

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

PAULO AFONSO DOS SANTOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE O PROGRAMA DE
ACELERAÇÃO DE ESTUDOS FLORAÇÃO**

**BELO HORIZONTE
2014**

PAULO AFONSO DOS SANTOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE O PROGRAMA DE
ACELERAÇÃO DE ESTUDOS FLORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente: Constituição e Memória.

Orientadora: Profª Dra. Lorene dos Santos

**BELO HORIZONTE
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S237p Santos, Paulo Afonso dos
Percepções de professores e estudantes sobre o programa de aceleração de estudos floação / Paulo Afonso dos Santos. Belo Horizonte, 2014.
119f.: il.

Orientadora: Lorene dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Aceleração da aprendizagem – Belo Horizonte (MG). 2. Direito à educação. 3. Professores. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371(815.1)

PAULO AFONSO DOS SANTOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE O PROGRAMA DE
ACELERAÇÃO DE ESTUDOS FLORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente: Constituição e Memória.

Lorene dos Santos (Orientadora) - PUC Minas

Leôncio José Gomes Soares - UFMG

Stela Maria Fernandes Marques Rodrigues – PUC Minas

Geraldo Magela Pereira Leão – UFMG (suplente)

Magali dos Reis - PUC Minas (suplente)

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família.

Aos meus pais, por terem me proporcionado as condições necessárias para eu estudar. Sempre soube do orgulho deles em relação a isso. Gostaria de tê-los, ao meu lado, neste momento.

Às minhas irmãs Marlene Aparecida, Claudia Maria e ao meu irmão Jorge Antônio, pelo companheirismo de toda uma vida, pelo exemplo de luta e dedicação.

A todos os meus amigos (as) e colegas de trabalho, em especial à Cida Fernandes, que estão presentes em minha vida e memória e contribuem para o meu crescimento profissional.

Ao amigo-irmão Ailton Eduardo que nos momentos em que me encontrava preocupado com o desenvolvimento da pesquisa, enviava-me mensagens engraçadas, fazendo-me dar boas gargalhadas, tranquilizando-me.

Aos amores da minha vida: minhas sobrinhas Patrícia Karla, Ana Paula e Sarah Regina.

Ao meu sobrinho-neto e afilhado Saulo Henrique.

Desejo um mundo melhor para vocês, para todas as crianças, adolescentes e jovens.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora doutora Lorene dos Santos, responsável por tantos questionamentos, provocações e "puxões de orelha", período de intensa aprendizagem.

À orientadora emérita professora doutora Magali de Castro que me acompanhou nos primeiros passos da pesquisa e ocupa especial lugar em meu coração.

Às diretoras da Escola Municipal Cônego Sequeira, Lúcia Cosso e Elizabeth Lima, que sempre apoiaram e me incentivaram na busca desse sonho.

Aos coordenadores Eliana da Mata, Lauro Lima, Maria Venida e Janete Rocha, que souberam compreender o momento delicado de desenvolvimento da pesquisa e não mediram esforços para reorganizar meus horários, oportunizando minha ida a campo.

À diretora do CAPE, Gioconda Machado, e à ex-coordenadora geral do Programa Floração Noara de Castro pelo apoio e disponibilização de documentos e materiais para análise.

Ao amigo e conselheiro, Pe. Antônio Goveia, pelo apoio espiritual nos momentos de dúvidas e dificuldades.

À amiga, colega de turma e mestre, Elenice Ferreira, pelo incentivo e parceria.

Não se compreende todo o caminho num grande passo: novas estradas se abrem, quando se persiste no caminhar.

(GANDIN, 1997, p. 09).

RESUMO

Esta pesquisa buscou descrever e analisar as percepções de professores e estudantes inseridos no Programa de Aceleração de Estudos, denominado Floração, implementado pela Prefeitura de Belo Horizonte/MG, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, no final de 2009. O Programa Floração tem a intenção de modificar o percurso de alunos com trajetória escolar marcada pelo insucesso. Os programas de aceleração de estudos estão entre as ações inseridas pelas políticas públicas para facilitar o acesso e a permanência dos jovens na escola, possibilitar o sucesso escolar, como uma forma de garantia do direito à educação. A pesquisa teve o propósito de responder aos questionamentos que problematizaram o objeto de estudo: O que é o Programa de Aceleração de Estudos Floração, seus princípios, proposta metodológica e estrutura de funcionamento? Qual o perfil de professores e de estudantes inseridos no Programa: trajetória e experiências anteriores, motivos de inserção no Programa, expectativas com relação ao mesmo? Como os professores avaliam a questão do direito à educação no Programa Floração? Como professores e estudantes avaliam a metodologia e materiais didáticos utilizados no Programa, seus pontos positivos e negativos? Que desafios e dificuldades os professores do Floração enfrentam em sua prática cotidiana? Quais satisfações e ganhos percebem na realização de seu trabalho? Qual o sentido e significado da unidocência para o sucesso do Programa e para a permanência do estudante na escola? A pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e de campo. Os atores da pesquisa são estudantes, professores e coordenadora envolvidos no Programa, que forneceram os dados empíricos por meio de entrevistas individuais e coletivas. Os dados coletados foram organizados por categoria e analisados em consonância com os objetivos e questionamentos iniciais e dialogam com autores que discutem sobre a garantia do direito à educação; sobre o fracasso escolar; sobre os programas de aceleração de estudos e sobre o trabalho docente, entre outros. A análise dos resultados evidencia que o Programa Floração tem permitido o acesso e a permanência de contingente significativo de estudantes e que este resultado pode estar associado à unidocência, que favorece as interações professor e aluno. Entretanto, há ainda um número expressivo de evasões, muitos desafios quanto aos processos ensino aprendizagem, além de inúmeras críticas à metodologia e materiais didáticos utilizados no Programa.

Palavras-chave: Aceleração de estudos, direito à educação e unidocência.

ABSTRACT

This research aimed to describe and to analyze the perceptions of teachers and inserted students in the Acceleration Program of Apprenticeship, called *Floração*, implemented by the City hall of Belo Horizonte /MG in partnership with the *Fundação Roberto Marinho*, in the 2009. The *Floração* Program has the intention to modify the passage of pupils with difficulties in their school trajectory marked by failure. The programs of acceleration of studies are between the inserted actions for the public politics to facilitate to the access and the permanence of the young in the school, to make academic trajectory of success, as a form of guarantee of the right to the education. The actors of the research are involved students, professors and coordinator in the Program who had supplied the empirical data by means of interviews individual and collective. The purpose of the interviews was to catch through the depositions of these actors, its perceptions on the Program *Floração* and answer to the questionings about the study object: What it is the Program of Acceleration of Studies, its principles, methodological proposal and structure of functioning? Which the profile of professors and inserted students in the Program: previous trajectory and experiences, reasons of insertion in the Program, expectations with regard to the same? How the teachers evaluate the question of the right to the education in the Program? How teachers and students evaluate the used methodology and didactic materials in the Program, its positive and negative points? That are the challenges and difficulties the professors in their practical? Which satisfactions and profits perceive in the accomplishment of its work? Which the direction and meaning of the single teacher for the success of the Program and the permanence of the student in the school? The research is of bibliographical, documentary character and of field. The collected data had been organized by category and analyzed in accord with the objectives and initial questionings and dialogue with authors who argue on the failure trajectory in the school; on the guarantee of the right to the education; on the programs of acceleration of studies and on the teaching work, among others. The analysis of the results evidences that the Program has allowed to the access and the permanence of significant contingent of students and that this result can be associated to the single teacher that favors the interactions teacher and pupil. However, it still has an expressive number of evasion and retentions, beyond many challenges how much to the processes education learning, critical to the methodology and pedagogical materials used by the Program.

Word-key: Acceleration of studies, difficulties in the school, and single teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma de Gestão do Programa Floração.....	56
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem dos resultados Escolas I, II e III.....	69
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Experiência Docente e formação dos professores pesquisados	68
Quadro 2 - Dados da Turma I	68
Quadro 3 - Dados da Turma II.....	69
Quadro 4 - Dados da Turma III.....	69

LISTA DE SIGLAS

ACPATE - Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
FRM - Fundação Roberto Marinho
GAVFE - Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar
GERED-B - Gerência Regional Barreiro
IAS - Instituto Ayrton Senna
LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NOA - Nova Oportunidade de Aprendizagem
ONU - Organização das Nações Unidas
PAE - Programa de Aceleração de Estudos
PBH - Prefeitura de Belo Horizonte
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RME-BH - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SMED - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Delimitação do objeto, questões de pesquisa e referenciais teóricos.....	16
1.2 Objetivos.....	20
<i>1.2.1 Objetivo Geral</i>	<i>20</i>
<i>1.2.2 Objetivos específicos</i>	<i>20</i>
1.3 Apresentação	21
2. APORTES METODOLÓGICOS	23
2.1 Abordagem e estratégias metodológicas.....	23
2.2 Campo e universo da pesquisa	26
2.3 Tratamento e análise dos dados	27
3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR	28
3.1 Conceito de Educação	28
3.2 Direito à Educação como Conquista Social.....	30
<i>3.2.1 O direito à educação na legislação brasileira: algumas referências históricas</i>	<i>33</i>
3.3 Relação com o Saber e Produção do Fracasso Escolar	39
3.4 Algumas políticas de escolarização para os excluídos da escola	44
3.5 Alguns projetos e programas de reorganização do sistema educacional em nível estadual e municipal	46
4. A ACELERAÇÃO DE ESTUDOS EM QUESTÃO: O PROGRAMA FLORAÇÃO E A UNIDOCÊNCIA	50
4.1 O surgimento de Programas de Aceleração de Estudos no Brasil e em Minas Gerais	50
4.2 As Políticas de Garantia do Direito à Educação e de Aceleração de Estudos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte	52
4.3 O Programa Floração.....	55
<i>4.3.1 Estrutura Metodológica do Programa Floração</i>	<i>57</i>
<i>4.3.2 A Unidocência como Marca do Programa Floração</i>	<i>59</i>
4.4 As Interações entre Professor e Aluno como Dimensão Fundamental da Docência: Breve Discussão	62
5. PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES E DOS ESTUDANTES SOBRE O PROGRAMA FLORAÇÃO	67
5.1 Quem são os Sujeitos Pesquisados: Breve Perfil.....	67
5.2 Razões e Contingências que Levam Professores e Estudantes à Inserção no Programa.....	71
5.3 Alguns dos Desafios e Dificuldades enfrentados pelos Professores do Programa Floração	75
5.4 Sobre a Metodologia e Materiais Didáticos do Programa Floração	77

5.5 O Programa Floração como estratégia de Garantia do Direito à Educação: o que Pensam os Professores.....	84
5.6 Relações de Tempo no Trabalho Docente	87
5.7 Unidocência como importante componente do Programa Floração.....	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	104
APENDICES	117

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa constitui um estudo sobre as percepções de professores e de alunos acerca do Programa Floração: Programa de Aceleração de Estudos (PAE) – da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) – Minas Gerais, buscando analisar as implicações e impactos do Programa na prática docente e a reconstrução da experiência escolar vivenciada por alunos oriundos de trajetórias escolares marcadas pelo insucesso.

O objeto de estudo desta pesquisa começou a se delinear a partir da experiência do pesquisador como unidocente¹ no Programa de Aceleração de Estudos Floração, em uma escola da RME-BH, localizada na Regional Barreiro². Durante todo o tempo de realização do Mestrado, o pesquisador vivenciou o desafio de conciliar o tempo dedicado aos estudos e cumprimento das demais exigências e atividades de pesquisa com o tempo de trabalho na rede pública de ensino, lecionando em dois turnos, visto que não lhe foi concedida a licença para realização do Mestrado.

Já nos primeiros meses de atuação no Programa Floração surgiram questionamentos relacionados aos significados que este teria na trajetória acadêmica dos estudantes nele inseridos. Também houve a necessidade de compreender os motivos que levavam os docentes e discentes a aderirem ao Programa. Outras dúvidas estavam relacionadas aos materiais didáticos, à metodologia utilizada pelo Programa, à unidocência e, principalmente, sobre a possibilidade de o Floração garantir o acesso e a permanência do estudante na escola. Percebeu-se que para responder a tantos questionamentos seria necessário desenvolver uma investigação mais cuidadosa, o que despertou o interesse em ingressar em um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dessa forma, foi a partir da própria experiência do pesquisador como professor do Programa Floração que se configuraram os primeiros questionamentos de pesquisa: Quais são as características de um programa de aceleração de estudos que busca ressignificar a trajetória escolar de estudantes, marcada pelo insucesso? A aceleração de estudos seria o melhor caminho para reconduzir jovens para uma trajetória de sucesso escolar? No período de um ano letivo, seria possível trabalhar todos os conteúdos curriculares previstos pelo Programa?

¹ Unidocente: único professor trabalhando todas as áreas do conhecimento em uma mesma turma.

² A Prefeitura de Belo Horizonte, com o propósito de descentralizar sua administração, divide a cidade em 9 regiões, denominadas Regionais.

Qual seria o perfil do professor para atuar no Floração que apresenta estrutura metodológica preestabelecida?

1.1 Delimitação do objeto, questões de pesquisa e referenciais teóricos

Esses questionamentos serviram como suporte inicial para a construção e para a delimitação do objeto de estudo, o Programa Floração, implementado em dezembro de 2009, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), resultado de uma parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte e a Fundação Roberto Marinho (FRM), e se desdobraram em outras questões que foram incorporadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

O Programa Floração tem a intenção de oferecer a oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental aos jovens de 15 a 19 anos com defasagem idade-ano. As principais metas indicadas pelo Programa são oferta de política educacional relativa à inclusão social; promoção da aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis à mudança da história, da autoestima e da construção da cidadania. (FRM, 2010).

O currículo do Programa Floração está centrado em três eixos principais, voltados para a formação humana: expressão; interação com o espaço; ação e participação social. O desenvolvimento desses eixos se relaciona aos conteúdos, visto que eles correlacionam e se contextualizam com as vivências do indivíduo, na perspectiva da pluralidade cultural, importantes para o desenvolvimento do exercício da cidadania. O Programa propõe também a oportunidade de o estudante vivenciar situações investigativas que podem garantir a construção de conhecimento através da experimentação, da curiosidade e da criatividade. (FRM, 2010).

Para investigar as percepções de professores que atuam no Programa de Aceleração de Estudos Floração, tomaram-se como parâmetro as experiências docentes vivenciadas por esses sujeitos antes do ingresso e aquelas desenvolvidas ao longo da participação no Programa, bem como as perspectivas futuras de trabalho docente após terem vivenciado essa experiência. Em relação aos alunos, pretendeu-se investigar como eles avaliam a experiência no Floração para a ressignificação de sua trajetória de insucesso escolar. A partir dessas considerações e dos estudos realizados no curso de Mestrado, as questões iniciais de pesquisa foram reformuladas, configurando-se um novo conjunto de perguntas que direcionam a pesquisa:

1. O que é o Programa de Aceleração de Estudos Floração, seus princípios, proposta metodológica e estrutura de funcionamento?
2. Qual o perfil de professores e de estudantes inseridos no Programa: trajetória e experiências anteriores, motivos de inserção no Programa, expectativas com relação ao mesmo?
3. Como os professores avaliam a questão do direito à educação no Programa Floração?
4. Como professores e estudantes avaliam a metodologia e materiais didáticos utilizados no Programa, seus pontos positivos e negativos?
5. Que desafios e dificuldades os professores do Floração enfrentam em sua prática cotidiana? Quais satisfações e ganhos percebem na realização de seu trabalho?
6. Qual o sentido e significado da unidocência para o sucesso do Programa e para a permanência do estudante na escola?

Para compreender o contexto em que foi implementado o Programa Floração, o pesquisador analisou as políticas públicas associadas à garantia do direito à educação e traçou um breve histórico sobre os projetos, propostas e programas de aceleração de estudos voltados para alunos do Ensino Fundamental (EF) com trajetória escolar marcada pela evasão e repetência. Nesse sentido, Cury (2000) afirma que nos últimos anos:

[...] os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano. Como exemplos destes esforços, temos os ciclos de formação e as classes de aceleração. As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. (CURY, 2000, p. 5).

Cury (2000, p. 8) também afirma que a igualdade e a liberdade são "pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas [...]". Nessa mesma linha, segundo Lages (2001), pode-se mencionar que a política de aceleração da aprendizagem, inserida nas políticas públicas de democratização das oportunidades educacionais, encontra-se respaldada no princípio do direito à educação. Desde os anos de 1960, em vários países, políticas de democratização dessa natureza foram estabelecidas, tendo em vista a construção da igualdade de acesso e permanência das classes

desfavorecidas. (LAGES, 2001). Pode-se incluir o Programa Floração como uma dessas estratégias para a correção idade-ano de jovens com trajetória de retenção e/ou evasão escolar. É importante destacar que esse tipo de programa pode facilitar o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante, como um viés de garantia do direito à educação, dependendo da metodologia utilizada e das estratégias aplicadas para beneficiar a inserção desses jovens no contexto escolar. Além do Floração, também foram discutidos no contexto do direito à educação, outras propostas, projetos e programas desenvolvidos no país, em âmbito federal, estadual e municipal.

Este trabalho também se fundamenta na concepção de educação definida pela Constituição da República Federativa do Brasil, em que a educação é um direito social, sendo que todas as pessoas têm direito à educação, sendo competência do Estado organizar os serviços educativos de qualidade para oferecê-los aos indivíduos. De acordo com o Art. 6º da Constituição:

Art 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma dessa Constituição. (BRASIL, 1988).

A partir da promulgação da Constituição, em 1988, foram desenvolvidas algumas políticas públicas para favorecer o direito à educação, considerando que acesso e permanência são condições primordiais para uma educação de qualidade, respaldado pelo preceito de igualdade de todos perante a lei. Essas políticas públicas possibilitaram a criação de estratégias diversas, entre elas os programas de aceleração da aprendizagem desenvolvidos pelos estados e municípios, no final da década de 1980 e nos anos 1990, tendo sido mapeados alguns desses programas, seus princípios e estratégias.

Outro tema abordado nessa pesquisa foi o fracasso escolar, a partir de diálogos com autores que discutem esse aspecto. Patto (1996) argumenta que as defasagens de aprendizagem e insucesso escolar são provenientes de um modelo que não propicia o sucesso escolar aos estudantes das camadas sociais populares. De outro modo, Charlot (2000) discute que o fracasso escolar não existe, o que existe são estudantes que não acompanham o ritmo de ensino proposto pelas escolas, uma vez que estas não levam em conta as demandas apresentadas por eles.

Por outro lado, Lahire (1997) considera que as condições econômicas e de vida das famílias das camadas populares prejudicam a dedicação do estudante, dificultando seu êxito na escola. O desempenho do estudante não depende exclusivamente de suas condições

sociais, mas também da atenção que a família dedica ao estudante em relação ao processo educativo vivenciado por ele. Para garantir uma trajetória de sucesso escolar, é fundamental que a família invista na educação:

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas de incitar a criança a ter sucesso, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados. (LAHIRE, 1997, p. 32).

Dayrell (2006) lembra que a função da escola é a de garantir aos jovens o acesso aos conhecimentos acumulados coletivamente pela sociedade, no entanto esses conhecimentos são transformados pela escola em produtos, resultados e conclusões, que não levam em conta "o valor dos processos", tornando o conhecimento escolar um objeto ou coisa para ser transmitida.

Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre escolar e o extraescolar e a vida dos alunos. [...] A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam. (DAYRELL, 2006, p. 139).

O autor acrescenta que para entender o jovem que chega à escola é necessário percebê-lo como sujeito sociocultural, em sua diversidade cultural, superando a visão estereotipada da noção de aluno, como condição para permitir-lhe construir conhecimentos de forma significativa.

O trabalho docente é um dos temas também abordados nessa pesquisa. Tardif e Lessard (2007, p.23) mostram que "as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu 'objeto de trabalho'". Arroyo (2002) e Teixeira (2007), entre outros assuntos, tratam do tempo na vida do docente, enfocando a questão das dificuldades enfrentadas por estes para separar o tempo profissional do tempo pessoal.

Tendo em vista que a unicodência se apresentou como uma das importantes características do Floração e, pela nossa hipótese, um dos elementos que mais têm contribuído para a permanência do estudante na escola, buscamos autores que discutem essa forma de trabalho docente (TALAMINI, 2009; CORREA, 2008;), assim como outros que abordam a

questão da relação professor-aluno e a importância das interações para o trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2013; TEIXEIRA, 2006; 2007)

1.2 Objetivos

Partindo das indagações descritas, a pesquisa será estruturada de modo a alcançar os objetivos a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a percepção de professores e de alunos que participam do Programa de Aceleração de Estudos (PAE) Floração, no município de Belo Horizonte/MG, buscando analisar a importância desse programa para ressignificação da prática docente e para a reconstrução da experiência de fracasso escolar vivenciada pelos alunos e, assim, verificar em que medida o Programa favorece a garantia do direito à educação.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar o perfil de professores que trabalham no Programa Floração, sua trajetória profissional e de formação;
- Identificar as razões e contingências que levam professores e estudantes a ingressarem no Programa Floração;
- Identificar o perfil dos estudantes que ingressam no Programa Floração;
- Identificar alguns dos desafios e dificuldades enfrentados pelos professores que atuam no Floração;
- Analisar os relatos dos professores sobre a metodologia proposta pelo Programa Floração, seus materiais didáticos e estratégias pedagógicas;
- Apreender e analisar os relatos dos estudantes sobre a metodologia proposta pelo Programa Floração, seus materiais e estratégias pedagógicas;

- Analisar como os professores e os estudantes percebem a questão da garantia de direito à educação, no âmbito do Programa Floração;
- Perceber perspectivas acadêmicas futuras dos estudantes inseridos no Programa Floração;
- Analisar a experiência de unidocência no âmbito do Programa de Aceleração de Estudos Floração, seus significados e importância na percepção de professores e estudantes.

A proposta é, pois, investigar como se configuram para os professores e alunos as percepções, vivências e expectativas de situações de sucesso escolar face à adoção do Programa Floração.

1.3 Apresentação

Levando em conta essas considerações, essa dissertação se compõe de cinco capítulos:

No primeiro capítulo – Introdução – são apresentadas as considerações introdutórias, compreendendo a construção e problematização do objeto de estudo, justificativa e os objetivos.

No capítulo 2 – Aportes Metodológicos – apresentam-se as diretrizes metodológicas, o universo e o processo de coleta de dados da pesquisa, as estratégias e instrumentos utilizados para a sua realização.

No capítulo 3 – O Direito à Educação e Produção do Fracasso Escolar – discute-se a respeito da garantia do direito à educação, suas diretrizes em âmbito mundial e algumas das políticas públicas voltadas para esse princípio em nível nacional, estadual e municipal. Também trata de alguns projetos e programas de reorganização do sistema educacional em nível estadual e municipal.

No capítulo 4 – A aceleração de estudos em questão: o Programa Floração e a Unidocência – discute-se o surgimento dos programas de aceleração de estudos e apresenta-se um breve panorama das políticas educacionais do município de Belo Horizonte, incluindo o Programa Floração, suas metas, metodologia, público alvo, estratégias de inserção do estudante no contexto escolar e unidocência. Para melhor compreender este aspecto, são retomados autores

que enfatizam a importância das interações professor-aluno como aspecto fundamental da atividade docente.

No capítulo 5 – Percepções de Educadores e Estudantes sobre o Programa Floração – enfatiza-se as percepções dos docentes e discentes acerca desse Programa, a partir da análise das entrevistas individuais e coletivas realizadas com os mesmos. A análise se desdobra em diferentes aspectos, tais como quem são os sujeitos pesquisados (breve perfil); razões e contingências que levam à inserção no programa; alguns dos desafios e dificuldades enfrentados pelos professores; sobre a metodologia e materiais didáticos do Programa; o Programa como garantia do direito à educação e a unidocência como importante componente do programa Floração.

No capítulo 6 – Considerações finais – busca-se estabelecer relações entre os objetivos propostos e a pesquisa realizada, retomando alguns pontos importantes, enfatizando o caráter científico e a relevância da pesquisa para produção acadêmica e para o avanço das políticas públicas de garantia do direito à educação, em especial os programas de aceleração de estudos.

2. APORTES METODOLÓGICOS

A pesquisa proposta tem caráter qualitativo, pautando-se nos princípios colocados por Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A pesquisa qualitativa não se comprova numérica ou estatisticamente. Refere-se a uma análise detalhada, abrangente, consistente e coerente dos dados coletados em uma argumentação lógica das ideias. “Na pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta”. (MICHEL, 2009, p. 37).

2.1 Abordagem e estratégias metodológicas

Esta pesquisa, como mencionado, foi realizada em uma abordagem qualitativa, fundamentando-se nas discussões de teóricos que abordam temas sobre educação relacionados à aceleração de estudos como uma estratégia de garantia do direito à educação.

Esta pesquisa teve a intenção de documentar e analisar as percepções de um grupo de professores e alunos que participam do Programa Floração. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, uma estratégia de investigação que se debruça sobre uma realidade particular – um caso - procurando contextualizar as informações e situações retratadas. Assim, focaliza o particular, tomando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação, baseando-se em evidências.

O estudo de caso é uma forma de fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro do seu contexto de vida-real, onde as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidências são usadas (YIN, 2005, p. 38).

De acordo com Yin (2005), essa estratégia permite uma pesquisa que preserva as características significativas do que ocorre na vida real, tais como trajetórias de vida individuais ou não, além de se aplicar a diferentes áreas do conhecimento, pois o estudo de caso é um método eclético e atende a objetivos preestabelecidos pelo pesquisador, com vistas a explicar determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.

Como estratégias metodológicas foram utilizadas a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas.

