

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS**
Campus Inconfidentes
Curso de pós-graduação *Latu sensu* Educação em Ciências

RENATA VALÉRIA MARQUES

PAV: DOS PRESSUPOSTOS À PRÁTICA

BUENO BRANDÃO
2013

RENATA VALÉRIA MARQUES

PAV: DOS PRESSUPOSTOS À PRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito de conclusão do curso de Pós-graduação *Lato sensu* Educação em Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais-*campus* Inconfidentes, para a obtenção do título de especialista em Educação em Ciências.

Orientadora: Cristiane Cordeiro de Camargo

BUENO BRANDÃO
2013



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS
CAMPUS INCONFIDENTES
SEÇÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS – SRA
CEP: 37576-000 - FONE: (35)3464-1223 RAMAL:46

Título: PAV: dov presunporer à prativa

Autor: RENATA VALERIA MARQUES

Orientador: PROFESSORA DOUTORA CRISTIANE CORDEIRO DE CAMARGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes - MG, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Pós-graduação de Educação em Ciências.

Aprovado em: 28 de Setembro de 2013.

Cristiane C Camargo
Presidente

Renata Valeria Marques
Membro

Wanucida
Membro

PAV: DOS PRESUPOSTOS À PRÁTICA

RESUMO

A escola do século XXI tem passado por grandes transformações e os principais aspectos que vem se alterando com maior intensidade dizem respeito às responsabilidades que lhe são atribuídas. Para que haja uma educação de qualidade, é preciso que se desenvolvam práticas voltadas para todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam dificuldades em adaptar-se ao meio escolar e conseqüentemente sofrem com o atraso escolar. Com isso, foi criado pela Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais um projeto que prevê aceleração dos estudos, o Projeto Acelerar para Vencer (PAV). O PAV tem como principais objetivos reduzir taxas de distorção idade/ano de escolaridade e aumentar o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. O presente artigo apresenta uma revisão sobre os pressupostos do programa como estratégia para superação do fracasso escolar, e tece algumas considerações sobre as suas limitações a partir da experiência docente da autora neste programa e da convivência da mesma com outros professores.

Palavras-chave: Projeto Acelerar para Vencer. Educação inclusiva. Fracasso escolar.

ABSTRACT

The 21st Century School has undergone big changes and the main aspects that has been changing with greater intensity are related to the responsibilities assigned to it. To have a quality in education, it is necessary to develop practices for all the students, including those who have difficulties in adapting to the school environment and consequently suffer from delay in school. Thus, it was created by the State Department of Education in Minas Gerais, a project that provides accelerated studies, Project Accelerate to Win (PAV). The PAV has as main objectives, to reduce the discrepancy rates of student's age/grade, and increase the academic performance of elementary school students. This article presents a review of the program assumptions as a strategy for overcoming school failures and also presents some considerations about its limitations from the teaching experience of the author as well as her "sharing experiences" with other teachers.

Keywords : Project Accelerate to Win . Inclusive education . School failure.

Introdução

As transformações na sociedade vieram acompanhadas de mudanças nas gerações de conhecimento e com isso, a situação da instituição escolar acabou sendo modificada de forma a tornar mais complexa a esfera da profissão docente.

O atual papel docente parece não estar conectado a necessidade de um novo modelo de formação e sim a um trabalho com conhecimento em construção atenuado a um compromisso político carregado de valores éticos e morais. Esta nova proposição deve considerar o desenvolvimento da pessoa, a colaboração entre iguais e a capacidade de conviver com a mudança e incerteza.

Segundo Mizukami (2002), aprender a ser professor, nesse contexto, não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas, através de desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

No dia-a-dia das escolas, os professores se deparam com desafios para os quais devem criar novas soluções, ou seja, entre os princípios teóricos que se aprende na formação inicial e as condições concretas do trabalho docente existe um espaço que deve ser preenchido pelo professor a partir de próprio conhecimento e da realidade escolar.

