



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

ISSN: 2175-3539

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
(ABRAPEE)

Nascimento, Élda Furtado do; Zibetti, Marli Lúcia Tonatto
CORREÇÃO DE FLUXO E ESCOLARIZAÇÃO DE
ADOLESCENTES: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 24, e219342, 2020
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

DOI: 10.1590/2175-35392020219342



Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282365787015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UABEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

CORREÇÃO DE FLUXO E ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Élida Furtado do Nascimento ¹; Marli Lúcia Tonatto Zibetti ²

RESUMO

O trabalho analisa um programa educacional de correção de fluxo, destinado a adolescentes dos anos finais do ensino fundamental desenvolvido pelo Estado do Acre em parceria com a Fundação Roberto Marinho. De abordagem qualitativa, a pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O campo empírico foi o município de Cruzeiro do Sul/Acre e os dados foram produzidos por meio de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo sete profissionais: uma coordenadora, duas assessoras e três professoras. O programa possui uma metodologia, que é bastante valorizada pelas profissionais envolvidas, denominada “Telessala”, desenvolvida a partir de vídeos, materiais impressos e professores unidocentes. A concepção de educação que sustenta o projeto compreende o desenvolvimento desvinculado da aprendizagem, desconsiderando a constituição social do psiquismo. Nessa lógica, aprendizagem e desenvolvimento são considerados dependentes do esforço pessoal, contribuindo para a manutenção de preconceitos contra os estudantes com trajetórias marcadas pela negação do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: adolescência; aprendizagem; Psicologia histórico-cultural.

Flow Correction Policy and adolescents' schooling: an educational policy analysis

ABSTRACT

This paper analyzes a flow correction educational program, aimed at teenagers in the final years of elementary school developed by the State of Acre in partnership with the Roberto Marinho Foundation. From a qualitative approach, the research had based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology. The empirical field was the Cruzeiro do Sul city in the Acre state and the data were produced through document analysis and semi-structured interviews. Seven professionals participated in the study: one coordinator, two advisors and three teachers. The program has a methodology, which is highly valued by the professionals involved, called “Telessala” that has developed from videos, printed materials and “Unidocente” teachers. The conception of education that underpins the project comprises the detached development of learning, disregarding the social constitution of the psyche. In this logic, learning and development have considered dependent on personal effort, contributing to the maintenance of prejudice against students with trajectories marked by the denial of the right to learning.

Keywords: adolescence; learning; Historical-cultural psychology.

Corrección de flujo y escolarización de adolescentes: análisis de una política y educacional

RESUMEN

En el estudio se analiza un programa educacional de corrección de flujo, destinado a adolescentes de los cursos finales de la enseñanza básica desarrollado por el Estado de Acre en asociación con la Fundación Roberto Marinho. De abordaje cualitativo, la investigación se fundamentó en los presupuestos de la Psicología Histórico-Cultural. El campo empírico fue el municipio de Cruzeiro do Sul/Acre y los datos fueron producidos por intermedio de análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Participaron del estudio siete profesionales: una coordinadora, dos asesoras y tres profesoras. El programa posee una metodología, que es bastante valorada por las profesionales involucradas, denominada tele-clase, desarrollada a partir de vídeos, materiales impresos y profesores unidocentes. La concepción de educación que sustenta el proyecto comprende el desarrollo desvinculado del aprendizaje, desconsiderando la constitución social del psiquismo. En esa lógica, aprendizaje y desarrollo son considerados dependientes del esfuerzo personal, contribuyendo a la manutención de preconceptos contra los estudiantes con trayectorias marcadas por la negación del derecho al aprendizaje.

Palabras clave: adolescencia; aprendizaje; Psicología histórico-cultural.