- Pesquisa documental

A análise documental é considerada fundamental para qualquer pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Os documentos analisados foram os seguintes:

- (I) A lei que regulamenta o Programa Floração na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - (RME-BH);
- (II) Os documentos que instituíram o Programa Floração na RME-BH;
- (III) Material didático pedagógico utilizado no Programa Floração.

- Entrevista semiestruturada com professores e alunos e com a coordenadora do Programa na SMED.

Segundo Triviños (1987, p. 146), nesse tipo de entrevista, o entrevistado, “segundo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal, colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

A entrevista semiestruturada favorece a descrição dos fenômenos sociais, facilita sua explicação e compreensão. Esta possibilidade de reconfiguração é uma das grandes vantagens da entrevista semiestruturada, facilitando o controle do fenômeno estudado, favorecendo a cientificidade da pesquisa. Trata-se de uma das formas para coleta de dados na qual há interação social, verbal e não verbal entre pesquisador e entrevistado, os quais ficam face a face. Isso permite estudar o fenômeno e mediar quando necessário.

A entrevista foi realizada a partir dos seguintes tópicos:

Coordenadores geral e regional e diretora do CAPE

- ✓ Concepção do Programa: origem, razões, pessoas envolvidas na criação, por que a Fundação Roberto Marinho, como foi negociado e aprovado;
- ✓ Implementação do Programa: como foram selecionadas as escolas, coordenadores e professores; quantas escolas envolvidas; como as pessoas foram preparadas para a implementação;
- ✓ Dinâmica do Programa: como ele funciona: metodologias, orientações, coordenações, responsabilidades e ações.

Professores

- ✓ Breve perfil profissional e de formação
- ✓ Prática anterior e motivos de inserção no Programa;
- ✓ Atuação no Programa: atividades desenvolvidas, importância do Programa, pontos positivos e negativos, dificuldades e alternativas, significado da unicodência;
- ✓ Perspectivas a partir da atuação, oportunidades de desenvolvimento profissional.

Estudantes

- ✓ Trajetória anterior ao Programa: breve panorama
- ✓ Motivos de inserção no Programa;
- ✓ Razões de ainda não ter concluído o Ensino Fundamental;
- ✓ Percepções sobre a metodologia empregada no Programa;
- ✓ Avaliação sobre as vantagens e desvantagens de aulas com um único professor;
- ✓ Mudanças da atuação do aluno, comparando a vida escolar realizada nos anos anteriores.

As entrevistas com coordenadores e professores foram individuais, já o estudantes foram entrevistados coletiva e informalmente na sala de aula pelo pesquisador. Eles se assentaram em círculo e o pesquisador foi apresentando os pontos a serem discutidos. A todos os estudantes foi dada a oportunidade de falar, entretanto, alguns não quiseram se manifestar em relação aos tópicos apresentados. Essa estratégia permitiu obter várias informações em um período de tempo curto. Os roteiros das entrevistas se encontram nos apêndices.

Ferreira (2008) realizou uma pesquisa com crianças, adotando a concepção de que elas são vistas como "atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos - elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora". (FERREIRA, 2008, p. 146).

Essa perspectiva favoreceu a escuta desenvolvida com os adolescentes do Programa Floração, participantes ativos no universo dessa pesquisa, adolescentes em busca de caminhos em sua trajetória escolar marcada por insucesso, levando em conta preocupações sociais e políticas relacionadas à garantia do direito à educação propostas para esses estudantes.

2.2 Campo e universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, inseridas na Gerência Regional Barreiro – GERED-B, que possuem turmas do Programa Floração.

A escolha das escolas onde a pesquisa foi realizada deu-se a partir dos seguintes critérios: possuir turmas do Programa Floração e ter um histórico de adesão aos programas propostos pela PBH e de desenvolvimento de projetos significativos que buscam garantir a permanência dos estudantes na escola. Para tanto, foram feitos contatos com a coordenação geral do Programa, que nos indicou três escolas que atendiam aos critérios estabelecidos. A partir de contatos com a direção das escolas, e tendo sido confirmados os parâmetros estabelecidos, selecionaram-se os professores pesquisados. Essa seleção teve como requisitos básicos a disponibilidade, aceitação e interesse em participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com uma turma em cada escola, totalizando três turmas, com seus respectivos estudantes e professores, denominados unidocentes. Também foram pesquisados mais três professores, sendo que suas respectivas turmas não foram entrevistadas. Assim, o universo da pesquisa envolveu cinquenta e oito sujeitos, sendo eles: uma Coordenadora Geral do Programa Floração, uma Coordenadora Regional e a Diretora do CAPE; seis professores, dois de cada escola; quarenta e nove estudantes matriculados no Programa e frequentes na data da realização da entrevista.

Duas das escolas pesquisadas oferecem, além do Programa Floração, o Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano), no 1º e 2º turnos, sendo a primeira com o total de 980 e a

segunda com um total de 1220 alunos, matriculados em 2012. A terceira escola pesquisada oferece também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no 3º turno, funcionando também como núcleo de inclusão da região, possuindo turmas de alunos surdos, grande parte deles provenientes de outras regionais de Belo Horizonte. Em 2012, o número de alunos matriculados nessa escola compreendia um total de 1350.

2.3 Tratamento e análise dos dados

Após transcrever as entrevistas, o pesquisador selecionou excertos dos depoimentos, categorizando-os para serem utilizados como dados a serem apresentados e discutidos com vistas a apontar possíveis resultados da pesquisa. Para evitar que os nomes reais dos entrevistados fossem expostos, utilizou-se nomes fictícios.

Os dados foram analisados à luz dos aportes teóricos e contextuais e, trazem os seguintes eixos norteadores:

- O Programa Floração no contexto da política de democratização de oportunidades educacionais na Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte – SMED/BH;
- Os professores e alunos do Programa Floração: quem são, de onde vêm e por que integraram esse Programa;
- Percepções de educadores e estudantes sobre aspectos diversos do cotidiano escolar no Programa de Aceleração de Estudos Floração.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Este capítulo discute a educação como um direito fundamental para o desenvolvimento humano. Retoma algumas das importantes leis e políticas públicas brasileiras que visam garantir o direito à educação para todos e ainda discorre acerca do processo de construção de conhecimentos, problematizando o fenômeno do fracasso escolar, em interlocução com autores que tratam desses temas.

Também procura mapear algumas das políticas públicas brasileiras implementadas ao longo das últimas décadas, sobretudo em âmbito municipal, e que objetivavam minimizar as defasagens de aprendizagem, os altos índices de analfabetismo e a evasão escolar, configuradas como ações que favorecem a garantia do direito à educação. O Programa de Aceleração de Estudos, denominado Floração, objeto desta pesquisa, se insere nesse contexto.

3.1 Conceito de Educação

De acordo com Abbagnano (2007, p. 225), a educação refere-se à formação da pessoa humana individual, correspondendo ao que os gregos chamavam de *Paideia* e os latinos de *humanitas*, educação do homem. Segundo o autor, a palavra educação vem do latim *educatio* que:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. (ABBAGNANO, 2007, p. 305).

Nesse sentido, pode-se dizer que todo domínio das técnicas culturais utilizadas na produção e no comportamento humano com vistas à sobrevivência da espécie humana, denomina-se educação. Ou seja, o indivíduo interage, assimila e modifica o meio cultural em que vive ao mesmo tempo em que reproduz as práticas culturais do seu contexto, transmitindo-as às novas gerações.

De acordo com Brandão (2007), há inúmeras formas de aprender, primeiro fora da escola, sem livros, professores e metodologias pedagógicas. As pessoas se utilizam dela para tornar comunitários os saberes, as ideias, as crenças, considerando como bem, o trabalho e a vida. A educação é uma parte da vivência dos grupos sociais que criam, recriam, realizando invenções originadas de sua cultura, incluindo códigos sociais de conduta, regras de trabalho, dos segredos da arte e da religião, do artesanato ou da tecnologia necessária para a reinvenção sobre a cultura, considerando as relações entre sujeitos e a natureza. Além disso, a educação é uma das formas se produzir crenças e ideias que envolvem as "trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força." (BRANDÃO, 2007, p. 10). A educação se encontra em qualquer grupo social, ocorrendo não somente na escola, mas em toda a sociedade.

Em consonância com Abbagnano (2007), Brandão (2007) afirma o seguinte:

A educação existe onde não há a escola e por toda a parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (BRANDÃO, 2007, p. 13).

A expressão "transferência de saber" utilizada pelo autor remete à expressão "transmissão e aprendizado das técnicas culturais", usada por Abbagnano (2007). Essas expressões contextualizam a ideia de conhecimentos que vão passando de geração em geração, vivenciada tanto em comunidades ditas primitivas quanto nas chamadas civilizadas. Assim, a educação é considerada fundamental em qualquer grupo social, em todos os tempos, nas tribos mais isoladas, nas civilizações antigas como as greco-romanas, bem como nas civilizações modernas, pois em qualquer circunstância o homem precisa ser educado.

Freire (1989) conceitua a educação como um processo permanente, pois não existem seres educados, todos estão se educando. O que existem são graus de educação, e mesmo assim, não são absolutos. A partir das ideias de Freire, constata-se que o processo de educação é contínuo, uma vez que a todo o momento as pessoas estão construindo conhecimento, conseqüentemente, construindo suas histórias, de acordo com as demandas que vão surgindo ao longo de suas trajetórias de vida. Nesse contexto, infere-se que educar não é um simples ato de transmitir conhecimentos, mas sim uma construção de saberes, razão pela qual educar é capacitar o sujeito para que ele interprete o mundo. Essa afirmação de Freire (1989) faz

compreender que educar é um processo de formação humana que se ajusta às demandas sociais coletivas e individuais.

A educação é um processo que pode favorecer a capacidade de o indivíduo interpretar e transformar o mundo. Contudo ela também se modifica constantemente para acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Dessa forma, pode-se dizer que a educação não é um processo estanque, pois ela muda de acordo com as transformações tecnológicas, sociais, filosóficas e culturais em um processo histórico que acompanha a trajetória humana.

Cotrim e Parisi (1983, p. 13) afirmam que a aprendizagem através da interação de indivíduos é uma forma de lutar pela preservação da vida. Essa estratégia possibilitou que o homem aproveitasse as experiências de seus contemporâneos e antepassados, sem o trabalho de descobri-las novamente, sendo uma herança cultural humana valiosa, transmitida por meio de indivíduos e sociedades. Esse exercício de aprender experiências possibilitou ações conforme um comportamento adquirido, dando origem ao processo definido como educação.

Sendo a educação um processo de formação humana contínua, ela necessita da aprendizagem para se desenvolver. Segundo Coutinho e Moreira (2004), a aprendizagem é muitas vezes definida como uma mudança relativamente duradoura no comportamento e induzida pela experiência, mas que não pode ser visivelmente observada. A aprendizagem ocorre por meio de novas associações, informações, aptidões, hábitos semelhantes. Dessa forma, os indivíduos podem apresentar habilidades que não possuíam anteriormente.

Nas sociedades contemporâneas, generalizou-se um modelo de educação que tem como lócus privilegiado a instituição escolar. Esta assumiu um lugar de legitimação de alguns saberes, em detrimento de outros, tornando-se uma instância de distinção social. De acordo com Saviani (2006, p. 29), "pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" com o objetivo de ir além do saber popular.

3.2 Direito à Educação como Conquista Social

Na atualidade, o acesso à educação básica é um direito garantido em documentos legais de todos os países. Para Cury (2002), a educação escolar permite o exercício da cidadania, contribuindo para propiciar a participação de todos nos espaços sociais e políticos. Há muitos documentos internacionais assinados por países que participam da Organização das

Nações Unidas - ONU, reconhecendo e garantindo esse direito. Como importantes referências, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, em seu art. XXVI-A; a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960 e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, que tratam da garantia de direito à educação.

Segundo Cotrim e Parisi (1983, p. 236), a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi inspirada em outras declarações dos direitos do homem que a antecederam, como as declarações surgidas com a Independência dos Estados Unidos e com a Revolução Francesa. A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi votada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris. Este documento foi também assinado pelo Brasil e outros países depois de sua aprovação.

O Brasil participou, em 1990, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência criou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um dos documentos mais recentes no processo histórico de elaboração de princípios e metas para a promoção da educação, em nível mundial. Participaram da elaboração desse documento 155 países que estabeleceram a meta de educação para todos até o ano 2000. Nessa Conferência definiram-se as necessidades básicas de aprendizagem e se estabeleceram compromissos mundiais para garantir o direito à educação para todos, requisitos básicos para a conquista de uma vida digna, com vistas a construir uma sociedade mais justa e mais humana. Assim, no tema "educação para todos" está subjacente a construção de uma política pública de acesso à educação. No Brasil, o MEC incorporou os princípios e diretrizes dessa declaração no Plano Decenal de Educação para Todos, de 1994. (BRASIL, 2000).

Conforme Oliveira (1999c), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos indicou um Plano de Ação visando a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da criança, jovem ou adulto, possibilitando a esses sujeitos condições de aproveitar as oportunidades de desenvolver suas potencialidades, enfatizando o direito de todo indivíduo à alfabetização e ao letramento, buscando erradicar com isso todo e qualquer empecilho ao exercício de sua cidadania como um direito universal, oportunizando-lhes contribuir para o desenvolvimento da sociedade, e conseqüentemente das nações. Nesse horizonte, Cury (2002) sinaliza a

preocupação da UNESCO com a universalização do ensino fundamental para todos em todos os países. Essa Declaração pode ser considerada um dos principais documentos contemporâneos sobre a educação, que complementam as resoluções da Convenção de Direitos da Criança, de 1988 e é ampliada pela Declaração de Salamanca, de 1994, que ressaltou a necessidade da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, abrindo espaço para a instituição da educação inclusiva.

No que se refere à Declaração de Salamanca, esta confirmou os direitos de todos os cidadãos à educação, resgatando os princípios fundamentais de educação previstos nas diversas declarações que influenciaram a elaboração das Normas das Nações Unidas, em 1993. Essas Normas tratam da Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, assegurando que a educação de pessoas deficientes se insira no sistema educativo, sendo parte integrante dele. (SALAMANCA, 1994).

Passados mais de 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e mais de 23 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaboradas para garantir o direito à educação para todos, ainda existem no mundo indivíduos sem acesso à educação formal. Pode-se perceber que, no Brasil atual, as políticas públicas avançaram no que se refere à inserção do cidadão no sistema de ensino, a partir da ampliação de verbas para a educação e da descentralização do processo de matrículas. De acordo com os estudos de Oliveira (2007), o avanço apresentado nas oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, como ele é chamado, processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma foi uma grande conquista alcançada no sistema educacional brasileiro. Os Programas que seguem os princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos contribuem para o acesso à educação. Entretanto, ao mesmo tempo em que acontece essa “democratização da educação básica”, aumenta a preocupação por qualidade no ensino³, uma preocupação que delonga de muito tempo, como nos mostra a historiografia da educação brasileira.

É relevante destacar que há indícios de que o Programa Floração busca seguir os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, por favorecer o acesso à

³ O artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988 prevê o princípio da garantia de padrão de qualidade. O mesmo é explícito do no artigo 4º, IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, este dispositivo define referenciais mínimos de qualidade de ensino. Conforme Duarte, existem alguns parâmetros objetivos que servem como orientação nesta matéria. São eles: o grau de formação de professores, a disponibilidade de material didático, a adequação dos currículos à realidade local, a implantação de sistemas de avaliação, bem como a melhoria da remuneração e condições de trabalho dos professores (DUARTE, 2007, p. 706).

educação, bem como a permanência do estudante até a conclusão do Ensino Fundamental. No entanto, a questão da qualidade de ensino no âmbito do Programa é alvo de preocupação de muitos educadores, como veremos no capítulo de análise dos dados.

3.2.1 O direito à educação na legislação brasileira: algumas referências históricas

Sampaio (2000) afirma que o ensino público brasileiro vem sofrendo reformas e investimentos desde os anos 20 e 30 do século XX, décadas essas em que se evidenciaram iniciativas para se organizar o sistema público de ensino. No entanto, os altos índices de insucesso na escola continuaram, denunciando uma desigualdade social, propiciando reivindicações pelo direito de todos a uma educação de qualidade, sem discriminação.

Segundo Lourenço Filho (2000), os educadores e a sociedade brasileira foram denunciando as condições de falta de infraestrutura em que se encontrava o sistema educacional do Brasil, sobretudo a partir das mudanças ocorridas com o aumento da população e a transformação no cenário econômico que passou do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-industrial, promovendo um vertiginoso crescimento da população urbana, sobretudo a partir de meados do século XX. Essa nova configuração de sociedade representou a alavanca inicial para a reivindicação da população por mais escolaridade (ROMANELLI, 2003), juntamente com as mudanças ocorridas no plano econômico, levando em conta a maior exigência do setor produtivo por “recursos humanos”.

Segundo Cury (2002), a garantia do direito à educação escolar possui uma dimensão de construção da cidadania, que faz com que o indivíduo reconheça e busque seus direitos.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2002, p. 260).

Em novembro de 1930, o Governo Getúlio Vargas criou o Ministério de Negócios da Educação e Saúde, sendo nomeado primeiro Ministro da Educação o mineiro Francisco de Campos. Em 1932, em momento de gestação de um novo projeto nacional de desenvolvimento, um grupo formado por intelectuais liberais lança o "Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova⁴". (BRASIL, 1930). Neste documento, há o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, através da reivindicação de uma escola pública assentada nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade. Este documento aponta para a necessidade de uma reconstrução educacional no país e, nesse sentido, pode-se afirmar que, pela primeira vez na história da educação brasileira, a educação pública foi tratada como um direito e não mais como um privilégio. Ademais, as bases da Educação Nova⁵ foram de cunho liberal e pragmatista, oferecendo uma proposta pedagógica condizente com esse projeto (XAVIER, 2002).

Ainda segundo Xavier (2002), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova define que o papel do Estado é zelar pela educação como uma função pública. Por isso, a família passa a ser vista como parceira do Estado, para construir uma educação comum e democrática, igual para todos.

Ao defender um projeto de educação que ultrapasse os paradigmas do ensino tradicional, o grupo articulador da Educação Nova buscou pensar uma prática educativa que permitisse ao discente o acesso a uma sociedade pluralista, letrada e que ele pudesse exercer plenamente seus direitos de cidadania de forma justa no meio em que vivia.

Foi nesse contexto que, de acordo com Fávero (1996, p. 25), o direito à educação foi evidenciado com a promulgação da Constituição de 1934, no Artigo 149⁶. Essa Constituição iniciou objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer competências da União e traçar diretrizes da educação nacional e fixar o Plano Nacional de Educação.

Ao retomarmos o cenário político e educacional brasileiro em meados do século passado, veremos que a Constituição de 1946 (BRASIL, 2011), cujo Art. 5º. Dispõe da competência para fixar as "Leis de diretrizes e bases da educação nacional" (LDBEN) (Art. 5º., XV, d), já abria um caminho para que o Executivo pudesse encaminhar ao Congresso um

⁴ "O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, dirigido ao 'povo e ao governo', foi anunciado por Nóbrega da Cunha, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação. (FREITAS, 2005).

⁵ A Educação Nova foi um movimento educacional que teve como princípio fundamental a ideia de que a educação era o caminho para a construção de uma sociedade democrática. Conforme Romanelli (2003), esse movimento representou uma "reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida" (p. 146).

⁶ Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

projeto que viria a se transformar na primeira LDBEN, em 1961. Fruto de um embate político e ideológico no Congresso Nacional, desde a apresentação de seu projeto pelo ministro Clemente Mariani, no ano de 1948, a aprovação da LDBEN representaria um passo adiante na consolidação das políticas educacionais que pudessem levar o país rumo ao desenvolvimentismo proposto como ideologia política.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização no país, com a previsão de ocorrer em todo o território nacional, mas com o golpe militar os programas existentes desapareceram. Em 1967, o próprio governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como uma das tentativas de erradicar o analfabetismo e também criou o supletivo para garantir a continuidade de estudos de indivíduos alfabetizados.

Ainda durante o período de Ditadura Militar e sob a égide da Constituição de 1967 (BRASIL, 2011), a educação passou por mudanças oriundas dos chamados “acordos MEC/USAID⁷”, que resultaram na aprovação da Lei nº 5.540/68⁸ de reforma do ensino superior e da Lei nº 5.692/71, que propôs alterações no ensino de 1º e 2º graus (CUNHA, 2002). Nesse contexto, a educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico (ROMANELLI, 2003), sobretudo com a formação de mão-de-obra para o mercado industrializado.

Apesar da ampliação do tempo de escolaridade de 4 para 8 anos e, conseqüentemente, a obrigatoriedade escolar estender dos 7 aos 14 anos, o governo militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação da história recente do país, mesmo em tempos de crescimento econômico.

Assim sendo, parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma condição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados. (ROMANELLI, 2003, p. 191).

O processo de redemocratização do país, ocorrido nos fins da década de 1970 e início da década seguinte mudou a configuração do cenário educacional no Brasil. A década de 1980

⁷A USAID é um organismo do governo dos Estados Unidos, que a partir de 1964, passou a dar assessoria ao Governo Civil-militar no Brasil, sobretudo na área de educação. A concepção de educação da USAID assentava-se em três princípios básicos: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade (FAZENDA, 1988; WARDE, 1979).

⁸ A Lei nº 5.540/68 regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.

adentra com o fervor da luta pela reconquista do Estado de Direito⁹ no país. Entretanto, em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro ainda era dramático no que se refere à repetência e ao analfabetismo (FLACH, 2009). Nesse contexto surge a Constituição de 1988 (BRASIL, 2011), elaborada, supostamente, sob uma organização de Estado Democrático de Direito. A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, trouxe uma contribuição significativa no que se refere ao direito à educação, embora a sua elaboração tenha ocorrido dentro de uma conjuntura internacional de tendência neoliberal em curso.

Já em seu preâmbulo, a Carta Magna anuncia a instituição de um Estado Democrático, destinado a assegurar, dentre outros preceitos, o exercício dos direitos sociais e individuais como valores supremos de uma sociedade (BRASIL, 2011). O status dado à educação é tão importante que o ensino gratuito e obrigatório (ensino fundamental) tornou-se direito público subjetivo¹⁰ nos parágrafos 1º e 2º do art. 208 da Carta Magna brasileira (BRASIL, 2011).

Cury (2002) afirma que a Educação Básica sofreu mudanças complexas após a Constituição de 1988, e por algumas recomendações oriundas das principais conferências internacionais. Foi essa Constituição que possibilitou as condições para elaboração da nova LDBEN, Lei 9394/96. Esse documento reformulou a estruturação da Educação Básica, que passou a incluir Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O autor acentua que este documento instaurou o conceito de Educação Básica como direito da cidadania e dever do Estado.

Ainda conforme Cury (2002), o termo base provém do grego *básis, eós* e significa pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. Por isso, entende-se que a Educação Básica possui as seguintes etapas:

Resulta que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes. A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (CURY, 2002, p. 171).

⁹ De acordo com Cury (2004), o que se entende por Estado de Direito é “aquele em que se tem a soberania da lei, a legitimidade do sistema representativo baseado no voto popular e nas regras do jogo e a defesa dos direitos subjetivos contra o poder arbitrário”, já o Estado Democrático de Direito, segundo o mesmo autor, é aquele que reconhece explícita e concretamente a soberania da lei e do regime representativo e por isso é um Estado de Direito (CURY, 2004, p. 20)

¹⁰ Conforme Cury, direito público subjetivo é, portanto, “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. (CURY, 2002, p. 21).

A LDBEN 9394/96 traz inovações nos processos educativos, tratando não apenas do ato de adquirir conhecimentos, mas dos processos formativos do cidadão. Desta forma, a LDBEN, ao introduzir estes novos elementos, abre espaço para um processo de formação mais participativo, levando em consideração as relações de cada um com os processos sociais e culturais.

São também inovações trazidas pela LDBEN 9394/96, a previsão de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a gestão democrática do ensino público e, o reconhecimento de estudos e experiências obtidas pelo aluno fora da escola regular. (Brasil, 1996).

Essas mudanças contribuíram de forma significativa para a democratização das oportunidades educacionais, como afirma Demo (1997):

No parágrafo 5º do mesmo artigo, abre-se a possibilidade de criar 'formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior', [...] garantindo o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (DEMO, 1997, p.15).

Dessa forma, a LDBEN 9.394/96 prevê a possibilidade de uma educação voltada para a cidadania, para inclusão, para consolidação dos direitos do cidadão em uma sociedade pluralista e democrática que contribui para a efetivação de uma democracia plena no Brasil.

Esta LDBEN contribuiu de forma significativa para a geração de ações que buscam a garantia de acesso a todos os cidadãos brasileiros à educação, independente da faixa etária e escolarização anterior, ampliando, dessa forma, o âmbito de proteção aos direitos sociais assegurados pela Constituição de 1988.

Em 1997, realizou-se a V Conferência sobre Educação de Adultos em Hamburgo, onde foi elaborada a Declaração de Hamburgo considerando a educação indispensável para o desenvolvimento humano. Esse documento possui vários temas relacionados à educação básica para todas as pessoas, independente da idade em que se encontram, como oportunidade de desenvolvimento de seu potencial de maneira coletiva ou individual. Não se tratando somente de um direito, mas de dever, sendo fundamental o direito à educação ao longo da vida, com garantias de condições para que esse direito seja efetivado. (BRASIL, 1997).

Outro importante documento surgido neste contexto foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inspirado na Constituição de 1988 e na doutrina e normas internacionais,

tais como a Declaração de Direitos do Homem, a Declaração sobre os Direitos da Criança, a Declaração Mundial de Educação para Todos, entre outros. Este Estatuto responsabiliza diretamente a todas as instituições pela regulamentação do direito à educação.

