo selecionadas, 71,4% (10) tiveram redução nas taxas de distorção idade-série. Em algumas delas, a redução foi bastante significativa, como o caso da EM 06, que saiu de 58% de distorção, em 2013, para 33,6%, em 2019; a EM 30 que saiu de 42% para 27,6%; e a EM 47, que de 36% de percentual de alunos em distorção, em 2013, reduziu esse índice para 19,8%, em 2019.

Esses são dados que podem atestar que o projeto cumpre com a correção do fluxo escolar, uma das finalidades da criação de turmas de aceleração da aprendizagem. Os dados podem servir, inclusive, de incentivo, se apresentados às escolas não participantes, que tiveram suas taxas de distorção elevadas no período apurado: EM 52, EM 57, EM 58, EM 60 e EM 61.

Recorri a outros dados do INEP para que mais pontos positivos pudessem ser elencados. De acordo com o Censo realizado nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, no período de 2015 a 2018, recorte temporal deste estudo, o índice geral de distorção idade-série, nos anos finais do Ensino Fundamental na rede, caiu de 37%, em 2015, para 34%, em 2018. Ainda que a redução seja de apenas três pontos percentuais, ela é compatível com a redução do índice de reprovação apurado no mesmo período, que saiu de 20,3%, em 2015, para 18,1%, em 2018. A nota técnica do INEP considera índices superiores a 15% como indicativos de necessidade de intervenção nas práticas pedagógicas, como forma de evitar o abandono e a reprovação, índices que concorrem para o cálculo da distorção idade-série.

Em relação às taxas de rendimento, os dados do T.A. também são considerados satisfatórios. De acordo com o Memorial de Gestão- 2017-2020, os números são: no primeiro ano de vigência do projeto, 2015, dos 431 alunos matriculados, 76% (328) foram aprovados; 7,7% (33) foram reprovados e 16,3% (70) foram infrequentes. No último ano de apuração, 2019, dos 421 alunos matriculados, 63,4% (267) foram aprovados; 16,9% (71) foram reprovados e 19,7% (83) não concluíram o ano letivo por infrequência ou abandono. Aliado a isso, temos, ainda, as escolas que reduziram seus índices, a ponto de abandonar o projeto, pois a demanda remanescente não justificava a abertura de classe de aceleração. Embora sejam resultados animadores, há que se observar que o índice de desistência é elevado, chegando a quase 1/5 dos matriculados.

Destarte, os problemas identificados ao longo deste estudo, a meu ver, não invalidam a atuação das escolas no projeto T.A. Mesmo quando as condições dessa atuação são colocadas em xeque, seja pela falta de apoio por parte do órgão gestor ou de preparo do professor para lidar com o público do projeto, vimos experiências que conseguiram levar à consecução dos objetivos da política.

Arretche (2001) recomenda que não se faça uma avaliação ingênua dos programas públicos, pois nenhum deles é implementado com o desenho exatamente igual ao proposto pelos formuladores. Segundo ela, “é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. ” (p. 45). Corroborando o já dito por Ball, Maguire e Brown (2016), que as políticas são ressignificadas no contexto da prática, a autora complementa sua posição afirmando que a colocação de uma política em prática se torna uma “combinação complexa de decisões de diversos agentes. (ARRETCHÉ, 2001, p. 47). Este capítulo mostrou o quanto esse fator pode ser determinante para o sucesso ou não da política, considerando o sucesso como a consecução de seus objetivos, o que vale igualmente para o oposto. A autora aponta, ainda, que objetivos conflitantes entre si podem receber ênfases diferentes ao longo da vigência do programa. Demonstrações dessa afirmação puderam ser vistas, por exemplo, quando, em algumas escolas, os professores e até mesmo os diretores entrevistados entendiam o T.A. como uma forma de “empurrar” os alunos, e não de acesso ao conhecimento socialmente elaborado.

Terminar este capítulo falando dos alunos não é algo acidental. No decorrer da construção dos dois últimos capítulos, o que ficou latente, nesta análise, foi que o cerne de toda a discussão, a qual envolveu a atuação dessa política, está no seu público: os alunos em distorção idade-série. Discutir esse tema daria, certamente, mais um capítulo, ou, outra tese. Todavia o capítulo e a tese precisam ter um fim. Assim é que minha decisão foi por tentar, nas considerações finais, agregar mais alguns elementos a essa constatação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2019, mais de 2,6 milhões de estudantes das escolas públicas brasileiras foram reprovados em seus respectivos anos escolares, segundo dados do Unicef e do Instituto Claro. Desses, 1,2 milhão eram pretos e pardos, número equivalente ao dobro da soma dos bancos. Ainda que a posição exotópica defendida por Bakhtin (1997) privilegie minha visão de pesquisadora, deparar-me com um dado desses, no início de um ano letivo é, no mínimo, inquietante. Como professora da rede pública há mais de 30 anos, que já poderia estar aposentada, mas não estou, o sentimento é um misto de inconformismo e impotência. Inconformismo de saber que, embora os números variem, os dados da repetência são imensos, a cada ano, no Brasil. A situação não muda. O capítulo dois confirma isso desde a década de 80 até os dias atuais. Impotência, porque iniciativas, como a do projeto T.A., presentes de diferentes formas e com variados arranjos pelas escolas do país, contribuem de forma ainda pequena para alterar esses dados. Olhar para trás e ver a trajetória dessa pesquisa, entretanto, me dá um alento. Ao reler os capítulos, para escrita das considerações finais, sigo indignada, mas emocionada, ao pensar que todo esse esforço de pesquisa possa não ser em vão. Ser a 1ª doutora de uma família negra de classe popular ainda é privilégio nesse país e, por isso, motivo de indignação e também de emoção.

O caminho habitual desta parte dos trabalhos acadêmicos é resgatar os objetivos da pesquisa para, então, tentar respondê-los, verificar se a pesquisa cumpriu seu propósito. Pretendo, assim, sem me desviar do caminho habitual, vislumbrar caminhos outros, para que minha indignação e impotência possam ser minimamente aplacadas.

O objetivo primeiro deste trabalho foi compreender como se deu a implantação do Projeto Tempos de Aprender na rede municipal de ensino de Juiz de Fora; quais os usos sociais e políticos do T.A. na perspectiva dos diferentes atores envolvidos, os significados a ele atribuídos por esses atores e as implicações do projeto para a educação municipal dado o seu contexto de apropriação.

O título escolhido para essa tese não foi figura de linguagem; o projeto pesquisado já encontrou adesões e resistências desde a sua concepção. Mais resistências do que adesões, é bom que se diga. Os depoimentos dos principais atores do contexto de influência da política apresentaram diferentes posicionamentos acerca da proposta e da ideia de implementá-la. E sob todo esse manancial de elementos, a proposta foi adotada como política de aceleração da aprendizagem, com vistas à correção do fluxo escolar dos quase 50% de alunos, em distorção idade-série da rede, a partir de 2015, na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Houve um trabalho de convencimento das escolas para participar, ainda que nem todos os atores envolvidos nesse processo estivessem convictos da eficácia da proposta. E esse, a meu ver, foi um dos vetores de movimento nesse decurso

de adesão das escolas, em que algumas encontraram eco no discurso de convencimento, outras não. Quanto aos discursos, houve problemas de interlocução entre os departamentos da SE envolvidos na formulação da política. E, como ficou demonstrado, a centralização das decisões relacionadas à proposta, no COMAPE e na recém-criada Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais, foi motivo de descontentamento e causa da polifonia que os discursos ganharam.

Esse movimento muda um pouco a partir de 2016, quando uma nova gestão da SE ficou à frente da condução da política. Os dados mostram que os resultados do 1º ano do projeto aliados ao relato de experiências exitosas de algumas escolas foram os vetores de movimento para novas adesões. Resistências continuaram acontecendo. Algumas em forma de não adesão, através de uma rejeição manifesta; outras com a desistência da proposta. Em outros casos, houve uma rejeição velada, com a adesão da escola, mas sem a adesão dos professores à turma de aceleração. Essa tarefa ficou a cargo dos professores com contrato temporário, alguns com pouca experiência na docência, e que, a cada ano, assumiam uma escola diferente. Essa rotatividade, provocada pelo vínculo dos professores atuantes nas turmas de aceleração, pode ter prejudicado o funcionamento dessas turmas e o projeto de alcançar seus objetivos.

Escolhidos como principais atores da política em ação, os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos foram os sujeitos de pesquisa escolhidos para narrar as experiências com a atuação da política do T.A. Ball, Braun e Maguire (2016) referenciais de análise da política na escola, apontam os “atores de políticas” (p.67) como os responsáveis pelas versões discursivas de interpretações da proposta. Sim. Tudo no plural, porque a política, quando chega ao contexto da prática, circunscreve práticas diferenciadas em cada contexto. Os atores ouvidos relataram os desafios enfrentados para colocar a política em ação nas suas escolas e me permitiram conhecer a forma como cada uma delas se apropriou da proposta.

Boa parte dos entrevistados contou que enfrentou resistência dos professores. Os argumentos circulam entre os que entenderam a proposta como sendo uma imposição da SE; os que acreditavam ser uma forma de “empurrar os meninos”, aqueles, da rale, que Jessé Souza e Lorena Freitas (2009) tão bem descreveram e analisaram. Essa ideia de “desova”, termo usado por uma das técnicas da SE envolvida no projeto, veio acompanhada de uma outra razão: a crença na incapacidade desse aluno de fazer dois anos em um. E é nesse contexto que as concepções de aprendizagem e da relação com o saber precisaram ser evocadas, a fim de que pudéssemos compreender os usos sociais e políticos que a proposta teve, ao ser apropriada por seus principais atores. Bernard Charlot (2000; 2013; 2016), Miguel Arroyo (2000; 2006; 2011; 2014) e Rui Canário (2006) deram-me os subsídios para essa compreensão. A visão de inovação da educação proposta por Canário se coaduna integralmente

com a relação com o saber, pesquisada por Charlot e com a necessidade de uma reeducação do olhar para os alunos em situação de fracasso, como propõe Arroyo. Daí minhas escolhas.

Um dos fatores de descrença e de resistência, pode ser analisado pela característica *topdown* (CONDÉ, 2012) da política proposta, pois seu ponto de partida foi o órgão central. Em uma política feita de cima para baixo, um dos principais problemas está entre aquilo que é esperado pelos formuladores e a realidade de atuação da política. Os estudos de Elmore (1996, apud BROOKE, 2012) apontam que o insucesso das reformas em escala se deve a uma implementação a qual não promove engajamento das escolas, pois não leva em conta as condições sob as quais seus profissionais buscam novos conhecimentos e como utilizariam esses novos conhecimentos para promover alterações na sua prática. Apenas coloca a escola como signatária de uma ideia de que os formuladores creem ser a melhor, sem criar as condições necessárias para o envolvimento dessas escolas com o desenvolvimento da proposta. Há relatos de técnicas que mencionaram receio dos diretores em apresentar a proposta para a comunidade escolar. Professores que temiam perder seus postos de trabalho com a diminuição do número de turmas, já que não desejavam trabalhar com as turmas de aceleração; e ainda, o reconhecimento daqueles profissionais “sem perfil” para o trabalho com essas turmas. Assim sendo, os meninos que ninguém queria permaneciam se constituindo como os vilões da história. Afirmo isso porque, analisando as razões expostas pelos entrevistados para as resistências identificadas, percebi que todos os argumentos, expressos ou tácitos, acabaram por imputar aos alunos do T.A. a razão de todos os problemas. O sociólogo argentino Néstor López (2005) afirma que a escola é pensada para o aluno ideal, com todas as condições de educabilidade. Dessa forma, quando os professores se deparam com o aluno real, não sabem o que fazer com ele.

Dentre as causas de resistência talvez a mais perigosa de todas seja a descrença na capacidade de aprendizagem dos alunos do T.A. Fruto de sucessivas reprovações e sem que lhes sejam dadas diferentes alternativas de aprendizagem, os alunos do T.A. acabaram por se ratificar na posição de vilões do processo: os difíceis, os indisciplinados, os indesejáveis, os que não se adaptam, em suma, os fracassados. Não se trata, aqui, de crucificar os professores. Bem sabemos dos desafios de ensinar aos jovens, e, mais ainda, àqueles que não veem sentido na aprendizagem. Pelo menos, não nessa aprendizagem que a escola oportuniza, engessada e conteudista, que não leva em conta as capacidades e os interesses dos alunos. A necessidade da adoção de práticas diferenciadas foi uma das expressões mais recorrentes nos discursos dos diretores e coordenadores pesquisados. Ainda que não houvesse uma clareza do que significam, efetivamente, essas práticas diferenciadas, a julgar pelo que foi dito desses alunos, oferecer mais do mesmo não funcionaria. Aí sim, seria apenas uma tentativa de “empurrar” esses alunos. O problema pode estar justamente na adoção dessas práticas diferenciadas, pois os professores que não se sentiam aptos a desenvolvê-las, rechaçaram as turmas

de aceleração. Segundo Araújo (2006), o medo do desconhecido ameaça a estabilidade profissional do professor que já tem sua prática como consolidada.