¹ Universidade Federal do Acre – Cruzeiro do Sul – Acre – AC – Brasil; n_furtado@hotmail.com

² Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho – Rondônia – RO – Brasil; marlizibetti@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

Os programas de aceleração da aprendizagem têm se constituído, principalmente a partir dos anos 1990, em uma das principais políticas de correção de fluxo e enfrentamento ao fracasso escolar no Brasil (Patto, 1999). Com diferentes denominações e formatos e, em parceria com empresas privadas, esses programas foram implantados em vários Estados e municípios com o objetivo de corrigir os índices de distorção idade-ano no ensino fundamental, principalmente nos anos finais, cujo índice total de distorção em âmbito nacional ainda é de 25,9%, segundo o Censo Escolar de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (2017).

No Estado do Acre está em funcionamento, desde 2002, um programa dessa natureza, denominado Poronga, que em parceria com a Fundação Roberto Marinho atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental com, no mínimo, 13 anos e que estejam com dois anos ou mais de atraso no processo de escolarização. Propõe-se a ensinar, em dois anos, o conteúdo relativo aos quatro anos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Para a análise aqui empreendida recorreremos ao aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural que tem contribuído de forma significativa para o estudo das políticas educacionais, ao defender o papel da escolarização como garantia de acesso aos conhecimentos sistematizados a todos os estudantes, uma vez que o processo de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade é condição essencial ao desenvolvimento qualitativo das funções psicológicas superiores. Considerando que na teoria vigotskiana a aprendizagem deve ser promotora do desenvolvimento, os conhecimentos científicos têm papel essencial no desenvolvimento psíquico e para isso são necessárias oportunidades e condições para se apropriar deles na escola.

Com base na análise dos documentos oficiais que estabelecem os objetivos e as normas de funcionamento do programa e por meio de entrevistas com as docentes que nele atuam, discutiremos os objetivos e o funcionamento do referido programa, com vistas a discutir as possibilidades e limites desse tipo de política em garantir o acesso ao conhecimento aos estudantes adolescentes.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES

Pela perspectiva da psicologia histórico-cultural, embasada no Materialismo Histórico-Dialético, o processo educacional escolar ocorre na materialidade concreta da realidade, entendendo-a como sendo histórica e marcada por contradições inerentes à sociedade capitalista. Desse modo, os documentos legais que

orientam as políticas educacionais e as consequentes práticas educativas, por serem resultados da ação humana, carregam consigo concepções de realidade e de formação de sujeitos.

Para a psicologia histórico-cultural, o sujeito é social, cuja subjetividade se constitui na relação com a objetividade, pela mediação do trabalho. Então, o estudante em seu processo de escolarização não está alheio à materialidade que o constitui e das condições reais de desenvolvimento das potencialidades genéricas humanas. Como ser social, cada indivíduo carrega consigo a possibilidade de desenvolvimento daquilo que historicamente foi produzido pela humanidade. No entanto, esse desenvolvimento depende das condições que o promovam. A categoria historicidade permite a explicação de que “... a realidade social é resultado integral da interatividade humana ao longo do processo histórico e não de forças naturais ou sobrenaturais. Isso também implica a demonstração do caráter de totalidade do ser social” (Tonet, 2013, p. 68).

De igual modo o processo de desenvolvimento humano na adolescência vai além das explicações naturalizantes e biologizantes, pois sua constituição se dá em meio a um processo social e histórico, o que possibilita “... compreender que a adolescência não é um fenômeno linear, baseado em mudanças corporais biológicas, mas um processo dinâmico que pode transcorrer de diferentes maneiras, segundo o contexto em que se insere” (Leal & Facci, 2014, p. 22).

Contudo, ainda é predominante a concepção da adolescência como uma fase conturbada e difícil de lidar que contribui para a criação “... de um conjunto de ideias e concepções que ditam não só o comportamento dos adolescentes, mas também dos adultos em relação a eles” (Leal, 2016, p. 21). Tais concepções mitificadas também interferem na relação entre professor e estudante no processo de escolarização, porque a objetividade é subjetivada pela ação e na relação com a realidade social e histórica. Ou seja, “... o ser social é uma unidade composta de dois polos: o polo individual e o polo genérico. Nenhum dos dois tem precedência ontológica sobre o outro”. (Tonet, 2013, p. 91).