Os conteúdos relacionados ao Direito à Educação Escolar de crianças e adolescentes presentes na Constituição Federal de 1988, no ECA e na LDBEN são sintetizados por Liberati (2004), da seguinte forma:

- Universalidade e igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Art. 208, II, Constituição Federal; Art.53, I, ECA e Art. 3º, I, LDBEN);
- Gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental (Art. 208, I, Constituição Federal e Art. 4º, I, LDBEN);
- Atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, IV, Constituição Federal e Art. 4º, III, LDBEN);
- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos (Art. 208, IV, Constituição Federal e Art. 4º, IV, LDBEN);
- Oferta de ensino noturno regular e adequado às condições do adolescente trabalhador (Art. 208 VI Constituição Federal e Art. 4º, VI e VII, LDBEN);
- Atendimento no Ensino Fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 208, VII, Constituição Federal e Art. 4º, VIII, LDBEN);
- Direito de ser respeitado pelos educadores (Art. 53, II, ECA);
- Direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (Art. 53, III, ECA);
- Direito de organização e participação em entidades estudantis (Art. 53, IV, ECA);
- Acesso à escola pública e gratuita próxima da residência (Art. 53, V, ECA);
- Direito dos pais e titulares do poder familiar ou responsável legais de conhecer o processo pedagógico e participarem da definição da proposta educacional (Art. 53, parágrafo único, ECA). (LIBERATI, 2004, p. 13).

Os textos referentes à educação na Constituição Federal, no ECA e na LDBEN são instrumentos que legitimam a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, reconhecida pelo Ministério Público.

Entretanto, a garantia do acesso e a permanência na escola ainda são questões que demandam lutas a serem empreendidas, principalmente, pelos estudantes e famílias oriundas das classes trabalhadoras. Muitas vezes esses estudantes precisam ser inseridos em programas alternativos que os atendam em suas especificidades, por se tratarem de estudantes e trabalhadores. As necessidades desses estudantes vão além da frequência à escola. Eles "buscam na escola um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões da simples, porém importante busca de instrução." (MARQUES, 2000, p. 83-94).

Sabemos que os jovens têm uma trajetória de vida multifacetada, pois a transitoriedade, uma de suas características marcantes, envolve projetos e caminhos diversos: a vida pessoal, o lazer, a sexualidade, conflitos e perspectivas de vida em família, alternativas para a participação e presença na vida pública. (MARQUES, 2000, p. 96).

Entre os artigos das leis mencionadas há aqueles que buscam garantir o direito de aprender da criança e do adolescente. Urge saber se a escola oferecida aos estudantes é significativa, se ela oferece um currículo que atende às suas demandas, se possui recursos pedagógicos, tempo destinado para realização de atividades pedagógicas diferenciadas, número adequado de aluno por turma, espaço garantido para que o professor participe de cursos de formação continuada e também criação de fóruns para discussão das temáticas educacionais. O direito de aprender, regulamentado pelas leis, requer políticas públicas que garantam efetivamente o atendimento às demandas sociais para uma educação de qualidade. O estudante necessita e quer uma escola mais significativa para sua vida. (MACEDO, 2005).

No entanto, essas questões e muitas outras desafiam a escola a repensar sua prática, demandando reflexões e debates das propostas metodológicas destinadas a esses estudantes. Enfim, sabemos que no decurso do último século tivemos avanços consideráveis na educação, entretanto, o direito à educação de qualidade não pode limitar-se ao acesso à escola, mas que esta possa oferecer uma educação que dá direito ao legado cultural acumulado pela humanidade para todos aqueles que passam por ela, além de preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, a realidade na qual está inserido e transformá-la positivamente.

3.3 Relação com o Saber e Produção do Fracasso Escolar

Conforme abordado no início desse capítulo, alguns autores como Freire (1989), Saviani (2006), Abbagnano (2007) e Brandão (2007) conceituam a educação como um processo de produção do saber humano, cujo objetivo se destina à elaboração de ideias, atitudes e aprendizagem a partir de uma infinidade de conceitos. Esse processo de construção de saberes diferencia o ser humano dos outros animais. Trata-se de um processo contínuo que permite a reeducação constante da espécie humana.

Ao longo da História da educação escolarizada identificam-se preocupações relativas ao insucesso escolar que pode resultar em evasão e repetência. Nesse percurso histórico da educação, criaram-se medidas políticas e pedagógicas que foram discutidas e implementadas

no sentido de minimizar a situação de trajetória de insucesso escolar dos estudantes. Pode-se afirmar que o fracasso escolar é uma questão presente nas pautas de discussões de gestores públicos e, sobretudo, em pesquisas no mundo acadêmico. Tais pesquisas utilizam várias abordagens teóricas para apontar os diferentes aspectos que permeiam as trajetórias de estudantes com fracasso escolar.

De acordo com Moysés e Collares (1997), pesquisas realizadas revelaram que na década de 80 do século passado, três milhões de crianças brasileiras abandonaram a instituição escolar, e outras seis milhões foram reprovadas. (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 38).

Na década de 1990, vários pesquisadores trataram do direito ao saber e do fracasso escolar, entre eles, Marchesi e Pérez (2004, p.17), autores que consideram o termo "fracasso escolar" discutível porque sugere insucesso do aluno, como se o mesmo não houvesse progredido em sua trajetória escolar, tanto em conhecimentos quanto em seu desenvolvimento social. Nessa concepção, o estudante vai perdendo a autoestima, podendo comprometer seu futuro acadêmico. Quando o fracasso escolar é centrado no aluno, percebe-se que há uma possível intenção de isentar o Estado, o sistema educacional, a sociedade e a própria família dessa responsabilidade.

Patto (1996) considera que as discussões sobre o fracasso escolar colocam em evidência a educação formal como salvadora e capaz de amenizar ou resolver as desigualdades sociais que podem resultar em fracasso escolar dos indivíduos a ela expostos. A autora lembra que, em décadas anteriores, chegou-se a atribuir a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos alunos, os motivos principais desse fracasso. Entretanto, nos anos 1970 essas teorias começaram a ser questionadas, voltando o foco para origem cultural dos indivíduos. De acordo com essa pesquisadora, a cultura do fracasso escolar foi justificada de muitas formas: falta de prontidão do estudante, carência cultural familiar, cultura escolar entre outros fatores sociais. Essas justificativas tendem a responsabilizar o estudante e sua família por seu fracasso na escola.

A partir de pesquisa sobre o fracasso escolar, realizada na década de 1970, Patto (1996, p. 112) conclui que “a causa principal do fracasso escolar não se encontrava no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade” por esta não se adequar às demandas dele. A pesquisa leva a autora a concluir que o professor, como portador da cultura da classe média, foi pedagogicamente preparado para receber o aluno ideal, em outras palavras, um aluno limpo, inteligente, sadio e disciplinado e, acima de tudo, aquele que chegava ao ambiente

escolar preparado para aprender grande quantidade de informações sistematizadas pela escola, contrastando com o aluno real, sendo esta uma possível causa do insucesso escolar de muitos estudantes.

A autora considera o fracasso escolar inevitável, pois o sistema gera obstáculos, impedindo que o aluno alcance seus objetivos, não permitindo o sucesso da ação educativa em que se espera o desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa consideração pode-se inferir que a escola, na forma em que se encontra, não atende às demandas dos estudantes. Não cumprindo seu papel, ela perde a função de formar indivíduos capazes de exercer a cidadania, contribuindo para que o estudante fique à margem da sociedade, comprometendo sua autoestima.

Segundo Oliveira (1999b, p. 30), algumas causas da retenção escolar, na visão docente, as turmas são superlotadas, baixa frequência dos estudantes e dos professores, alta rotatividade de professores, formação docente precária, plano curricular descontextualizado, avaliações que ainda priorizam demasiadamente a ênfase na memorização e descompasso entre a cultura do aluno e a cultura da escola.

Charlot (2000, p. 16) afirma que o fracasso escolar não existe, o que existem são estudantes que não conseguem aprender e por isso, eles são considerados fracassados, situação essa que o autor trata como "histórias escolares que não terminam bem". As particularidades e as histórias dos estudantes que fracassam mostram que a maioria deles é oriunda das classes populares, mas no seio desse grupo, existem aqueles com vivências de sucesso escolar. Nesse sentido, estudar a história dos estudantes que fracassam possibilita entender as condições concretas que levam o estudante ao insucesso. É relevante destacar que a metodologia utilizada no Programa Floração, associada à unicência, possibilita que o professor conheça um pouco sobre a trajetória escolar e de vida de seus alunos. Ao ouvir os estudantes inseridos neste Programa, esta pesquisa permitiu conhecer algumas das razões que levaram estes jovens a uma trajetória de insucesso na escola. Muitos estudantes ressaltaram sua desmotivação e falta de identidade com a escola, sendo que alguns deles se julgavam culpados pelo próprio insucesso, como se percebe em depoimentos como: “[...] *Não concluí o Ensino Fundamental por um motivo: amizade errada, más companhias, porque não tenho capacidade, mas foi a amizade errada que complicou [...]*” ou ainda: “*Não fazia nada nas aulas, ficava batendo papo com uns colegas, a gente não fazia nada*”

A partir dessas reflexões e dos dados obtidos na pesquisa, pode-se ver o fracasso escolar de uma maneira diferente, não apenas como resultado da posição social do estudante, com suas deficiências e carências, entre outros problemas sociais. Ao analisar histórias de fracasso escolar, compreende-se a experiência que o estudante vive e apreende. Saber a respeito de sua vida, das atividades realizadas por ele, do sentido que essas atividades têm em sua vida, das interações com seus pares, ajuda a entender suas dificuldades escolares.

Antes de ser um estudante fracassado ou de sucesso, o indivíduo é um sujeito que necessita aprender para suprir suas necessidades, para que ele se sinta inserido na sociedade, pois ele é um ser social. Segundo Charlot (2000), esse processo interativo se caracteriza por que:

Um sujeito é:

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupar nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Esse sujeito:

- Age no e sobre o mundo;
- Encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
- Se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

(CHARLOT, 2000, p.33).

Charlot (2000) ainda postula que a busca do sucesso escolar nas classes populares é um desafio das políticas públicas educacionais em vários países. Existem muitas discussões sobre o problema da desigualdade social em relação ao saber e ao fracasso escolar. Podem-se notar jovens que não constroem todos os saberes determinados pela escola, talvez por resistência ou por falta de interesse. Entretanto, esses mesmos jovens conseguem, com frequência, participar de interações sociais, do convívio e das regras sociais propostas pela comunidade utilizando bem os recursos apreendidos no contexto imediato no qual estão inseridos.

Para Lahire (2007), a organização da família contribui para o desempenho escolar do estudante, sendo que esse desempenho é proporcional ao investimento que a família faz na

educação do filho, o que não depende de sua posição social. Em qualquer posição social, se a família não investir na educação do filho, ele poderá não ser bem sucedido na escola. Muitas crianças da camada social favorecida, sem a atenção da família, têm dificuldades escolares.

Em sua pesquisa, Lahire (2007) constatou que a maioria dos pais de camadas populares não têm condições culturais para acompanhar a vida escolar dos filhos, o que pode dificultar o desenvolvimento destes na escola. Segundo o autor, muitas vezes devido ao fato de as famílias de baixa posição social não comparecerem à escola, os professores ou a escola consideram-na omissa. Já os pais da classe média e alta são os que mais comparecem à escola porque as ações nela desenvolvidas se assemelham com as atividades culturais e sociais próprias da vivência deles.

Outro aspecto que pode propiciar situações de sucesso no percurso escolar dos estudantes é a valorização da heterogeneidade na sala de aula e no cotidiano escolar, possibilitando a interação dos valores e hábitos compartilhados entre os estudantes e entre estudantes e professores, enriquecendo a formação humana. Maturana (1998, p. 62) postula a ideia de que o ser humano se fez humano ao socializar suas práticas sociais, colaborando e compartilhando saberes e experiências.

Nesse horizonte, é válido ressaltar que a escola constitui um rico espaço de trocas de saberes, de mudanças, de formação para a cidadania. Ela tem um importante papel a desempenhar no processo de formação humana dos sujeitos que a frequentam, considerando a sua trajetória histórica e as suas diferenças socioculturais. Sobre essa questão, Dayrell (2006) pondera que:

O campo educativo onde os jovens se inserem como habitantes de uma sociedade complexa, urbana e industrial, apresenta uma ampla diversidade de experiências, marcadas pela própria divisão social do trabalho e das riquezas, o que vai delinear as classes sociais. Constitui, a princípio, dois conjuntos culturais básicos, numa relação de oposição complementar, e expressam uma das dimensões da heterogeneidade cultural na sociedade moderna: a oposição cultura erudita x cultura popular. (DAYRELL, 2006, p. 143).

Dessa forma, esse sujeito tem a necessidade de se apropriar do saber para compreender o mundo dos objetos, das pessoas e dos conhecimentos. Além disso, ao realizar essa apropriação, o sujeito vai se produzindo, e também é produzido, construindo a formação humana que tanto aparece nas propostas curriculares. Nessa perspectiva, "o indivíduo enquanto sujeito de saber se confronta com a pluralidade das relações que ele mantém com o mundo." (CHARLOT, 2000, p. 60).

Nesse mesmo sentido, Kehl (2004) discute que para ocorrer essa participação efetiva dos indivíduos é relevante investir no capital social. Ele sugere ações concretas que deveriam ser desenvolvidas, tais como criação de uma rede de proteção social que possibilite a redução das condições de vulnerabilidade da população carente, implementação de uma educação crítica e de qualidade que respeite a diversidade e que contemple os direitos do cidadão.

Conforme salienta Charlot (2000, p. 14), o fracasso escolar "evoca muitos debates", tais como a questão do aprendizado, a eficácia do trabalho docente, o serviço público, igualdade de chances, recursos investidos pelo poder público no sistema educativo, modos de vida e trabalho na sociedade futura, entre outros. Essas seriam ações que favoreceriam a construção de uma escola mais significativa e que atenderia aos anseios dos estudantes.

3.4 Algumas políticas de escolarização para os excluídos da escola

A preocupação com a trajetória escolar de estudantes marcada pelo insucesso tornou-se alvo de pesquisas e proposições no sistema de ensino brasileiro. Segundo Campos (2003), o processo de redemocratização política do Brasil, a partir da década de 1980, constatou-se que a repetência atrasava o fluxo de alunos, causando desperdício de recursos humanos e materiais. Isso levou muitas redes públicas de ensino a adotar, na década seguinte, o sistema de ciclos de aprendizagem, tentando reverter os altos índices de retenção no Ensino Fundamental.

De acordo com Oliveira (1999a), entre as décadas de 1980 e 1990, foram utilizadas políticas de reorganização da escola em âmbito nacional com a finalidade de atender aos apelos de uma intensa mobilização social. Uma das estratégias para a garantia do direito à educação foi a institucionalização da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, pelo Governo Federal, nos anos 90 do século XX. Também foi mantida a suplência tanto para a Educação Básica regular quanto para a modalidade EJA, abrindo a oportunidade de educação para um número maior de estudantes de 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos precocemente. A carga horária oficial da EJA é a mesma do Ensino Regular e, por isso, o estudante cumpre os anos de estudos que faltam para sua certificação no Ensino Fundamental. (BARRETO, 1998).

Ainda nos anos 1990, o Governo transferiu a responsabilidade de articulação da política nacional da EJA para os municípios. Então, foram surgindo parcerias entre os

municípios, ONGs e Universidades, em diferentes estados. Foi nesse contexto que emergiram os Fóruns de EJA, um espaço para movimentos sociais, sindicatos, instituições, grupos populares, educadores e estudantes se reunirem para a realização de debates e trocas de experiência. Segundo Soares (2004), esses Fóruns são espaços privilegiados que permitem articular as instituições, socializar iniciativas, e promover uma interlocução visando à elaboração de políticas públicas, bem como deliberar encaminhamentos em comum e ações em prol da EJA.

Em 2005, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), destinado aos jovens de 18 a 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego formal, residentes nas capitais. O objetivo do PROJOVEM é possibilitar a esse público a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental integrado com a formação profissional, recebendo uma ajuda financeira de cem reais. (BRASIL, 2009).

Em 2006, foi implementado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), para jovens e adultos a partir dos 18anos. Trata-se de um programa de educação profissional técnica de nível médio, bem como a formação inicial e continuada integrada ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio. (BRASIL, 2009).

Esses programas confirmam que o Brasil tem buscado implementar ações objetivando organizar o sistema de ensino de forma a tentar oferecer educação para o maior número possível de estudantes por meio do ensino regular e também através da criação de programas de formação profissional, buscando possibilitar o acesso e a garantia do direito à educação, a fim de diminuir a evasão e a repetência. Entretanto, a questão da permanência dos estudantes na escola, até a conclusão do Ensino Fundamental, ainda se apresenta como um grande desafio.

Segundo Haddad (2009), nos últimos 30 anos a sociedade tem se mobilizado para melhorar a educação, porém o Brasil vem mantendo um nível de escolaridade insatisfatório:

[...] o Brasil manteve como macroproblema educacional, e grande desafio a ser enfrentado, o baixo nível de escolaridade média da sua população, além de ela ser desigual e com qualidade ruim. Em 2007, a escolaridade média era de 7,3 anos, abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida como lei desde 1971 (lei n. 5.692/71) e da meta de implantação gradativa dos nove anos até 2010 (lei n. 11.274/06). Essa média cai para 6,3 anos se a população é preta ou parda, 6 anos para os que moram no Nordeste, 5 anos para os 20% mais pobres e 4,5 anos para a população que vive na zona rural. A desigualdade nos níveis de escolaridade acompanha as conhecidas desigualdades da sociedade brasileira, ajudando a reproduzi-las. (HADDAD, 2009, p. 366).

De acordo com Haddad (2009), as causas dessa situação são conhecidas, como fatores sociais condicionadores da aquisição da escolaridade, o acesso restrito à educação infantil e níveis insuficientes de permanência e de desempenho no Ensino Fundamental. Tudo isso tem como consequência o número significativo de indivíduos sem escolaridade completa.

3.5 Alguns projetos e programas de reorganização do sistema educacional em nível estadual e municipal

Na década de 1990, alguns estados e municípios do Brasil desenvolveram propostas que possuíam como eixo central comum a reorganização do tempo escolar, com mudança da concepção de série, inserindo a noção de ciclo, modificação do plano curricular, rompimento da lógica da avaliação classificatória, somativa, competitiva, para a tentativa de implementação do processo de avaliação contínua, processual e formativa, ações que poderiam contribuir para a permanência do jovem na escola.

Glória (2002, p. 13) afirma que, na década de 1990, houve intensa crítica sobre a reprovação escolar em nível nacional, e o foco para alteração desse quadro centrava-se na escola pública. Surgiu, então, a necessidade de se propor o fim da reprovação por ela implicar em perdas significativas de recursos materiais e financeiros para o Estado. Além desses aspectos institucionais, a repetência afetava a autoestima do estudante, causando-lhe a desmotivação de continuar a estudar. Prado (2000) chamava esse fenômeno de "cultura da repetência", respaldada por uma concepção ideológica na qual a reprovação era entendida como valor para a escola e para a sociedade. Essa concepção começou a se alterar em meados da década de 1990, com a maior difusão dos ideais que propunham o fim da retenção escolar. Nesse contexto, surgiram diversos projetos como parte das políticas públicas de educação em nível estadual e municipal, que visavam a garantir a permanência dos estudantes e um ensino de qualidade. Os Programas de Aceleração fazem parte dessas propostas, mas elas não se reduzem a isso.

Para tentar atender às demandas educacionais a partir da construção de uma política de garantia do direito à educação, foram criados programas e projetos tais como a Escola Cidadã (Porto Alegre), a Escola Sagarana (Minas Gerais), a Escola Plural (Belo Horizonte), os Projetos Escola Candanga (Brasília) e Escola Cabana (Pará). Esses programas e projetos foram criados a partir de meados dos anos 1990 e muitos deles foram substituídos rapidamente por outras propostas, mas que mantiveram como meta o atendimento aos

estudantes marcados por vivência de percurso escolar de insucesso. Esses programas e projetos tentaram acabar com a defasagem entre idade/série de estudantes no Ensino Fundamental.

Uma das primeiras propostas foi a Escola Cidadã, em Porto Alegre, no ano de 1990, criada pelo governo municipal, vigorando até o ano 2004, com a organização em ciclos, utilizando um currículo interdisciplinar temático, inspirando-se nas produções teóricas freireanas, buscando atender às demandas e especificidades dos estudantes. Essa Proposta de educação surgiu com a intenção de promover a inclusão social, de facilitar o acesso à educação, cultura, profissionalização, formação política e outros tipos de inclusão, visando ultrapassar mecanismos socioculturais que excluía diversos estudantes porto-alegrenses do acesso a esses direitos. (AZEVEDO, 2004).

O Projeto Escola Candanga foi criado em Brasília, DF, em 1995, funcionando até 1998. Esse programa se preocupava com o desenvolvimento humano pleno, integrando os aspectos cognitivos, sociais e culturais, escolas públicas abertas aos sábados para interação da comunidade escolar, no sentido de discutir problemas, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais, bem como a educação de adultos. (AZEVEDO, 2004).

A Escola Plural iniciou-se também em 1995, em Belo Horizonte/MG. Trata-se de um projeto político-pedagógico que propunha reorganizar a educação básica em ciclos de idade de formação, reestruturar o currículo, levando em conta a cultura e a socialização, embasada na pedagogia de projetos, utilizando a avaliação qualitativa dos processos de formação. A Escola Plural será apresentada mais detalhadamente no próximo capítulo.

Outro Projeto é a Escola Cabana, em Belém do Pará, entre 1997 e 2004, com uma metodologia de reorientação curricular a partir de temas geradores e o processo de construção social do conhecimento, um processo interdisciplinar e dialógico, com a intenção de romper as práticas curriculares tradicionais e seletivas. (BELÉM, 1999).

Em 1999, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais adotou a Proposta Escola Sagarana, que utilizava um Plano Estratégico com vistas a implementar a Avaliação de Desempenho Escolar e um sistema de controle e avaliação da qualidade da educação. (MINAS GERAIS, 1999).

De acordo com Dias (2007), a Escola Sagarana definiu ações para a construção de projetos e programas, dentre eles, destacam-se Programa de Apoio às Inovações Educacionais, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que ainda é

utilizado pelas redes oficiais de ensino, desenvolvido para avaliar o desempenho das escolas e o Projeto de Formação Superior de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto Veredas), criado em 2002 e extinto em 2005, cujo objetivo era qualificar o professor, visando a ampliar os padrões de qualidade do ensino. Esses projetos se desenvolveram com base no Programa de Avaliação de Desempenho que foi criado com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, aperfeiçoar técnicas e métodos pedagógicos, promovendo a qualificação dos profissionais da Educação, elevando os padrões no processo de ensino e aprendizagem.

Os diferentes projetos e programas surgidos em diferentes regiões do Brasil foram ações que apresentavam metas em comum, tais como ressignificação dos conteúdos, organização em ciclos, reaproveitamentos de tempos e espaços, fim da repetência, redução da evasão, garantia da permanência na escola, promoção do sucesso escolar e correção da trajetória do estudante em defasagem. Essas metas pretendiam dar condições ao estudante de exercer seus direitos de cidadão, com autonomia e senso crítico.

A maior relevância dessas ações é o fato de elas possibilitarem a minimização dos empecilhos que travam o acesso, a permanência de uma parcela de jovens. Cury (2002) se posiciona sobre esse assunto:

As políticas educacionais vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro. (CURY, 2002, p.147).

Conclui-se que muitos dos programas e projetos aqui citados foram elaborados dentro dos princípios e propósitos de garantia do direito à educação. Entre as estratégias adotadas encontram-se os programas de aceleração de estudos, que serão discutidos no próximo capítulo. Estes programas têm a intenção de garantir o sucesso dos estudantes, que por algum motivo, não conseguiram completar o Ensino Fundamental no tempo determinado pelo sistema de ensino. Acredita-se que têm ocorrido transformações nas escolas devido a essas políticas que propõem oferecer intervenções que facilitem o êxito escolar de sujeitos que não conseguiram seguir seus pares. Nessa perspectiva, alguns desses projetos e programas apresentam propostas pedagógicas que reúnem conteúdos significativos para esse perfil de estudantes, que podem atrair a frequência e, conseqüentemente, a permanência deles na escola, como um viés de garantia do direito à educação. A RME-BH tem apresentado também algumas ações e propostas que sinalizam para o possível favorecimento do acesso, da

permanência e do direito à educação de qualidade, nas quais se inclui um programa de aceleração de estudos, objeto dessa pesquisa que será abordado no próximo capítulo.

4. A ACELERAÇÃO DE ESTUDOS EM QUESTÃO: O PROGRAMA FLORAÇÃO E A UNIDOCÊNCIA

Este capítulo situa o surgimento de programas de aceleração de estudos, em esfera nacional, estadual e municipal, discorre sobre as políticas de garantia do direito à educação e de aceleração de estudos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, lócus dessa investigação e, por fim, apresenta o Programa de Aceleração de Estudos Floração, nosso objeto de estudo, destrinchando aspectos de sua estrutura metodológica e ressaltando a unidocência como importante marca desse Programa.

Nesse sentido, as políticas públicas de aceleração da aprendizagem se embasam no princípio de democratização das oportunidades educacionais, visando a garantir o direito à educação. Elas remontam os anos 1960, em diferentes países, com a intenção de acabar com as desigualdades de acesso e garantir a permanência de estudantes na escola, para evitar a retenção, e, conseqüentemente, a evasão.