Os alunos reais são vistos em uma perspectiva posicional, muito utilizada nas décadas de 60 e 70, que avaliava o sucesso escolar do aluno pela posição que ele ocupava na listagem de notas. Essa visão encontrou respaldo na teoria reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1975), que associava a posição do aluno na escola com a sua posição social. Sem desmerecer as contribuições dessa teoria para os estudos da sociologia, Charlot (2000) interpela a teoria posicional sob o ponto de vista do êxodo paradoxal: porque há filhos de classe média que fracassam; e filhos das classes populares que têm sucesso. Considerando essa análise reprodutivista pertinente, porém insuficiente, o autor direcionou seus estudos para a relação que os alunos estabelecem com o saber, baseada em uma sociologia do sujeito, para a qual o aprender é uma atividade intelectual que tem sentido para o aluno e que é fonte de prazer. Por essa razão, a narrativa de análise deste trabalho foi construída com base na oposição entre a visão reprodutivista e a visão, por mim denominada, inovadora de aprendizagem.

A visão reprodutivista de educação se faz presente e resistente nas escolas, a meu ver, quando a SE segue solicitando a abertura de turmas de aceleração. Em 2018, último ano do recorte temporal desse estudo, três novas escolas aderiram ao projeto e outras três, que haviam se desligado, retornaram. Se a demanda da distorção continua, percebe-se que a cultura da reprovação está viva e as escolas persistem com sua lógica seletiva e excludente, com a prática de um currículo generalizado, distante não só dos referenciais curriculares propostos para a rede como um todo, mas também das necessidades dos alunos que não conseguem realizar o seu percurso de aprendizagem em consonância com os demais.

Contudo, foi estimulante identificar, em algumas das entrevistas, a visão inovadora da aprendizagem, embora a perspectiva reprodutivista seja, ainda, um forte referencial de análise no contexto educacional atual, de acordo com o apurado em estudos bibliográficos e nesse estudo. Nessa visão, a carência, a falta, o que o aluno não possui são realçados, em detrimento do que ele é, das habilidades que possui e do que realmente faz sentido para que possa aprender. Imputar aos alunos a responsabilidade pelo seu fracasso é outro fator comum nas pesquisas do tema, sem que sejam levados em conta fatores intra e extraescolares, os quais concorrem para sua situação de fracasso. Por esse motivo, o que foi apurado em relação à atuação do T.A. revela um compromisso com a correção do fluxo, mas não com a aprendizagem dos alunos, salvo poucas e honrosas exceções, identificadas ao longo do capítulo quatro. Isso comprova o que afirma Arretche (2001) de que “a distância entre os objetivos e a metodologia de um programa- tal como previstos por seus formuladores – e sua implementação efetiva ocorre por decisão dos próprios agentes

implementadores” (p.51). Foram esses agentes, os envolvidos no processo de tradução e interpretação da política do T.A., que deram “o tom” ao projeto, que assumiu diferentes sentidos e configurações em sua atuação.

A pesquisa mostrou, outrossim, que, quando o sentido atribuído à política pela escola coincide com a proposição dos formuladores, há uma convergência de interesses que favorece o sucesso do projeto. Relatos apresentados mostram atuações da política que concorreram para que os objetivos propostos fossem atingidos. A adoção de projetos extraclasse e o suporte dado pela Secretaria de Educação, especialmente na primeira gestão do T.A., foram apontados como fatores positivos. Os indicadores apresentados na última seção do capítulo quatro permitem concluir que o projeto contribuiu efetivamente para a redução dos índices de distorção idade-série no município, promovendo a correção do fluxo; se não a desejada, pelo menos, a que foi possível, dentro dos contextos analisados. Duas das 14 escolas pesquisadas encerraram sua participação no projeto, justificando falta de demanda.

Do ponto de vista metodológico, considero que os procedimentos de pesquisa adotados foram suficientes para a análise pretendida. As pesquisas documentais junto às entrevistas realizadas me permitiram uma análise crítica e comparativa dos elementos que potencializaram a política em estudo e dos que se constituíram em entrave para sua consecução. Laurence Bardin (2016) e as técnicas de análise de conteúdo foram fundamentais para a organização, exploração e classificação do material coletado, seguindo os critérios de exclusão mútua e de pertinência para seleção dos dados, tendo em vista que o material coletado foi bastante extenso.

Dentre os muitos desafios enfrentados na coleta de dados ao longo da pesquisa, alguns merecem ser destacados. Em primeiro lugar, houve dificuldade em localizar e reunir os dados para pesquisa, e alguns desses dados não foram localizados. A fase da pesquisa de campo e coleta de dados foi marcada por um ir e vir a diferentes setores da SE, para ter acesso a informações, cujos registros variavam de um setor para outro. O mesmo dado tinha valores diferentes, em diferentes setores consultados. Isso trouxe uma insegurança para a pesquisa, pois a fidedignidade dos dados ficava comprometida. Esse fato é apontado no capítulo três, em que a pesquisa questiona a comunicação entre setores da SE e entre a SE e as escolas. Para buscar a confirmação dos dados, fiz uma verificação nas escolas, *in loco*, nos casos em que isto foi possível. Quando não, optei pela omissão do dado e o registro dessa ausência, para não comprometer a autenticidade da informação. Experiência semelhante foi vivenciada por mim, em 2004, quando da realização da minha pesquisa de mestrado, no Centro de Formação do Professor (SE/JF). Após a procura por dados no setor e em diferentes setores, sem sucesso, recorri a arquivos pessoais de atores envolvidos com a proposta de formação continuada que foi pesquisada. Penso que a gestão da informação precisa ser vista pela

SE como fator de relevância, principalmente em se tratando de um órgão central de gestão educacional. Registro e armazenamento de informações das escolas e de ações da SE, com orientação de profissionais especializados nesse tipo de trabalho, são iniciativas que podem melhorar o acesso a essas informações e o seu fluxo. Uma amostra do potencial desse trabalho com as informações geradas pelas escolas e pela SE foi a publicação do Memorial de Gestão 2017-2020, organizado pelo gabinete da Secretária de Educação, ao final de sua gestão, incluído como fonte documental nessa pesquisa.

Outro elemento que merece realce, ainda ligado à gestão da informação, são os formulários de registros. Os formulários pesquisados, como, por exemplo, os do Quadro Informativo e de Previsão, preenchidos anualmente pelas escolas e enviados à SE, possuem campos que dão margem a diferentes interpretações de preenchimento e não disponibilizam campos que, a meu ver, precisariam ser incluídos, a fim de que a informação pudesse ser mais completa. Conforme explicitado no Capítulo quatro, há, no formulário do quadro informativo, uma seção referente aos projetos desenvolvidos pela escola. Nela, não há um campo para o registro das turmas/segmentos da escola atendidas pelo projeto. Apenas o total de alunos. Algumas escolas colocam esta informação no campo de observação, disponível na seção; outras não. Dessa maneira, não é possível identificar, por exemplo, a abrangência do projeto desenvolvido pela escola e os segmentos atendidos.

Realçar tais informações me parece uma prestação de serviço, uma forma de possibilitar à Secretaria uma análise da pertinência dessas indicações, para que as informações possam estar registradas e armazenadas de forma mais fidedigna, independente do setor em que ela seja gerada ou buscada, de modo a auxiliar não só ao próprio órgão central o acesso e a análise dessas informações, bem como o seu uso secundário por pesquisadores, consultores e os próprios técnicos da Secretaria.

À guisa de conclusão, vou me encaminhando para o final dessas considerações, apontando os pontos-chaves deste estudo, que considero contribuições para a área do conhecimento que o envolve:

- O particular diz muito do geral. Aprender com as escolas que conseguiram êxito no projeto pode ser útil na hora de customizar práticas e ações para cada realidade, com vistas ao sucesso de uma política.
- “A mão e a luva”. Necessidade de debater sobre a reprovação e o fracasso escolar. Nas entrevistas, não há uma preocupação, por parte das escolas, em refletir sobre a demanda das turmas de aceleração. É fundamental que as escolas busquem alternativas outras para o insucesso que não a simples reprovação e a repetência, esvaziadas de sentido, em sua maioria,

}

para os estudantes que não obtiveram êxito nos estudos. Superação da visão simplista de sucesso como aprovação e de reprovação como fracasso. Os números mostram que, embora a taxa de reprovação no município tenha diminuído, essa ainda é superior a 15%, índice considerado alarmante pelas plataformas educacionais.

- “Reeducar os olhares” (ARROYO, 2000, p.34). Arroyo nos convida a fazê-lo, focando na estrutura do sistema escolar, para romper com a exclusão e a seletividade por ele impingidas e adotar novas formas de organização espaço/tempo para as escolas, com vistas ao sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para que as políticas educacionais possam atingir esses *Outros*, é necessário a superação da visão negativa dos alunos, tornando a escola um espaço que ofereça condições efetivas de aprendizagem, onde esses alunos se reconheçam e possam ser vistos como produtores de saberes, com desejos, conhecimentos e culturas que necessitam ser reconhecidas.
- “Dar a César o que é de César”. Na avaliação dos diretores e coordenadores entrevistados, o protagonismo da proposta ficou com o professor, o qual não aceitou trabalhar com as turmas de aceleração ou que aceitou o trabalho, mas não aceitou a formação para o trabalho. Romper com a lógica estruturante e segmentada do sistema requer dos professores que saiam do lugar comum, que abandonem o já estruturado rumo ao desconhecido. Talvez, esse tenha sido o principal entrave para a sobrevivência dessa política. Focalizar o aluno do T.A., nas suas expectativas e anseios, no sentido por eles atribuído à aprendizagem, pode ter sido o fator que possibilitou a algumas escolas a obtenção de melhores resultados no projeto. Ações de formação, também, poderiam ser pensadas a partir desses pressupostos.
- O perfil dos gestores. Há um grupo de escolas pesquisadas, cujo gestores são pedagogos. Essa formação pode ter contribuído para que fosse dada uma atenção maior à metodologia do trabalho desenvolvido com as turmas do T.A. e para que práticas com abordagem multidisciplinar fossem adotadas. Este estudo mostrou que o olhar da gestão para a proposta do T.A. teve efeito direto no seu desenvolvimento e pode se constituir em um dos fatores para o seu sucesso.

Algumas inquietações permanecem, após a análise detida do material coletado. Na impossibilidade de levar todas elas a cabo, elencar algumas delas pode contribuir com outras pesquisas e novos olhares.

- Os dados da distorção no município de Juiz de Fora, se comparados os anos de 2013 e 2019 (tabela 9) mostram que 28% das escolas de Ensino Fundamental anos finais conseguiram reduzir suas taxas de distorção, mesmo não participando de um projeto de aceleração da

aprendizagem. Conhecer as estratégias adotadas por essas escolas para a redução desse índice pode incitar uma nova agenda que oriente políticas de promoção da aprendizagem na idade adequada.

- A resistência dos professores à adoção da política de correção de fluxo apresentada e apurada direcionou minha análise para associar essa resistência ao perfil dos alunos do projeto. Pesquisar outras possíveis causas para essa resistência pode ser válido no sentido de focalizar as ações previstas, não só pela política como também pelos Projetos Político-pedagógicos das escolas, como forma de reorganização e redirecionamento das suas propostas para a aprendizagem.
- Quando o trabalho com o T.A. focou nas habilidades dos alunos, nas escolas com uma abordagem curricular mais conteudista, estas se sentiam como que cometendo um delito na aprendizagem. Ampliar a concepção de currículo e compreender a extensão do trabalho baseado em competências e habilidades requerem que sejam desenvolvidas pela rede ações de formação nesse sentido, sob pena de comprometer outros projetos e a proposição e a consecução de políticas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular orienta:

Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BNCC, 2017, p.61-62)

Os caminhos percorridos e que me conduziram ao final desta tese, trouxeram a compreensão de que uma política, quando colocada em ação, enfrenta cenários impensados por seus formuladores e toma conformações determinadas, muitas vezes, por estrangulamentos os quais impedem que os objetivos previstos sejam atingidos. Por essa razão, é fundamental aos atores, envolvidos na formulação e atuação de políticas, rever práticas, discursos e os sentidos atribuídos ao proposto, para que a atuação da política possa sintonizar os objetivos originais da proposta com as necessidades da escola e promover o engajamento da escola com a reforma pretendida, partindo das necessidades e disponibilidades que elas têm. O assunto não se esgota aqui. Nem foi essa a pretensão. Na verdade, minha expectativa é de que esse estudo possa ser disparador de outros que, assim como o meu, partam do inconformismo e possam lançar luz sobre as possibilidades de transformação da educação e da escola comprometidas com a aprendizagem de todos.

Juiz de Fora, Minas Gerais, Verão de 2021, na Pandemia da Covid 19.

REFERÊNCIAS

ACRE. **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE**. Disponível em: <http://see.ac.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2019.

ALAVARSE, O. M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=7>. Acesso em: 21 maio 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 18 set. 2017.

ARAGÃO, Murillo de. A ação dos grupos de pressão nos processos constitucionais recentes no Brasil. 1996. **Revista de Sociologia e Política**. n. 6/7, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Disponível em: revistas.ufpr.br/rsp/article/download/39346/24162. Acesso em: 22 ago. 2017.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Rev. Bras. Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10, Fev. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092003000100001&lng=en&nr m=iso. Acesso em: 28 jun. 2018.

ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J; CARRANO, P. MAIA, C.V.V.L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 153-203, 2014. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/juventude-e-ensino-medio-sujeitos-e-curriculos-em-dialogo/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ARROYO, Miguel. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: Em **Aberto – Programas de correção de fluxo escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. v. 17, n. 71, jan. 2000.

ARROYO, Miguel. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Jefferson/Downloads/2368-9292-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jefferson/Downloads/2368-9292-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 22 out. 2018.

AZANHA, J.M.P. **Autonomia da Escola**, um reexame. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p037-046_c.pdf. Acesso em 13/03/2021.