Construir uma escola diferente implica em uma transformação do modelo tradicional de formação docente partindo-se do princípio de que docentes não podem realizar em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação. Trata-se de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem e o que lhes pedem que ensinem em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes. Torres (1999) diz que a configuração do perfil do novo professor para a nova educação gerou inúmeros trabalhos, em geral produzidos nos países desenvolvidos e transportados para os países em desenvolvimento, acerca de competências desejadas para o profissional docente. Essas competências - em geral organizadas sob a forma de listas- são elaboradas sem a crítica necessária sobre o que está por trás delas e de seu pretendido reconhecimento universal, uma vez que se limitam a descrever as características desejadas, sem promover elementos que ajudem a definir como se constroem essas características em situações concretas. Além disso, as listas de competências nada dizem a respeito de que classes de formação e de que condições de trabalho docente são necessárias para obter aprendizagem. Cabe a cada país e a cada comunidade o desafio de construir sua própria definição do docente e da escola desejados.

Um dos grandes desafios com os quais os professores de hoje em dia se defrontam é o de oferecer uma educação de qualidade para todos levando sempre em consideração nos planejamentos, o conhecimento já adquirido do aluno e a construção de uma escola pública que garanta ensino de excelência para todos, sendo que, a escola em países desenvolvidos foge da realidade de outros países subdesenvolvidos, onde os níveis são inferiores e a realidade social é diferente.

A Secretaria do Estado da Educação (SEE) de Minas Gerais vinculada ao comprometimento com a educação dos alunos da rede pública determina como um de seus projetos, o de “Aceleração da Aprendizagem e Melhoria do Desempenho do Aluno”, conhecido como PAV.

O Projeto agrega a agenda do Governo de Minas para o combate à pobreza crônica das novas gerações, por meio da melhoria da educação das crianças, adolescentes e jovens. É um programa cuja metodologia alternativa objetiva reparar falhas da aprendizagem e aperfeiçoar o desempenho dos alunos, permitindo a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência destas ações, espera-se corrigir o fluxo escolar, superando a questão do fracasso na escola, que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos à escola (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2008).

O presente trabalho trata de uma revisão sobre os objetivos do programa, discutidos a partir da experiência das professoras de educação básica, Renata Marques, autora deste artigo e de sua colaboradora de trabalho com o PAV, a professora Andréa da Silva Morais Alencar¹. Esta experiência suscitou questões como: quem são os alunos do PAV? Por que esses alunos estão em uma sala separada? O que eles aprendem? Por que o número de evasões é maior entre os alunos que participaram do PAV quando estes estão em turmas regulares? Qual seria a melhor metodologia pedagógica para trabalhar com alunos que estão envolvidos nesse programa? O que acontece com esses alunos quando voltam para a sala regular? Quem são eles, afinal de contas?

Sem pretender responder integralmente a estas questões, elas constituem, no entanto, a trama a partir da qual foram esboçadas as ideias apresentadas neste trabalho. O objetivo deste é apresentar uma revisão dos pressupostos do PAV como estratégia para superação do

¹ Licenciada em História, Mestre em História Social, atualmente graduada em Pedagogia, atua na área desde 2004, e já realizou vários trabalhos interdisciplinares com a autora.

fracasso escolar, à luz de seu documento-base, e são tecidas algumas considerações a partir da experiência docente da autora.

Em um primeiro momento, o texto busca apresentar a educação inclusiva, como desafio no meio escolar. Em seguida, são apresentados argumentos para uma definição do programa e suas potencialidades para o ensino nas escolas públicas, vinculado ao processo de ensino das crianças com dificuldades de aprendizagem e com fracasso escolar. Feitos esses esclarecimentos, aponta o papel do professor e os desafios para estes no PAV, traçando o novo paradigma educacional, na perspectiva de que a escola deve estar apta para receber todos os alunos, independentemente das características que possam apresentar. Finalmente, o artigo conclui com algumas considerações, a partir da experiência da autora no projeto, sobre as suas limitações.