Por essa perspectiva também se explica o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são transformadas de forma significativa pelo desenvolvimento do pensamento conceitual, próprio da adolescência, permitindo “... ao indivíduo a compreensão da realidade em seus nexos e relações, bem como a formação de uma concepção de mundo e de si mesmo” (Leal, 2016, p. 24).

Para Vygotski (2012), o aparecimento de novas funções, tais como processos que envolvem a seleção, percepção categorial, classificação elaborada, bem como a formação dos nexos lógicos que incluem a for-

mação de conceitos, juízos, pensamento crítico, maior capacidade do emprego do pensamento consciente e lógico caracteriza o pensamento nessa fase do desenvolvimento. Como processo dialético, nas novas características do desenvolvimento nessa idade não ficam sem efeito todas as vivências e as aprendizagens ocorridas no transcorrer do desenvolvimento. Portanto, "... os indícios típicos do crescente desenvolvimento mental precisam ser buscados não somente nos interesses e novas demandas, senão também na profundidade e ampliação das velhas, em sua gama, em toda a extensão dos interesses vitais" (Vygotski, 2012, p. 51).

É o rompimento e extinção dos velhos interesses e o processo de maturação biológica que permitirão a reestruturação dos interesses próprios da adolescência, marcado pela formação dos conceitos que qualifica seu desenvolvimento intelectual. As novas capacidades desse nível de pensamento, tais como as sínteses complexas se devem não apenas ao amadurecimento biológico, mas em grande medida à vida social, às oportunidades de desenvolvimento cultural e à atividade laboral (Leal, 2016).

Também pelo pensamento em conceito desenvolvemos a capacidade de compreensão de nós mesmos e da realidade onde estamos inseridos, "... pois é o conceito que pode revelar os nexos entre os fatos e os fenômenos da realidade, permitindo conhecer as leis que regem e ordenam o mundo e, nesse processo, a linguagem é fundamental" (Leal, 2016, p. 33).

Pela linguagem, como signo por excelência, se dá a mediação entre sujeito-objeto, possibilitando a internalização dos elementos da cultura, de forma que a realidade objetiva é subjetivada pela ação do sujeito, que ao agir e modificá-la é também por ela transformado. Tais transformações qualificam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, para tanto, "... envolvem o domínio de meios externos de desenvolvimento da cultura e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, exigindo a utilização significativa de mediadores e vinculam-se diretamente ao processo de escolarização" (Leal, 2016, p. 43).

Nisso reside a defesa vigotskiana da escola como principal responsável pelo ensino dos conhecimentos científicos, por considerar que a aprendizagem dos conceitos científicos e conteúdos mais complexos exige, para sua compreensão, o pensamento lógico, impulsionando a evolução do pensamento por meio da unidade dialética entre forma e conteúdo.

Para o autor soviético, as mudanças que ocorrem nessa fase de desenvolvimento não significam mudanças do cérebro em sua estrutura orgânica, mas transformações nas formas de organização do pensamento. Por isso a defesa da aprendizagem como promotora do desenvolvimento é tão importante para

Vygotski, pois implica afirmar que as funções psíquicas superiores não dependem do ritmo de crescimento cerebral ou das limitações individuais, mas dependem da qualidade da mediação cultural (Vygotski, 2012).