BAÍÁ HORTA, José Silvério. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cad. Pesquisa**, nº 104, p. 5-34, julho 1998. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal->

sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994. p. 14- 27. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta in práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Curriculum**, v. 1, n. 2, 1998, p. 105-131.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BALL, Stephen J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. SP: Cortez, 2011, p. 143-165.

BALL, S.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. What is policy? 21 year later. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. v. 36, n. 3, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057625>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, Stephen J.; AVELLAR, Marina. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320844667_Mapping_new_philanthropy_and_the_heterarchical_state_The_Mobilization_for_the_National_Learning_Standards_in_Brazil. Acesso em: 13 abr. 2019.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) – Desafios e Possibilidades**. 2012. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação

pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BARBOSA, Waldirene M. Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz: uma nova escola para uma nova sociedade. **Revista Diálogos**, v. 17, n. 1, p. 140-147, jun 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3834/2318>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad: Luís Antero Reto., agosto Pinheiro. SP: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. (1996). Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, (38), 223-237. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BIRGIN, A. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/113.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. trad. Carmen C. Varriale *et al.*; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.).

BONAMINO, Alicia M. C.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola... **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. 37. Epub Feb 14, 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 24 maio 2020.

BONAMINO, Alicia M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 5 jan./jun. 2003. Disponível em:

http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/06/Publico_Privado_Na_Educacao_Brasileira_2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100008. Acesso em: 22 out. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria

da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **PNAD contínua 2017**. Agência IBGE Notícias. Editoria de Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Departamento de Estatística e Indicadores Sociais. **Crianças e Adolescentes: indicadores sociais**. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/defaulttab.shtm. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Indicador de Nível socioeconômico das escolas de Educação Básica (Inse) 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP; UNESCO **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Vera Esther Ireland (Coordenação). Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Dicionário de Indicadores** – fórmulas e cálculos. Brasília: Inep/MEC, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: Inep/MEC, 2003. 264 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Sincronismo idade/série: um indicador de produtividade do sistema educacional brasileiro** / Carlos Eduardo Moreno Sampaio [*et al.*] – Brasília: Inep, 2002. 35 p. (Série Documental. Texto para discussão, 11)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Estatísticas da educação no Brasil**. 1996. Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra. Disponível em: inep.gov.br/.../Estatisticas...educacao...Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Em aberto, Brasília, 1993. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490575. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25/06/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –

)
FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, De 13 De Julho De 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola.** Brasília, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18150. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=24496&co_midia=2. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº. 8/2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. DF. 05/05/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Relatórios de Gestão.** Exercício 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/Articul/asifin.shtm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014. Publicado no DOU em 26/06/14.

BRASIL. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 23, n. 2, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BROOKE, Nigel. (org.) **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

BURGOS, Marcelo Tadeu B. Educação, sociedade e democracia: a transição democrática da escola. In: D'ARAÚJO, M. C. (org.) **Redemocratização e mudança social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CANÁRIO, Rui. O Professor entre a Reforma e a Inovação *In* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. (Org.) **Interação família-escola: subsídios para práticas escolares**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/4807-escola-familia-final>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1363>. Acesso em: 20 dez 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª. Ed. SP: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEFE I DO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL (SE/DEF). **Entrevista concedida a Silvia Regina B. Silveira**. Juiz de Fora, 26 nov. 2018.

COELHO, Salete do Belém Ribas & LINHARES, Clarice. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Latu Sensu**, ano 3, n. 1, março de 2008. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8948/4/O_papel_do_gestor_escolar_e_os_desafios_para_a_efetivacao_da_gestao_democratica.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

CORSO, Angela Maria; SANTOS, Claudia Pereira dos; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Estado de conhecimento: Atas como fonte histórica. **III SEPED – Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati**. Agosto de 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/sepед/pdf/iiiv3n1/87.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

CUNHA, Eudes Oliveira; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; VERHINE, Robert Evan. Subsídios teórico-para estudos sobre implementação de políticas educacionais nas redes/escolas municipais no Brasil. UFPR: **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n.23, nov. 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/60682/37290>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os sentidos da Educação na Constituição de 1988. **RBPAAE** - v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago. 2013. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518/27389>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em Educação**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008, 293 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 04 de maio 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Interesse familiar pela/participação familiar na escolarização de adolescentes e fracasso escolar. **Anais. IX ANPED Sul**, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1350/389>. Acesso em 17/03/2021

D'ÁVILA, Sâmia Maria do Socorro Pontes El-Hassani. **O programa especial de Ensino Médio (PEEM/PORONGA) como política de correção de fluxo escolar no estado do Acre**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em:

http://www.pppe.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Samia%20Maria%20do%20Socorro%20Pontes%20El-Hassani%20d'Avila.pdf. Acesso em: 03 jun. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jun. 2017.

DYE, Tomas. **Understanding Public Police**. Ed. Boston: Longman, 2010.

ESCOBAR, Tatiana Pires. Configurações do Fracasso Escolar na Escola Pública: um estudo a partir do discurso do professor da educação básica. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiitKfc6Y71AhXbIrkGHWhgCtUQFjAAegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.anpedsul.faed.udesc.br%2Farq_pdf%2F104-0.pdf&usq=AOvVaw1F4Jpu7NIN1kUBHi_2Dkm-. Acesso em: 12 maio 2019.

FARIA, Carlos Alberto Pimenta. **Implementação de Políticas Públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. Puc Minas, 2012.

FERNANDES, C. **A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI**. 2003. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em:

https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/a_escolaridade_em_ciclos_praticas_que_conformam_a_escola_dentro_de.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos

para Discussão, 26). Disponível em: [download.inep.gov.br › o_que_sao_as metas › Artigo_projecoes](http://download.inep.gov.br/o_que_sao_as metas/Artigo_projecoes). Acesso em: 18 jul. 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. SP: Artmed. 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018. 5ª Ed. (Série Pesquisa.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, junho de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2020

GARCIA, Diogo Basei. **Por uma pedagogia da autonomia**: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais. 2012. 206 p.; Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2012.

GATTI, Bernadete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB** Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo / revista de ciências da educação** n.º 9, mai/ago 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC)**: caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente. 2016, 287 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3736/1/barbaralimagiardini.pdf>. Acesso em 12/02/2021

GIROUX, Henry. A educação de professores e apolítica de reforma democrática. In: **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/>.

}

Acesso em: 28 maio 2019.

HOBOLD, Márcia de Souza. SILVA, Valdicléa Machado. Percepções De Docentes Sobre As Ações De Formação Continuada, Promovidas Pela Rede Municipal De Ensino. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/174-0.pdf. Acesso em 08/02/2021

IRELAND, Vera Esther (coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000192.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

JÚNIOR, Fernando Tavares; NEUBERT, Luiz Flávio (Org.). **Desafios do sucesso educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Olps Gráfica, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/desafios-do-sucesso-educacional-no-brasil/> Acesso em: 15 maio 2020.

LALLI, Viviane, Senna. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan 2000. Disponível em: [www.rbep.inep.gov.br > index.php > emaberto > article > download](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download). Acesso em: 18 set. 2017.

LEVIN, Henri; HOPFENBERG, Wendy S. **The Accelerated Schools Resouce Guide**. Paperback, 1993, 400 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de sociologia e política*. v. 21, n. 48, p. 101-110, dez.2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/38765>. Acesso em 18/12/2020

LIMA, Laudirege Fernandes; SOUZA, Bruna de; LUCE, Maria Beatriz. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. In: **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-29, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 28 abr. 2019.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. SP: Cortês, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Archivos Analíticos De Políticas Educativas**, Volumen 24, Número 25, 29 de fevereiro 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor%C3%ADa_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_s_e_a_nocao_de_discurso_fosse_outra. Acesso em 12/12/2020.

LOPES, João. A indisciplina na sala de aula. In: LOPES, João; ESPELAGE, Dorothy L. (Org.). **A indisciplina na escola**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013. p. 37-67.

LOPES, João; PARENTE, Marta. **A Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar**: o caso do Paraná. Texto para discussão nº 1274. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. ISSN 1415-4765. Acesso em: 15 jul. 2017.

LÜCK, H. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUZ, Maria da Conceição Brandt Carvalho da. **Criando laços e recriando histórias – Tempos de Aprender**: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora. 2020, 160 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11999>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MACHADO, Márcia Cristina. **Gestão estratégica e participativa**: considerações acerca do planejamento e do controle em três níveis. UFJF/CAED/PPGP, 2019.

MACHADO, Luciana Castro de O. **O Professor Formador no PNAIC**: formação, experiência e atuação. 2019, 200 fl. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10006>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/399>. Acesso em: 26 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_explorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_no_campo_da_Politica_Educacional. Acesso em: 12 fev. 2019.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Jefferson/Downloads/2331-10181-2-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Jefferson/Downloads/2331-10181-2-PB%20(3).pdf). Acesso em: 28 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286923958_Entrevista_com_o_Professor_Stephen_J_Ball. Acesso em: 27 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282118975_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_como_epistemologia_usos_no_Brasil_e_contribuicoes_para_a_pesquisa_sobre_politicas_educacionais. Acesso em: 28 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um

Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 maio 2016.

MAINARDES, Jefferson. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. PR: **Contrapontos** – Volume 9, nº 1 – pp. 4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=An%C3%A1lise+das+Pol%C3%ADticas+Educacionais%3A+breves+considera%C3%A7%C3%B5es+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas#>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2015.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322506462_A_PESQUISA_SOBRE_POLITICA_EDUCACIONAL_NO_BRASIL_ANALISE_DE_ASPECTOS_TEORICO-EPISTEMOLOGICOS. Acesso em: 26 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teóricoepistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext. Acesso em: 22 out. 2018.

MAFISSOLI, Andréa da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, vol. 5, nº 12, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67555>. Acesso em: 07 set. 2019.

MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida?** Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

MARANHÃO. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2019.

MARTINY, Carina. Das presenças e ausências: as Atas da Câmara Municipal de São Sebastião do Caí (1875 a 1892) como fonte de pesquisa. **ANPUH-RS. IX Encontro Estadual de História - RS**, 2008. Disponível em: http://www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1212285879_ARQUIVO_CarinaMartinyArtigoEncontroANPUH-RS.pdf. Acesso em: 06 de maio 2018.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. A discussão de políticas educacionais no interior da escola: resistência e naturalização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240046, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra. FERRÃO, Maria Eugénia. Repetência e indisciplina: evidências de

Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000300614&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 maio 2019.

MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MINTZBERG, Henry. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010. 304 p

MORAIS, Isabel. **Por que, no Brasil, 3,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola?** Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/41/exclusao-escolar-330274-1.asp>. Acesso em: 05 ago. 2018.

NEUBAUER, Rose. A quem interessa o sistema de reprovação? **Folha de São Paulo**, Opinião, 07 de outubro de 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0710200010.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado. Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 17 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JR., Edmilson Antônio. Indicadores de Retenção e Rotatividade dos Docentes da Educação Básica. **Cadernos De Pesquisa**. vol.46, n.16.p.312-332. Abr/jun 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00312.pdf>. Acesso em 09/03/2021

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 115, abr-jun 2011, p. 323-337. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19491>. Acesso em: 05 jul. 2019.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva. GUIMARÃES, Márcia Campos de Moraes. O Papel Do Coordenador Pedagógico No Cotidiano Escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues** - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em 02 fev 2021.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 177-215, julho/ 2002. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/ativas/acelera/documents/14403.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva, 2000.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Os movimentos sociais na educação: o processo de elaboração da LDB–1988 a 1996. 2002. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal – RN – **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2, 2002. Natal - RN. Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, v. 1, p. 1-12, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf>. Acesso em: 06 maio 2018.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE Escola e Mais Educação**: descentralização e gestão do ensino. Rita de Cássia Oliveira, 2014. 354p. Orientador: Beatriz de Basto Teixeira. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/861>. Acesso em 04 de março de 2021.

PAIVA, Jane (org.) **Aprendizagem ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. RJ: EdUERJ, 2019, 229p.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2019.

PARO, Vítor H. #27 O que é gestão escolar? Trivial variado. **Vítor Henrique Paro**, 2021. Disponível em <https://www.vitorparo.com.br/>. Acesso em 05/03/2021.

PARO, Vítor H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/98866143/A-producao-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Pesquisa Científica** Área – Administração Educacional Edital – Jovem Pesquisador Processo nº 565709/2008, julho de 2011. Disponível em: www.redefinanciamento.ufpr.br > ArquivoTextos > AdriaioPeroni. Acesso em: 22 jun. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Brasília: INEP, 2007. 260 p. Disponível em: portal.inep.gov.br > documents > Programa+dinheiro+direto+na+escola+uma. Acesso em: 07 set. 2019.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001, 230p.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da Coleção. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINHEIRO, Silvia Siqueira; WEBER, Carla. **Fracasso escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas?** Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT20__Psicologia_da_Educacao/Trabalho/03_25_32_GT_20_-_Silvia_Siqueira_Pinheiro.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e as Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Brasília. MEC. INEP. **Em aberto**, v. 17, n. 71, p. 49-56, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2102/2071>. Acesso em: 15 ago. 17.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. Departamento de Ensino Fundamental. Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação. **Diretrizes para os projetos de aceleração da aprendizagem** - “Tempos de Aprender”. SE/SSAPE/DEF/DPPF, 2015, 08 p.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Portaria n.º 2218 – SE**. Estabelece cronograma anual de entrega de documentos pelas escolas municipais à Secretaria de Educação, no ano de 2015, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico de 03/05/2015.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Resolução 00133/2019. SE**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação - SE. Diário Oficial Eletrônico de 01/08/2019. Disponível em <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000044009>. Acesso em 02/02/20

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Memorial de Gestão 2017-2020**. Dirigente Municipal de Educação Denise Vieira Franco. Período 01/01/2017 - 31/12/2020. Criado com convivaeducacao.org.br.