Fracasso escolar e educação inclusiva

A busca da superação do fracasso escolar abrange processos mais amplos do que a dinâmica intra-escolar, ou seja, existe um conjunto de variáveis que intervêm na produção do fracasso escolar indo desde as condições econômicas até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas (BRASIL, 2005)

Por se tratar de um fenômeno complexo, o fracasso escolar pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Segundo Palmas (2007, p. 9).

a partir das políticas educacionais o fracasso escolar tem sido relacionado aos altos índices de evasão e reprovação nas escolas do ensino fundamental por todo país. Em relação às práticas pedagógicas e aos projetos político pedagógicos das secretarias de educação e das escolas, o fracasso escolar tem sido explicado pelas práticas avaliativas existentes nas escolas reforçadoras das diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm sua cultura identificada com os currículos escolares

O pesadelo do fracasso escolar tem sido constante em nossas escolas. Altas porcentagens de repetentes, reprovados e alunos defasados nos levam a refletir sobre uma realidade mais séria, que atrapalha e acaba por derrubar as melhores propostas reformistas. O fracasso escolar pode ser encarado como um problema relacionado às estruturas de uma sociedade que reproduz a lógica do capital. A escola, como instituição, atua como local de organização de determinadas concepções ideológicas e práticas sociais, onde a perspectiva capitalista faz com que a expansão da escolarização básica perpassa a ideia de

instrumentalizar a infância e a juventude para a inserção no mercado de trabalho por meio do domínio de habilidades, competências e saberes demandados pela modernização social e produtiva (ARROYO, 2000).

Assim, o fracasso escolar não está relacionado unicamente ao sistema escolar, sendo necessário que se busque um olhar para outras instâncias da sociedade:

(...) o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... (ARROYO, 2000, p.33)

O governo federal vem investindo na educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórico-política. Essa dimensão é entendida como o “compromisso com a qualidade social da educação, o que implica assegurar-lhe eficiência e eficácia, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos e, desse modo, com a melhoria das condições de vida e de formação da população “ (BRASIL, 2005)

Nesse sentido, o MEC entende que

o combate ao fracasso escolar exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer também ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes do problema e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro. Nesse cenário, é fundamental que os processos avaliativos se deem de forma que a realidade possa ser conhecida e as ações estabelecidas sejam cunhadas nessa realidade. O conceito de qualidade, nessa perspectiva não pode ser reduzido a rendimento nem tomado como verdade pronta e acabada (BRASIL, 2005)

Palmas (2007), desenvolvendo uma reflexão sobre o fracasso escolar a partir de uma pesquisa em escola pública, chama a atenção para as relações entre fracasso escolar e classe social:

De acordo com Roazzi e Almeida (1988), há critérios de sucesso fixados pela escola. O índice de reprovação revela que há uma expectativa muito alta quanto ao desempenho do aluno. Se a reprovação escolar acontece nas classes sociais menos favorecidas, como ignorar a relação entre origem social e insucesso escolar? Pode isso ser compatível com o discurso da natureza democrática da escola? (PALMA, 2007, p. 34)

Assim, pensar sobre democratização do acesso à educação escolar pelas classes sociais menos favorecidas é pensar também nas maneiras pelas quais a escola produz e intensifica o fracasso escolar.

Segundo Minas Gerais (2008,p.5):

“a tarefa da escola, bem como da gestão, consiste não em se adaptar à diferença apenas, mas principalmente em lutar para vencê-las”.

Em vista disso, no contexto escolar, deve-se instituir e desenvolver, juntamente com o corpo docente, práticas de ensino voltadas para todos os alunos, tendo como objetivo e responsabilidade atender a todas as suas necessidades para que se possa almejar uma educação de qualidade.

O documento PLANO DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASIL (BRASIL, 2005) define educação inclusiva como um novo paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. O referido documento afirma que essa concepção:

“se apoia em uma visão ampliada do processo de ensino e de aprendizagem. Parte do princípio de que todos podem aprender e de que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas”.

O marco jurídico da educação inclusiva se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ao estabelecer como um dos princípios da educação básica nacional a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (artigo 3º, inciso II).