No Brasil, a cultura da repetência e a evasão são problemas que afligem a educação há muitas décadas. Patto (1996) afirma que desde a década de 1930 já havia altos índices de repetência e evasão escolar que continuam sendo entraves na consolidação dos direitos à educação.

4.1 O surgimento de Programas de Aceleração de Estudos no Brasil e em Minas Gerais

A garantia da aceleração de aprendizagem foi oficializada pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, possibilitando dessa forma que os sistemas de ensino se adequassem e criassem ações afirmativas no sentido de combater o insucesso escolar. (MIRANDA, 2007). Para atender a esse princípio, criaram-se, nos últimos anos, diferentes estratégias estruturadas em forma de propostas, projetos e programas de aceleração de estudos tais como Acelera Brasil (1997)¹¹, em âmbito nacional; Acertando o Passo (1998), em Minas Gerais; Floração (2009), em Belo Horizonte, entre outros, com o objetivo de promover a educação pública e de facilitar a construção de conhecimentos de forma rápida, como meio de possibilitar aos estudantes a recuperação do tempo perdido e o acompanhamento de seus

¹¹ O Acelera Brasil se iniciou em 1995, como piloto, tendo sido testado no Maranhão, antes de o Governo oficializar os programas de aceleração de estudos. (LALLI, 2000).

pares.

Entretanto, segundo Miranda (2007), algumas iniciativas de aceleração surgiram entre o final da década de 1980 e meados da década de 1990, enquanto a sociedade brasileira discutia a LDBEN 9394/96, que já tramitava no Congresso Nacional.

De acordo com Lages e Mafra (2004), a aceleração de estudos propõe substituir a cultura do percurso escolar marcado pelo fracasso pela "pedagogia do sucesso".

Ideia similar é defendida por Sampaio (2000, p. 61):

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores.

A autora pontua que a aceleração pode funcionar como recondução do estudante para o nível de escolarização previsto. Essa tem sido uma tentativa de corrigir ou minimizar o fracasso escolar. Esses programas visam à garantia do princípio de direito do jovem à educação, permitindo-o concluir o Ensino Fundamental em menos tempo. (BRASIL, 2006).

Sousa (1999) classifica os programas de aceleração de aprendizagem de acordo com o nível de ensino, identificando três níveis:

- Classes de Aceleração da Aprendizagem/Alfabetização: destinadas aos alunos de séries iniciais, com o intuito de alfabetizá-los;
- Classes de Aceleração da Aprendizagem/Séries iniciais: destinadas aos alunos com domínio de leitura e escrita, podendo assim, acelerar os estudos até a 6ª série
- Segundo nível: compreende as séries finais do Ensino Fundamental (5ª, 6ª e 7ª), podendo acelerar os estudos até dois anos. (SOUSA, 1999, p. 83).

Ainda conforme Sousa (1999), esses programas de aceleração buscam desenvolver práticas pedagógicas significativas que permitem o acesso aos estudantes excluídos e/ou evadidos da escola os conhecimentos básicos. Pressupõe-se que, assim, o estudante pode se preparar para ingressar em uma classe regular, continuando sua trajetória acadêmica.

No entanto, para que essas práticas sejam bem sucedidas, faz-se necessário o envolvimento de todos os atores do processo educacional: poder público, gestores escolares, profissionais da educação, estudantes e familiares.

Em 1995, foi criado o Programa Acelera Brasil, inserido primeiramente como piloto na rede pública estadual do Maranhão, por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS). No final de 1996, foi lançado oficialmente em 15 municípios maranhenses, sendo ampliado no ano de 1997 para outros estados do Brasil com a finalidade de eliminar a retenção no Ensino Fundamental. (LALLI, 2000).

Em Minas Gerais, também se criaram propostas, projetos e programas de aceleração, na tentativa de acabar com a evasão e a repetência, principalmente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, que representava grande ônus para o sistema de ensino. No ano de 1996, o Estado de Minas Gerais tinha 58% de seus alunos do Ensino Fundamental fora da faixa etária. (MINAS GERAIS, 1999, p. 5).

Segundo Lages e Mafra (2004), o Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA/MG) foi implementado em 1998, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com intuito de mudar a trajetória escolar de estudantes com dificuldades de seguir seus estudos por não serem bem sucedidos no percurso escolar. Esse Programa foi organizado em três modalidades: "Travessia", para o 1º Ciclo; "Acertando o Passo", para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental¹², e "A Caminho da Cidadania", que reduzia o Ensino Médio em somente um ano e meio.¹³ Esse Programa propôs consolidar a correção do fluxo escolar de estudantes em situação de defasagem idade/escolaridade, de no mínimo dois anos, na tentativa de "garantir a permanência na escola e ampliar as oportunidades educacionais entre as diferentes frações das camadas sociais." (LAGES; MAFRA, 2004, p. 100).

4.2 As Políticas de Garantia do Direito à Educação e de Aceleração de Estudos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) se constitui de instituições públicas de educação mantidas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), sendo coordenadas pela SMED.

Em 1948, foi criado o Colégio Municipal de Belo Horizonte, constituindo a primeira instituição pública educacional mantida pela PBH. Houve uma expansão das escolas municipais após a década de 1950, mas somente em 1998 estabeleceu-se o Sistema Municipal

¹² SEE/MG. Resolução 8287/98.

¹³ SEE/MG. Resolução 9433/98.

de Ensino de Belo Horizonte que, em 2012, contava com 186 escolas de Ensino Fundamental e 66 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), totalizando 252 unidades de ensino¹⁴. (BELO HORIZONTE, 2012).

Em 1989, ocorreu o I Congresso Político-Pedagógico que estabeleceu normas e critérios relacionados ao quadro de pessoal da PBH. Grande parte das resoluções desse Congresso foi incorporada à Lei Orgânica do Município, votada no final de 1990. Duas deliberações do I Congresso foram significativas: institucionalização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), criados por cada escola, e a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), destinado à formação continuada dos docentes e espaço para discussão da política educacional. (ROCHA, 2011).

A SMED pretendeu incorporar alguns projetos elaborados pelas escolas que tinham como ponto convergente "o saber, as vivências dos estudantes, a participação coletiva e as questões sociais". (BARRETO, 1998, p. 30). Buscando legitimar-se a partir dessas experiências, a SMED iniciou, a partir da metade da década de 1990, a implantação da Escola Plural, um Programa cuja pretensão era efetivar mudança nos tempos escolares e propiciar um ensino que respeitasse o ritmo do estudante, além de abrir espaço para que ele acompanhasse seus pares, o que possibilitaria a redução da retenção escolar.

De acordo com Miranda (2007), a Prefeitura de Belo Horizonte possuía um corpo docente qualificado e admitido por concurso público com formação acadêmica específica em várias áreas do saber. Esses professores realizavam movimentos pressionando para que ocorressem mudanças na escola, reivindicando a eleição para diretor escolar e criação do colegiado, bem como a implementação dos projetos pedagógicos e acesso aos programas de capacitação continuada. Contudo, não havia ainda legislação que referendasse essas reivindicações como "diretrizes gerais de política pedagógica" para a RME-BH.

Arroyo (1996) acrescenta que a estruturação em ciclos, institucionalizada pela Escola Plural, possibilitou o redimensionamento dos tempos escolares, priorizando os processos de aprendizagem humana e ressignificando os conteúdos escolares de modo a evitar a fragmentação deles. A Escola Plural pretendia favorecer o acesso de estudantes das camadas populares com diferentes condições de escolarização no ensino regular, aumentando o acolhimento da diversidade social e cultural no seio da escola.

¹⁴ Dados atualizados no site da PBH em 18 de julho de 2012 - <http://portalpbh.pbh.gov.br>

No entanto, de acordo com Dalben (2000), a formação oferecida ao professor para a implementação do Programa Escola Plural foi insuficiente. Grande parte dos professores acreditava que essa proposta provocaria mudanças na prática pedagógica. Porém, muitos outros professores acreditavam que o Programa desestabilizou uma prática consistente, deixando-os inseguros.

Zaidan e Sousa (2009) analisaram a produção acadêmica sobre a RME-BH, realizada entre 1986 e 2005, e constataram que nesse período houve uma intensificação de movimentos sociais, incluindo mobilizações de professores, bem como iniciativas governamentais a fim de promover mudanças nas escolas da RME-BH. Segundo essas autoras, os dois primeiros trabalhos analisados, datados de 1986, denunciavam que as desigualdades sociais e escolares resultavam em fracasso escolar, causando retenção e evasão de estudantes nas escolas. Os estudos sinalizaram que esses anos foram marcados por movimentos que discutiam e analisavam a escola pública municipal, acompanhando a situação da educação no Brasil. Os trabalhos acadêmicos dos anos 1990 continuavam denunciando o fracasso escolar, entretanto, mostravam muitos caminhos na tentativa de compreender e resolver e analisar esse problema. Houve também a tentativa de aprofundamento das discussões sobre a inserção dos estudantes em diferentes etapas da formação e do desenvolvimento na escola, abrangendo o período da infância até a adolescência.

A partir da mudança de governo no quadriênio 2009 a 2012, constataram-se rupturas com a Escola Plural. Este Governo investiu na criação de Proposições Curriculares em todas as áreas de conhecimento, e promoveu alterações significativas em sua política educacional, rompendo, em grande medida, com as diretrizes da Escola Plural, abandonando a organização em ciclos de Formação Humana, e retornando ao sistema escolar organizado em anos (o Ensino Fundamental organizado em nove anos - 1º ao 9º ano). Tal rompimento pode ser percebido nos documentos oficiais expedidos pela SMED, que apresenta orientações informando as metas e objetivos. As mudanças também ficaram evidentes através de instrumentos tais como boletins para registrar a avaliação descritiva conceitual e o aproveitamento atingido pelo estudante, por trimestre, calendários escolares, monitoramento direto dos processos de aprendizagem nas escolas municipais, a inserção de projetos especiais para atender às demandas e currículo, dando ênfase para a Escola Integrada e Programa de Intervenção Pedagógica, entre outros. Todavia, não existe nenhum documento oficial extinguindo a Escola Plural.

De acordo com Zaidan (2012), houve um rompimento com a Escola Plural devido ao desgaste da proposta, pois grande parte da população acreditava que os estudantes passavam pela escola e não aprendiam.

O histórico da RME-BH nas últimas décadas evidencia a perspectiva de desenvolvimento de ações que apontam para a garantia do direito à educação, a partir da implementação de políticas voltadas a este propósito. No entanto, não há registro de um programa oficial específico de aceleração de aprendizagem voltado aos estudantes matriculados nessa rede de ensino, até o ano de 2009, quando foi criado o Programa de Aceleração de Estudos "Floração".

4.3 O Programa Floração

Segundo entrevista concedida pela coordenadora geral do Programa Floração¹⁵, havia 21 mil estudantes com distorção idade-ano na RME-BH, no período de 2008 e 2009, muitos deles com distorção de mais de 5 anos, sendo um contingente de estudantes distribuídos nos Ensino Fundamental Regular e EJA. Muitos dos estudantes-adolescentes, quando eram encaminhados para a EJA, não permaneciam na escola. A coordenadora julga que faltava uma política para esses jovens com perfil evasivo, que se sentiam desmotivados frente ao desafio do percurso escolar marcado por insucesso. Por isso, a PBH realizou uma pesquisa para encontrar propostas diferenciadas de educação para este público e, segundo ela, foi dessa maneira que se optou pela proposta da Fundação Roberto Marinho, por ela se aproximar do perfil dos jovens em distorção idade/ano de escolaridade. Essa proposta foi adaptada resultando no Programa oficial de Aceleração de Estudos da RME-BH, recebendo o nome de Programa Floração, que passou a atender 90 escolas.

A origem do nome Floração está relacionada ao processo de desabrochamento das flores, ideia associada ao que se espera que aconteça com o estudante inserido no Programa. (FRM, 2010). O Programa também foi adotado no Acre, com o nome de Programa Poronga; no Amazonas, como Igarité; no Pará, como Programa Melhoria; em Pernambuco, como Programa Travessia; em São Paulo, como Programa Aprendiz Legal; e no Rio de Janeiro, como Programa Autonomia. Em 2010, foi inserido no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação MEC).

¹⁵ Entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2013.

O Programa Floração agrupa três anos em apenas um. Atende aos estudantes com distorção idade-ano de no mínimo 2 anos. Para inserção no Programa o estudante preenche o Termo de Adesão, assinado pela família, caso seja menor, ou pelo próprio estudante, caso seja maior de 18 anos. (BELO HORIZONTE, 2010).

O documento que institui o Programa Floração¹⁶ apresenta os seguintes objetivos:

- De atender às demandas que visam reduzir a distorção entre idade e ano de escolaridade dos jovens de 15 a 19 anos, matriculados no Ensino Fundamental da RME-BH;
- Fortalecer a política educacional da RME-BH da inclusão social desses jovens;
- Promover a aquisição de competências e habilidades básicas que são essenciais para mudar a história desses estudantes, fortalecendo-lhes a autoestima e a construção da cidadania. (BELO HORIZONTE, 2010).

O Programa de Aceleração de Estudos Floração foi idealizado pela Fundação Roberto Marinho (FRM) e desenvolvido em forma de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED. A Fundação é responsável pelo repasse da metodologia e do material didático a ser trabalhado nas diversas áreas do conhecimento.

O organograma a seguir ilustra o funcionamento do processo de gestão do Programa no âmbito da SMED:

Figura 1: Organograma de Gestão do Programa Floração



Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa, a partir de análise do documento expedido pela SMED

¹⁶ O documento foi publicado no Diário Oficial Municipal (DOM) de nº 3724. Trata-se da Portaria SMED 191/2010 que instituiu e autoriza em caráter inovador, o Programa, considerando a Lei Municipal nº 7543, de 30 de junho de 1998, o Decreto Municipal nº 11.961, de 24 de fevereiro de 2005, seção V, art. 17, incisos II, III e VI, alínea "c". (BELO HORIZONTE, 2010).

O Programa é gerenciado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), um órgão da SMED responsável por gerenciar os projetos de formação continuada dos profissionais da educação da PBH. Mas a formação dos professores do Programa Floração é de responsabilidade da Coordenadora Geral do Programa, que coordena os profissionais da equipe inseridos no Programa e os coordenadores regionais, além de administrar as formações oferecidas pela Fundação Roberto Marinho. Os coordenadores regionais acompanham o trabalho dos professores, dando-lhes suporte e motivando-os a utilizarem a metodologia do Programa, esclarecem as dúvidas dos alunos com relação ao curso, além de trazerem informações e encaminhamentos da coordenação geral.

O Programa possui uma coordenadora geral, coordenadores regionais e um corpo de docentes selecionados para atuar nele. Os coordenadores regionais são subordinados à coordenadora geral e os professores aos coordenadores regionais.

Para 2013, havia uma demanda de 4000 matrículas, entretanto foram efetivadas 3440 matrículas, em 90 escolas da PBH, totalizando 148 turmas, com média de 25 estudantes em cada uma. No triênio 2010/2011/2012, foram atendidos 10880 estudantes. (CASTRO, 2012).

4.3.1 Estrutura Metodológica do Programa Floração

No Programa Floração, a aula é denominada teleaula e a sala de aula recebe o nome de telessala. As aulas expositivas são apresentadas em aparelho de televisão, por meio de DVD. Existe uma rotina diária estabelecida para a telessala: a problematização dos conteúdos a serem apresentados; distribuição de tarefas; exibição da teleaula; leitura de imagem; execução das atividades no livro didático; realização de atividades complementares. (CASTRO, 2012).

Os estudantes trabalham em equipes, cuja dinâmica é assim prevista:

As equipes devem se apresentar diariamente e, depois de incorporadas à dinâmica da turma, periodicamente, de acordo com a necessidade observada pelo professor ou grupo. A apresentação das equipes pode variar sua periodicidade, mas a sua atuação - seu olhar, sua escuta, seus registros - deve ser diária. As competências exercitadas e construídas ao longo desse processo são essenciais à aprendizagem dos conteúdos básicos formais, ao exercício da cidadania e ao desempenho de um trabalho transformador. (FRM, 2010).

A metodologia do Programa prevê quatro equipes: coordenação, socialização, síntese e avaliação. A equipe de coordenação contribui para o planejamento e organização das atividades diárias, orientadas pelo professor. A equipe de socialização realiza o acolhimento

individual e coletivo, fortalecendo vínculos entre os estudantes, criando dinâmicas de integração. A equipe de síntese é responsável pela reconstituição da produção coletiva, retomando os pontos relevantes construídos na telessala, reforçando o processo de compreensão e memorização dos conceitos construídos. A equipe de avaliação propicia a cultura da autoavaliação e da avaliação coletiva. Oferece indicadores de revisão, reorganização e identificação de dificuldades. (FRM, 2009).

De acordo com Castro (2012), essa metodologia permite que o estudante crie uma rede colaborativa de aprendizagem.

O Programa Floração prevê também atividades extracurriculares, como: excursões, seminários, feiras culturais, visitas aos museus e cinemas, exposições das produções realizadas pelos alunos em outras escolas ou espaços públicos da cidade, entre outros.

O Programa se organiza em três módulos, ao longo do ano, com duas disciplinas sendo desenvolvidas em cada módulo, que também se vincula a um eixo de formação humana:

- Módulo I cujo eixo é o tema "O ser humano e sua expressão", tendo como componentes curriculares as disciplinas Língua Portuguesa e Ciências.
- Módulo II, com o eixo "O ser humano interagindo com o espaço", sendo Geografia e Matemáticas seus componentes curriculares.
- Módulo III, tendo como eixo "O ser humano em ação e sua participação social", cujos componentes curriculares são História e Inglês. (BELO HORIZONTE, 2010).

Ainda conforme a metodologia do Programa, a Educação Física e Artes são tratadas de forma interdisciplinar nos três módulos. De acordo com a Portaria SMED 191/2010, a matriz curricular do Programa contempla as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BELO HORIZONTE, 2010).

O Programa conta também com um Espaço Virtual Colaborativo que visa promover a troca de experiências entre seus integrantes e auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. São dois ambientes virtuais colaborativos de aprendizagem¹⁷, ambos restritos a pessoas envolvidas com o desenvolvimento das ações educacionais. A administração e atualização diária do ambiente virtual são realizadas pela Coordenadora Geral do Programa. (CASTRO, 2012).

¹⁷ [HTTP://paepbh.gov.br](http://paepbh.gov.br) - espaço para os profissionais que atuam no Programa e [HTTP://estudantesfloracao.ning.com](http://estudantesfloracao.ning.com) - espaço que integra estudantes e profissionais que atuam no Programa.

O ambiente virtual possibilita a aproximação dos profissionais envolvidos com o Programa, uma vez que promove interação entre os estudantes, entre professores e entre estudantes e professores do Programa. Isso ocorre por meio de chat e e-mail. Há também um espaço para postagem de fotos e vídeos de atividades e eventos realizados, ou fotos e vídeos de cunho pedagógico para serem compartilhadas. Além disso, é uma rede social que facilita a divulgação das notícias dos projetos e também do dia-a-dia das aulas e divulgação dos aniversários de seus membros. Além da parte social, o professor encontra nesse espaço sugestões de atividades para serem realizadas com os estudantes, informações sobre eventos e gincanas. Com relação ao espaço dos estudantes, ele possui um monitoramento educativo e tem colaborado com a formação dos estudantes. (CASTRO, 2012).

A avaliação de desempenho dos estudantes ocorre no final de cada unidade. Ao terminar o módulo, caso o estudante não consiga um desempenho satisfatório, poderá realizar outras avaliações, até demonstrar uma construção de conhecimentos satisfatória, contando com a intervenção do docente. Esse processo denomina-se Nova Oportunidade de Aprendizagem (NOA).

A frequência mínima para aprovação do estudante é de 75% do total de horas letivas anuais. Se o estudante frequentou menos desse percentual e demonstrar desempenho satisfatório através da realização das provas e /ou outros instrumentos escritos, essa situação será registrada em ata, passando pelo processo da reclassificação.

A carga horária total do estudante é de novecentos e sessenta horas/aula e duzentos dias letivos, e a carga horária diária corresponde a quatro horas e vinte minutos. O tempo de duração do Programa é de um ano, iniciando em fevereiro e finalizando em dezembro. (BELO HORIZONTE, 2010).

O estudante aprovado recebe certificação de conclusão do Ensino Fundamental, expedido pela escola na qual realizou o Programa, supervisionado pela Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar (GAVFE).

4.3.2 A Unidocência como Marca do Programa Floração

A unidocência tem prevalecido nos anos iniciais do ensino fundamental, entretanto é pouco frequente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O Programa

Floração trabalha com a unidocência, sendo esta uma importante marca de sua organização. Para dar sustentação ao trabalho do unidocente, são oferecidos cursos de formação e assessoria, ministrados por professores formadores da FRM e com assessoria realizada pelos coordenadores do Programa.

Talamini (2009), ao se referir ao professor unidocente, utiliza a terminologia "professor generalista". Em sua pesquisa, a autora conclui que um dos desafios desses professores é terem de dominar conteúdos e metodologias de várias áreas do conhecimento, uma vez que desenvolvem aulas de todas as disciplinas da turma que está sob sua responsabilidade. A autora afirma que, em geral, esses docentes se deparam com lacunas em torno de conhecimentos específicos, gerando dificuldades na distinção e construção de conceitos. É comum que o livro didático se torne o recurso mais importante utilizado pelo docente para aprender aquilo que será ensinado, gerando inúmeras dificuldades no processo de trabalho docente.

[...] esses professores precisam se dedicar ao estudo e desenvolvimento de todas as disciplinas do currículo escolar e que, portanto, a compreensão dos elementos de cada área do conhecimento tende a ser de certa forma um pouco restrita, ou seja, o professor não é especialista em nenhuma área do conhecimento, mas precisa 'dar conta' de todas. (TALAMINI, 2009, p. 103).

O unidocente, ao pesquisar os conteúdos para ser um mediador na construção de conhecimentos dos discentes que estão sob sua responsabilidade, recupera conteúdos que aprendeu em sua trajetória acadêmica e que ficaram no esquecimento, além de aprender outros nunca vistos antes.

Para Correa (2008), é comum que os profissionais da Pedagogia sejam unidocentes. A autora afirma que os pedagogos precisam buscar algumas necessidades formativas, pois não são especialistas em todas as áreas do saber. A formação inicial do unidocente se destina ao trabalho na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (BRASIL, 2006b), tratam das habilidades a serem desenvolvidas neste curso, que deve oferecer uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos a serem consolidados no exercício do trabalho pedagógico e se fundamenta em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, visual e estética. O Art 5º dessas Diretrizes Curriculares Nacionais mostra que o unidocente deve estar habilitado a trabalhar de forma diversificada, seja na sala de aula, seja em diferentes campos da educação e do ensino.

A formação de professores unidocentes tem a finalidade de preparar docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), essa formação deve assegurar o desenvolvimento do docente como cidadão e profissional, com conhecimentos e métodos que promovam a aprendizagem de seus alunos. (BRASIL, 2001).

É importante ressaltar que a formação em Pedagogia não é uma exigência para o ingresso do professor no Programa Floração. Embora existam muitos professores com formação em Pedagogia, o unidocente do Programa Floração é, em sua maioria, um especialista em alguma área do conhecimento.

Há indícios de que unidocência é uma forma de organização do ensino que pode facilitar a relação do estudante com o professor, com os colegas, e conseqüentemente, com a escola. A formação oferecida pela FRM e coordenadores do Programa corrobora com Correa, autor para quem o unidocente possui necessidades formativas para trabalhar com várias áreas do conhecimento. Cabe ao unidocente buscar constantemente saberes e aperfeiçoamento por meio de leituras, formações continuadas, troca de experiências, entre outros.

No que se refere à formação continuada, o Programa oferece também ao professor reuniões regionalizadas mensais para preparação coletiva das teleaulas, visando auxiliar o seu trabalho. Essas reuniões possuem uma pauta preparada pela coordenadora geral do Programa e pelos coordenadores da regional, conforme o cronograma dos módulos. Nessas reuniões, o planejamento das teleaulas de cada módulo é realizado e depois disponibilizado no ambiente virtual para que os professores tenham acesso a todas as aulas planejadas. O percurso livre de cada módulo¹⁸, também é planejado junto com as teleaulas. (BELO HORIZONTE, 2010).

A jornada de trabalho do professor é de vinte e duas horas e trinta minutos semanais, sendo quinze horas destinadas à regência na telessala, composta por quatro módulos-aula de quarenta e cinco minutos diariamente, acrescidos de trinta minutos de recreio. Quatro horas são destinadas a Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE), uma hora coletiva organizada pela Gerência Regional de Educação, podendo esta ser acumulada para uma reunião mensal de quatro horas, sendo destinadas duas horas para planejamento. (BELO HORIZONTE, 2010).

¹⁸ Atividade transdisciplinar que visa a estimular atitudes e disposições favoráveis à leitura, o letramento matemático básico, além de favorecer o aprendizado em todas as disciplinas. (FRM, 2010).

O professor unidocente do Programa Floração tem um papel importante na aplicação da metodologia, pois ele é o professor que acompanha permanentemente um grupo de estudantes durante todo um período letivo.

A sala de aula se transforma num espaço onde a complexa realidade do aluno, seus saberes e seus fazeres são tomados como ponto de partida para reflexão, releitura e construção, à luz de um olhar integrador que se enriquece de significados mediatizados pelo professor, sendo este último apoiado pelos diversos meios. (FRM, 2010)

Antes do início do I módulo, há o chamado “período de integração”, que constitui a base para a criação de vínculos entre os estudantes e destes com o unidocente. É neste período que o professor faz o acolhimento dos estudantes e um diagnóstico das aprendizagens que eles já construíram. Trata-se de um momento para familiarização entre os sujeitos da telessala, e destes com a Metodologia Telessala. Também é um período destinado para sensibilizar o estudante sobre a importância do Programa Floração em todos os seus aspectos. Essa fase da metodologia tem a intenção de enfatizar o valor do coletivo e a criação de um ambiente favorável a um processo de ensino e aprendizagem participativo, em que o unidocente colhe informações para entender o jeito de ser de seus alunos e para realizar adaptações iniciais.