QUERINO, Magda Maria de Freitas. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. **Em aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 142-145, jan. 2000. Disponível em: [emaberto.inep.gov.br > index.php > emaberto > article > download](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download). Acesso em: 18 set. 2017.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 01, 2014, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 06/04/2014, 2p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 02, 2014, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 12/06/2014, 4p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 03, 2014, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 27/06/2014, 3p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 04, 2014, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 15/08/2014, 2p.

)

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 05, 2014, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 05/09/2014, 4p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 06, 2014, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 19/09/2014, 2p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 01, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 06/03/2015, 1p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 02, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 20/03/2015, 2p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 03, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 31/03/2015, 2p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 04, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 17/04/2015, 3p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 05, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 28/04/2015, 2p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 06, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 15/05/2015, 1p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 07, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 29/05/2015, 3p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 08, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 19/06/2015, 2p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 09, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 07/08/2015, 2p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 10, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 21/08/2015, 6p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 11, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 04/09/2015, 5p.

REUNIÃO ORDINÁRIA DO COMAPE, 12, 2015, Juiz de Fora (**Ata**). Juiz de Fora, MG, Secretaria de Educação, 18/09/2015, 3p.

REIS, Rosimeire; SILVA, Veleida Anahi. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola- entrevista com Bernard Charlot. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº 06, outubro de 2016. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/download/879/792/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014) . **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21/12/2020

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, Aug. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000200002&lng=en&nr m=iso. Acesso em: 28 maio 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC-RJ. **Resolução SEEDUC nº 5330, de 10 de setembro de 2015**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>. Acesso em: 13 jun. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 28 maio 2019.

ROSA, Sanny S. da. Reformas Educacionais e Pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10840/8051>. Acesso em: 22 jan. 2021.

ROSENDO, Ana Paula. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do sistema de ensino**. 2014. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf. Acesso em: 08 maio 2019.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Um gosto amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2ª Ed. SP: Iglu, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008. p. 68-78. Disponível em: https://issuu.com/argoseditora/docs/trecho_cortesia_pesquisa_em_educacao. Acesso em: 30 nov. 2018.

SANTOS, Claudia Pereira dos; CORSO, Angela Maria; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Estado de conhecimento: atas como fonte histórica. **IISEPED – Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati**. Agosto de 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/87.pdf>. Acesso em: 06 de maio 2019.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação - construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **Anais**. São Paulo – SP. p. 01-13. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SANTOS, Simone Valdete. SILVA, Janaína Marques. NORO, Margarete Maria C. Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos – Proeja: inédito viáveis da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica. In: PAIVA, Jane (org.) **Aprendizados ao longo**

da vida: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2019, p. 67-77.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 set. 2019.

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO 1. **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira**. Rio de Janeiro- RJ, 26 de outubro de 2018. Arquivo eletrônico.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Luciano Campos; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-730, jul./set. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/10.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, Maria Vieira. O papel dos gestores na reestruturação da esfera produtiva e seus impactos na organização escolar. In: **Educação e filosofia**. Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de Pedagogia. Vol. 13, Edição 26 -, jul/dez 1999, p. 195-214. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/775>. Acesso em: 08 set. 2019.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SEGOVIA, Jesús Domingo. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/5289/pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

SOARES, Guilherme Ferreira; FARIAS, Josivania Silva Farias. Com quem a escola pode contar? A coprodução do Ensino Fundamental público por familiares de estudantes. **Revista de Administração Pública**. RJ: Fundação Getúlio Vargas. Disponível em : DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220170301>. Acesso em 20/12/2020.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, July 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000200008&lng=en&nr=m=iso. Acesso em: 05 ago. 2020.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (2004). Reforma do estado, descentralização; e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 12(45), 925-944. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUZA, Jessé. **Ralé Brasileira: quem é, como vive.** / Jessé Souza; colaboradores André Grillo ...

[*et al.*] — Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudos teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10478>. Acesso em: 30 nov. 2018.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: http://bicentede.uepg.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=1291&processar=Processar. Acesso em: 27 out. 2018.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 1, p. 62-85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22429>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO I. **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira (via e-mail)**, 18 de outubro de 2018.

SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO I. **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira**. Juiz de Fora, MG, 06 de abril de 2019.

SUPERVISORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira**. Juiz de Fora, MG, 09 de novembro de 2018.

SUPERVISORA I DOS ANOS INICIAIS (SE/DEF/SAI) - **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira**. Juiz de Fora, MG, 12 de novembro de 2018.

SUPERVISORA I DOS ANOS FINAIS (SE/DEF/SAFI). **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira**. Juiz de Fora, MG,, 25 de outubro de 2018.

SUPERVISORA I DOS ANOS INICIAIS (SE/DEF/SAI). **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira**. Juiz de Fora, MG. 12 de novembro de 2018.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. 2000.340p. Orientador: Maria Victória Benevides. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001109815>. Acesso em 13/03/2021.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en Política Educativa: una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, p. 763-788, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662015000300005. Acesso em: 28 out. 2018.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em: 25 out. 2018.

}

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas.** São Paulo: Fundação Santillana, 2012. Disponível em: <https://undime.org.br/portal/documento/arquivo/1399>. Acesso em: 16 jun. 2019.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da Distorção Idade-série no Brasil.** Ago 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acesso em: 12 maio 2019.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, e230065. RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230065>. Acesso em: 18 maio 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 ago. 2017.

WERLE, Flávia Obino C. Institucionalização de políticas educacionais em âmbito municipal. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 38, n. 2, p. 155-164, Abr-jun 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303026668_Institucionalizacao_de_politicas_educacionais_em_ambito_municipal. Acesso em: 07 jul. 2019.

WERLE, Flávia Obino C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out-dez 2011. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/420>. Acesso em: 08 jul. 2019.

WERLE, Flávia Obino C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) - Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. **Revista Lusófona de Educação,** 27, 159-179, 2014. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4836>. Acesso em: 09 jul. 2019.

WINTER, S. C. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: PETERS, B. Guy; PIERRE, Jon. **Administração Pública: Coletânea.** São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: ENAP, 2010. Disponível em <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/issue/download/77/89>. Acesso em 18/12/2020.

WONG, Pia L. **Entrevista cedida a Silvia Regina Benigno Silveira.** Universidade de Sacramento – USA, 02 de abril de 2019. Arquivo eletrônico.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira,** Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/17155/17155.PDF>. Acesso em: 3 abr. 2017.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista 1

Entrevistados: Secretários de Educação, Subsecretários de Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – 2015/2018

Data:

Hora:

Local:

Identificação do entrevistado:

Nome:

Formação:

Cargo ou função:

Tempo de atuação na função:

Nome do setor/Escola:

- a) Fale um pouco sobre como e por que surgiu o Projeto de Aceleração “Tempos de Aprender”. Se houve liderança de uma pessoa ou grupo. Solicitar a indicação de quem foram os atores que participaram desta iniciativa.
- b) Se houve influência de algum organismo/entidade. Em caso positivo, solicitar como isso se fez presente no desenho da política.
- c) Ver se foram consideradas experiências de outras redes e/ou países e de que maneira.
- d) Verificar se no processo de elaboração foi possível observar disputas político-ideológicas quanto a estrutura e a finalidade do projeto e de que forma esses conflitos foram incorporados ao projeto final.
- e) Identifique quais os grupos representados no processo de produção do texto dessa política e se houve espaço para a participação ativa dos profissionais das escolas.
- f) Saber se houve intenção em buscar consensos na construção do texto da política (escrito ou não) e se e como esses consensos foram atingidos.
- g) Saber como essa política foi recebida pelos gestores e pelas escolas na concepção do entrevistado.
- h) Verificar qual o papel da escola na implementação do projeto e se esse papel vem sendo cumprido ou foi cumprido enquanto o entrevistado pode acompanhar essa implementação.
- i) Saber sobre os problemas no processo de implementação e os avanços. A que (ou quem) se pode atribuir esses problemas e avanços.
- j) Sobre o que o entrevistado propõe/propôs em termos de ações da SE para sanar as dificuldades apontadas
- k) Se houve algum tipo de resistência por parte de algum departamento/supervisão da SE na implementação do projeto.
- l) Se as escolas têm autonomia na gestão do projeto.
- m) Se a implementação tem influenciado (ou influenciou) a reformulação da política e, em caso positivo, de que maneira.
- n) Saber sobre o impacto dessa política na redução da distorção idade-série e para os alunos.
- o) Se há indicativos dos resultados do projeto para a melhoria dos indicadores da escola.
- p) Se existe algum tipo de avaliação com dados oficiais sobre os resultados dessa política e, em caso positivo, saber o que esses dados mostram.
- q) Saber o que o entrevistado considera ser o (s) maior (es) desafio (s) para o sucesso escolar dos estudantes.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista 2

Entrevistados: Técnicos Educacionais da Secretaria de Educação

Data:

Hora:

Local:

Identificação do entrevistado:

Nome:

Formação:

Cargo ou função:

Tempo de atuação na função:

Nome do setor/Escola:

- A) Como o entrevistado avalia as políticas de correção de fluxo escolar numa perspectiva histórica e se vivenciou essa proposta em outro formato/tempo.
- B) Saber sua impressão sobre essa política.
- C) Se seu departamento/supervisão teve participação no processo de elaboração desta política e, em caso afirmativo, como foi essa participação. Em caso negativo, saber o que pensa a esse respeito.
- D) Saber como a proposta desta política foi recebida pelos diretores das escolas (solicitar detalhamento de quem expôs a proposta e de como foi feito).
- E) Se houve, por parte dos diretores a intenção de consultar a comunidade escolar. Em caso afirmativo, saber como se deu essa consulta. Em caso negativo, saber o que o entrevistado pensa a respeito.
- F) Saber qual o papel da SE na implementação dessa política e se o entrevistado considera que esse papel está sendo cumprido.
- G) Que problemas o entrevistado pode apontar no processo de implementação e que avanços. A que (quem) se pode atribuir os problemas e os avanços.
- H) O que o entrevistado propõe para sanar as dificuldades enfrentadas.
- I) Se pode apontar algum tipo de resistência por parte de algum setor/departamento, das escolas ou de diretores.
- J) Saber se as escolas têm autonomia para a gestão do projeto.
- K) Saber como o entrevistado avalia a proposta metodológica do projeto e se existe uma preocupação por parte da SE de garantir que esta proposta seja seguida.
- L) Se a implementação tem influenciado a reformulação do projeto. Em caso afirmativo, saber de que maneira.
- M) Verificar como são organizados os dados do projeto nas plataformas digitais do MEC/SE (Censo, Sislame, etc)
- N) Se o entrevistado considera que a gestão do projeto é uma gestão colegiada por parte da SE. Se os setores envolvidos têm participação ativa. Em caso afirmativo, saber que elementos indicam isso.
- O) Saber a opinião do entrevistado sobre o impacto da política para a correção do fluxo escolar nas escolas municipais e para os alunos.
- P) Saber a avaliação do entrevistado sobre o impacto do TA nos indicadores das escolas participantes.
- Q) Se a SE desenvolve algum tipo de monitoramento e avaliação do projeto. Em caso afirmativo, saber o que os dados mostram.
- R) Qual o entrevistado considera ser o maior desafio para a correção da distorção idade-série e qual o papel da SE nesse sentido.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista 3

Entrevistados: Diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos

Data:

Hora:

Local:

Identificação do entrevistado:

Nome:

Formação:

Cargo ou função:

Tempo de atuação na função:

Nome do setor/Escola:

- a) Saber o que o motivou a aderir ao Projeto Tempos de Aprender.
- b) Saber como foi a abordagem da proposta por parte da SE e os atores envolvidos.
 - i) Se houve discussão da proposta na escola;
 - ii) Saber como os professores receberam a proposta
 - iii) Saber como foi definida a montagem das turmas e os critérios utilizados;
 - iv) Saber como foi a escolha de turmas pelos professores;
 - v) Verificar se há algum tipo de registro dessas informações (ata de reunião, memorando, circular, etc)
 - vi) Saber se o entrevistado participou de reunião (ões) denominadas “Colóquios Pedagógicos” e quem mais participava dessa(s) reunião (ões)
- c) Saber o que o entrevistado esperava da proposta e se atendeu às suas expectativas.
- d) Saber se houve reorganização dos espaços/tempos e equipamentos escolares para atendimento dessa (s) turma (s)
- e) Se no decorrer do projeto, pensou em desistir da ação e por que motivo (s).
- f) Saber se a escola tinha/tem autonomia na gestão do projeto.
- g) Pensando na realidade da sua escola antes e depois do TA, diga de que maneira este projeto pode ter contribuído para:
 1. O planejamento e a organização da prática docente.
 2. A gestão da equipe docente.
 3. Efetividade do processo ensino-aprendizagem
 4. A gestão dos resultados.
 5. O Projeto Político-Pedagógico
 6. O desenvolvimento dos alunos
 7. O desenvolvimento do currículo escolar
- h) Se considera que alguma prática pedagógica nova foi introduzida na escola a partir da adesão ao TA.
- i) Se a escola promove alguma ação de formação continuada para os professores. Se sim, se há alguma distinção feita aos professores que atuam no TA.
- j) Se considera que o projeto T.A. contribuiu para melhoria do desempenho dos alunos e a partir de que dados baseia sua resposta
- k) Saber se a escola tem informações sobre os egressos do projeto. Se sim, saber através de que meios essas informações chegam.
- l) Se o entrevistado tem sugestões para o aprimoramento do projeto T.A.
- m) Saber o que o entrevistado considera ser o(s) maior(es) desafio(s) para o sucesso escolar dos estudantes.