O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas (SALAMANCA, 1994) não importando quais dificuldades ou diferenças podem ter. Nesta concepção, as escolas inclusivas devem identificar as necessidades de todos os alunos, adaptarem-se aos seus diferentes ritmos e hábitos e organizar as atividades escolares em função destas especificidades, com o uso de recursos diversificados e buscando um convívio mais próximo com as suas comunidades.

Em matéria publicada sobre a inclusão na Revista Nova Escola, Cavalcante (2005, p.40-45) assegura que “a inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos”. A educação inclusiva impõe novos desafios para os professores.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000) descreve as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC,2000, p. 5).

Para que haja sucesso, a participação do professor é fundamental, eles ensinam os alunos a conviverem com as diferenças e a se tornarem cidadãos solidários.

Um conceito que pode ser de grande valia para a prática pedagógica na educação inclusiva é o de zona de desenvolvimento proximal. Este conceito foi desenvolvido por Vigotsky (1989) para quem a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados. Para ele, a zona de desenvolvimento proximal é uma fase intermediária entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. Estes conceitos se aplicam durante o processo de aprendizagem do ser, especialmente da criança. O desenvolvimento real é aquilo que a criança já aprendeu, e o desenvolvimento potencial é aquilo que ela pode, tem a capacidade de aprender. Então, a zona de desenvolvimento proximal é a fase intermediária entre essas duas fases: é aquilo que a criança vai aprender sob a supervisão de outra criança ou adulto que já domina esse saber.

Nesta perspectiva, é necessário que o educador crie com seus alunos atividades na Zona de Desenvolvimento Proximal, nas quais o aluno consiga desempenhar algumas tarefas sozinho e outras que ele seja capaz de fazer com a ajuda dos outros. Importante ressaltar que, nesses casos, é exigida uma atenção muito grande por parte dos professores, bem como a necessidade de ajuda, maiores interações e de maior tempo.

Vasconcellos (2004, p.75) deixa claro que:

“são tantas as mudanças, são tantos os desafios colocados para os professores, que é preciso um espaço onde possam estar refletindo juntos, estudando, analisando a própria prática, trocando experiências, avaliando o trabalho, etc.”

O autor argumenta ainda que:

enquanto cada um fica na sua posição, não encontraremos alternativas. Ao contrário, o que vislumbramos é o compromisso de cada setor com suas responsabilidades, dentro de uma visão de totalidade, articulando com os demais, cobrando, exigindo, inclusive, que cada parte assuma suas respectivas responsabilidades. (2004, p.5)

Além do trabalho dos professores para uma educação que seja inclusiva, é fundamental a interação dos pais com a escola, pois é na escola que se manifestam novas descobertas sobre a criança que ali está se socializando e interagindo no meio.

Segundo Gokhale (1980, p. 33), a organização familiar não é:

[...] somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social... A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Projeto Acelerar para Vencer

O Projeto “Acelerar para Vencer” tem como base legal a Resolução nº 1.033, de 17 de janeiro de 2008, apoiada no art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a ser oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para implantação nas escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental, com o objetivo de reduzir as taxas de distorção idade/ano de escolaridade.

A proposta pedagógica de aceleração de estudos, consolidada no PAV, visa, sobretudo, garantir ao aluno do ensino fundamental a oportunidade de regenerar sua aprendizagem, com qualidade, colaborando para a elevação de sua autoestima.

O projeto consiste em realocar para salas especiais alunos que estejam em defasagem idade-série. Tais salas são organizadas da seguinte maneira: os alunos são agrupados em turmas que correspondem a duas séries consecutivas do Ensino Fundamental (sexto e sétimo anos, por exemplo) e os conteúdos curriculares destas duas séries são vistos ao longo de um ano letivo.

Os alunos que obtiverem vitória relativa a distorção idade/ano de escolaridade passam a fazer parte das turmas regulares do Ensino Fundamental; caso contrário, permanecerão nas turmas do projeto. São preparadas turmas provisórias para alunos que não obtiveram as capacidades de escrita e leitura, para atendimento especial, para as quais são indicados professores para o trabalho de letramento e alfabetização dos alunos.