Tal é a importância da educação escolar no trabalho com os conceitos científicos, que contribui para a qualidade da mediação cultural. Pelos conceitos científicos, o sujeito se relaciona com a realidade de forma diferenciada, o que possibilita aos conceitos espontâneos ascender para generalizações mais complexas. Esse processo ocorre na relação mediada e na colaboração sistemática entre professor e estudante, cujas condições de ensino contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para o gradativo aumento do pensamento científico que organiza e qualifica os conceitos espontâneos. Desse modo, a aprendizagem dos conceitos científicos é essencial ao desenvolvimento cultural do adolescente. E, utilizando-se dos "... signos sociais, estabelecendo relações com os fatos e os objetos apreendidos, podem compreender a realidade social" (Leal, 2016, p. 45) e nela intervir.

Por compreendermos que a apropriação dos conteúdos escolares é imprescindível ao "... desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano" (Duarte, 2016, p. 95), na continuidade do texto analisamos as possibilidades de aprendizagem proporcionada em um programa específico de correção de fluxo, cujo público são adolescentes entre 13 e 17 anos que se encontram em atraso no processo de escolarização.

MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa e tomou-se como objeto de análise um programa educacional que expressa a parceria público-privada no âmbito das políticas públicas, focando as possibilidades de aprendizagem oportunizadas aos adolescentes que o frequentam. Apesar de ser um projeto em desenvolvimento em todo o Estado do Acre, nosso campo de investigação foi o município de Cruzeiro do Sul, que contava com dez turmas em andamento no momento da pesquisa.

Os dados foram produzidos pela análise documental e entrevistas semiestruturadas. Foram analisados documentos oficiais, tais como os contratos firmados entre o Estado e a Fundação Roberto Marinho e diretrizes para o projeto Poronga. As entrevistas foram realizadas com base em roteiro específico, gravadas e transcritas para análise. Com o intuito de ouvir as professoras que atuavam em diferentes funções no projeto, as entrevistas foram realizadas com sete profissionais, das quais duas na função de coordenação do Poronga no município, três professoras unidocentes, ou seja, responsáveis por ministrar todas as disciplinas do projeto e duas

assessoras, às quais foram atribuídos nomes fictícios, conforme procedimentos éticos estabelecidos em diálogo com as participantes¹ para garantia de sigilo sobre suas identidades.

As profissionais, com contratos emergenciais específicos para atuar no projeto, possuíam diferentes tempos de dedicação ao programa que variava de nove meses a sete anos. Todas eram graduadas, sendo quatro em pedagogia e três em língua portuguesa.

Os dados foram analisados à luz do referencial da psicologia histórico-cultural, o que possibilitou tecer as reflexões e considerações sobre as contribuições desse projeto à aprendizagem dos conteúdos científicos por parte dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Projeto Poronga: estrutura e funcionamento

O Poronga se constitui numa política educacional de correção de fluxo desenvolvida em parceria com a Fundação Roberto Marinho. No curso, com a duração de dois anos, são trabalhados no primeiro ano os conteúdos do sexto e sétimo e no segundo os de oitavo e nono anos, divididos nos três módulos, que somados correspondem à carga horária total de 1.752 horas, trabalhadas em 20 horas semanais e distribuídas em 428 dias letivos (Brasil, 2016).

As aulas são realizadas com base no material didático do Telecurso 2000, composto de vídeos-DVD com os programas/teleaulas, livro do aluno e do professor. Cada teleaula deve ser trabalhada em 04 horas diárias, ou seja, cada sequência didática é elaborada com base no conteúdo de uma teleaula.

Todas as disciplinas são ministradas por uma única professora que permanece com a turma durante os dois anos do programa, exceto a disciplina de educação física, que é de responsabilidade dos professores do ensino regular, no contraturno.

Quanto à metodologia de trabalho das disciplinas, de acordo com a coordenadora Joana, esta

... é uma das qualidades que a FRM em parceria com nossa coordenadora geral de Rio Branco, elas presam muito. Porque é o que faz, é como se diz, é a mola que faz realmente o projeto dar certo é essa metodologia diferenciada.