- n) Saber a opinião do entrevistado sobre esta e as diversas políticas pelas quais é responsável por implementar na escola (PDDE, PNLD, etc.)

APÊNDICE D – Mapa Geral do Projeto T.A. 2015_2018

N.º	Códex	Simplificador	Levantamento Turmas e Alunos - Projeto Tempos de Aprender - 2015										Levantamento Turmas e Alunos - Projeto Tempos de Aprender - 2016										Levantamento Turmas e Alunos - Projeto Tempos de Aprender - 2017										Levantamento Turmas e Alunos - Projeto Tempos de Aprender - 2018									
			4.º e 5.º Anos		6.º e 7.º Anos		8.º e 9.º Anos		10.º e 11.º Anos		12.º e 13.º Anos		14.º e 15.º Anos		16.º e 17.º Anos		18.º e 19.º Anos		20.º e 21.º Anos		22.º e 23.º Anos		24.º e 25.º Anos		26.º e 27.º Anos		28.º e 29.º Anos		30.º e 31.º Anos		32.º e 33.º Anos		34.º e 35.º Anos		36.º e 37.º Anos		38.º e 39.º Anos		40.º e 41.º Anos			
1	EM 30	BAPI	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17				
2	EM 40	BAPI	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20				
3	EM 02	BAPI	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20				
4	EM 02	BAPI	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16				
5	EM 02	BAPI	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16				
6	EM 02	BAPI	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16				
7	EM 02	BAPI	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20				
8	EM 02	BAPI	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18				
9	EM 04	BAPI	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14				
10	EM 41	BAPI	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14				
11	EM 34	BAPI	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17	1	17				
12	EM 05	BAPI	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18				
13	EM 45	BAPI	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13				
14	EM 17	BAI	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30				
15	EM 15	BAPI	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18				
16	EM 19	BAI	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12				
17	EM 28	BAPI	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12	1	12				
18	EM 21	BAI	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16				
19	EM 15	BAI	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20				
20	EM 11	BAI	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18				
21	EM 61	BAI	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13	1	13				
22	EM 08	BAI	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18	1	18				
23	EM 64	BAI	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23				
24	EM 47	BAPI	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10				
25	EM 45	BAPI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					
TOTAL			33	553	37	510	7	111	13	188	20	299	20	299	7	111	13	188	20	299	20	299	7	111	13	188	20	299	20	299	7	111	13	188	20	299	20	299				

LEGENDA:
■ Escolas que estão no projeto desde o início
■ Escolas que entraram no projeto em 2015
■ Que aconteceu com os alunos dessa escola?
■ Que aconteceu em 2017?

ANEXO A – Portaria de Criação do COMAPE

fechar a janela



PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA
ATOS DO GOVERNO DO PODER EXECUTIVO

Publicado em: 13/05/2014 as 00:01

PORTARIA N.º 2002 – SE - Cria Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (COMAPE) e dá outras providências. O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e de conformidade com os art. 87, da Lei n.º 10.000, de 08 de maio de 2001, **RESOLVE: Art. 1.º** Instituir o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (COMAPE). **Art. 2.º** O Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico, orientado pelo Secretário de Educação, terá como atribuições: a) promover o debate das políticas educacionais do Município, buscando garantir a evolução do processo de aprendizagem e a qualidade de ensino; b) acompanhar os resultados das avaliações de desempenho da Educação Básica do Município de Juiz de Fora, assim como os relatórios produzidos pelos Departamento de Educação Infantil (DEI) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF), propondo e orientando ações de intervenção pedagógica com base nos diagnósticos; c) incentivar a implementação de ações que visem a melhoria da gestão pedagógica; d) propor estratégias para a construção de novas práticas pedagógicas em apoio, suporte e colaboração aos Departamento de Educação Infantil (DEI) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF), contribuindo para o processo de ensino e correção de defasagem no processo de aprendizado de alunos. **Art. 3.º** Designar para compor o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico, os seguintes membros: Juliana Neves de Souza, que o coordenará, matrícula 14196804; Aline Rinco Dutra Salgado, matrícula 26311701; Renata Rodrigues Rainho, matrícula 14157701; Francisco de Almeida Bessa Junior, matrícula 038190001; Marisa de Freitas, matrícula 26270601; Márcia Fernandes Pinheiro Hara, matrícula 028467001; Terezinha Toledo Melquiades, matrícula 13405801; Gláucia Fabri Carneiro Marques, matrícula 13250001; Ana Marlene Schuchter, matrícula 08952401; Fabíola Mendes de Oliveira, matrícula 031482013; Marlúcia Corrêa Soares, matrícula 030282102; Augusta Maria do Nascimento Marques, matrícula 27100412; Ana Maria Figueiredo Alhadadas, matrícula 5355401; Ana Paula Lenz e Silva, matrícula 038046601; Ana Presciliana dos Santos, matrícula 26790215; Edinéia Castilho Ribeiro, matrícula 3025603; Heliara Disla Teixeira, matrícula 31249510; Maria da Conceição C. Brandt da Luz, matrícula 19077201; Sílvia Regina Benigno Silveira, matrícula 07574401; Simone Honório Melo Campos, matrícula 04441542; Tânia Aparecida Moreira, matrícula 44900803; Maria Helena de Araújo Torres, matrícula 04110601; Sílvia Helena de Assis Costa, matrícula 007585001; Josiane Silva, matrícula 35865703; Queila Adriana de Alcântara, matrícula 13222501; Josiane Silveira Coimbra, matrícula 46001003. **Art. 4.º** Os membros designados para comporem o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico exercem funções específicas nos setores ou unidades da Secretaria de Educação e não receberão qualquer tipo de gratificação ou vantagem em razão do desenvolvimento dos trabalhos para os quais são indicados por esta Portaria. **Art. 5.º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. Prefeitura de Juiz de Fora, 12 de maio de 2014. a) WEVERTON VILAS BOAS DE CASTRO - Secretário de Educação.

ANEXO B – Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem – “Tempos de Aprender”.



Secretaria de Educação
Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais
Departamento de Ensino Fundamental
Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação

DIRETRIZES PARA OS PROJETOS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM - "TEMPOS DE APRENDER"

1. Apresentação

O Projeto "TEMPOS DE APRENDER" tem como objetivo resgatar a trajetória de alunos em situação de defasagem idade/ano de escolaridade, por meio de uma alternativa pedagógica que garanta a (re)construção e a consolidação de competências e o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram alcançadas.

As turmas do projeto serão formadas por alunos em situação de exclusão escolar, gerando consequências para a aprendizagem do estudante.

Vega e Silva (2008, p. 130) apontam

(...) a questão da autoestima como uma forma eficaz de promover a aprendizagem, pois se esta aprendizagem tornar-se experiência dolorosa, fonte constante de humilhação, ocorre um bloqueio emocional como mecanismo de defesa do próprio cérebro, que por sua vez não mais absorve as informações, armazenando-as no subconsciente. O desbloqueio das emoções negativas dos alunos em relação à escola torna-se uma responsabilidade dos envolvidos no processo educacional e especialmente do professor que, ao fortalecer-lhes a autoestima, propicia-lhes o alcance do sucesso nas atividades escolares e, ao valorizar esse sucesso, resgata do subconsciente as informações que possibilitarão novas aprendizagens.

Pretende-se avançar na escolarização dos alunos do Ensino Fundamental, que apresentem distorção mínima de dois anos em relação ao ano escolar em curso, da seguinte forma:

- a) Correção de fluxo de alunos do 4º e 5º ano – 1ª etapa de correção
- b) Correção de fluxo para alunos de 6º ao 9º ano – 2ª etapa de correção

2. Justificativa

Este projeto se justifica em razão do resultado de um levantamento realizado junto às escolas da rede municipal de ensino, em que se constatou a existência de um

expressivo número de alunos que apresentam distorção idade/ano de escolaridade e dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

A aceleração de estudos encontra-se fundamentada na Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 23 que afirma:

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

E, ainda, no art. 24, da mesma lei, que dispõe sobre a "possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar" e "de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado". Respeita-se também na Resolução nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação e no art. 2º, inciso II, da Resolução nº 026/2008 da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

A proposta está baseada em três eixos norteadores: político, pedagógico e social. O eixo político contempla a necessidade de investimento no desempenho dos alunos e na diminuição da evasão para a melhoria da qualidade da educação básica. O eixo pedagógico visa o acompanhamento de ações, junto aos estudantes, que promovam o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao prosseguimento dos seus estudos. Por fim, o eixo social pretende, em parceria com as famílias, garantir a qualidade na formação destas crianças e adolescentes, buscando a ampliação das possibilidades de inclusão social e o favorecimento da participação cidadã.

3. Objetivo Geral

Garantir a retomada da trajetória escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, assegurando a aprendizagem efetiva, a partir da reorganização dos tempos e espaços escolares.

3.1. Objetivos específicos

- Possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento socialmente elaborado, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades em consonância com as propostas curriculares do Município;
- Despertar no aluno o prazer de aprender,
- Criar condições para promoção da autoestima do aluno;

- Possibilitar a promoção do aluno, em cada etapa da aceleração, por meio de práticas pedagógicas significativas e diversificadas.

4. Metodologia e áreas do conhecimento

O trabalho pedagógico, com alunos em situação de defasagem idade/ano de escolaridade, deve ter como ponto de partida o entendimento de que todos são sujeitos capazes de aprender e que, em algum momento, por diferentes razões, em sua trajetória escolar encontraram empecilhos no processo de aprendizagem. São alunos que possuem condição de retomar seu aprendizado, desde que sejam respeitados seus diferentes ritmos, suas singularidades e maneiras de aprender.

É fundamental que metodologias diferenciadas sejam utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica, como forma de atender a diferentes percursos de aprendizagem. Assim, o trabalho pressupõe compreender que o sucesso com turmas de aceleração da aprendizagem implica em romper com a concepção de que os alunos precisam compensar o tempo perdido e que necessitam, apenas, recuperar os conteúdos prescritos para cada ano de escolaridade.

Alunos oriundos de multirrepetências costumam ter este fato associado a questões disciplinares, o que nem sempre se confirma na realidade de cada um. Entretanto, esta visão os torna alvos de rótulos e de um tratamento estigmatizado. Considera-se fundamental que cada escola programe uma acolhida diferenciada a esses alunos, para que os mesmos encontrem motivação para dar prosseguimento aos seus estudos.

Considerando a necessidade de acolher, aconchegar, procurar o bem estar, o conforto físico e emocional, amparar ampla, significativamente o papel e a responsabilidade da escola neste processo. (...) a qualidade do acolhimento é que garantirá a qualidade da adaptação às novas turmas: trata-se de compreender que há um interjogo de movimentos tanto do aluno como da escola, dentro de um mesmo processo. (ORTIZ, 2000, p.3)

É necessário partir de uma concepção pedagógica que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no campo do conhecimento, permitindo que atualizem seus saberes, desenvolvam competências e habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de aprendizagem. Isso só se sustenta se as metodologias de trabalho se pautarem no diagnóstico e na compreensão das reais necessidades dos alunos. O mapeamento dos conhecimentos prévios tem por finalidade a proposição de conteúdos que façam sentido nas práticas sociais dos alunos e colaborem na compreensão da avaliação como um processo contínuo de diagnóstico, permitindo

(re)planejar as ações/situações de aprendizagem em todo momento que se fizer necessário.

O planejamento pedagógico será o fio condutor do trabalho a ser desenvolvido. A escola poderá optar pela organização deste planejamento com base em eixos temáticos ou por componentes curriculares, considerando como elementos norteadores o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e escrita de textos.

Desta forma, a proposta metodológica basear-se-á nas seguintes diretrizes:

1. O redimensionamento do tempo pedagógico;
2. O planejamento sistemático e o acompanhamento permanente do desenvolvimento dos alunos;
3. As experiências, interesses e necessidades dos alunos;
4. Os eixos temáticos ou componentes curriculares da Proposta Curricular da PJJ;
5. A Sequência Didática como modalidade organizativa do trabalho;
6. O texto como unidade básica de estudo;
7. A ênfase na cultura de promoção do aluno.

Todo esse trabalho exige que a prática pedagógica seja revista e se sustente em condições de assegurar um trabalho conjunto entre os professores das diferentes áreas de conhecimento, para que juntos possam empenhar esforços que criem possibilidades reais de aprendizagem, participação e autonomia.

5. Organização e funcionamento das turmas:

De acordo com os contatos previamente realizados com a equipe pedagógica das escolas envolvidas, o número mínimo e máximo de alunos em cada turma do projeto será definido de acordo com a realidade de cada escola, em consonância com os dispositivos legais.

As etapas de escolaridade já mencionadas no item 1 terão a periodicidade anual, ou seja, 200 dias letivos e 800 horas/aula, como prevê a LDB.

A escola deverá apresentar uma proposta de organização diferenciada para as turmas de aceleração, a ser encaminhada a SE para análise e avaliação.

A escola deve buscar dar prioridade de atendimento às turmas do "Tempos de Aprender" nas oficinas e demais projetos desenvolvidos, como estratégia de ampliação do

tempo do aluno na escola e de fortalecimento da aprendizagem. Para tal, recomenda-se investir na organização/reorganização dos espaços escolares (laboratórios de informática, biblioteca, área para esporte, área para oficinas, etc.)