A organização do projeto é desenvolvida num regime de progressão, como técnica para acompanhar o crescimento contínuo e progressivo do aluno, com ações que permitem a particularização das atividades curriculares, no respeito ao ritmo da aprendizagem de cada aluno.

Segundo seu documento-base, o PAV estaria vinculado à melhoria na qualidade da educação básica:

A convicção da Secretaria do Estado da Educação de MG (SEE) é que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso dar o salto de qualidade necessário e comprometer a escola com o processo de inclusão social, diminuindo as desigualdades sociais. Para tanto, é fundamental garantir que toda criança aprenda a ler e escrever até os oito anos de idade, ponto de partida para estancarmos a defasagem de aprendizagem e a distorção idade-ano de escolaridade. (MINAS GERAIS, 2008, p. 4).

Para atingir o objetivo da inclusão, as escolas lutam para uma transformação em seu modo de agir, onde tenham capacidade de garantir que todos os alunos que entrem na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos. Os passos para minimizar a defasagem

idade-série decorrem da renovação de variáveis como realização de novos projetos e práticas pedagógicas, gestão democrática, relações com o meio social, econômico e cultural, metodologia de ensino, rotinas de trabalho, frequência dos alunos e professores, avaliação de desempenho dos alunos e profissionais e a formação continuada dos educadores.

Segundo o documento base do PAV, todos os alunos que apresentarem pelo menos, dois anos de distorção idade/ano de escolaridade deveriam ser remanejados para turmas especiais, as turmas PAV. Ainda segundo este documento, o programa, desde que começou a ser executado, apresentou melhorias no rendimento das turmas que apresentavam dificuldades e maior dedicação e interesse nas aulas e atividades propostas, aprimorando, assim, a educação nas escolas públicas, buscando a superação das metas criadas pelo PAV.

O projeto não é previsto como uma ação permanente na SEE/ SRE. Ele tem objetivos, metas e prazos bem definidos que identificam o seu caráter emergencial. Em conformidade com o documento base, a sistemática de acompanhamento do projeto garante circulação de dados que permitem uma rápida tomada de decisões e correção de rumos, o que assegura o sucesso do PAV.

Esse quadro é representativo dos desafios com os quais se defrontam os professores que trabalham junto a estas turmas. De acordo com o documento base do projeto, estes desafios deveriam ser enfrentados não apenas pelo professor, mas pelo conjunto de todos os agentes educacionais:

São desafios que devem ser superados no dia-a-dia da escola e que pressupõem a soma de esforços, competências e habilidades de educadores do Órgão Central, dos Órgãos Regionais, da Direção das Escolas e, sobretudo, daqueles que, na sala de aula, são mediadores entre o aluno e o conhecimento, pois trabalham o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser (MINAS GERAIS, 2008, p.4)

O trabalho pedagógico no PAV

Este tópico trata dos princípios pedagógicos que devem orientar o trabalho no PAV e que estão sistematizados em seu documento base (MINAS GERAIS, 2008).

Um destes princípios é a avaliação, que deve ser voltada para a aprendizagem do aluno, servindo de instrumento de resgate daqueles que se atrasaram durante a caminhada. Essa avaliação é vinculada ao dia-a-dia do aluno na sala de aula, que se refere à elaboração das atividades diversificadas, proposta pelo professor e deve-se levar em conta todas as atividades que o aluno realiza, bem como sua participação diária e seu interesse em realizá-las. O professor deve trabalhar o desenvolvimento de atividades significativas e levar os

alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem, mostrando assim melhores desempenhos nos resultados. Porém, a avaliação externa, exigida pelo governo, é a mesma tanto para alunos de ensino regular, quanto para os alunos do PAV, o que gera uma desvantagem aos alunos que frequentaram o programa, já que o conhecimento de ambos heterogêneo.

A metodologia de ensino prevista pelo PAV objetiva um aumento gradativo da autonomia dos alunos na realização das atividades. Desta forma, o processo de aprendizagem deve ser compartilhado, no qual o aluno, com a ajuda do professor, mostra-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos e no exercício de determinadas atitudes.