Diversos autores têm discutido a importância das interações professor-aluno, sendo que a quantidade de alunos em uma sala de aula é um dos fatores a condicionar a qualidade dessas interações. No Programa Floração, as turmas possuem, no máximo, vinte e cinco alunos, permitindo dessa forma que o unidocente tenha a oportunidade de estabelecer um vínculo mais próximo com todos os estudantes.

Para entender a importância da unidocência no âmbito do Programa Floração, vale a pena uma breve discussão sobre a dimensão interativa da docência.

4.4 As Interações entre Professor e Aluno como Dimensão Fundamental da Docência: Breve Discussão

Para pensar nas interações professor e aluno e melhor compreender a importância da unidocência no âmbito do Programa Floração, são retomados tanto autores que discutem a condição e ofício docente como os que trabalham com o tema da juventude.

Diversos autores têm enfatizado que as interações no ambiente escolar são fundamentais no processo de aprendizagem, sendo um dos fatores importantes para a formação humana. Professor e aluno são os atores principais no contexto escolar, onde ocorre – ou deveria ocorrer – o processo de aquisição e apropriação de conhecimentos. Para Gadotti (2000), o docente que investe nos diálogos com seus alunos, assume a posição de mediador da construção de conhecimentos e não de um detentor do saber. Tardif e Lessard (2013) ressaltam que basicamente a escolarização ocorre a partir das interações do dia-a-dia entre docentes e discentes, fundamentais no processo de aprendizagem, sendo um dos fundamentos da educação escolar.

Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. [...] se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu 'objeto de trabalho'. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 23).

Isso evidencia a importância da interatividade na profissão docente, na relação de trabalho que acontece em um ambiente de interações humanas. Nesse sentido, o trabalho docente é um ato de ensinar que se constitui de ações na sala de aula e na escola, no sentido de favorecer o processo de aprendizagem e de socialização dos estudantes. Nesse contexto, a docência é uma construção social que tem como suporte a interação entre esses "atores que negociam suas funções mútuas dentro de perspectivas múltiplas". (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 51).

[...] Sendo ao mesmo tempo uma atividade e um *status*, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. [...] essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e (vista como) situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. [...] Mas também [...] experiências que mudam uma vida, que não têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. Por exemplo, uma doença grave, uma perda, uma ruptura amorosa, um acidente, etc. são experiências únicas, mas que transformam, às vezes, todas as crenças anteriores e fazem encarar ao mesmo tempo o presente e o futuro de maneira, quem sabe, completamente diferente. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 51).

De acordo com Tardif e Lessard (2013), essas experiências são vivenciadas nas interações com os alunos. Os autores acrescentam que podem se considerar experientes aqueles professores que aprenderam com o tempo e o costume a controlar os alunos e a utilizar estratégias e rotinas apropriadas para determinadas situações. Em outras palavras, o professor experiente conhece os detalhes da profissão, é um artesão que vivencia muitos problemas concretos, e com o tempo, coleciona um repertório de soluções eficazes ao praticar seu ofício.

A dimensão da experiência é também ressaltada por Teixeira (2006), para quem os professores são sujeitos socioculturais porque exercem sua atividade em contextos sociais e históricos específicos a partir de dimensões estruturais, institucionais e processos resultantes "de escolhas e contingências da ação humana". Segundo a autora:

Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microssociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes e significação e como ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade. (TEIXEIRA, 2006, p. 180).

Teixeira (2007) afirma ainda que a docência só existe porque há docente e discente, sendo ambos sujeitos socioculturais com histórias e culturas distintas, oriundos de gerações humanas diferenciadas, interagindo na escola, que é um espaço de relações individuais e coletivas. Por isso, a docência refere-se sempre aos humanos e no seu desenvolvimento há encontros, desencontros, entendimentos e conflitos. Nessa relação, o docente, como adulto, é o responsável por trabalhar com a cultura e memória cultural que facilitem a apropriação do passado pelas novas gerações, para que estas reinventem a vida em comum. "Na docência estão presentes o presente, o passado e o futuro, na esperança que aporta no devir da vida em sua floração na infância, no adolescente, no jovem para o qual o conhecimento, trazido ao ato pedagógico, é relevante." (TEIXEIRA, 2007, p. 431). O mais importante na relação entre esses sujeitos socioculturais é a interação mediada pelos processos de construção e reinvenção da cultura e do conhecimento.

Segundo Dayrell (2006), no contexto de atuação do professor é relevante desenvolver a formação humana, por meio das interações que levem em conta a história de vida do aluno, bem como seus valores socioculturais que se mesclam com suas estruturas e características próprias. No cotidiano escolar, esses indivíduos pertencem a um grupo social com o qual se

identificam, interpretando as relações e contradições, e assim, expressando uma cultura própria e compartilhando de uma mesma definição de realidade, "interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade." (Dayrell, 2006, p. 142).

A respeito dessas relações, Dayrell (2006, p. 136) lembra que a escola é um espaço sociocultural, por essa razão é função da instituição escolar facilitar o resgate do papel dos estudantes como integrantes do processo social e de construção de saberes. Entendida dessa forma, a escola pode ser vista como um espaço organizado por dupla dimensão, o social e o cultural. Esse espaço contém um conjunto de normas e regras que tentam unificar e delimitar as ações de seus sujeitos. No entanto, no cotidiano escolar há uma trama de relações sociais entre os sujeitos, incluindo alianças, conflitos, imposições normativas e estratégias pessoais e coletivas de transgressão e de acordos. Os sujeitos da escola se apropriam de seu espaço, das normas, das práticas e dos saberes que configuram a vida escolar, reconstruindo-o permanentemente.

Dessa forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar. (DAYRELL, 2006, p. 137).

Para Dayrell (2006), faz-se necessário compreender que os jovens inseridos na escola são sujeitos socioculturais, trazem a marca da diversidade que caracteriza a sociedade, mas costumam ser vítimas frequentes de estereótipos e preconceitos construídos por esta sociedade. Para realizar um trabalho que considere e valorize as diferenças, é necessário que o professor leve em conta a história de vida do estudante.

[...] compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio culturais. [...] implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 2006, p. 140).

Para o autor, a juventude possui uma dimensão biológica universal, e uma dimensão histórica e cultural, elaborada de forma diferente em cada comunidade, local em que o jovem está inserido. Quando ele nasceu, inseriu-se em uma sociedade existente, com uma história e com uma estrutura que não dependeu dele e tampouco foi produzida por ele.

Nesse sentido, Dayrell (2003) afirma que em meio à diversidade dos jovens e das muitas possibilidades de se vivenciar a juventude, esta é constituída pela centralidade da sociabilidade, envolvendo a participação em atividades artísticas e culturais e o poder de reverter as escolhas. O autor lembra que o indivíduo se constrói ao se relacionar com o outro e deve-se levar em conta que as inter-relações pessoais permeiam todo o contexto escolar. Neste sentido, o professor pode ser um facilitador no processo de formação humana dos estudantes, ao trabalhar as relações sociais como um viés de socialização e construção de saberes. Para o autor, a escola está em crise em meio a inúmeras mudanças na sociedade atual, tornando-se necessário repensar o papel da escola e dos professores. Ele defende que é importante ampliar espaços de participação e diálogo entre a escola e os jovens, no sentido de prepará-los para as demandas da sociedade atual e para que eles sejam sujeitos autônomos. Em suma, o autor ressalta ser necessário reconhecer que a juventude é um tempo determinado de vida com demandas e necessidades próprias.

As diferentes concepções defendidas pelos autores mencionados nessa pesquisa sobre as interações que se estabelecem entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula podem ser evidenciadas nos relatos obtidos através das entrevistas concedidas pelos professores e pelos estudantes do Programa Floração, que serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

5. PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES E DOS ESTUDANTES SOBRE O PROGRAMA FLORAÇÃO

Este capítulo analisa as percepções de professores e estudantes sobre suas experiências no Programa Floração, tendo em vista as características desse Programa e o tipo de interações que são propiciadas, sobretudo pela dimensão da unidocência.

Para chegar aos resultados dessa pesquisa, utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados, privilegiadamente, entrevistas semiestruturadas individuais, com professores e gestores, e entrevistas coletivas, com os estudantes. Desse material empírico foram extraídos os dados quantitativos e qualitativos apresentados a seguir.

É necessário, em primeiro lugar, situar quem são os sujeitos envolvidos no Programa Floração, ouvidos nesta pesquisa. A análise das percepções de professores e estudantes foi tecida simultaneamente, neste capítulo, visto que há aspectos dessa relação que não podem ser dissociados. Esses sujeitos falaram das suas experiências e vivências anteriores, de como chegaram ao Programa e de suas expectativas em relação ao futuro. Teceram reflexões e trouxeram vários elementos para se pensar a garantia do direito à Educação no âmbito de um programa de aceleração de aprendizagem como o Programa Floração.

5.1 Quem são os Sujeitos Pesquisados: Breve Perfil

Foram entrevistados seis professores que atuam no Programa Floração, em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com formação em nível superior, sendo um professor e cinco professoras. Estes professores possuíam experiência entre treze e trinta anos de efetivo exercício no magistério, antes de se inserirem no Programa, atuando sempre na Rede Pública de Ensino. Todos confirmaram experiências de trabalho com adolescentes no Ensino Fundamental Regular, ao longo da trajetória profissional.

Do universo de seis professores entrevistados, quatro tiveram experiência anterior com a EJA, dois citaram experiência também com Ensino Médio e apenas um deles destacou experiência de gestão na SMED. Assim, conforme o quadro 1, quatro dos professores entrevistados tiveram experiências anteriores com jovens e adultos que não completaram o Ensino Fundamental no tempo regularmente previsto, público este que apresenta algumas semelhanças com o perfil dos alunos do Programa Floração.

Quadro 1 - Experiência Docente e formação dos professores pesquisados

PROFESSOR (A)	ANOS DE TRABALHO NO MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR NAS MODALIDADES	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Andrea	16	EF e EJA	Letras
Helena	30	EF completo (1º ao 9º)	Letras
Irene	20	EJA, EF e EM	Ciências Físicas e Biológicas
Júlia	17	EJA, EF e EM	História
Luís	19	Magistério, EJA, EF, EM	Letras
Rosilda	13	SMED e EF	Ciências Físicas e Biológicas

Fonte: Elaborado pelo autor

Foi realizada uma entrevista coletiva informal com as turmas de três escolas, em cada uma delas estavam presentes dezenove, dezesseis e catorze alunos, respectivamente. Todos os alunos presentes participaram da entrevista coletiva, no entanto nem todos os estudantes quiseram falar. Em seus depoimentos evidenciaram-se alguns dos aspectos que caracterizam suas trajetórias marcadas por insucesso escolar. Desses alunos, trinta e oito são do sexo masculino e onze do sexo feminino, evidenciando um perfil dos estudantes do Floração, em que prevalece os estudantes do sexo masculino nessas turmas.

Doze estudantes disseram que não gostavam de estudar, tinham desânimo de ir à escola ou achavam as aulas chatas. Quatro estudantes assumiram que já tiveram problemas com a polícia, tendo sido presos por atos de vandalismo, roubo ou similar. Todos os alunos vivenciaram situação de retenção, e esta é a principal causa de estarem no Programa Floração.

Os quadros a seguir tecem um comparativo entre o número de estudantes matriculados no início do ano letivo de 2012, nas turmas pesquisadas, e a quantidade de estudantes que frequentou a escola nos dois últimos meses de 2012, assim o número de estudantes presentes na entrevista coletiva em que os depoimentos foram coletados.

Quadro 2 - Dados da Escola I: Número de Estudantes e sua Distribuição por Gênero em 2012

Total de Matrículas		Frequentes na turma em Novembro		Presentes na entrevista		Total de Concluintes		Total de Evadidos		Total de Retidos	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
27		22		19		16		10		1	
20	7	17	5	15	4	12	4	7	3	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados coletados junto à secretaria da escola pesquisada

Quadro 3 - Dados da Escola II: Número de Estudantes e sua Distribuição por Gênero em 2012

Total de Matrículas		Frequentes na turma em Novembro		Presentes na entrevista		Total de Concluintes		Total de Evadidos		Total de Retidos	
23		18		16		14		9		0	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
18	5	14	4	12	4	10	4	6	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados coletados junto à secretaria da escola pesquisada

Quadro 4 - Escola III: Número de Estudantes e sua Distribuição por Gênero em 2012

Total de Matrículas		Frequentes na turma em Novembro		Presentes na entrevista		Total de Concluintes		Total de Evadidos		Total de Retidos	
21		17		14		13		8		0	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
16	5	13	4	11	3	10	3	6	2	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados coletados junto à secretaria da escola pesquisada

Conforme os dados, os resultados referentes às três escolas apresentaram proximidade, quanto aos alunos concluintes e evadidos, podendo ser sintetizados nos seguintes percentuais:

Tabela 1 - Resultados das Escolas I, II e III em porcentagem

Escolas	Concluintes	Evadidos	Retidos
Escola I	59%	37%	4%
Escola II	61%	39%	0%
Escola III	62%	38%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor

Um dado significativo que representa a diferença entre a quantidade de alunos matriculados e o número de concluintes evidencia que a evasão se configura como um problema que o Programa Floração não conseguiu erradicar. As ações implementadas favoreceram o acerto do percurso escolar de muitos dos jovens matriculados em 2012, visto que cerca de 60% dos estudantes permaneceu na escola até o final do ano letivo. Entretanto, o desafio do Floração ainda está pautado na garantia da permanência de todos os estudantes até o final do ano letivo.

A diferença entre o número de estudantes frequentes em novembro e o número de estudantes frequentes no momento da entrevista retrata que o Programa também não

conseguiu evitar a infrequência diária de estudantes. Tal dado é confirmado pelos relatos dos professores:

[...] o trabalho com as equipes foi o que menos funcionou, pois o turno da noite já é um turno esvaziado normalmente, existe uma rotatividade muito grande dos meninos, em uma turma igual a minha que era de 14, mas raramente a gente tinha os 14 frequentes, às vezes vinham uns oito, nove no outro dia vinha oito, nove, mas já não eram os mesmos que tinham vindo no dia anterior e para isso para gente montar as equipes fica muito difícil [...].

(Profª Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

[...] nessa metodologia o aluno tem que estar aqui, tem que vivenciar os processos e é da mesma forma que eu digo para o meu aluno o seguinte, eu tenho aluno que já tem mais de cem faltas, e que ele não tem condições mínimas de ser aprovado eu nunca disse para ele não vir a aula [...]

(Profª Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

[...] na metade do ano os meninos sumiram porque essa turma era na escola Novo Arão Reis, e lá realmente os meninos tinham questões de acesso à informação e a cultura era muito restrita. Os alunos não iam nem ao centro da cidade e a questão financeira também muito difícil lá. [...] no meio do ano, na primeira semana de aula apareceram assim cinco, numa turma de doze, treze.

(Profª Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

Esses excertos confirmam que a frequência dos estudantes é irregular. No depoimento de uma professora fica claro que os alunos que estão presentes em um determinado dia, nem sempre estão no dia seguinte, dificultando a continuidade do trabalho pedagógico e comprometendo, assim, a qualidade das interações e do processo ensino-aprendizagem. Percebe-se, contudo, o compromisso e esforço de alguns professores para reverter essa situação. Isso pode ser constatado no depoimento a seguir.

Comecei a ligar para os meninos, 'ah professora, eu acho que eu não vou mais não' e aí eu comecei a quase buscá-los em casa 'ô fulano você não chegou aqui ainda, eu estou te esperando' 'ah não vou não' aí eu insistia, insistia," não, estou te esperando", e o menino 'então tá bom, eu vou subir' [...]

(Profª Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

Conforme mencionado por Patto (1996) e Oliveira (1999b), a infrequência continua sendo um entrave para consolidar o direito à educação, porque pode gerar a evasão e a repetência. Sousa (1999) lembra que os programas de aceleração pretendem favorecer o acesso e permanência do aluno, mas existem condições externas ao espaço escolar que podem ser a causa da infrequência. Dessa forma, em muitos casos através das interações do professor, a evasão e a repetência podem diminuir, mas não serão totalmente extintas.

5.2 Razões e Contingências que Levam Professores e Estudantes à Inserção no Programa

Em se tratando da inserção dos professores para atuarem no Programa, várias foram as razões que os levaram a optar por essa proposta de trabalho: possibilidade de inovações nas práticas pedagógicas, participação em cursos de formação continuada, facilidade de trabalhar com jovens, oportunidade de prorrogação de jornada de trabalho, entre outros.

Os dados mostraram que dos seis professores entrevistados, quatro chegaram ao Programa por meio de seleção, na qual os professores tiveram que escrever uma carta de intenções, relatando suas experiências e justificando por que queriam trabalhar no Programa Floração. Em geral, quando há essas seleções, as coordenações ou direções das escolas deveriam divulgar entre seus professores. Entretanto, alguns desses gestores divulgam somente para alguns professores, por acreditarem em seu potencial para fazer um trabalho diferente, evidenciando que há uma seleção prévia por parte de alguns diretores. Para atuar no Programa, o professor precisa passar por essa seleção e ainda fazer o curso de formação oferecido pela FRM, para se preparar para utilizar a metodologia com a qual vai trabalhar.

Os excertos dos depoimentos das professoras a seguir mostram algumas facetas do processo de seleção.

Eu fiquei sabendo do programa Floração através da coordenação aqui da escola. Nossa coordenadora fez uma reunião e apresentou o Programa, repassando para todos os professores.

(Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

[...] a seleção foi feita através de uma carta que escrevi falando da minha experiência como professora e por que eu queria trabalhar no Programa [...].

(Prof^a Helena. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 12 de novembro de 2013).

E aí me falaram desse Floração, que eles estavam fazendo uma formação para selecionar professores, eu fui, não custa nada porque do jeito que eu estou eu sei que eu não vou continuar. Foi uma formação muito interessante, percebi que o que o pessoal falava lá a respeito de educação era o que eu pensava, o que eu dizia na escola [...] não sei ao certo qual que foi o critério que eles usaram para a escolha dos professores, mas eu acredito que o professor do Floração ele tem que ser um professor aberto a novas ideias, não pode ser aquele professor muito tradicional muito preso ao formato da sala de aula, porque o Floração quebra um pouco com esse formato tradicional de ensinar [...]

(Prof^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

No depoimento de outro professor, percebe-se que ele foi previamente escolhido pela direção de sua escola para participar do processo seletivo.

[...] direção da escola na época me disse que ia começar um programa e perguntou se eu gostaria de participar da seleção porque considerava que eu tinha perfil profissional para este é, tipo de programa, então na verdade eu comecei foi por indicação da direção e pelo o que ela falou sobre o meu perfil, foi aquela turma que começou é... em novembro...
(Prof^a Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

Os professores destacaram alguns motivos para se candidatarem ao trabalho no Programa Floração: dois deles apontaram como principal razão o desejo de inovação da prática docente; dois foram atraídos pela possibilidade de realizar formações voltadas para o público adolescente; um deles ressaltou sua atração por uma proposta desafiadora, baseada em uma metodologia diferenciada; um assumiu sua necessidade prioritária de garantir prorrogação de jornada e o desejo de trabalhar com novos desafios. Outro aspecto evidenciado na análise dos dados é que cinco desses professores relataram gostar de trabalhar com jovens adolescentes e justificam que a sua seleção está principalmente relacionada a esse fator. Em suma, quase todos apontaram o desejo de vivenciar novos caminhos para o exercício do trabalho docente.

[...] estava querendo uma inovação, resolvi me candidatar para participar do curso de formação. [...]
(Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

[...] fui selecionada, principalmente pela facilidade que eu tenho de trabalhar com a juventude [...]
(Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).

O principal motivo que me levou a participar da seleção de professores foi a oportunidade de conseguir uma dobra [...] Também gosto de desafios e novas oportunidades de aprendizagens.
(Prof^a Júlia. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada em 01 de novembro de 2013).

Os dados e depoimentos revelam que os professores perceberam o Programa como uma oportunidade de romper com as ações rotineiras, objetivando aprimorar a sua formação em busca de mudanças que lhes proporcionassem um novo fazer pedagógico.

Alguns depoimentos mostram que esses docentes estão abertos a acolherem novas ideias, tecerem autoavaliações e buscarem aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, além de terem a facilidade em trabalhar com o adolescente:

[...] mas eu acredito que o professor do Floração tem que ser um professor aberto a novas ideias [...].
(Prof^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

[...] eu recomendo esse programa ao professor que tem facilidade de lidar com o jovem e as especificidades do jovem, porque hoje quando a gente fala de jovem, não vê mais aquele jovem de dez anos atrás. [...] No dia-a-dia, você começa a repensar nas estratégias pedagógicas que você tem e começa a aprimorar, eu acho que se você não exercitar a paciência, não serve para o Programa Floração.

(Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).

Quando uma das professoras diz repensar o modo de exercer sua prática pedagógica, ela remete às ponderações de Teixeira (2006), autora que afirma que a prática, os pensamentos, os saberes e as representações do docente não surgem do nada, mas são construídas e instituídas a partir das interações na sala de aula.

Eles não conseguem viver sem o celular, então a gente tem que tentar administrar. O celular chama muito a atenção deles, assim eles ficam muito dispersos, então a gente tem um grupo pequeno que presta atenção mesmo, que faz as atividades, um grupo de alunos muito grande que chega aqui sem ter um embasamento cognitivo necessário para esse programa. [...] a gente pensa que o aluno ao chegar ao Programa com o conhecimento satisfatório e aí deslanchar. Então, é preciso repensar como a gente vai adaptar a metodologia a essa realidade.

(Prof^a Júlia. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada em 01 de novembro de 2013).

Com relação aos alunos, a pesquisa revela que a inserção deles no Programa Floração ocorreu através de dois caminhos: por convite dos gestores escolares ou por iniciativa própria ou da mãe e/ou responsáveis, tendo sempre como parâmetro o histórico de retenções durante o percurso escolar. Alguns alunos foram influenciados pela propaganda da PBH e alguns relataram atração pela possibilidade de participar de uma proposta diferenciada do ponto de vista das condições objetivas, tais como o número reduzido de alunos em sala e tendo em vista também a reorganização do tempo escolar, que possibilitaria conciliar trabalho e dedicação aos estudos.

[...] eu fui reprovado duas vezes e vim estudar no Floração.

(Aluno Júlio. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

[...] fiquei sabendo do programa pela coordenadora, fiz a prova, passei na prova e estou aqui.

(Aluno Tenório. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/12/2012).

Eu fiquei sabendo pela diretoria do colégio e o que me motivou foi que o número de alunos era em menor quantidade de alunos na sala, por isso eu preferi.

(Aluna Joyce. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/12/2012).

A minha mãe, a minha mãe pediu pra eu fazer, eu tive que fazer (risos).

(Aluno Jonathan. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/12/2012).

No depoimento de alguns estudantes, nota-se também que existem diretores de escolas que veem em um programa como este uma oportunidade para transferir os estudantes considerados "problema" no Ensino Regular.

[...] a diretora da escola me chamou na sala, falando que se eu não participasse do Programa Floração, eu ia ser mandado embora da escola e eu não queria sair daqui porque aqui é bom demais. Aí eu fiz a prova, passei e estou aqui.
(Aluno Geraldo. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

[...] e fui obrigado a fazer o Floração, dá para trabalhar de manhã e tarde e estudar à noite. Eles me mandaram para noite porque falaram que ia ser bom pra mim, que eu estudava de manhã [...]
(Aluno Pedro. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/12/2012).

A partir desses depoimentos, percebe-se que a organização de tempos e espaços e o número de alunos por turma é um fator que tem atraído muitos estudantes para o Floração. Com relação ao desafio de conciliar os tempos escolares com os tempos da vida e trabalho, Arroyo (2004) afirma que boa parte dos jovens estudantes brasileiros vivenciam dificuldades no controle dos tempos de sobrevivência e trabalho, tanto no campo quanto na cidade, sendo um dos importantes fatores de abandono da escola.

A dificuldade de articular esses tempos do viver com os tempos da escola, com a pontualidade, a frequência, o estudo, os para casa, as repetências, a defasagem. Os milhões de adolescentes, jovens e adultos populares que abandonam os tempos da escola premidos pelo tempo do trabalho e da sobrevivência mostram as tensas relações entre esses tempos. Os milhares voltam ao ensino noturno [...] revelam múltiplas tentativas de reencontrar tempos tão descontraídos. (ARROYO, p.23).

Também se pode perceber em outros depoimentos dos jovens estudantes que sua trajetória de repetência se relaciona, em grande medida, com um desencanto e desencontro de expectativas em relação às aulas e à escola. Muitos percebiam a escola distante de suas vivências, considerando as aulas chatas e por isso não tinham vontade de ficar na escola ou quando ficavam, era somente para conversar e brincar.

[...] voltei (para a escola), ficava uma semana, depois voltava [...] Eu não venho sempre para escola ou venho assim distraído, mas o dia que venho assim eu faço tudo direitinho pelo menos assim, presto atenção.
(Aluno Antônio. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

[...] não conclui pelo simples fato de eu não ter interesse nas aulas, não querer saber de nada, achava as aulas chatas, num tinha entretenimento nenhum com as pessoas, e eu não conclui por esse simples fato.
(Aluna Franciele. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/12/2012).