6. Atribuições dos profissionais envolvidos

6.1 Secretaria de Educação

- Realizar reuniões com os gestores escolares para apresentar o *Projeto "Tempos de Aprender"*;
- Disponibilizar materiais de apoio e informações técnicas necessárias à implementação do Projeto;
- Subsidiar a elaboração das avaliações diagnósticas previstas;
- Promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam nas turmas do projeto;
- Acompanhar o desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito à frequência, ao desempenho e à evasão;
- Monitorar e avaliar os resultados alcançados nas ações desenvolvidas.

Direção Escolar

- Implantar e coordenar o *Projeto "Tempos de Aprender"*;
- Participar da construção coletiva do planejamento pedagógico e enviá-lo à SE;
- Convocar os responsáveis pelos alunos das turmas do Projeto para uma reunião em até 45 dias após o início das atividades, orientando acerca do funcionamento dessas turmas e promovendo o fortalecimento da parceria família e escola.
- Garantir espaço físico adequado ao funcionamento das turmas;
- Apoiar o trabalho docente na sala de aula;
- Fornecer o material necessário à realização das atividades escolares;
- Acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico e metodológico;
- Enviar ao DIAE/SE a ata da reunião com os responsáveis pelos alunos;
- Solicitar apoio da Secretaria de Educação, quando necessário.

Coordenação Pedagógica

- Organizar a formação das turmas;
- Coordenar a elaboração das avaliações diagnósticas;
- Orientar a equipe docente na adequação do currículo;
- Coordenar o trabalho de planejamento pedagógico coletivo;
- Acompanhar e apoiar o planejamento do professor;
- Realizar reuniões com as famílias dos alunos, incentivando-os a acompanhar a aprendizagem dos filhos;
- Dialogar periodicamente com os alunos para avaliar o desenvolvimento e o envolvimento da turma.
- Enviar à SE informações pertinentes aos alunos, referentes ao aproveitamento, frequência e evasão;
- Enviar à SE formulários de acompanhamento das turmas, sempre que solicitado;
- Participar dos encontros de formação promovidos pela SE.

Professores

- Participar da elaboração coletiva das avaliações diagnósticas;
- Planejar e ministrar as aulas levando em conta o diagnóstico das turmas do Projeto, os objetivos no processo de aprendizagem e os interesses dos alunos;
- Propor estratégias e materiais adequados ao desenvolvimento da aprendizagem;
- Criar um ambiente propício à aprendizagem, promovendo a participação ativa e a cooperação entre os alunos;
- Construir com os alunos uma postura investigativa diante dos fatos e eventos cotidianos ou novos;
- Criar oportunidades para o trabalho individual e coletivo;
- Realizar o planejamento em conjunto com os demais professores e o coordenador pedagógico;
- Participar de encontros de formação.

7. Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem

A medida do sucesso do projeto de aceleração é a aprendizagem dos alunos. A diminuição da evasão e a frequência são índices importantes e devem ser monitorados pela equipe gestora.

No que tange a avaliação, orienta-se que o professor utilize diferentes instrumentos

e estratégias para avaliar o desenvolvimento dos alunos em cada etapa do Projeto, não concentrando sua prática avaliativa em um único instrumento. Para tanto, deve procurar utilizar instrumentos que possibilitem avaliar não somente a apreensão do conteúdo, mas também, e igualmente, o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem aos alunos *identificar, selecionar, reunir e categorizar* informações. Além disso, deverão ser consideradas as especificidades de cada área do conhecimento, para que a avaliação possa refletir esse desenvolvimento da forma mais fidedigna possível.

Estão previstas avaliações diagnósticas em três momentos, ao longo do ano: uma no início do ano, para definir os rumos do planejamento pedagógico; uma no início do segundo semestre, para acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, por fim, ao final do ano, para a organização do planejamento da etapa seguinte.

A promoção no Projeto *"TEMPOS DE APRENDER"* se dará mediante a obtenção de aproveitamento mínimo de 50% e de frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, conforme previsto na legislação vigente, cabendo a cada escola a responsabilidade sobre seu controle e apuração.

A apuração do rendimento para efeito de aprovação será por média global. Como forma de garantir a continuidade do desenvolvimento das habilidades e competências dessas etapas faz-se necessário que todos os cuidados, procedimentos e estratégias sejam adotados para a aprovação dos alunos.

Para os casos de alunos infrequentes, cabe à escola as seguintes iniciativas:

1. Comunicar as faltas dos alunos aos seus responsáveis, via Correios ou telefone.
2. Convocar os responsáveis dos alunos infrequentes para uma reunião na escola.
3. Comunicar ao DIAE/SE os casos de constantes faltas injustificadas de alunos menores de idade (5 faltas consecutivas ou 10 intercaladas).
4. Registro escrito das reuniões e das demais iniciativas realizadas pela escola.

Situações não contempladas neste documento deverão ser encaminhadas aos setores responsáveis para discussão e análise.

Referências:

BRASIL, _____. Lei Federal nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

JUIZ DE FORA. Resolução 00026/2008, de 28 de novembro de 2008. *Estabelece normas e diretrizes para o sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem no sistema municipal de ensino e dá outras providências.* Tribuna de Minas, 09/12/2008, p.10.

ORTIZ, Cisele. *Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição.* Revista nº2, 2000. Disponível em <http://avisala.org.br/>. Acesso em 12/01/2015.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Rio de Janeiro : Vozes, 1995.

SEE/SP. *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental. Classes de Aceleração: Proposta Pedagógica Curricular.* São Paulo: SEE/CENP, 2000.

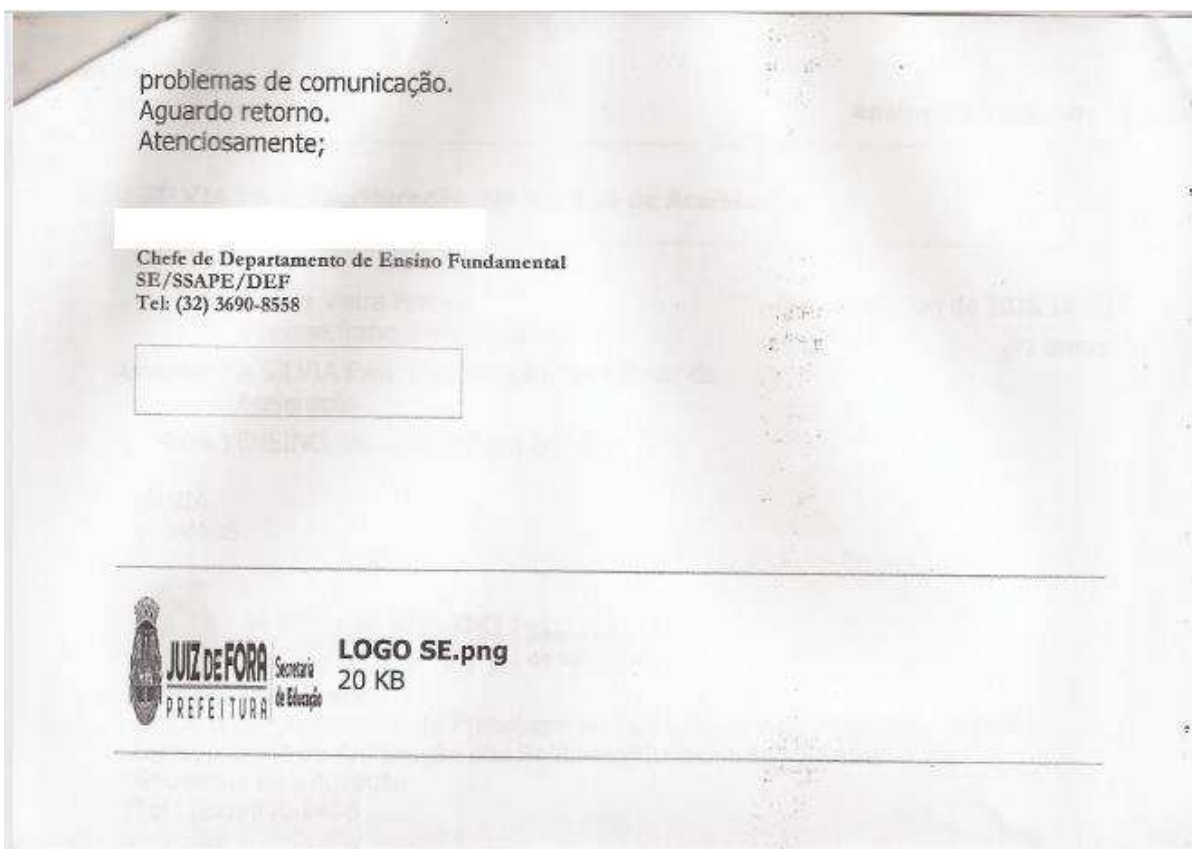
SILVA, M. M., Vega, M. La. *Aprendizagem acelerativa: recuperando a autoestima do aluno.* Saber Digital: Revista Eletrônica do CESVA, Valença, v. 1, n. 1, p. 118-137, mar./ago. 2008

Denise Vieira Franco
Chefe do Departamento Pedagógico e de Formação

Gisele Zaquini Lopes Faria
Chefe do Departamento de Ensino Fundamental

Juliana Neves de Souza
Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais

ANEXO C - E-mail sobre escrituração das turmas do projeto “Tempos de Aprender”



ANEXO D – Projeto de Aceleração da EM 48

ESCOLA MUNICIPAL 48

Diretora: Fulana de Tal

Vice-diretora: Cicrana de Tal

Projeto "Aceleração de Estudos"

2015



Juiz de Fora

2014

1 JUSTIFICATIVA

Por meio do presente projeto pretende-se apresentar uma proposta de **Aceleração de Estudos** para alunos do ensino fundamental do 7º ao 8º anos matriculados na Escola Municipal 48. A mesma destina-se a adolescentes, a partir de quatorze anos, que estejam em distorção idade / série, no mínimo de dois anos. Alunos que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como retenção, dificuldades no processo ensino-aprendizagem, entre outros.

A aceleração da aprendizagem é um termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 24, inciso V ressalta a "possibilidade de Aceleração de Estudos para alunos com atraso escolar". Esta proposta é também regulamentada pelo Parecer nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação.

A seguir, Moreira (2013), destaca as principais causas da distorção idade-série.

Uma das principais consequências dessa é o baixo desempenho dos alunos em atraso escolar quando comparados aos alunos regulares, podendo ser evidenciado pelos resultados inferiores aos esperados nas avaliações nacionais do ensino fundamental.

Caso o estudante consiga superar os primeiros obstáculos encontrados nas séries iniciais do ensino fundamental, já que apenas um terço chega ao 5º ano com o aprendizado considerado adequado, encontrará outro gargalo no caminho rumo ao ensino médio.

No 6º ano, quando o educando passa a ter diversos educadores que lecionam disciplinas específicas, há uma explosão na repetência e abandono. Se o aluno reprovado seguir na escola, e se o aluno desistente retornar à sala de aula chegará ao ensino médio com pelo menos um ano de atraso.

Pesquisa do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica) indica que quanto maior a distorção idade / ano de escolaridade, pior é o rendimento do aluno. Portanto, está claro não ser a reprovação a medida adequada para garantir a aprendizagem. Toma-se urgente resgatar a autoestima e a confiança desses alunos em si mesmos e em suas potencialidades, a importância de vê-lo como um ser pensante, produtor e portador de ideias, capaz de aprender e de ter sucesso na escola (BRASIL, 2009b).

Buscando solucionar o problema da distorção, em 2005, o Ministério da Educação instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que utiliza, entre outras, uma medida de fluxo para avaliar as escolas. O objetivo é melhorar esses índices a partir da "pressão" da comunidade local. Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem "tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem" (MOREIRA, 2003).

Cabe ressaltar que, na Escola Municipal 48, o último IDEB calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar foi de 4,5, apresentando um resultado não satisfatório, já que a meta é 6,0 (BRASIL, 2014).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Oportunizar aceleração de estudos a alunos que se encontram em distorção idade/série na segunda etapa do ensino fundamental (7º e 8º anos), garantindo-lhes reestruturar sua aprendizagem, com qualidade, contribuindo para a elevação de sua autoestima.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os seis primeiros objetivos específicos são os mesmos do Projeto de Aceleração de Estudos: Acelerar para Vencer (BRASIL, 2009b, p. 6). Entre eles, merecem destaque:

- Desenvolver alternativa pedagógica de aceleração da aprendizagem, fundamentada em aprendizagens significativas, a partir do currículo básico e do fortalecimento da autoestima.
- Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos.

- Contribuir para que os professores envolvidos no projeto construam referências pedagógicas de melhoria da prática docente e do processo ensino-aprendizagem.
- Erradicar a cultura da repetência no ensino fundamental com a implementação da pedagogia do sucesso.
- Garantir a aprendizagem do aluno para que seja promovido, ao final de cada ano letivo, para o ano escolar adequado à sua idade.
- Promover uma nova cultura baseada no sucesso do aluno.
- Estabelecer parcerias com a comunidade, com a Universidade Federal de Juiz de Fora, com o Posto de Saúde e outras instituições para enriquecimento da prática pedagógica e atendimento às necessidades dos educandos e aos seus centros de interesse.
- Tomar o projeto de aceleração de estudos parte integrante do projeto político-pedagógico.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Caracterização da demanda

O projeto "Aceleração de Estudos" destina-se aos alunos do ensino fundamental, com distorção idade / série de escolaridade de pelo menos dois anos.