A integração entre as disciplinas e as áreas é um dos princípios mais importantes do programa e, segundo o Guia de Organização Curricular (MINAS GERAIS, 2009, p.5) deve ser “efetivada com o desenvolvimento de atividades mais globalizadas, envolvendo várias habilidades comuns e conectando conceitos e contextos, que deverão estar presentes no planejamento do professor”.

O papel do professor no processo de aprendizagem é decisivo, levando em conta certos fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos, como atitudes, concepções e intervenções, seguidas do diagnóstico e de uma intervenção adequada.

O PAV e suas contradições: uma hipótese de trabalho

A experiência da autora do trabalho como professora no PAV levou-a à constatação de que o programa não é eficiente para resolver a questão do fracasso escolar.

Como princípio, o PAV apresenta-se como sendo capaz de, através da correção da distorção idade/ano, eliminar a marginalização, provocada, principalmente, em função da baixa autoestima dos alunos em defasagem escolar, porém, o que ocorre é que, a correção do fluxo escolar não resolve, necessariamente, a marginalização em relação à aprendizagem. Os alunos que passam pela aceleração de aprendizagem apenas superam a questão da distorção idade-série, mas não recuperam o lapso de aprendizagem dos conhecimentos escolares que os separam das classes regulares. Os projetos propostos pela escola estão, muitas vezes, desvinculados da realidade pessoal e social da escola.

O PAV não é capaz de cumprir as metas estabelecidas pelo documento base e proposta curricular. O programa corrige apenas temporariamente o fluxo escolar, uma vez que muitos

alunos, ao retornarem ao ensino regular, recaem na repetência múltipla. O PAV, portanto, não elimina a exclusão de alunos e o fracasso escolar.

A primeira turma de PAV de 8º/9º em 2009 na Escola Estadual de Bueno Brandão era composta por 26 alunos, que concluíram o Ensino Fundamental, desses 26 alunos apenas 4 concluíram o 3º Ano do Ensino Médio em 2012, os demais abandonaram a escola por não conseguirem acompanhar o padrão de ensino.²

Em sua experiência no PAV com outros docentes, a autora deste trabalho pôde verificar as dificuldades e problemas de toda ordem vivenciados pelos alunos: falta de dinheiro, uso de álcool, drogas, brigas, prisões, assassinatos, entre outros; alguns enfrentavam resistência da sociedade na hora de buscar um emprego, ou seja, eles precisavam, mas não conseguiam a confiança do empregador; muitos até excluídos de um contexto escolar.

Nas condições de trabalho presentes na escola, não era possível considerar esses condicionantes da vida dos alunos. Para que isso fosse possível, deveria haver um trabalho conjunto entre a escola e as famílias destes alunos e também junto a outras agências promotoras do desenvolvimento social no município. Uma vez que o fracasso escolar não é compreendido como um fenômeno apenas escolar, mas que se refere à inclusão/ exclusão dos sujeitos em todas as esferas de sua vida cotidiana, o trabalho do PAV não pode se restringir aos aspectos puramente escolares, mas deve incluir também a vida destes alunos na sociedade de forma mais ampla. Para isso, no entanto, a organização do trabalho no projeto, deve expandir-se para além da escola, algo que não esteve presente na experiência da autora neste projeto.

O que foi possível realizar foram atividades pontuais, motivadas pela iniciativa de determinados professores que se comoveram com a situação de seus alunos.

O trecho abaixo, extraído de um diálogo estabelecido com uma colega de trabalho evidencia esta constatação:

“Inicialmente, quando comecei o trabalho com esses alunos eu fiquei perdida, pois não conseguia ensinar o conteúdo de uma grade curricular. Depois percebi que eles precisavam do conteúdo, mas de uma forma prática que valesse para o dia a dia deles. Então passei a executar projetos sociais; visitas em repartições públicas; no comércio; academias, observar e praticar a educação no trânsito; realizar palestras com autoridades policiais e médicas; passar e analisar filmes.”³

Em sua fala, a professora expressa que a sua experiência como professora junto a esses alunos levou-a a uma mudança de metodologia, algo que se deu na forma de tentativa e erro e

² Secretaria da Escola Estadual de Bueno Brandão- Bueno Brandão/ Minas Gerais.