*É porque eu ia para escola só para brincar, pegar as meninas, xingava as “fessora” e eu também não gostava de estudar [...] aí tomava bomba.
(Aluno Saulo. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/12/2012).*

Esses depoimentos demonstram os antagonismos que ainda existem entre os interesses e vivências dos jovens e o que a escola tem lhes oferecido. A escola se apresenta como incapaz de propiciar alternativas de futuro ou mesmo de satisfazer interesses imediatos. Propostas pedagógicas como o *Floração* surgem para tentar atender a esse perfil de alunos, objetivando favorecer a construção de uma escola mais significativa para a inserção desses sujeitos. Nesse sentido, o Programa *Floração* pode se configurar como um caminho de valorização da participação efetiva de professores, alunos e comunidade, apoiando-se no exercício de práticas pedagógicas que envolvem o diálogo e podem facilitar as interações na sala de aula, e conseqüentemente, favorecer a construção de conhecimentos, sendo uma alternativa, assim, para a garantia do direito à educação. Essa potencialidade do Programa não necessariamente é efetivada, sendo importante investigar quais elementos e fatores contribuem para que o Programa atue no sentido da garantia efetiva do direito à educação para jovens que vivenciaram histórias de fracasso em sua trajetória escolar.

5.3 Alguns dos Desafios e Dificuldades enfrentados pelos Professores do Programa *Floração*

O professor do Programa *Floração* enfrenta dificuldades relacionadas a vários aspectos: conflito com a gestão das escolas, deficiência no repasse de informações e decisões importantes definidas nas reuniões com a coordenadora geral do programa e com as coordenadoras de turma, ausência de um acompanhamento mais sistemático dos coordenadores de turma, dentre outros, como é apontado pelos depoimentos:

*[...] a coordenação geral tinha que ter um momento para as coordenações das escolas [...] a coordenadora da turma passa informações diretamente para mim, e às vezes, a escola não fica sabendo, falta esse intercambio entendeu? [...] fica parecendo que a nossa turma é uma coisa um objeto que caiu ali de paraquedas na escola e que funciona completamente desarticulada. [...]
(Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).*

*[...] um dos desafios é o fato da gente ficar muito isolado dentro da escola, tem o acompanhamento dos coordenadores, mas no meu caso era um acompanhamento que não era muito frequente, então eu me sentia muito sozinha. [...]
(Prof^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).*

Em seus relatos, os professores, denunciaram os problemas oriundos da falta de comunicação entre diferentes instâncias, e sugeriram algumas alternativas para a resolução dos mesmos, sinalizando a necessidade de maior integração entre a escola e o Programa Floração.

[...] sinto o Programa como se fosse à parte da escola. Eu sinto que a escola não aceita o Programa. Eu não sinto o Programa como parte integrante da escola, é como se tivesse assim, alugando a sala, entendeu?

(Prof^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

[...] a prefeitura errou em colocar o Floração como aquele programa único. Ela mesma não levou a proposta de integrar o Programa Floração com o restante da escola. Então dava a entender que o Floração era independente e que dava conta de resolver os problemas sozinho [...] você não consegue, e a interação da direção com o Programa[...]

(Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).

Pelos depoimentos não há integração entre a direção da escola e os professores participantes do Programa. As atividades desenvolvidas pelos professores do ensino regular não são compartilhadas com professores do Programa, ficando o docente isolado e responsável por todas as ações relacionadas à sua turma. Esse professor é supervisionado por um coordenador¹⁹, entretanto, esse acompanhamento é apontado como insuficiente. Pode-se inferir que a estrutura de organização dos gestores e a forma como o Programa é percebido pela direção e demais profissionais da escola gera nos professores do Floração o sentimento de que se encontram isolados frente à instituição escolar. Entende-se que a PBH inseriu o Programa nas escolas sem realizar um trabalho de integração e conscientização de todos os educadores, o que causa problemas de aceitação e distanciamento em relação aos professores do Ensino Regular. Alguns professores deixaram em seus depoimentos algumas sugestões para resolver o problema da integração nas escolas.

[...] precisa de um intercâmbio entre a coordenação do Floração, a coordenação e a direção da escola. Eu acho que a escola tinha que participar mais, os e-mails que eu recebo a coordenação e a direção da escola também deviam receber, tem muito e-mail que eu recebo direto, principalmente de comunicado, para excursão, a escola não fica nem sabendo, eu chego lá e pergunto se vai ter dinheiro para o ônibus.

(Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

¹⁹ Esse profissional coordena uma determinada quantidade de turmas em mais de uma escola, variando este número de acordo com o número de turmas em cada Regional. O coordenador de turma dialoga diretamente com os docentes do Programa Floração, sendo responsável pela comunicação entre coordenação geral e professores, pela avaliação dos professores e dos estudantes (neste caso, feita em conjunto com os professores) e pelo encaminhamento de questões relativas à disciplina e participação dos estudantes.

Os gestores do Programa podem organizar horários diferentes a coordenação da escola para pensar na realidade aqui dessa escola questões específicas dos meninos também, ajudar a pensar assim mais no dia-a-dia [...]
 (Prof.^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

Esses depoimentos foram coletados após três anos de implementação do Programa, os depoimentos indicam que falta muito para que a integração das escolas com o Floração aconteça efetivamente.

5.4 Sobre a Metodologia e Materiais Didáticos do Programa Floração

Em seus depoimentos, os docentes avaliaram os pontos positivos e negativos da metodologia e materiais utilizados no Programa Floração. Entre os pontos positivos, o que se percebe nos relatos desses sujeitos é que há uma incidência nos seguintes aspectos: forma de organizar a telessala, a dinâmica de utilização e a disponibilização de materiais destinados aos alunos.

[...] o fato de os alunos não sentarem em carteiras uma atrás da outra, da gente ter que sentar em círculos é um ponto positivo. [...] o programa tem atividades específicas, memorial, leitura de imagem, proposta de trabalhar com o livro didático, excursões, formação de equipes [...].
 (Prof.^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

A disposição das carteiras em círculo facilita a interação entre o docente e seus alunos e destes com seus colegas. O ambiente parece se tornar propício para essa relação, pois aproxima os sujeitos no cotidiano da telessala. A ênfase no trabalho em equipe é também uma forma de valorizar as relações entre os sujeitos na sala de aula, que têm oportunidade de exercitar um modelo cada vez mais requerido pelo mercado de trabalho, cuja tendência é de valorizar as pessoas que trabalham coletivamente.

[...] a metodologia, implica no trabalho com a equipe, o estudante está sempre inserido num grupo numa equipe com um objetivo. Cada equipe tem um objetivo, trazendo motivação para os estudantes, isso é bacana [...]. [...] eu acho que o programa traz uma ideia mais contemporânea da educação. [...] trabalhar com vídeo [...]
 (Prof.^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

De acordo com o depoimento de um professor, o tempo é um dos grandes desafios no trabalho do professor que precisa preparar a telessala para adequá-la à metodologia proposta pelo Programa.

[...] pouco tempo para a gente planejar aula, para gente se preparar, a gente vai na marra, na correria, é na loucura, na boa vontade porque o tempo é muito curto para fazer o que a gente tem que fazer, para ter uma sala, uma telessala legal, é investir desse jeito no tempo, e a gente precisa disso, a gente não tem esse tempo.[...]

(Prof^a Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

Uma professora, em seu depoimento, também ressalta outro aspecto relacionado ao tempo do trabalho docente, denunciando um distanciamento entre o tempo previsto para o desenvolvimento das atividades curriculares determinadas pelo Programa e o tempo real que o professor dispõe para execução das mesmas.

O tempo para aplicar a metodologia é pequeno. As formadoras da Fundação acham que cada assunto tem que encerrar no mesmo dia e, às vezes, você não encerra. e quando é no outro dia, você tem que dar continuidade senão o menino fica com aquele eco, aquele vazio "uai acabou, não continuou"? Elas acham que não, que tem que encerrar, e às vezes também, o tempo do programa para ele atingir tudo em um ano é curto [...]

(Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).

Essa situação relativa ao tempo requer que o professor coordene as ações em sala de aula para que consiga alcançar os objetivos previstos.

Tanto professores quanto estudantes se manifestaram recorrentemente quanto aos pontos negativos da metodologia e materiais didáticos, ressaltando aspectos como assuntos repetitivos, teleaulas longas, desatualizadas e desmotivadoras, questões mal elaboradas nos livros didáticos, com longos enunciados e em desacordo com o texto, além de materiais didáticos com informações desatualizadas.

A teleaula, por exemplo, foi alvo de muitas críticas de professores e estudantes, embora também tenha sido apontada por alguns como um diferencial positivo da metodologia, por ser uma forma lúdica de se aprender.

Uma das críticas presente nos depoimentos é a desatualização das teleaulas. O depoimento a seguir exemplifica o que a maioria dos professores percebe.

[...] as teleaulas também algumas são interessantes, mas umas são muito antigas [...] em um primeiro momento, os meninos se interessam porque observam penteado lá da década de 1980, os carros, mas depois isso acaba, criando um distanciamento devido às imagens com as quais se identificam [...]
 (Prof.^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

Muitos estudantes manifestam impaciência para assistir às teleaulas, por eles consideradas entediantes. O depoimento do estudante William exemplifica um pouco dessa insatisfação.

Eu não gosto de assistir televisão não, eu não gosto de assistir não aquele trem é chato demais [...] o cara fala demais, demais mesmo, se a gente tem livro para que a gente precisa de teleaula? A gente faz o livro, a página que a “fessora” passa e a teleaula fica aí rolando, gastando energia ainda. [... Se a gente sabe escrever para que a gente vai ver teleaula [...]
 (Aluno William. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 28/11/2012).

Já a aluna Carla vê na teleaula um diferencial do Programa, percebendo-a como uma forma lúdica para se estudar.

O mais interessante no Floração é a teleaula, porque antes em todas as escola que eu estudei nunca teve isso. A teleaula que diferencia a aula tem dia que você distrai um pouquinho na aula.
 (Aluna Carla. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

Depoimentos diferentes e até contraditórios sobre as teleaulas são ressaltados quando os professores abordam o caso de disciplinas específicas, evidenciando diferenças entre os materiais de cada área de conhecimento.

[...] as teleaulas de português são muito repetitivas, a gente fica vendo dois, três vezes o mesmo assunto e fica muito cansativo, acho que tem que ser revisto. [...]
 (Prof.^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

[...] as teleaulas de ciências eu considero que são as melhores, talvez porque elas tenham coisas mais concretas para os alunos, têm muito a ver com o dia a dia com a vida real, as de português que os alunos consideram as mais enfadonhas, é talvez porque há um viés no conteúdo que é na gramática normativa [...]
 (Prof.^o Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

Nesses depoimentos ficou subjacente que os diferentes conteúdos das teleaulas também possuem avaliações diferenciadas em relação aos seus propósitos metodológicos porque a forma de apresentar os conteúdos utiliza situações e temas desatualizados,

evidenciando falta de contexto em relação ao estudante atual, desconhecendo seu perfil e especificidades. O profissional cuja área de formação é a mesma da teleaula, em geral não concorda com a forma de ela ser apresentada, bem como sua metodologia, exemplos e aspectos de contextualização. Mesmo os docentes com a formação diferente da área de conhecimento da teleaula tecem críticas e discordam do formato e organização temática, apontando exemplos na teleaula distantes da realidade dos alunos.

O livro didático do Programa também foi alvo de análises, tendo emergido avaliações distintas e até mesmo contraditórias entre professores e estudantes. Enquanto para uma professora ele não está de acordo com o nível de habilidade de leitura dos alunos, apresentando enunciados e textos complexos e inadequados ao processo de aprendizagem desses sujeitos, outra ressalta a pertinência do material de inglês. Outro ponto destacado refere-se ao fato de os livros didáticos serem consumíveis, facilitando a vida do estudante que pode realizar as atividades no próprio livro.

[...] um dos pontos positivos é o material de inglês é dinâmico as coisas são faladas muito rapidamente e sinteticamente de forma generalista, bem compacta e aborda o importante, por exemplo, a questão do dia-a-dia de como você cumprimenta as pessoas, como você fala o básico.
(Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

[...] o livro didático não é muito adequado, porque os meninos do Floração, pois os textos são muito grandes, não sendo adequado para o perfil dos alunos com os quais trabalhei [...]
(Prof^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

[...] o ponto positivo é eles terem os livros, eles poderem estar com os livros, rabiscarem os livros, usarem os livros, o fato de serem consumíveis. [...]
(Prof^o Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

Um dos alunos apresenta uma opinião positiva sobre o livro, ainda que o ponto ressaltado não seja o mesmo da professora.

[...] O livro é bom porque ajuda, melhor que ficar escrevendo, falar verdade, ajuda bastante. Os livros também são bons. Gosto do meu grupo, nós fazemos todas atividades. [...]
(Aluno Júlio. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

A crítica da professora leva a pensar sobre a constante necessidade de o professor produzir adaptações nos materiais didáticos disponíveis e do quanto essa demanda pode ser um complicador no caso da unidocência, uma vez que o professor não é um especialista em

todas as áreas e está, muitas vezes, aprendendo conteúdos concomitantemente ao trabalho realizado com os alunos. Conforme Talamini (2009), o livro didático é de suma importância para o unidocente, pois ele precisa aprender para ensinar, com intuito de cumprir os objetivos preestabelecidos. "A presença dos livros didáticos na escola causa interferências relevantes na produção e circulação de ideias pedagógicas - como formas de pensar o ensino e a aprendizagem - bem como na difusão de métodos de ensino e de avaliação". (TALAMINI, 2009, p. 8).

Outro aspecto do material didático questionado pelos professores refere-se à sua desatualização, por se tratar de um material produzido há muito tempo e destinado ao público de trabalhadores que não é o perfil dos adolescentes do Programa Floração.

*[...] ponto negativo do material, está muito desatualizado [...]
(Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).*

*[...] o grande problema do material é ser antigo, feito para adultos, trabalhadores, com outra cabeça, com outra formação, é com uma postura diante do estudo que é muito diferente dos alunos do Floração [...] é um material que não foi feito pra eles, que não é da época deles, não tem a linguagem deles e o trabalho com o livro eu acho bastante complicado.
(Prof^o Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).*

*[...]. o material é antigo, feito para adultos, trabalhadores com outra cabeça, com outra formação, as teleaulas são antigas [...].os alunos não se identificam muito com as imagens [...].
(Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).*

Mesmo os professores que fazem uma avaliação positiva dos materiais, reconhecem seus problemas relativos à linguagem e inadequações ao perfil do aluno do Floração.

*O material que nos é enviado é muito bom, apesar de necessitar de algumas atualizações ou adaptações para atender melhor o público-alvo que são os jovens de 15 a 19 anos.
(Prof^a Helena. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 12 de novembro de 2013).*

*Considero o material pedagógico bom, mas para alunos da Educação de Jovens e Adultos, que na maioria são trabalhadores e adultos. Para os alunos do Floração, não considero bons, já que a maioria, não trabalha e, ainda, demonstra um perfil de imaturidade e desinteresse pelos conteúdos escolares. O conteúdo é muito extenso para o período de um ano, portanto, temos que selecionar as teleaulas e atividades a serem trabalhadas.
(Prof^a Júlia. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada em 01 de novembro de 2013).*

Dessa forma, percebe-se que o material utilizado no Programa é inadequado ao perfil dos alunos, haja vista que seu conteúdo se adéqua mais à realidade do estudante da EJA que em sua maioria, constituem-se de sujeitos trabalhadores e adultos. Essa realidade é uma discrepância que pode ser considerada um viés que dificulta a construção de saberes desses estudantes, motivando os profissionais do Floração a selecionarem ou mesmo a adaptarem suas aulas de acordo com a demanda e especificidades desse público.

As críticas dos professores parecem ter contribuído para a reorientação de alguns aspectos de metodologia, como se pode perceber pelo depoimento de uma professora, ao relatar as alterações propostas pelos próprios gestores e formadores do Programa em um momento que antecede essa pesquisa.

[...] Aquilo era confuso para gente e imagina para o menino. Isso era um dos pontos negativos era um cronograma que tinha que se cumprir para um público que estava voltando para a escola, não dando tempo para revisões. Nos outros anos, vieram algumas mudanças como, o agrupando as teleaulas mais parecidas juntas, que ainda acho um pouco confuso, mas pelo menos você não tem mais aquela obrigação de estar cumprindo 90 teleaulas de Inglês, mais 60 de Ciências [...] a teleaula agora deixou de ser o eixo e hoje você pode anexar mais coisas na teleaula sem seguir aquele padrão ali, aquela linha em que o professor não poderia desviar de jeito nenhum. A metodologia é interessante eu acho que é um ponto positivo [...]. (Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).

O depoimento também demonstra que uma das mudanças na orientação do Programa refere-se a maior flexibilidade no uso dos materiais, proporcionando maior autonomia docente quanto à metodologia empregada, que em 2009, ano de implementação do Programa, era rígida e não permitia adaptações.

Tardif e Lessard (2013) ao tratarem a questão da autonomia, lembram que os professores recebem planejamentos e currículos para executar. Com base nessas diretrizes, tentam padronizar suas ações, entretanto eles fazem adaptações e modificações no decorrer da aplicação para atender às necessidades que surgem. No caso do Floração, essa possibilidade de autonomia parece ter sido uma conquista dos professores, a partir de suas críticas e insatisfações com os materiais e metodologias.

Uma professora critica o "pacote pedagógico" adquirido pela PBH, trazendo questionamentos contundentes ao material desatualizado e desestimulante.

Como pode estar tão desatualizado um pacote vendido, pois a Prefeitura não o ganhou. Ela está comprando esse material, estão vendendo uma coisa

*desatualizada. Isso desestimula os meninos na hora que eles veem, aqueles atores que já morreram, as roupas e os carros, os ambientes antigos [...], os meninos não têm ideia do que seja isso. [...] Um Programa muito bom com um material desatualizado. Precisa dar uma reformulada nos livros e teleaulas e aplicar a metodologia por ser inovadora.
(Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).*

Esse depoimento é significativo, visto que o Programa Floração foi conveniado com a PBH em 2009. A data de edição do material é do ano de 2000. Para que esse material fosse editado em 2000, presume-se que os exemplos e assuntos abordados remontassem, aproximadamente, ao final da década de 1990, o que já configuraria um material com, no mínimo, dez anos de desatualização. Entretanto, algumas teleaulas parecem ainda mais antigas, retratando contextos de décadas anteriores.

Ao que tudo indica o convênio firmado entre a FRM e a PBH não incluiu a exigência de reformulação dos materiais pedagógicos e assim a PBH acabou comprando uma metodologia que possuía um material pronto e, provavelmente, preparado para outras realidades e perfil de alunos, não compatível com as demandas dos estudantes do Programa Floração.

Não por acaso, as teleaulas são muitas vezes avaliadas por professores e alunos como monótonas e repetitivas. O figurino dos atores, o corte de cabelo, a linguagem utilizada, os utensílios e objetos de cena, assim como os automóveis, remontam a uma época muito distante da vivenciada pelos estudantes, que diante de tais imagens, tecem críticas severas e muitas vezes se mostram totalmente desinteressados e dispersos.

Mas as críticas não partem apenas de professores e estudantes. Em entrevista com a coordenação do Programa, fica evidente que a decisão de implantá-lo na Rede Municipal de Ensino também causou desconfiança e rejeição por parte de alguns profissionais da própria SMED:

*[...] a gente tem essa informação e a RME-BH é uma rede muito qualificada e muito competente, a pergunta era "será que a Fundação Roberto Marinho é boa mesmo?" [...] É um Telecurso vendido. "É uma forma de vender um programa? É isso mesmo?" Era algo novo. Alguns da Secretaria disseram "o povo está doido de topar parceria com a FRM, é senso comum, a Rede Globo. Essa associação com a Globo causou grande resistência. Comprar uma coisa que era da Rede Globo!" Na verdade que a gente tem com a FRM é um contrato de prestação de serviço. É um contrato que oferece uma metodologia, mas não é o formato, [...] tem uma cara de Rede Municipal. [...] O Programa direciona, ele tem um modelo.
(Coord. Marta. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 03/10/2012).*

A desconfiança de alguns gestores em relação à parceria com a Fundação Roberto Marinho não impediu que o convênio fosse firmado. Parecia haver uma crença, por parte de alguns gestores, de que o Programa “tem uma cara de Rede Municipal”. A metodologia do trabalho em equipe foi apontada como uma tentativa para melhorar a autoestima, a criatividade, os valores humanos, entre outros. Houve algumas adaptações na metodologia, no decorrer do processo de implementação do Programa, mas os livros didáticos e as teleaulas permaneceram fora da realidade vivenciada pelos estudantes do Programa Floração.

Para outra coordenadora, a grande vantagem da metodologia seria o fato de favorecer uma relação diferenciada com os estudantes:

Aprendemos uma metodologia diferenciada, como lidar com um adolescente, como entendê-lo, a entender a complexidade que é um adolescente, porque ele tem vários desejos, tem várias angústias, vários problemas que os afligem, vários problemas da família. Houve um crescimento psicológico. Aprendemos muito com os estudantes ao trabalharmos de forma diferenciada, que ajuda a perceber cada aluno, ficou nova visão de mundo.

(Coord. Cláudia. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 09/11/2012).

As polêmicas sobre as vantagens e desvantagens de uma metodologia e materiais didáticos previamente formatados, no modelo “pacote pedagógico”, também parece refletir as percepções de sujeitos que ocupam lugares diferenciados no processo. Em qualquer caso, julgamos pertinente ouvir os questionamentos daqueles que lidam cotidianamente com a implementação de um programa de aceleração de estudos, cujo público é constituído por adolescentes que, por motivos variados, vivenciaram situações de interrupção e outros “contratempos” em sua trajetória escolar. Se considerarmos que alguns dos motivos a contribuírem para essa situação se relacionam com a inadequação dos equipamentos pedagógicos – metodologias e materiais didáticos – vale a pena questionar: em que medida o investimento em materiais e metodologias mais significativos, no sentido de favorecerem o diálogo com as experiências e culturas desses jovens adolescentes, pode se constituir em importante estratégia de reconstrução das experiências escolares desses sujeitos?

5.5 O Programa Floração como estratégia de Garantia do Direito à Educação: o que Pensam os Professores

Na avaliação dos docentes, um dos elementos que tem contribuído para o sucesso escolar dos alunos, no âmbito do Programa Floração, é o fato de que o mesmo vem garantindo

a permanência da maioria dos estudantes na escola até a conclusão do Ensino Fundamental, criando oportunidades para continuarem seus estudos.

[...] A gente no fim do ano fica exausta, mas eu acho que eu nunca tive tanto prazer em trabalhar como professora, tem momentos muito estressantes, também tem momentos assim de um prazer que você fala assim: - Nossa realmente, eu estou no lugar certo, fazendo a coisa certa porque a gente vê a coisa acontecer. Alguns momentos eu tenho retorno dos meninos, na escola anterior que eu trabalhei os meninos, eu tenho meninos que me mandam email e que falam como é que está a vida e que continuam estudando, meninos talvez em que outras condições parariam de estudar, a gente vê que o Floração abriu para eles de novo, proposta para a educação formal [...].

(Prof^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

A opinião da professora pode ser associada com as ideias de Lages e Mafra (2004) que ressaltam que a aceleração de estudos propõe acabar com a cultura do fracasso escolar, e com Sampaio (2000), que vê a aceleração de estudos como um caminho alternativo e provisório que permite a reinserção do estudante no percurso regular. Nesse contexto, ele é contemplado com o acesso a vivências com colegas de sua faixa etária, sendo beneficiado pelo trabalho formador de seus professores.

Na percepção de um professor, o Floração é um Programa que produz resultados positivos e que expõe a ineficácia da escola regular, podendo servir como parâmetro das condições necessárias a uma melhoria de qualidade do ensino em geral.

[...] o que mais me alegra no Floração é que eu tenho resultado e o que eu mais vejo na escola é que este Programa me parece uma confissão pública da prefeitura de BH de que a escola em BH não funciona porque esses alunos que estão aqui, muito poucos, são diferentes dos demais que estão aí. [...] deveríamos pegar a metodologia deste programa e aplicar na educação de BH, começando com a redução de alunos na sala de aula [...].

(Prof^o Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

Também existe uma preocupação com relação à aprendizagem do estudante, que parece insuficiente para um parâmetro de qualidade de educação concebido por muitos professores:

[...] talvez o diferencial seja esse, permitir que esses jovens que estavam excluídos no ensino regular têm o direito na educação [...], mas eu com outros colegas ficamos sempre preocupados que a qualidade dessa educação, ela precisa avançar, garantir a eles o direito de estar na escola é muito bacana e essencial [...] então a gente carrega essa dúvida, será que eu to fazendo certo? Porque eu vou ser sincera, a maioria dos alunos que são aprovados, vão sem o conhecimento necessário

mínimo para ingressarem no ensino médio, mas também o que fazer com esse aluno, ficar aqui eternamente? [...] eu acredito nisso, que o ser humano ele tem a capacidade de inventar, de amadurecer, de conhecer pessoas, de estar em outro espaço que ele pode melhorar [...]
 (Prof^a Júlia. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada em 01 de novembro de 2013).

De acordo com o depoimento da professora, o Programa Floração avança ao possibilitar que boa parte dos estudantes com histórico de fracasso conclua o Ensino Fundamental. Essa seria uma forma de garantir o direito à educação para esse perfil de estudante que atrasou seu percurso escolar. Entretanto, a professora se questiona sobre os conhecimentos construídos pelos estudantes, considerando-os insuficientes para a continuidade dos estudos. Pode-se perguntar se a esses jovens tem sido garantido o direito ao conhecimento. Por outro lado, a inserção no Programa parece representar uma rica oportunidade de formação continuada para os professores, como mostram os depoimentos.