No primeiro semestre de 2015, será organizada uma turma bisseriada entre vinte a vinte cinco alunos do sétimo e oitavo ano, distribuídos da seguinte forma:

Turma bisseriada do projeto "Aceleração de Estudos" da E. M. 48 em 2015

}

7º ano			
Alunos	Data de nascimento	Idade	Corte etário
Alexandra da Silva Tertuliano	15/03/2000	14	30/06/2014
Ana Cláudia Santana da Silva	19/01/2000	14	30/06/2014
Francislaine Rosa Ferreira	15/03/1999	15	30/06/2014
Gabriela dos Santos Chaves	04/11/1999	14	30/06/2014
Isabela Cristina Euclides	07/02/2000	14	30/06/2014
João Pedro Climaco Rodrigues	10/12/1999	14	30/06/2014
Ketley Vitória de Souza	22/04/2000	14	30/06/2014
Larissa Augusto Nacado	09/06/2000	14	30/06/2014
Luana Katlyn Burgarelli	23/03/2000	14	30/06/2014
Lucas Benedito da Silva	27/10/1998	15	30/06/2014
Milena Cristiano	30/03/1999	15	30/06/2014
Pedro Henrique Soares Gonçalves	12/07/2000	14	30/06/2014
Reinaldo Ricardo de Lima Martins (evadido)	03/06/2000	16	30/06/2014
Roberto Júnior Rocha Paula (faltoso)	03/06/2000	14	30/06/2014
Samuel Lembke	11/04/2000	14	30/06/2014
8º ano			
Alunos	Data de nascimento	Idade	Corte etário
Carlos Leonardo Moraes Silva Júnior (faltoso)	13/04/1999	15	30/06/2014
Cleiton Ferreira de Oliveira	08/06/1999	15	30/06/2014
Hellison de Oliveira da Silva	18/02/1999	15	30/06/2014
Phamera Cristiano (faltosa)	25/10/1997	16	30/06/2014
Roberta Carla Silva de Oliveira	11/02/1999	15	30/06/2014

Cabe ressaltar que poderão ser inseridos novos alunos nessa turma, caso aconteçam novas matrículas (e tenha vaga) de sujeitos que encaixam-se com o perfil desse projeto.

3.2 Proposta pedagógica

A proposta pedagógica adotada pela Escola Municipal 48 volta-se para o aluno defasado, com várias repetências, com histórias acumuladas de fracassos, autoestima baixa e que necessita de atenção especial com professores comprometidos, currículo e

materiais didáticos adequados.

A proposta pedagógica segue os mesmos princípios e valores do Projeto de Aceleração de Estudos: Acelerar para Vencer (BRASIL, 2009b, p. 8).

Os princípios em relação ao educando são:

- propiciar a produção de seu conhecimento, com ênfase na autonomia e independência intelectual;
- instrumentalizar para compreender os acontecimentos e as relações sociais, de maneira reflexiva e crítica;
- capacitar a interpretação da realidade para nela intervir de forma positiva;
- habilitar para convivência com os avanços científicos e tecnológicos;
- possibilitar a aquisição de conhecimentos nas várias áreas da aprendizagem de forma ativa e participativa.

Já em relação aos valores merecem destaque:

- Todo aluno tem a capacidade de aprender.
- A educação deve contribuir para promover a atividade mental do aluno, auxiliando na sua formação enquanto ser humano.
- A escola deve atender à diversidade, oferecer a cada aluno o currículo necessário para seu progresso, tornar acessível ao aprendiz aspectos essenciais da cultura.
- Os conteúdos curriculares são meios para a aquisição e o desenvolvimento das capacidades e habilidades básicas essenciais para a formação cidadã.
- O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, que deve entender a educação como prática social transformadora e democrática.

3.3 Metodologia

As classes de aceleração, que representam uma estratégia de intervenção pedagógica, terá como metodologia alternativa sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar (BRASIL, 2009b). Tais alunos, em função dessas múltiplas reprovações, veem-se desgarrados de seu grupo ou classe e reunidos a alunos bem mais jovens, com interesses bem diferentes dos seus, o que dificulta a organização escolar (CARVALHO e MARINHO, 1998). Como resultado, espera-se corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade

na LDB, na Base Nacional Comum. Os conteúdos serão trabalhados de forma interdisciplinar, com ênfase na leitura, interpretação e produção de textos, com foco no letramento utilizando vários portadores de textos. Será priorizada a escrita em todas as disciplinas.

No currículo deve-se buscar a direção central da intervenção sobre o processo ensino-aprendizagem. Por meio do coletivo da escola, haverá uma seleção cuidadosa de conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina com base na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, que segundo Eleuza Barboza (PJE, 2012) é resultado do debate e do trabalho dos profissionais desta rede, sendo a base de sustentação do projeto político-pedagógico da escola. Sampaio (s.d) alerta que o desafio é elaborar uma proposta suficientemente abrangente e favorável à reinserção e continuidade dos alunos no processo de aprendizagem.

A seguir, destaca-se a organização curricular do 7º, 8º e 9º anos de ensino fundamental do projeto "Aceleração de Estudos" - 2015.

Organização curricular do 7º, 8º e 9º anos de ensino fundamental do projeto "Aceleração de Estudos – 2015

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

Secretaria de Educação

Legislação Federal – LDB – 9394/96 e suas alterações – 9795/99 – 9503/97 – Resoluções: 01/04 CNE/CP; 04/09 CNE/CB; 04/10 CNE/CB; 07/10 CNE/CB; Legislação Municipal: 025/08 SE/JF; 02/2008 SE/JF

Escola Municipal "48"

Base Nacional Comum	Módulo-aula: 50 minutos					
	3º CICLO					
	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA
Língua Portuguesa	8	233:20	8	233:20	8	233:20
Matemática	8	233:20	8	233:20	8	233:20
História	2	66:40	2	66:40	2	66:40
Geografia	3	100:00	3	100:00	3	100:00
Ciências	3	100:00	3	100:00	3	100:00
Arte	2	66:40	2	66:40	2	66:40
Educação Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40
Parte Diversificada						
Língua Estrangeira: Inglês	2	66:40	2	66:40	2	66:40
Projeto de Informática	Aulas ministradas junto com o professor de referência, com carga horária incluída no cômputo geral.					
Projeto de Leitura						
Total	30	1000:00	30	1000:00	30	1000:00
Tempo de Recreio	0:50	33:20	0:50	33:20	0:50	33:20
Total Geral em Hora	23:20	1033:20	23:20	1033:20	23:20	1033:20

Relógio						
Educação Religiosa, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Orientação para o Trabalho, Cidadania, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e outros conteúdos são trabalhados interdisciplinarmente na Base Nacional Comum e na Parte Diversificada, de acordo com a Legislação Federal Municipal.						

4 AVALIAÇÃO

O projeto "Aceleração de Estudos" será avaliado durante o processo com todos os envolvidos, sendo cada um avaliado na sua função. A seguir, enfatiza-se as funções dos sujeitos envolvidos que segue a filosofia do Projeto de Aceleração de Estudos: Acelerar para Vencer (BRASIL, 2009a p.4-5). São elas:

Coordenador pedagógico:

- Na organização das turmas, em conjunto com a direção e vice-direção, com vinte a vinte e cinco alunos.
- No apoio pedagógico aos professores.
- Na promoção de formação continuada em serviço dos professores.
- Na co-responsabilidade pelos resultados escolares e frequência, acompanhando o desempenho dos educandos junto com direção, vice-direção e professores.

Direção escolar:

- Garantia de espaço físico apropriado ao funcionamento da turma.
- Coordenação das ações de implementação do projeto como ação integrada da escola e de seu projeto político-pedagógico.
- Orientação, divulgação e sensibilização da comunidade escolar em relação ao projeto.
- Resolução das dificuldades surgidas ao longo da sua execução.
- Apoio, junto com os especialistas, aos professores no trabalho vivenciado em sala de aula.

Relógio							
Educação Religiosa, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Orientação para o Trabalho, Cidadania, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e outros conteúdos são trabalhados interdisciplinarmente na Base Nacional Comum e na Parte Diversificada, de acordo com a Legislação Federal Municipal.							

4 AVALIAÇÃO

O projeto "Aceleração de Estudos" será avaliado durante o processo com todos os envolvidos, sendo cada um avaliado na sua função. A seguir, enfatiza-se as funções dos sujeitos envolvidos que segue a filosofia do Projeto de Aceleração de Estudos: Acelerar para Vencer (BRASIL, 2009a p.4-5). São elas:

Coordenador pedagógico:

- Na organização das turmas, em conjunto com a direção e vice-direção, com vinte a vinte e cinco alunos.
- No apoio pedagógico aos professores.
- Na promoção de formação continuada em serviço dos professores.
- Na co-responsabilidade pelos resultados escolares e frequência, acompanhando o desempenho dos educandos junto com direção, vice-direção e professores.

Direção escolar:

- Garantia de espaço físico apropriado ao funcionamento da turma.
- Coordenação das ações de implementação do projeto como ação integrada da escola e de seu projeto político-pedagógico.
- Orientação, divulgação e sensibilização da comunidade escolar em relação ao projeto.
- Resolução das dificuldades surgidas ao longo da sua execução.
- Apoio, junto com os especialistas, aos professores no trabalho vivenciado em sala de aula.

Professores:

- Aplicação, com qualidade, da metodologia adotada, garantindo aprendizagens significativas aos alunos.
- Resgate da autoestima dos educandos.
- Promoção de avaliação continuada e em processo, detectando progressos e dificuldades, promovendo a recuperação imediata.
- Responsabilidade pelos resultados da aprendizagem dos alunos.
- Busca de permanente atualização nas capacitações em serviço.

Família:

- Participação nas reuniões promovidas pela escola, visando conhecer o projeto, as mudanças e resultados esperados e contribuição para o sucesso do aluno na escola.
- Garantia da presença diária do aluno na escola.

Cabe ressaltar que a avaliação será para o aluno um instrumento de tomada de consciência das conquistas, dificuldades e possibilidades. Nesse contexto, o professor deve avaliar a aprendizagem dos conteúdos curriculares e a aquisição de habilidades e atitudes necessárias ao exercício da cidadania.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=127462>. Acesso em 30 ago. 2014.

)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução nº4**, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Projeto de Aceleração de Aprendizagem: Acelerar para Vencer – Acompanhamento e Avaliação**. Belo Horizonte: SEEMG, 2009a.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Projeto de Aceleração de Aprendizagem: Acelerar para Vencer – Documento Base Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEEMG, 2009b.

CARVALHO, L. I. ; MARINHO, J. M. (Orgs.). **Aqui entre nós: correspondência entre professoras**. São Paulo: FDE, 1998.

PJF. **Proposta Curricular da Rede Municipal**. Juiz de Fora, MG: SE/JF, 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira Sampaio. **Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica**. São Paulo: PUC, sd. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, s.d.

ANEXO E - Orientações para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem “TEMPOS DE APRENDER” - 2016



Secretaria de Educação
Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais e Departamento
Orientações para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem
“TEMPOS DE APRENDER” - 2016

Orientações destinadas às escolas municipais participantes do Projeto “TEMPOS DE APRENDER”¹, com a finalidade de sistematizar os documentos da vida escolar dos alunos partícipes do referido projeto. Estabelecem procedimentos a serem adotados pelas unidades escolares, no ano letivo de 2016, em consonância com as proposições da Lei de Diretrizes e Base da Educação, art. 22, 23 e 24 e Meta 7 do Plano Nacional de Educação – PNE.

I – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

- A organização da turma deve ser registrada em ata, onde constará a definição do(s) agrupamento(s) e relação nominal com dados individuais dos alunos, anexo I. A mesma deve ser arquivada na secretaria da unidade escolar, para que possa ser organizada pasta específica com os documentos do Projeto.

- Para as turmas do Projeto, as escolas têm autonomia na elaboração da organização curricular, de forma a atender suas especificidades, garantindo aos alunos os direitos estabelecidos nas legislações vigentes e o acesso às ações e atividades artísticas e culturais realizadas nas unidades escolares, assim como nos demais projetos e programas que a escola desenvolve.

- A carga horária deve ser igual ou superior às previstas para as outras turmas da unidade escolar.

- A correção de fluxo escolar, prevista no trabalho com as turmas do “Tempos de Aprender”, pressupõe a adequação da idade dos alunos ao ano de escolarização.

II - PROPOSTA PEDAGÓGICA

- A equipe escolar ao discutir e elaborar uma Proposta Pedagógica específica para as Turmas de Tempos de Aprender, deve considerar suas singularidades.

- A Proposta Pedagógica pode ser elaborada a partir das sugestões apresentadas nos

¹ Nos documentos oficiais a nomenclatura para essas turmas se diferenciam. Na Lei de Diretrizes e Bases/LDB denomina-se Aceleração de Estudos, o SisLame e Censo Escolar intitulam Correção de Fluxo, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora alinha Tempos de Aprender. Neste documento, usaremos a terminologia Tempos de Aprender.

encontros de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, destinados aos coordenadores pedagógicos, gestores escolares e professores que atuam nas referidas turmas. Ressaltamos que a escola, ao elaborar seu projeto, deve levar em conta a realidade dos estudantes, considerando seus interesses, necessidades e vivências. O currículo proposto necessita dialogar com os conhecimentos prévios, saberes e experiências destes, tendo como referência a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.