³ Professora Andréa da Silva Morais Alencar.

não de uma forma sistematizada, intencional, partilhada com colegas e passível de avaliação de sua eficácia.

Isso indica como uma das maiores fragilidades do projeto está na sua coordenação pedagógica, que deveria ser capaz de auxiliar os professores na busca, coletiva, de estratégias para melhoria da aprendizagem.

Outro desafio enfrentado pelos professores com relação ao trabalho pedagógico do PAV é o de perceber seus alunos como seres humanos que precisam de ajuda, antes de os perceberem como alunos.

O relato de uma colega de trabalho evidencia o quanto essa percepção é fundamental para os professores que atuam no PAV:

“Lembro-me que em determinada aula uma aluna gritou comigo, eu não levantei a voz e disse: em qual dia eu gritei com você? Ela nunca mais repetiu esta postura.”⁴

O projeto, pois, deveria propiciar aos professores momentos de compartilhamento e reflexão sobre este tipo de experiências. Quantos professores que atuaram junto a estes alunos tiveram essa percepção deles? O quanto poderiam mudar as suas percepções se tivessem tido oportunidades de ouvir relatos como os acima citados e discutir sobre eles? Nesse sentido, a formação continuada dos professores que atuam nas turmas do PAV poderia ser pensada no sentido de buscar superar concepções sobre o aluno, a escola, o ensino e a aprendizagem e favorecer a transformação das práticas pedagógicas de modo a desenvolverem níveis mais elevados de aprendizagem.

Conclusão

Conforme o exposto, pode-se afirmar que Projeto de Aceleração de Aprendizagem apresenta limitações e pode não chegar a cumprir as metas estabelecidas pelo documento base e proposta curricular. O PAV não elimina o fracasso escolar, a exclusão de alunos, e corrige, de forma provisória, o fluxo escolar.

O Projeto Acelerar para Vencer é uma estratégia que surgiu para resgatar a autoestima e a confiança do aluno em si e em suas potencialidades. Trabalhar com este aluno, em sala de aula, significa apoiá-lo como um ser pensante e produtor de ideias, capaz de atingir sucesso em seu processo de aprendizagem. Ensinar este aluno significa possibilitar-lhe um tempo para trabalhar seus interesses, suas vivências, suas afetividades, aspectos que nem sempre estão presentes em nossas escolas.

⁴ Andréa da Silva Morais Alencar.

Neste sentido, é preciso desenvolver todos os contextos de cada área de conhecimento utilizando uma metodologia ativa e participativa. Priorizar o trabalho de equipe, a construção coletiva da aprendizagem, repensando e resgatando o tempo perdido, na certeza de que o tempo escolar é totalmente dos alunos.

A experiência da autora no projeto demonstrou que algumas de suas metas não foram atingidas, principalmente no que diz respeito à resolução do problema de fracasso escolar no meio educacional. Para que a proposta de uma educação inclusiva se torne efetiva no interior das escolas, é necessário, dentre outras coisas, que se faça uma discussão tanto acerca das mudanças requeridas em termos de concepção - no que diz respeito a ensino-aprendizagem e avaliação, quanto da forma de trabalho docente, ou seja, a forma como os professores ensinam em salas de aula e à adequação do espaço físico da escola. De acordo com a autora, há muitas outras questões que precisam ser questionadas e resolvidas. A resolução SEE nº 1033, de 17 de janeiro de 2008, por exemplo, que ressalta a aprovação do aluno sem se preocupar se o mesmo aprendeu ou não; o ponto de vista da comunidade escolar que deve ser mais comprometida, mostrando para o aluno que ele é capaz perante todos.