[...] o professor do Programa Floração tem informações periódicas durante o ano e não são só teóricas, aprender a planejar, são um pouco lúdicas [...] eu tinha participado como professora do ensino regular e achei que as que eu fiz, eram muito teóricas e não acrescentavam muito. [...] é uma experiência muito bacana, eu acho que com certeza é uma experiência que eu vou levar por toda minha vida sabe, mesmo com todos os desafios [...]
 (Prof.^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

[...] Acho que eu mudei muito, para mim vieram novas aprendizagens e isso causa um desenvolvimento profissional interessante, porque apesar de todos os problemas, as formações são boas, os seminários são excelentes, eu conheci filmes que rodaram o Brasil inteiro que não chegavam até a gente, da forma que chegaram. O 5 cinco vezes favela, por exemplo, você estar com o Kaká Diegues num seminário que dia que o ensino regular te proporcionaria isso, né?
 (Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).

O Programa Floração destaca-se como um grande agente de formação. Há por parte da Fundação Roberto Marinho uma preocupação em nos oferecer oportunidades de crescimento através dos encontros, seminários, palestras e até mesmo a troca de experiências com colegas.
 (Prof^a Helena. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 12 de novembro de 2013).

Esses depoimentos remetem a Macedo (2005), autor para quem há a necessidade de garantir ao professor a formação continuada e de fóruns para discutir os problemas educacionais para que ele esteja preparado para oferecer uma educação de qualidade. Nessa mesma linha de raciocínio, Tardif e Lessard (2013) apontam que para realizar as adaptações necessárias ao longo da aplicação do planejamento, o professor busca conhecimentos concomitantemente com o processo de interação dos saberes com seus alunos.

5.6 Relações de Tempo no Trabalho Docente

O tempo é um dos elementos fundamentais na profissão docente. Ele apresenta características que envolvem aspectos relativos às atividades desenvolvidas na escola associadas com as atividades da vida pessoal do professor. Nesse sentido, Arroyo (2002) discorre que a docência é um trabalho que se mescla com a vida pessoal, uma vez que o professor executa em casa trabalhos que deveriam ser feitos na escola. Não raramente, fica ansioso para se libertar desse entrelaçamento e transformar sua vida profissional em um tempo que não adentre o seu tempo pessoal. Teixeira (2007) corrobora quando afirma que na sala de aula se articulam e desdobram tempos da vida do docente, uma vez que suas preocupações e ocupações ultrapassam o tempo e o espaço da aula. Os professores prolongam suas atividades após o expediente nas escolas, realizando-as no âmbito doméstico. (TEIXEIRA, 2007). Essa realidade parece não ter se alterado muito para os professores que atuam no Florianópolis.

O professor inserido no Programa tem cinco horas na escola para preparar materiais para utilizar na telessala, mas esse tempo é muito pouco, pois levo muito serviço para casa. Tenho que ver as teleaulas antes, elaborar perguntas de problematização, planejar como vai ser a logística de cada dia, pensar em estratégias para motivar os estudantes [...]
(Prof^a Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

Teixeira (2006) discorre sobre as tarefas dos professores, especificamente dos docentes do gênero feminino que executam tarefas escolares e domésticas.

[...] Se ela não fica, perde do tempo a identidade: está sempre a serviço dos outros. Seu tempo não lhe pertence, dividido e multiplicado em inúmeros serviços. Ela se sente responsável por tudo, mesmo que haja excesso de preocupação e cansaço. É um tempo esquadrihado e embaralhado entre trabalho escolar e trabalho doméstico. Tendo que dar conta de tudo, seu tempo significa também conflito consigo mesma. Surgem as culpas e amarguras pelo dever mal feito, a casa e os filhos 'abandonados'. Sentimentos que povoam seu pensamento, conturbando-lhe o coração. (TEIXEIRA, 2006, p. 192).

A autora prossegue, afirmando que pode ocorrer o contrário, o tempo na escola pode lhe dar prazer e alegria, não se restringindo aos afazeres de casa, pois esse espaço é mais que trabalho, sendo outras experiências e encontros prazerosos. Essa preocupação e dilemas do gênero feminino aparece nos depoimentos de duas professoras.

[...] minha filha tinha três anos então eu estava querendo trabalhar a noite, quando eu trabalhava em Contagem eu não tava tendo oportunidade de ser transferida pra uma escola noturna então eu vi a oportunidade de trabalhar no noturno na verdade o primeiro motivo foi esse [...]
 (Prof^a Júlia. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada em 01 de novembro de 2013).

Por motivos familiares, meu filho ficava em casa de manhã e eu não encontrava com ele, então eu precisava ficar com ele de manhã e trabalhar tarde e noite, por isso o programa veio atender essa necessidade [...]
 (Prof^a Helena. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 12 de novembro de 2013).

Esses depoimentos confirmam as discussões apresentadas por Arroyo (2002) e Teixeira (2007) a respeito da organização do tempo destinado ao trabalho docente que se mistura com o tempo pessoal, gerando dilemas e conflitos, sobretudo para as mulheres.

5.7 Unidocência como importante componente do Programa Floração

Talamini (2009) discute o fato de que a unidocência favorece o contato entre professor e aluno, melhorando a qualidade das interações, o que pode garantir uma educação de qualidade e o direito à educação. Sem dúvidas, a unidocência se configura como um dos aspectos mais relevantes na estrutura do Programa Floração, sendo quase que unanimemente reconhecida como fator positivo pelos professores:

[...] a unidocência é interessante, apesar de muito criticada no início, mas eu achei que isso era um ponto positivo [...]
 (Prof^a Rosilda. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 17/12/2012).

[...] no decorrer do ano o vínculo nosso com os meninos fica mais intenso. A unidocência dá condição de realmente estimular esses meninos e mostrar para eles a oportunidade bacana de aproveitar e valorizar a oportunidade oferecida a eles. Essa experiência da unidocência é muito boa nesse ponto. [...]
 (Prof^a Andrea. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/07/2013).

Pelos depoimentos, pode-se ver que a unidocência permite uma aproximação entre docente e discente, uma convivência mais significativa entre esses sujeitos, e consequentemente, criando um elo entre eles.

O depoimento da professora Andrea deixa transparecer que a unidocência faz com que, no decorrer do trabalho, os estudantes criem uma situação de confiança, permitindo que

eles sejam motivados. Os professores que entraram para o Programa tiveram a oportunidade de vivenciar essa forma de atuar na sala de aula.

[...] A unidocência vem como o ponto chave do Programa, porque o aluno conhece o professor, e no regular ele sabe agir com cada um de um jeito, e quando ele tem um professor só ele se liga nesse professor, ou ele vai te amar ou ele vai te odiar, e se ele te odiar, vai sair porque ele sabe que é você. Todo aluno que está ali, todos os dias, está por causa também do professor.

(Prof^a Irene. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 05/07/2013).

Por sermos unidocentes podemos ter um contato mais próximo com os alunos, entendendo toda a história que eles trazem consigo e acreditar que, quando adultos, muitos possam alcançar a maturidade e seguir sua vida escolar com mais êxito, ou, pelo menos, possuírem o certificado de Conclusão do Ensino Fundamental para ingressarem no mercado de trabalho.

(Prof^a Júlia. Depoimento gravado em vídeo em 01 de novembro de 2013).

[...] Na unidocência o profissional percebe que tem uma metodologia legal, o aluno avança e alcança o resultado. Uso essa metodologia e tenho uma formação interessante [...] Aprendi a ser mais flexível com os meus alunos, [...] estou aprendendo muito, a conhecer os meninos e entender mais de adolescência, a gente tem que aprender mais quem que são esses meninos [...]

(Prof^o Luís. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 19/12/2012).

Os depoimentos desses professores a respeito da unidocência estão de acordo com as ideias defendidas por Talamini (2009) quando essa autora percebe indício de que essa organização com apenas um professor propicia um espaço para a interação e vínculos entre professor e aluno na sala de aula.

A discussão de diversos autores aqui citados sobre a importância das interações na sala de aula corrobora com as características da unidocência. Tanto discente quanto docente criam uma relação em que há um vínculo, favorecendo uma cumplicidade efetiva que pode ser um dos motivos que levam a maioria dos estudantes que participam do Programa Floração a permanecerem na escola até completar o Ensino Fundamental. A unidocência tem se configurado como um importante componente do Programa Floração por se tratar de uma forma de trabalho que propicia a estudantes e professores uma interação próxima e significativa. Essa interação pode possibilitar que o estudante sinta-se à vontade no cotidiano da sala de aula e obtenha resultados mais satisfatórios.

No entanto, um grande desafio do unidocente é ter que trabalhar conteúdos de várias áreas do conhecimento, pois ele desenvolve aulas de todas as disciplinas curriculares do Programa Floração.

É o quarto ano que estou lecionando no Projeto e o que a princípio era assustador, encaro hoje como um dos maiores pontos positivos: a unidocência. É complicado trabalhar todas as matérias, exige muito estudo, muita dedicação. Sou professora de português e tenho que lecionar outros conteúdos.

(Prof^a Helena. Depoimento gravado em vídeo em 30 de outubro de 2013).

No começo foi difícil porque o professor tem de sair de sua área de conhecimento e transitar com flexibilidade, ter a disposição de estudar, inovar, sair de sua área de conforto [...]

(Prof^a Júlia. Depoimento gravado em vídeo em 01 de novembro de 2013).

A unidocência também é vista pelos alunos como ponto positivo do Programa. Eles defendem que a relação com um único professor torna-se mais fácil, agradável e verdadeira. Relatam que em poucos meses passam a confiar no professor chegando a enxergá-lo como um amigo:

É no ano passando vinha um bando de professores. Gostava de alguns, mas de outros não. [...] Um só professor tem mais paciência com os alunos, é melhor só um professor.

(Aluno Pablo. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

Eu acho melhor o professor assim, porque a gente se apega a ele e eu prefiro só um mesmo assim, porque muito professor é enjoativo também.

(Aluno Antônio. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

É importante ter apenas um professor, a gente se conhece e convive com ele, sabe os interesses dele na turma, isso é bom para várias pessoas, você vê o interesse dos colegas nas aulas. Você vê de perto como ele avalia você. É muito bom apenas um professor, você convive com ele e acostuma com essa pessoa, vai acostumando e aprendendo a cada dia com as aulas dele.

(Aluna Franciele. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 04/12/2012).

[...] uma só professora ensina mais que os outros lá, tem 7 professores que não explicam direito a gente tem 1 que explica tudo, ensina tudo. [...]

(Aluno Geraldo. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).

O que se pode observar é que na unidocência há mais interação entre professor e aluno que nas classes do ensino regular em que há a participação de mais de um docente. Isso pode, inclusive, favorecer a apropriação de conhecimentos como revela o depoimento do estudante.

A convivência intensa com um único professor também parece potencializar alguns conflitos como explicitados no depoimento.

A gente vê a cara da professora demais, enjoa, ela fica aí passando... é, é bom em uns pontos, fica menos professor cobrando e é ruim em outros, porque a 'fessora' enche o saco demais.

(Aluno Cosme. Depoimento gravado em 25 de outubro de 2012).

De acordo com Teixeira (2006), essa relação não é somente de harmonia, pois há conflito e tensão, uma vez que professores e alunos estão em diferentes posições de poder, além do distanciamento no tempo, causado pela diferença de idade. Segundo a autora, a convivência cotidiana também faz surgir liberdade e acolhimento mútuos entre esses sujeitos, criando redes e tons que ultrapassam os conteúdos e regras escolares.

Para Teixeira (2006) a interação professor e aluno é uma relação face-a-face, no cotidiano da escola, onde professores e alunos convivem longos períodos, em uma proximidade pessoal, física e espacial, que envolve trocas, conflitos e intimidade entre esses sujeitos, e nesse contexto, tanto discente quanto docente aprendem, ocorrendo sempre a circulação de conhecimentos formais, sistemáticos e saberes do cotidiano, das formas e conteúdos culturais que esses sujeitos trazem consigo. No caso do Floração, a pesquisa mostrou que o unidocente consegue perceber bem seus alunos no processo de aprendizagem, suas reações, seus progressos e outras situações, criando com ele uma relação de compromisso e colocando-se como importante agente no processo de garantia do direito à educação.

A unidocência se apresentou, neste caso, como um modo de realizar o trabalho docente capaz de criar vínculos com o discente, fazendo com que o professor conheça o estudante em várias dimensões humanas. Essa forma de trabalhar com os estudantes pareceu oferecer muitas possibilidades de interação entre professor e alunos, abrindo caminhos para combater o fracasso escolar.

O depoimento do aluno William mostra que o professor do Programa no exercício unidocente despertou o desejo de estudar e o ajudou a melhorar a autoestima.

*[...] ano passado eu não fazia nada, matava aula, piquei a escola, já fui preso, agora eu quero mudar a minha vida. Meu caderno está completo graças à professora, antes nenhum professor gostava de mim.
(Aluno William. Depoimento gravado em vídeo, na entrevista realizada no dia 25/10/2012).*

Essa proposta pode ser um caminho para se perceber, como defende Charlot (2000), que não há fracasso escolar, mas trajetórias escolares que não terminam bem, por motivos os mais diversos. A unidocência permite conhecer melhor as particularidades dos estudantes de forma a oferecer-lhes condições concretas para uma trajetória que garanta o direito à educação.

Esse capítulo analisou depoimentos coletados nas entrevistas, que foram agrupados por itens e que dialogam com autores que tratam do assunto. Nesses depoimentos foi possível perceber que a unicodência favoreceu a interação entre professores e estudantes durante o desenvolvimento da proposta e que se configura como importante componente do Programa Floração; possibilitou traçar o perfil desses atores e entender os motivos que os levaram a se inserir no Floração; evidenciou que houve muitos desafios enfrentados pelos professores ao longo do desenvolvimento das atividades previstas na metodologia; houve avaliação tanto positiva como negativa de professores e alunos em relação ao material didático e à metodologia utilizada pelo Programa; os professores se posicionaram com relação à possibilidade de garantia do direito à educação oferecida pelo Programa; foi discutida a relação que o docente estabelece com o tempo, retratando os dilemas enfrentados pelas mulheres que têm dupla ou até tripla jornada de trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando instrumentos como entrevistas semiestruturadas e análise dos documentos, esta pesquisa procurou evidenciar as percepções de professores e estudantes do Programa de Aceleração de Estudos Floração, buscando analisar a importância desse programa na ressignificação da prática docente e para a reconstrução da trajetória escolar desses alunos, verificando em que medida o Floração favorece a garantia do direito à educação. Para tanto, procurou-se considerar quem são esses sujeitos, suas experiências e expectativas.

Os dados levantados por este estudo permitiram conhecer alguns aspectos do perfil de docentes que atuam em um programa de aceleração de estudos, onde se destaca os professores são sujeitos com experiências de mais de treze anos de efetivo exercício no magistério, muitos deles com trajetória anterior de trabalho com a EJA; muitos optaram por essa proposta de trabalho pela possibilidade de inovações pedagógicas ou pela facilidade de trabalhar com jovens adolescentes, mas também por motivos contingenciais, como por exemplo, a oportunidade de prorrogação da jornada de trabalho. Os estudantes são sujeitos oriundos de trajetória escolar marcada pelo insucesso. Todos os alunos entrevistados vivenciaram situações de retenção, principal causa de estarem no Floração. Em seus relatos confirmaram que não gostavam de estudar, tinham desânimo de ir à escola ou achavam as aulas cansativas. Entretanto, demonstraram o desejo de ressignificar suas trajetórias escolares, com perspectivas de continuidade dos estudos. Muitos estudantes apontaram que a presença do unidocente favoreceu uma relação amigável, mais próxima e despertou o desejo de continuarem no Programa até o fim do ano.

A pesquisa conseguiu responder parcialmente os questionamentos iniciais. Os resultados obtidos mostraram que o Programa conseguiu reverter em torno de 60% a situação acadêmica dos estudantes que até então não tinham conseguido concluir o Ensino Fundamental. Mas também revelou aspectos do cotidiano escolar no âmbito desse Programa que merecem ser problematizados.

Há indícios de que a utilização de materiais pedagógicos ultrapassados, livros didáticos desatualizados, teleaulas monótonas e cansativas são alguns dos aspectos ainda bastante criticados por professores e estudantes do Programa: em que medida estes fatores podem ter contribuído para desestimular muitos dos estudantes a continuarem no Programa, que ainda apresentou cerca de 40% de evasão no ano de 2012? De acordo com os depoimentos, a proposta metodológica é considerada interessante e inovadora em muitos

aspectos. Porém, vale perguntar: se o material pedagógico utilizado fosse mais atualizado e contextualizado poderia proporcionar resultados mais significativos para o Programa?

Alguns dos professores entrevistados criticaram a falta de autonomia que eles tinham em relação à metodologia proposta, como por exemplo, a obrigatoriedade de exibição das teleaulas, mesmo quando estas não despertam o interesse dos estudantes. É possível inferir, através dos relatos, que de certa forma, o Programa produz uma espécie de engessamento, uma vez que o unidocente recebe as atividades prontas e determinadas restando-lhe apenas a tarefa de cumprir o que estava prescrito. À medida que foram desenvolvidas as reuniões com os formadores da FRM, esta situação sofreu uma flexibilização, pois devido às inúmeras denúncias dos unidocentes, os formadores propuseram um agrupamento de teleaulas por temas, reduzindo a quantidade de exibições das mesmas. Ainda assim, o agrupamento proposto não favoreceu a mudança de postura de dispersão dos estudantes no momento da exposição das teleaulas.

Um ponto positivo destacado por alguns professores é que o Programa tenta romper com a lógica do saber compartimentado e com as ideologias que postulam o fracasso escolar como responsabilidade do aluno. Para isso, citaram a metodologia dos trabalhos desenvolvidos em equipes. De acordo o depoimento da Coordenadora Geral do Programa Floração, o trabalho em equipes pode propiciar a criação de uma rede colaborativa de aprendizagem, fazendo o aluno sentir-se seguro e motivado a permanecer no Programa. Além disso, alguns professores confirmaram que chegaram a ligar para as famílias dos alunos faltosos para saber o motivo da ausência e que essa atitude fortaleceu e estreitou o vínculo família e escola e professor-aluno, reforçando, também, a importância dessa rede colaborativa.

Foi possível detectar em alguns depoimentos de professores que o período de um ano letivo é insuficiente para o desenvolvimento de todos os conteúdos previstos para a formação dos estudantes do Floração, sinalizando para uma possível necessidade de ampliação da carga horária destinada ao desenvolvimento dos conteúdos propostos.

Os resultados também mostraram que a unidocência pode propiciar um espaço para a interação e vínculos entre professores e alunos na sala de aula, contribuindo para a permanência do estudante na escola. As avaliações positivas em relação à unidocência confirmam o lugar privilegiado ocupado pelas interações no processo ensino-aprendizagem, como discutido por autores como Tardif e Lessard (2013), Arroyo (2002; 2004) e Teixeira (2006; 2007). Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes docentes não se limitam aos

conteúdos disciplinares ministrados pelos professores, eles estão associados a uma amplitude de objetos, questões, problemas que envolvem sua prática pedagógica, por isso esses saberes são plurais. Além disso, os professores têm conhecimentos sociais compartilhados com seus alunos por serem membros do mesmo mundo social, pois partilham dos interesses vivenciados na sala de aula. Ainda assim, é importante pensar nas dificuldades advindas dessa forma de trabalho, conforme ressaltado por Correa (2008) e Talamini (2009), autoras que preocupam-se com a formação continuada do unidocente, uma vez que ele trabalha com várias áreas do conhecimento, o que constitui um desafio para este profissional. Assim, unidocência, embora criticada pelo fato de o profissional possuir formação em apenas uma área do conhecimento ou ser um “professor generalista” (no caso do pedagogo) e necessitar de se desdobrar para ensinar os conteúdos de diferentes áreas, se apresentou nessa pesquisa como uma marca importante do Floração. O trabalho unidocente parece ter sido, dessa forma, um grande facilitador das interações entre os estudantes e entre estes e os professores, de modo que puderam falar, brincar, lidar com as atividades pedagógicas, promover avaliações e autoavaliações, mudanças de comportamento a partir da construção das regras de convivência, participar coletivamente dos trabalhos propostos e das discussões, criar vínculos, socializar problemas, dificuldades e sucessos, entre outros.

Mas embora o Programa Floração apresente uma metodologia diferenciada e que especialmente por meio das relações estabelecidas através da unidocência, tem contribuído para a permanência dos estudantes na escola, os resultados evidenciam ainda altos índices de evasão. Ainda que tais dados resultem de uma conjugação de fatores, envolvendo questões sociais e culturais mais amplas, deve-se considerar que alguns aspectos da proposta, como o cerceamento da autonomia do professor, e as limitações dos equipamentos pedagógicos – aspectos da metodologia e materiais didáticos desatualizados e descontextualizados – contribuem para a manutenção desses índices, conforme denunciado por alguns docentes.

Essa pesquisa é relevante para o conhecimento acadêmico porque ao analisar aspectos diversos de um programa de aceleração de estudos, tais como perfil docente e discente, elementos da metodologia, estrutura de funcionamento e materiais didáticos, entre outros, permitiu conhecer, em parte, os impactos das políticas educacionais no cotidiano escolar, contribuindo para as discussões sobre a garantia do direito à educação e, assim, favorecer a busca de novos caminhos para o fazer pedagógico, especialmente com a juventude.

De qualquer forma, faz-se necessário realizar outras pesquisas para identificar as causas da evasão e alternativas sociais e pedagógicas para manter os estudantes na escola, e assim, possibilitar a garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARROYO, Miguel. Assumir nossa diversidade cultural. In: **Revista de educação**. n. 28, jan/mar, Brasília, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: desafios diálogos e travessias**. 2.ed. Petrópolis: vozes, 2004.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.) Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Belém. **Escola cabana - Construindo uma educação democrática e popular**. Caderno de educação nº 1. Belém: SEMEC, 1999.
- BELO HORIZONTE. **Aceleração de estudos floração**. Belo Horizonte: SMED/PBH, 2009.
- BELO HORIZONTE. **Secretaria municipal de educação**. Portaria SMED 191/2010. Ano XVI, n. 3724, que dispõe sobre a implantação do Programa de Aceleração de Estudos “FLORAÇÃO”, para estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2010.
- BELO HORIZONTE. Secretaria municipal de educação. **Perfil atual da rede municipal de educação**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2012 Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br> Acesso em: 27 de janeiro de 2013
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Ministério de Negócios da Educação e Saúde. **Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930**. Rio de Janeiro, 1930.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 outubro de 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação para todos**. Avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

BRASIL. **Legislação Brasileira**. Constituições anteriores. Brasília, 2001. Disponível em: www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoes-antiores-1#content. Acesso em: 29 jun/2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946), 2011. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 26/04/2013.

CAMPOS, Maria Malta. **Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003.

CASTRO, Noara Maria de Resende e. **Aprendizagem e construção em rede: a reorganização do conhecimento a partir das mídias sociais – Um estudo sobre o Programa Floração**. Belo Horizonte: UNA, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREA, Aruna Noal. **Programa LEM: tocar e cantar: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFMS**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008. Dissertação de mestrado

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Dissertação de mestrado.

COTRIM, Gilberto; Mário PARISI. **Fundamentos da educação**. História e filosofia. 6.ed, São Paulo: Saraiva, 1983.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha e MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação**. São Paulo: Lê 2004.

CUNHA, Luis Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira de ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 103-134

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CNE/CEB 11/2000. In: **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002. P. 169-201

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 116, p 245-262, jul, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. (Coord). **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico escola plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2003. P. 1-20.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 136-161.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB – Ranços e avanços**. Campinas, Papirus, 1997.

DIAS, Paulo Roberto Oliveira. A produção de políticas de currículo em Minas Gerais: o projeto veredas na escola sagarana (1999-200). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Tese de doutorado

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Editores Associados, 1996.

FERREIRA, Maria Manuela Martins. Branco demasiado ou ... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. In. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. v. 17, n. 64, Rio de Janeiro: jul/set, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Caderno de Metodologia. **Projetos atuais**: Floração. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <http://www.frm.org.br> Acesso em 30 de setembro de 2012.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã – uma aula sobre a autonomia da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2002. Dissertação de mestrado.

HADDAD, Sérgio *et al.* **Ensino supletivo no Brasil: o estado de arte**. Brasília, INEP/REDC, 1987.

HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. Rev. Bras. Educ. vol.14 no. 41 Rio de Janeiro May/Aug. 2009 Print version ISSN 1413-2478 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013> Acesso em 09 de janeiro de 2014.

KEHL, M. R. A Juventude como sintoma da Cultura. In NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.) **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo, Instituto de Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2004. 303p 89-114

LAGES, Elizabeth Dias Munaier. **Família e escola na configuração de percursos escolares de alunos de turmas de aceleração de aprendizagem**. Belo Horizonte: PUC - Minas, 2001. Dissertação de Mestrado.

LAGES, Elizabeth Dias Munaier; MAFRA, leila de Alvarenga. **A política de aceleração de aprendizagem em Minas Gerais na experiência de professores e de alunos**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília: ANPAE, v. 20, n. 1, p. 98-113, jan./ jun. 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LALLI, Viviane Senna. **O programa acelera Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000.

LIBERATI, Wilson Donizeti. (Org.) **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004.

LOURENÇO FILHO. **O problema da educação de adultos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.81, n. 197, p. 166-178, jan./abr.2000.

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

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**. Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso Escolar: uma perspectiva Multicultural**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATURANA, H. **A antologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG., 1998.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Acertando o passo: aceleração da aprendizagem para alunos do 2º ciclo do ensino fundamental**. Belo Horizonte, 1999.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. In.: **Estudos Avançados**, vol. 21, n. 60, São Paulo, May/Aug. 2007. P. 60-74. Disponível em www.scielo.br Acesso em 18 de janeiro de 2012.