- A metodologia para as turmas deve ser caracterizada pela ação pedagógica do cotidiano escolar, considerando estratégias diversificadas, com o objetivo de motivar e mobilizar os estudantes, além de propiciar o resgate da autoestima, favorecer a autoria, protagonismo e autonomia, assim como suscitar nestes, a crença na sua capacidade de aprender, conforme exposto no documento “Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem – Tempos de Aprender”- SE/2015.

- A partir da avaliação diagnóstica inicial, caso seja constatado que o processo de alfabetização não tenha sido consolidado, faz-se necessária uma proposta de intervenção pedagógica que assegure aos discentes essa efetiva conquista (verificar item III desta orientação).

- O aluno deve ser capaz de dar novos significados às situações vivenciadas, valendo-se de seus conhecimentos para superar desafios. Nessa perspectiva, o estudante é sujeito ativo na produção do conhecimento, sendo assim, é essencial que o docente se apresente como mediador, para contribuir na (re)construção de conceitos e possibilitar aos alunos o pensar de forma autônoma e segura, consolidando uma postura investigativa.

- As ações educativas devem ser pautadas na Proposta Pedagógica elaborada para as turmas de “Tempos de Aprender”.

- A Proposta Pedagógica elaborada pela equipe escolar deve ser encaminhada à Secretaria de Educação para acompanhamento e assessoria do trabalho.

III - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- A avaliação da aprendizagem deve ser um processo de ação-reflexão-ação contínua do professor e do estudante, de forma a permitir constante verificação do processo de aprendizagem e possíveis intervenções.

- Para conhecer o desempenho dos estudantes nos vários momentos da aprendizagem, serão adotadas as seguintes formas de avaliação, sob a responsabilidade das unidades escolares:

- * avaliação diagnóstica, na etapa inicial - perfil de entrada;
- * avaliação em processo, para intervenções durante o percurso de estudos – correspondente a organização adotada pela unidade escolar (bimestral ou trimestral);
- * avaliação final, ao término do plano de correção de fluxo – perfil de saída.

- A avaliação diagnóstica e a final deverão ser arquivadas na pasta individual dos alunos.

Uma cópia da avaliação diagnóstica inicial deve ser enviada à Secretaria de Educação.

- Recomenda-se a autoavaliação para os estudantes e docentes durante o desenvolvimento de todo o trabalho.

- Ao final de 2016, a equipe escolar fará a análise do desenvolvimento/aprendizagem de cada aluno, tendo por base a avaliação diagnóstica inicial, de perfil de entrada, o resultado das intervenções pedagógicas durante o percurso de estudos e a avaliação final, perfil de saída. Ressaltamos que a aceleração será de **no máximo dois anos**, em relação ao ano de escolaridade de cada aluno, na matrícula de 2016. Exemplo: o aluno aprovado no 5º ano, em 2015, terá matrícula efetivada no 6º ano em 2016, com observação de participação no Projeto Tempos de Aprender. Ao final de 2016, o aluno será matriculado, no máximo, no 8º ano em 2017, ou seja, terá dois anos de progressão.

IV – REGISTRO

- As orientações, para registro da(s) turma(s) do Projeto no SisLame, encontram-se contidas no “Tutorial de Configuração e Utilização de Correção de Fluxo” (anexo IV) que explica o passo a passo.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

- No SisLame deve ser inserida observação referente à legislação que respalda a implantação do projeto, com a seguinte redação: “ **O aluno, no ano de 2016, participou do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “ Tempos de Aprender ”, de acordo com o art. 24, inciso V, alínea b da Lei 9.394/96**”.

- A emissão do documento de transferência de alunos dessas turmas, no decorrer do ano letivo de 2016, será feita com indicação de matrícula no ano/etapa de origem no projeto. Exemplo: Se o aluno com matrícula no 6º ano, participava da turma Tempos de Aprender - 6º/7º ano e solicitou transferência durante o ano em curso, seus documentos serão emitidos com a indicação de matrícula no 6º ano com a observação que o mesmo participava do Projeto Tempos de Aprender.

- A promoção no Projeto Tempos de Aprender se dará mediante a obtenção de aproveitamento mínimo de 50% e 75% de frequência do total de horas letivas.

- A apuração do rendimento para efeito de aprovação será feita por média global (somatório das médias dividido pelo número de disciplinas), conforme Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem – Tempos de Aprender – SE/2015.

- Para a continuidade ou organização de novas turmas de Tempos de Aprender para o ano de 2017, será necessária análise da Secretaria de Educação, juntamente com a direção escolar, no momento da elaboração do Quadro de Previsão 2016/2017.

VI - ANEXOS

Seguem modelos de documentos a serem utilizados nessas turmas:

- I- Ata de implantação das turmas de Aceleração da Aprendizagem – “TEMPOS DE APRENDER” - 2016;
- II- Ficha de acompanhamento do aluno (sugestão);
- III- Termo de responsabilidade;
- IV- Tutorial de Configuração e Utilização de Correção de Fluxo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei numero 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 02/05/16.
- CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. **Anexo da Resolução COMECI nº 02/2011**. Projeto de Correção de Fluxo: “Reorganizando a Trajetória Escolar”. Diário Oficial nº 4048. Estado do Espírito Santo. 12 de janeiro de 2012.
- CERQUEIRA, Demeval Santos. **Estratégias Didáticas para o Ensino de Matemática**. Revista Nova Escola, publicado em setembro de 2013. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em 06/05/2016.
- JUIZ DE FORA. **Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”**. SE/JF, 2015.
- HELLEGRINI, Denise. **Avaliar para ensinar melhor**. Revista Nova Escola, publicado em janeiro de 2003. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em 02/05/2016.
- SORRISO. Prefeitura Municipal de. **Decreto nº 014**. Estabelece diretrizes para organização e funcionamento do Plano de Correção de Fluxo para alunos do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, com dois anos ou mais de distorção idade/ano, matriculados nas escolas da rede pública municipal, e dá outras providências. Estado de Mato Grosso. 09 de fevereiro de 2015.

Juiz de Fora, junho de 2016.

Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais e Departamentos

ANEXO E-1 - Ata de implantação das turmas de Aceleração da Aprendizagem– “TEMPOS DE APRENDER” – 2016



Ata para implantação da Turma de Correção de Fluxo - “Tempos de Aprender/2016”.

Aos _____ dias do mês de _____ de dois mil e dezoito, foi implantado o projeto de aceleração da aprendizagem “Tempos de Aprender”, com objetivo de recuperar a trajetória escolar dos alunos em situação de defasagem idade/ano. A turma de aceleração da aprendizagem atenderá os alunos do ____ e ____ anos do ensino fundamental e será identificada como _____ (Exemplo: Tempos de Aprender - 6º/7º anos...).

Participarão do projeto os alunos abaixo relacionados:

Nome do Aluno	Data de Nasc.	Idade	Matrícula em 2018
Maria Eduarda da Silva	12/02/2003	13 anos	6º ano
José Gonçalves	19/04/2002	14 anos	7º ano

Nada mais havendo a tratar, eu, _____ Diretor Escolar, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim, pelo coordenador(a) pedagógico(a) e pelos professores. Juiz de Fora, _____ do mês de _____ de dois mil e dezoito.

Assinatura: _____

ANEXO E-2 - Ficha de acompanhamento do aluno T.A.



FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO DAS TURMAS DE ACELERAÇÃO - (SUGESTÃO)

a) Escola Municipal _____

b) Aluno _____ Série de origem: _____

c) Denominação da Turma de Aceleração _____

d) Transferência em _____ (Se o aluno for transferido em curso)

e) Frequência

Frequência	1º semestre	2º semestre
Dias Letivos		
Faltas		

f) Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno)

No ano de _____ o referido aluno, participou do Projeto de Aceleração da Aprendizagem/Correção de Fluxo: “Tempos de Aprender”, amparado pela artigo 24, inciso V, alínea b da Lei 9.394/96, concluindo, dessa forma, o ____ do ensino fundamental.

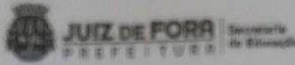
ANEXO E-3 - Termo de Adesão e Responsabilidade T.A. (modelo)**TERMO DE ADESÃO E RESPONSABILIDADE**

Eu _____, mediante este instrumento declaro permitir a participação do meu filho _____, regularmente matriculado nesta Unidade de Ensino, no projeto de aceleração/correção de fluxo “ Tempos de Aprender”, responsabilizando-me a garantir sua participação durante toda vigência do projeto, comprometendo-me a garantir sua presença em todas as atividades propostas pela escola. Em caso de evasão escolar de meu filho, fico obrigado a arcar com as responsabilidades provenientes desta atitude, previstas na legislação vigente, ficando ciente que, em caso de transferência em curso, a escola emitirá a documentação com indicação de matrícula para o mesmo ano de escolaridade inicial.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____

ANEXO F – MEMORANDO CIRCULAR 03/2015



Memorando Circular nº 03/2015 – SE/GAB

Em 23 de fevereiro de 2015

De: Weverton Vilas Boas

Secretário de Educação – SE

Para: Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE); Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF); Departamento de Educação Infantil (DEI); Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE); Departamento de Ensino Fundamental (DEF).

Assunto: Organização e funcionamento das ações pedagógicas nos Departamentos.

Senhora Subsecretária,

Senhores(as) Chefes de Departamento,

Com a institucionalização da nova estrutura organizacional preconizada por meio do Decreto nº 11.962 e Resolução nº 085-SE, ambos de 12/05/2014, primou-se pela busca da integração e ação colaborativa entre os Departamentos, dos quais o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e Educação Infantil (DEI) são executores da política educacional de ação *stricto sensu*, assim perpassando pelos campos administrativos e pedagógicos, agindo e tratando a escola como um todo, porém não relegando a segundo plano as especificidades no tratamento e condução dos segmentos atendidos.

Nesse sentido, cabe aos outros Departamentos e setores da Secretaria de Educação darem o suporte necessário para o pleno funcionamento do DEF e DEI. A atuação destes, além do previsto na normativa de sua regulamentação, abarca, portanto, toda a organização rotineira das escolas e a política pedagógica no seu dia a dia.

Corroborando com isso, as equipes devem ter visão macro para sua atuação e intervenção nas unidades, otimizando esforços, com unicidade de ações e discursos. Logo, as técnicas e supervisoras estarão subordinadas hierarquicamente às suas respectivas chefias, estas responsáveis pela execução e implantação da política pública, como atividade finalística.

Já o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (COMAPE) é como um fórum permanente, instituído a partir da publicação da Portaria nº 2002/2014 – SE, ou seja, é o *locus* para a promoção dos debates das políticas educacionais do Município, buscando garantir a evolução do processo de aprendizagem e a qualidade de ensino, no momento em que estiver reunido, não se configurando, portanto, como um setor ou departamento. As reuniões do Comitê ocorrerão quinzenalmente, sempre nas primeiras e terceiras sextas-feiras de cada mês, para avaliação geral dos aspectos pedagógicos da Rede, sob orientação do Secretário de Educação, com a coordenação de pauta e organização dos debates pela Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais.

Fixadas as atribuições desse Comitê, manifesta-se essencial reiterar as ações empreendidas pelas técnicas articuladoras do processo pedagógico do sistema municipal de ensino que o compõem, como integrantes dos quadros dos Departamentos, conforme previsto no Art. 4º:

os membros designados para comporem o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico exercem funções específicas nos setores ou unidades da Secretaria de Educação e





JUÍZ DE FORA Prefeitura
Secretaria de Educação

não receberão qualquer tipo de gratificação ou vantagem em razão do desenvolvimento dos trabalhos para os quais são indicados por esta Portaria.

Dessa maneira, há que se buscar a harmonização de esforços entre a Subsecretaria, as Chefias de Departamento e os demais membros para o êxito e o pleno funcionamento do processo pedagógico.

DAS FUNÇÕES DA EQUIPE TÉCNICA DE SUPORTE PEDAGÓGICO

- Apoiar as unidades escolares, em especial a coordenação pedagógica, para o melhor cumprimento de suas funções;
- Orientar, supervisionar e apoiar, segundo a política e diretrizes emanadas pela Secretaria de Educação, a execução de programas, a aplicação de métodos e processos e a condução de atividades, com vistas a aprimorar a qualidade e produtividade do ensino;
- Assessorar pedagogicamente as escolas;
- Propor métodos, técnicas e procedimentos didáticos que melhor se adaptem às características e necessidades do ensino local;
- Assessorar as escolas na elaboração, organização, desenvolvimento e avaliação de projeto-político-pedagógico;
- Discutir formatos de avaliação e tempos pedagógicos;
- Verificar a vida escolar e o rendimento dos alunos individualmente, propondo as intervenções pedagógicas necessárias e acompanhar o processo e seus resultados;
- Dentre outras funções que poderão ser oficializadas oportunamente.

DO MODELO REGIONALIZADO DE SUPORTE PEDAGÓGICO

- As técnicas prestarão o suporte em grupos de unidades de ensino, divididas por regiões e escolas, conforme organização em tabela anexa.

DA VINCULAÇÃO FUNCIONAL

- O trabalho diário das técnicas fica subordinado às diretrizes dos departamentos;
- As técnicas que, porventura, atenderem somente escolas de Educação Infantil, inseridas em uma determinada região, estarão vinculadas formalmente ao Departamento de Educação Infantil (DEI);
- As demais técnicas ficarão vinculadas ao Departamento de Ensino Fundamental, porém reportando suas demandas também à chefia do Departamento de Educação Infantil, quando a demanda for pertinente a esse departamento.

Atenciosamente,

Weverton Vilas Boas
Secretário de Educação