Devido a todos esses aspectos, conclui-se que o projeto não consegue atingir os seus objetivos e seriam necessárias algumas mudanças, tais como: uma legislação educacional adequada e estabelecimento de leis mais rígidas quanto a programas sociais, com o intuito de exigir mais comprometimento do aluno com a escola; trabalhar de forma interdisciplinar com os alunos, com o apoio da direção e da supervisão, a fim de juntamente com os professores, desenvolver projetos de melhoria para os alunos; maior aproximação entre escola e família, pois a participação desta é importante para o processo de aprendizagem do aluno no meio escolar.

O artigo pretende ter auxiliado aos que estejam interessados na superação do fracasso escolar e, mais especificamente, no aprimoramento do PAV como estratégia para a promoção de níveis mais elevados de aprendizagem escolar, a fim de que todos os alunos possam vencer com sucesso esta etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. “**Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**”. Brasília, v.17, n.71, janeiro 2000. p.33-40.

BRASIL, MEC, SEB. **Plano de qualidade para a educação básica: Diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras**. Brasília. 2005.

_____. **Educação Básica 2005: ano da qualidade da Educação**. Brasília. 2005.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005. BRASIL, MEC/INEP. Democratizando as políticas e a gestão da educação brasileira: estrutura, financiamento, avaliação e formação de professores, Brasília, 2004.

BRASIL/MEC/INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2003** (Brasil, regiões e unidades da federação). Disponível em: <<http://cbasica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 15/11/2012.

CADERNO de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Gerais, 2006

CAVALCANTE, M. **A escola que é de todas as crianças**. Nova Escola: a revista do professor. Fundação Victor Civita. n.182, p.40-45. Editora Abril, maio 2005.

GOKHALE, S. D. **A Família Desaparecerá?**. Revista Debates Sociais, n. 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

MINAS GERAIS. SEE. **Guia de Orientação Curricular do PAV: conteúdos básicos/ensino fundamental**. SEEMG, 2009, p.5.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Maio, 2000.p. 5.

Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> >. Acesso em 13/11/2012.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 10/08/2013.

_____. **Secretaria de Educação Infantil e Fundamental:** Departamento de Políticas Educacionais. Disponível em <http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em 13/11/2012.

_____. **Secretaria de Educação Básica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358> Acesso em 13/11/2012.

MIZUKAMI, M.G.N et al.(2002). **Escola e aprendizagem da docência:** Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.

PALMAS, R. C.B. **Fracasso Escolar:** Novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. 2007. p.9-34.

PLETSCH, M.D. **A formação de professores para a educação inclusiva:** Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>> Acesso em 13/11/2012.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA. **Coordenação Pedagógica:** Coletânea de Estudos de Casos. Disponível em http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20080701190213.pdf?PHPSESSID=f8c5ac270db9879cce4eea9ea254b5ab>Acesso em 19/10/2012

ROAZZI, A; ALMEIDA, L. S. **Insucesso Escolar:** Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? In: PALMAS, R. C.B. (2007). Revista Portuguesa de educação. Ninho, p. 53-60, 1988. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20PALMA,%20Rejane%20Christine%20de%20Barros.pdf>> Acesso em 15/11/2012.

MINAS GERAIS. SEE. . **Projeto de aceleração da aprendizagem:** Acelerar para Vencer. Documento Base. 2008. p.4.

_____. **Projeto Acelerar para Vencer- PAV.** Disponível em
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/pav/documento%20base/9.512_documento_base_miolo.pdf> Acesso em 18/10/2012.

_____. **Resolução SEE n° 1033, de 17 de janeiro de 2008.** Disponível em
<http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDF-DE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf> Acesso em 18/03/2013.

TORRES, R.M (1999). **Nuevo rol docente:** qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACIÓN SANTILLANA. Aprender para El futuro. Nuevo marco de La tarea docente. Documentos em Debate. Madrid, p.99-112.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. **Acelerar para vencer:** a propagação da exclusão pela educação. Disponível em
<http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t003.pdf> Acesso em 01/11/2012.

VASCONCELLOS, C. S. (In) **Disciplina:** Construção da disciplina consciente e Interativa em sala de aula e na escola. 15ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003. p.75.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.