MOYSÉS, M. A & COLLARES, C. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico**. São Paulo: FDE, 1997.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso**. São Paulo: Saraiva, 1999a.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 1999c.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *In. Educação e Sociedade*. v. 28, n. 100, p. 661-690, out./2007

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação na constituição federal de 1988 e seu reestabelecimento pelo sistema de justiça**. ANPED, 1999b. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde11/rbde11_07_romualdo_portela_de_oliveira.pdf. Acesso em 23/03/2013

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PRADO, I. G. A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. In: **Em aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção.** Na área de necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO/MECE, 1994.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Aceleração de Estudos:** uma intervenção pedagógica. Ver. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73. Jan., 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil:** articular, socializar e intervir . Alfabetização e Cidadania (São Paulo), São Paulo, n.17, p. 25-35, 2004

SOUSA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.108, p. 81-99, nov. 1999.

TALAMINI, Júlia Lesinhovski. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental:** a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Dissertação de mestrado.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In.: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro de 2000.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 179-194.

TEIXEIRA, Inês Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, mai/ago, 2007. p. 426-443. Disponível em: www.unicamp.br

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança.** Assembleia Geral nas Nações Unidas. Portugal, 1990.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para Além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

ZAIDAN, Samira. **A escola plural, o monitoramento de aprendizagem e escola integrada:** qual é o papel da escola? XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas: UNICAMP, 2012.

ZAIDAN, Samira; SOUSA, Eustáquia Salvadora. **Estado do conhecimento sobre a rede municipal de educação de Belo Horizonte 1986-2005**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

YIN, Robert K. Trad. Daniel Grassi. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

Terça-feira, 14 de Dezembro de 2010

Ano XVI - Edição N.: 3724

Poder Executivo
Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SMED 191/2010

Dispõe sobre a implantação do Programa de Aceleração de Estudos “FLORAÇÃO”, para estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH.

A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições legais, considerando a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte - SME/BH pela Lei Municipal nº 7.543, de 30 de junho de 1998; o Decreto Municipal nº 11.961, de 24 de fevereiro de 2005, Seção V, art. 17, incisos II, III e VI, alínea “c”; a celebração do Convênio com a Fundação Roberto Marinho; os arts. 24, inciso V, alínea “b”, e 81 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010; e objetivando:

- fundamentar um fazer pedagógico com qualidade e criatividade, capaz de responder aos desafios de reduzir a distorção idade-ano de escolaridade dos jovens de 15 a 19 anos, matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH;
- fortalecer a política educacional da RME-BH relativa à inclusão social desses jovens;
- promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis à mudança da história desses estudantes, ao fortalecimento da autoestima e à construção da cidadania.

RESOLVE:

Art. 1º - Fica autorizada, em caráter inovador, a implementação do Programa de Aceleração de Estudos “Floração”, em Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH, destinado aos estudantes com 15 a 19 anos de idade, oriundos de todos os bairros de Belo Horizonte, os quais apresentem distorção de idade/ano de escolaridade.

Parágrafo único - O Projeto caracteriza-se por uma metodologia diferenciada, mediante a utilização sistemática de livros, vídeos, teleaulas, atividades pedagógicas complementares, assim como do cinema, do teatro, da música e do jornal.

Art. 2º - A aceleração de estudos a que se refere o artigo anterior apresenta a organização modular, de base dialógica, e a identidade de cada módulo é garantida por três eixos temáticos, a saber:

I - Módulo I - Eixo: o ser humano e sua expressão, com os componentes curriculares:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Ciências.

II - Módulo II - Eixo: o ser humano interagindo com o espaço, com os componentes curriculares:

- a) Geografia;
- b) Matemática.

III - Módulo III - Eixo: o ser humano em ação e sua participação social, com os componentes curriculares:

- a) História;
- b) L.E.M. - Inglês.

§ 1º - A Educação Física e a Artes permeiam os três módulos.

§ 2º - Os módulos têm um caráter de terminalidade em que são trabalhados os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada, compartilhando objetos de estudo por meio do eixo temático.

§ 3º - Os eixos temáticos são provocadores da reflexão e se articulam para colaborar na construção de um sujeito reflexivo, capaz de se perceber no mundo e nele interferir, descobrindo-se como ser produtivo e cidadão.

§ 4º - A matriz curricular atende aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, relativa aos anos finais, de forma contextualizada, interdisciplinar e transdisciplinar, trabalhando o conhecimento por áreas, e visa a assegurar uma educação de base humanística, científica e tecnológica.

Art. 3º - O Projeto de Aceleração de Estudos “Floração” dispõe ainda de atividades complementares e de um percurso livre.

§ 1º - As atividades complementares serão desenvolvidas em grupo, com o objetivo de aplicar e ampliar os conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula, com proposições criativas e críticas, visando promover o conhecimento e estimular a prática da leitura e da pesquisa.

§ 2º - O percurso livre é uma atividade transdisciplinar, realizada ao longo do projeto no âmbito da leitura e da linguagem matemática, para estimular atitudes e disposições favoráveis em relação a essas duas linguagens, além de favorecer o aprendizado nos demais componentes curriculares.

Art. 4º O curso terá duzentos dias letivos, com uma carga horária total de novecentos e sessenta horas/aula, assim distribuídas:

I - novecentas horas são presenciais, das quais setecentos e vinte quatro horas referem-se aos componentes curriculares e setenta e seis horas referem-se às atividades complementares e/ou ao percurso livre;

II - sessenta horas são destinadas às atividades extraclasse.

Parágrafo único - A carga horária diária dos alunos corresponde a quatro horas e vinte minutos, sendo três horas destinadas ao módulo-aula de quarenta e cinco minutos, acrescidas de uma hora destinada ao percurso livre, somadas aos vinte minutos de recreio.

Art. 5º - A jornada de trabalho do professor totaliza vinte e duas horas e trinta minutos semanais, assim distribuídas:

I - quinze horas destinam-se à regência de quatro módulos-aula de quarenta e cinco minutos cada, correspondendo a três horas diárias;

II - quatro horas são destinadas ao ACPATE - atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar;

III - uma hora de reunião coletiva organizada com cada Gerência Regional de Educação, podendo ser acumulada por semana para organizar uma reunião mensal de quatro horas;

IV - duas horas e trinta minutos referem-se ao recreio.

Art. 6º - A apuração da frequência dos alunos deverá observar as normas legais vigentes e será diária com o lançamento no Sistema de Gestão Escolar - SGE, conforme orientação da equipe da Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar - GAVFE.

§ 1º - Nos termos da Lei, é exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas anuais para aprovação.

§ 2º - Os estudantes que obtiverem menos de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas anuais, mas demonstrarem um desempenho final satisfatório deverão submeter-se ao processo de reclassificação..

§ 3º - A descrição do processo de reclassificação a que se refere o parágrafo anterior, utilizado em decorrência da baixa frequência do estudante, fará parte dos documentos da escrituração escolar.

Art. 7º - As avaliações de desempenho escolar ocorrerão no término de cada unidade e no fim de cada módulo.

Parágrafo único - Para os estudantes que não apresentarem desempenho escolar satisfatório, serão dadas novas oportunidades de construção do conhecimento com intervenção do professor, denominadas de Novas Oportunidades de Aprendizagem.

Art. 8º - A certificação de conclusão do Ensino Fundamental será concedida aos estudantes aprovados, expedida pela escola onde cursaram o Programa.

Art. 9º - Caberá à GAVFE orientar e supervisionar as unidades escolares que ofertarem o Programa de Aceleração de Estudos “Floração” quanto ao registro da escrituração escolar.

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

Belo Horizonte, 7 de dezembro de 2010

Macaé Maria Evaristo
Secretária Municipal de Educação

ANEXO II



Organização pedagógica

A matriz curricular do Telecurso® atende aos princípios e diretrizes curriculares da Educação Nacional, trabalhando o conhecimento em áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e suas Tecnologias, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de contextualização, assegurando uma educação de base humanística, científica e tecnológica.

Trata-se de uma proposta pedagógica modular, de base dialógica, cuja identidade de cada módulo é garantida pelos eixos temáticos:

■ MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

10

 FLORAÇÃO - ENSINO FUNDAMENTAL
 

MÓDULO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
1 – Eixo Temático O ser humano e sua expressão. Quem sou eu?	Multidisciplinar	Período de Integração/Diagnose
	Línguas, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa Educação para o Esporte
	Ciências da natureza Matemática e suas tecnologias	Ciências
	Componentes transdisciplinares	Percurso Livre: Língua Portuguesa Percurso Livre: Matemática Projeto pedagógico complementar
2 – Eixo Temático O ser humano interagindo com o espaço. Onde estou?	Línguas, códigos e suas tecnologias	Educação para o Esporte
	Ciências humanas e suas tecnologias	História Geral e do Brasil Geografia
	Componentes transdisciplinares	Percurso Livre: Língua Portuguesa Percurso Livre: Matemática Projeto pedagógico complementar

3 – Eixo Temático	O ser humano em ação Para onde vou?	Línguas, códigos e suas tecnologias	Inglês Educação Artística Educação para o Esporte
		Ciências da natureza Matemática e suas tecnologias	Matemática
		Componentes transdisciplinares	Percurso Livre: Língua Portuguesa Percurso Livre: Matemática Projeto pedagógico complementar



ANEXO III

PROCESSO DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS

O(a)estudante(a), _____, regularmente matriculado(a) na Escola Municipal _____, Turma _____ ano do Ensino Fundamental, participou, em 2012, do **FLORAÇÃO** – Programa de Aceleração de Estudos de Belo Horizonte, nos termos do artigo 24, Inciso V e alínea “b”, da Lei Federal nº 9394/96 e Portaria da SMED nº 191/2010 de 14 de Dezembro de 2010, demonstrando competências e habilidades para concluir o Ensino Fundamental.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2012.

Direção e Coordenação Pedagógica

Professores: _____

Coordenação Pedagógica de Turmas



ANEXO IV

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

FLORAÇÃO – PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS

Termo de Adesão/Concordância

Pelo presente instrumento, concordo e estou ciente das Diretrizes do FLORAÇÃO - Programa de Aceleração de Estudos, parceria da Prefeitura de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Educação e Fundação Roberto Marinho, para a conclusão do Ensino Fundamental:

- Carga Horária total: 960 horas/aulas distribuídas em 3 (três) módulos presenciais
- Carga Horária mínima para certificação /conclusão do Ensino Fundamental, conforme a Portaria 191/2010.
- Avaliações satisfatórias de acordo com o desempenho esperado
- Ter, no mínimo, 15 (quinze) anos completos e, no máximo 19 anos até 31/03/2013.

Dados completos do(a) aluno(a)

Nome completo do(a) aluno(a):

Data de Nascimento:/...../..... TELEFONES DE CONTATO:

√ Identidade nº: _____

Assinatura do(a)aluno(a) (No caso, maior de idade)

√ Identidade nº: _____

Assinatura do(a) responsável legal pelo aluno(a) acima identificado (No caso, menor de idade)

Data da Assinatura: Belo Horizonte, dede

Destacar e entregar para o(a) aluno(a) ou responsável

COMPROVANTE DE ASSINATURA DO TERMO DE ADESÃO

Início das aulas:

ETAPA DE ENSINO PAE /TURNO/HORÁRIO

TURMA

NOME

DATA

ASSINATURA E BM DO RESPONSÁVEL PELA MATRÍCULA



ANEXO V

Ata do Processo de Reclassificação do Programa Floração de Belo Horizonte

O (a) aluno(a) _____ regularmente matriculado(a) na Escola Municipal _____ do Ensino Fundamental, conforme decisão constante em Ata do Livro de Exames Especiais datada de ____/____/____ foi submetido(a) ao processo de reclassificação por frequência, nos termos do artigo 23, § 1º, da Lei Federal nº 9394/96 e demais normas complementares, demonstrando competências e habilidades para a conclusão do Ensino Fundamental.

RELATÓRIO DE DESEMPENHO PEDAGÓGICO DO ALUNO

Relatório sucinto das habilidades e competências demonstradas pelo(a) aluno(a), conforme se comprova na avaliação contextualizada, interdisciplinar e individual, em anexo, elaborada pela comissão da escola.

O aluno demonstra habilidades e competências de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos compatíveis com a conclusão do Ensino Fundamental, bem como os conhecimentos básicos necessários que lhe assegurem o exercício da cidadania, a inserção no mercado de trabalho e a progressão em estudos posteriores.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Coordenação Pedagógica e
Direção: _____

Professores: _____

Coordenação Pedagógica de
Turmas _____

Secretaria _____

Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento escolar _____



Ata do Processo de Reclassificação do Programa Floração de Belo Horizonte

Aos dias _____ do mês de _____ de dois mil e _____, às _____ horas e _____ minutos, na cidade de Belo Horizonte, , realizou-se a primeira reunião do Programa Floração de Belo Horizonte para o Processo de reclassificação dos estudantes, onde estavam presentes a diretora _____, BM _____, a professora _____ - BM _____, a secretária _____, BM _____ e a coordenadora de turmas do Programa, _____, BM _____.

Através desta ata declara – se que os estudantes abaixo relacionados foram reclassificados nos termos do artigo 23, § 1º, da LDBEN nº 9394/96 e demais normas complementares e Portaria da SMED nº 191/2010 de 14 de Dezembro de 2010.

--

Os estudantes acima citados demonstraram competência e habilidades para concluírem o Ensino Fundamental em 2012 (dois mil e doze).

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada por mim, _____, a presente ata, assinada por todos os presentes acima nominados e referenciados.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2012

Diretora

Secretária

Coordenação de Turmas do Programa Floração

Professora

Coordenação de Turmas do Programa Floração

Professora

ANEXO VII

ESCOLA MUNICIPAL		ANO							
PROFESSOR REFERÊNCIA		EM							
ALUNO(A)			DATA DE NASCIMENTO		TURMA	TURNO			
ATTITUDES E VALORES - LEGENDA : S - SIM /N- NÃO /AV - ÀS VEZES									
MÓDULOS		1º	2º	3º	MÓDULOS		1º	2º	3º
ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR					O ALUNO PARTICIPA DOS TRABALHOS EM SALA DE AULA E OUTRAS ATIVIDADES DO PROGRAMA?				
TEM INTERESSE EM APRENDER					PARTICIPA DAS ATIVIDADES NAS SEQUÊNCIAS DA TELESSALA				
CUMPRE REGRAS, COMENADOS E HORÁRIOS					PARTICIPA DAS ATIVIDADES INTEGRADORAS				
REALIZA ATIVIDADES PROPOSTAS					PARTICIPA DOS REGISTROS DA TELESSALA				
PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO					ELABORA MEMORIAL DESSAL				
SABE OUVIR E RESPEITAR AS OPINIÕES DOS COLEGAS					TEM INTERAÇÃO COMO PROFESSOR				
CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO					FAZ AS ATIVIDADES DE PERCURSO LIVRE				
RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE					PARTICIPA DO AMBIENTE COLABORATIVO VIRTUAL (ET - EMTESTE)				
EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA					PARTICIPA DAS ATIVIDADES EXTERNAS (EXCURSÕES, PASSEIOS, ENCONTROS ETC.)				
COMPONENTES CURRICULARES					LEGENDA				
PERÍODOS / MÓDULOS	DISCIPLINAS	CONCEITOS	NO 1º MÓDULO	NO 2º ANO FINAL	ATIVIDADES COMPLEMENTARES			CONCEITOS	
					MEMORIAL	PROJETOS PEDAGÓGICOS COMPLEMENTARES	PERCURSO LIVRE DE LÍNGUA PORTUGUESA		PERCURSO LIVRE DE MATEMÁTICA
1º MÓDULO ____/____/____ A	ARTE CIÊNCIAS EDUCAÇÃO FÍSICA LÍNGUA PORTUGUESA								<p>A - O ALUNO ATINGIU DE 75% A 100% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS.</p> <p>B - O ALUNO ATINGIU DE 65% A 75% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS.</p> <p>C - O ALUNO ATINGIU DE 55% A 65% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS.</p> <p>D - O ALUNO ATINGIU DE 45% A 55% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS.</p> <p>E - O ALUNO ATINGIU ABNEXO DE 35% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS.</p> <p>- O CONCEITO C SIGNIFICA QUE O ALUNO NECESSITA DE ACOMPANHAMENTO ATENTO PARA EVITAR QUE ELE VENHA A ATINGIR UM DESEMPENHO ESCOLAR ABNEXO DO MÍNIMO PARA APROVAÇÃO.</p> <p>- OS CONCEITOS D E E, COMO RESULTADO DO PROCESSO DO ENSINO DE APRENDIZAGEM AO FINAL DO ANO, SIGNIFICAM QUE O ALUNO DEVERÁ FICAR RETIDO POR DESEMPENHO ESCOLAR.</p> <p>- DURANTE O ANO, OS CONCEITOS D E E SIGNIFICAM QUE O ALUNO NECESSITA DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO.</p>
2º MÓDULO ____/____/____ A	ARTE EDUCAÇÃO FÍSICA GEOGRAFIA MATEMÁTICA								
3º MÓDULO ____/____/____ A	ARTE EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRIA LEM: INGLÊS								
FREQÜÊNCIA POR MÓDULO	MÓDULOS	1º	2º	3º	TOTAL	SITUAÇÃO FINAL		OBSERVAÇÕES GERAIS	
* FREQ - FREQUENTE	DAS LETIVAS					RECLA	SIM NÃO		
INF - INFREQUENTE (O ALUNO NÃO ATINGIU 75% DA CARGA HORÁRIA EXIGIDA POR LEI)	HORAS LETIVAS					AFA	SIM NÃO		
	FALTAS DIAS					AFT	SIM NÃO		
	FALTAS HORAS					APROVADO	SIM NÃO		
DATA	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO (1º MÓDULO)						EM		
DATA	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO (2º MÓDULO)						EM		
DATA	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO (3º MÓDULO)						EM		

01/04/2015 - G

ANEXO VIII

Horário de Atendimento Externo da Secretaria

- 07h:30min às 11h
- 13h:30min às 17h
- 18h:30min às 20h

Documentação para Matrícula

- Certidão de Nascimento ou Identidade do aluno (Original e Xerox);
- Comprovante de endereço recente (últimos dois meses) com CEP e no nome do responsável legal, de preferencia Água, Luz ou Telefone. (Original e Xerox). Caso more de aluguel, trazer o comprovante de endereço no nome do dono da casa, Cartão do Posto de Saúde Independência ou Declaração de Endereço do Cartório Eleitoral do Barreiro;
- Declaração de Transferência (validade 30 dias) ou Histórico Escolar ORIGINAL;
- Identidade do responsável legal (Original e Xerox);
- Encaminhamento da Regional Barreiro ou Comprovante de Cadastro;
- 2 fotos 3x4 recente do aluno;
- Cartão de vacina do aluno (Original e Xerox);

ATENÇÃO !

Não serão aceitas matrículas, em nenhuma hipótese, faltando qualquer um dos documentos acima.

Somente os responsáveis legais podem efetuar ou renovar a matrícula e pedir transferência.

TELEFONES ÚTEIS

Regional de Educação Barreiro
Avenida Olinto Meireles, nº327 – 2º andar –
Barreiro de Baixo (Ao lado do Viaduto da Mannesman)
Telefones: 3277-5874 / 3277-5878 / 3277-9078 / 3277-9091

CRAS (Centro de Referência e Assistência Social)
Rua Água da Vida, nº 14, Bairro Independência
Telefone: 3277-5977 / 3277-1514 / 3336-9230

Conselho Tutelar de Belo Horizonte – Barreiro
Rua Flávio Marques Lisboa, nº 345,
Bairro Barreiro de Baixo (Shopping City Mall)
Telefone 3277-8924 / 3277-8925

Programa Bolsa Família (informações gerais)
0800 285 58 85

Bolsa Família – Barreiro
Rua Flávio Marques Lisboa, nº 345 – 3º andar,
Barreiro de Baixo (Shopping City Mall)
Telefone 3277-5923

Secretaria Municipal de Educação
Rua Carangola, nº 288 – 7º andar – Santo Antônio
Telefone 3277-8644 / 3277-8641 / 3277-8656

Secretaria Estadual de Educação
Avenida Amazonas, nº 5.855 – Bairro Gameleira
Telefone: 3379-8200

Cartório Eleitoral do Barreiro
Rua Alcindo Vieira, nº 67, Barreiro de Baixo
CEP 30640-100 – Belo Horizonte
Telefones: 3384-2022 / 3384-5553 / 3384-9213

BH Resolve 156

Ligue Minas 155

Delegacia da Criança e do Adolescente

Avenida Afonso Pena, nº 4.028, Bairro Cruzeiro Telefone: 3225-4016

Delegacia da Mulher
Rua Aimorés, nº 3.005, Bairro Barro Preto
Telefone: 3330-1760

Conselho Tutelar de Ibirité
Rua José Pedro, nº 110, Bairro Central Park
Telefone 3533-6121

PROJETOS



Atividades no contraturno escolar. ampliação dos tempos, espaços e das oportunidades educativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Programa Saúde na Escola - Avaliação de saúde dos estudantes nos Centros de Saúde ou no espaço escolar, com acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, situação vacinal, avaliação nutricional e encaminhamento para atendimento especializado, quando necessário.

Projeto de Intervenção Pedagógica – Língua Portuguesa e Matemática (PIP): criado para diminuir a defasagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem em leitura/escrita e matemática.

ENTRELAÇANDO – Programa de Correção de Fluxo do 2º Ciclo: projeto criado para diminuir a distorção idade/ano de escolaridade dos alunos do 2º ciclo.



PROGRAMA FLORAÇÃO - ACELERAÇÃO DE ESTUDOS é uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, destinada a jovens com idade de 15 a 19 anos, matriculados nas escolas municipais, que se encontram em situação de distorção idade-ano de escolarização, visando à conclusão do Ensino Fundamental. Adota a metodologia Telecurso (R), Telessalas (R) e atividades de integração dos estudantes, momentos em que os jovens trabalham a autoestima e a identidade juvenil, com ênfase na gestão compartilhada da sala de aula.

Educação de Jovens e Adultos – EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação e destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria e caracteriza -se como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho.



O **Programa Escola nas Férias** visa à realização de atividades de lazer, esporte e cultura, possibilitando aos alunos tempo qualificado em suas férias escolares. O programa é realizado durante uma semana, nos meses de janeiro e julho.



O **Programa Escola Aberta (PEA)** é uma parceria entre Ministério da Educação, UNESCO e Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria de Educação. Consiste na abertura das escolas aos finais de semana e fundamenta-se na interlocução entre escola e a comunidade, otimizando os espaços escolares para desenvolvimento de atividades pedagógicas, socioculturais, esportivas e oficinas de geração de renda e qualificação profissional.

Antes	PBH	Estado
Pré escolar	1º ano do 1º ciclo	1º ano – 1/9
1ª série	2º ano do 1º ciclo	2º ano – 2/9
2ª série	3º ano do 1º ciclo	3º ano – 3/9
3ª série	1º ano do 2º ciclo	4º ano – 4/9
4ª série	2º ano do 2º ciclo	5º ano – 5/9
5ª série	3º ano do 2º ciclo	6º ano – 6/9
6ª série	1º ano do 3º ciclo	7º ano – 7/9
7ª série	2º ano do 3º ciclo	8º ano – 8/9
8ª série	3º ano do 3º ciclo	9º ano – 9/9

APENDICES

APENDICE I

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM COORDENADORES DE ESCOLAS

Fale sobre os seguintes itens:

1. Forma de ingresso no Programa Floração. O que o (a) motivou a participar desse Programa. Como foi escolhido (a) / indicado (a) para coordenar o Programa nas escolas. Qual é o seu papel na coordenação do Programa nas escolas e quais são as suas funções.
2. Como acontece a articulação entre os coordenadores de escolas e a coordenadora geral do Programa. A falta de um coordenador regional traz desafios para o seu trabalho. Diga o número de escolas você coordena. Avalie a estrutura do Programa.
3. Oportunidades de desenvolvimento profissional que você percebe no Programa.
4. Diferencial do Programa Floração frente ao desafio da garantia de direito à educação.

APENDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA PROFESSORES

Fale sobre os seguintes itens:

1. Experiências docentes, anteriores ao ingresso no Programa Floração. Explique como ficou sabendo do Programa. O que o (a) motivou a fazer a seleção e por que foi selecionado (a). Os conhecimentos que tinha sobre o Programa quando se candidatou.
2. Atividades docentes que você exerce no Programa Floração. Avalie o material pedagógico: os pontos positivos e os negativos do material. Considerando sua experiência anterior, avalie sua atuação docente, neste Programa. Interação com a coordenação / gestão.
3. Oportunidades de desenvolvimento profissional que você percebe no Programa. Recomendaria ou não, este Programa a outros professores, justifique. O que pretende fazer depois de atuar neste Programa.
4. Diferencial do Programa Floração frente ao desafio da garantia do direito à educação.

APENDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA OS ALUNOS

Fale sobre os seguintes itens:

1. Explique como ficou sabendo do Programa. O que o (a) motivou a fazer se matricular no Programa Floração.
2. Fale sobre os motivos pelos quais você ainda não concluiu o Ensino Fundamental.
3. Dê sua opinião a respeito da metodologia empregada na telessala (equipes, teleaulas, livros) entre outros.
4. Faça uma avaliação de sua atuação como estudante no Programa.
5. Diga as vantagens e desvantagens de se aulas com um único professor.
6. Você já está encaminhando para o final do curso. O que mudou em sua atuação como aluno, comparando-se como aluno nos anos anteriores.