Dessa forma, a prática pedagógica deve obedecer, rigorosamente, aos seguintes passos: atividade integradora; problematização/motivação; leitura de imagem; atividade com o livro-texto e atividades complementares, conforme descritos pela professora Graça:

A gente segue a metodologia, começando pela atividade integradora, essa atividade integradora pode ser uma dinâmica, pode ser um texto reflexivo, quando fala integradora já está dizendo que é para integrar os alunos da turma. Depois vem a problematização do conteúdo, nessa problematização é que vai estimular o aluno a querer assistir ao vídeo. Aí depois vem o vídeo. Na sequência, depois do vídeo, vem a leitura de imagem, essa leitura de imagem serão os questionamentos voltados para o vídeo, que pode ser de uma forma bem dinâmica, que pode ser questionamentos orais. E em seguida, após essa explicação do conteúdo vai ter, para construir os conceitos juntamente com os alunos, porque nós professores nós não podemos dar os conceitos prontos. Aí, o que é que acontece? A gente precisa instigá-los de forma que construa o conceito juntamente com eles. Aí depois nós temos a atividade extra que é a atividade para saber se realmente ele conseguiu assimilar o conteúdo. Na sequência, vem a atividade complementar que é uma atividade feita em grupo. Geralmente divido a turma em quatro grupos, que é trabalhando no caso as quatro equipes. (Professora Graça, entrevista, 2015, grifo nosso)

A metodologia de ensino do programa compreende uma prática educativa focada na atividade por parte dos estudantes, que organizados em equipe auxiliam a professora no desenvolvimento da aula. Essa organização sustenta-se na concepção de sujeito ativo defendida pela concepção construtivista e que deve ser livre, ativo, criador, ousado, corajoso, inteligente, pensante e construtivo.

Essa centralidade na pessoa do estudante como aquele que aprende por si só desconsidera que o desenvolvimento de capacidades superiores de conduta não depende unicamente de cada sujeito, mas em grande medida das mediações culturais e, no espaço da sala de aula, da intervenção do professor, feita de forma intencional (Rossler, 2006).

Para a psicologia histórico-cultural, o processo de ensino deve partir da realidade social do estudante, contudo não deve limitar-se apenas ao que já está dado na estreiteza do mundo vivenciado por cada indivíduo, mas deve garantir o salto qualitativo do desenvolvimento, ou seja, para Vygotski (2005, p. 33) "... a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança na escola". E, para ir além, é preciso considerar o papel ativo dos diferentes agentes do processo educativo, ou seja, professor, estudante e conteúdo são ativos, cada um a seu modo, para que de fato seja garantido o desenvolvimento qualitativo das funções psicológicas tipicamente humanas.

¹ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia sob o número CAEE 42981215.8.0000.5300.

A forma como se organiza a sequência da aula, delega à videoaula um papel essencial no processo de transmissão do conteúdo, pois não há nenhum momento previsto para que o professor realize essa ação, mesmo porque são professores com formação em pedagogia e letras que orientam a aprendizagem em todas as disciplinas do currículo. Assim, as professoras também são aprendizes, juntamente com os estudantes, e não têm recursos para questionar aquilo que é apresentado nas videoaulas, mesmo que alguns conteúdos estejam defasados, visto que foram produzidas há quase 20 anos no Telecurso 2000.

Eu acho assim que o aluno, a gente teve até uma capacitação agora sobre isso, o aluno ele é o papel mais importante, o mais importante não é o professor, não. É o aluno, mas ele precisa de uma ponte que é o professor. E esse professor, ele vai estar auxiliando esse aluno, né, a construir.
(Professora Graça, entrevista, 2015)

Quanto à avaliação, o programa assume as modalidades definidas pela LDB/1996 compreendendo a avaliação como sendo diagnóstica, formativa e somativa, considerada "... elemento fundamental na metodologia utilizada pelo Poronga. Ela é feita de forma ampla considerando todas as etapas do processo" (Brasil, 2011, p. 57), de forma que ela deve ocorrer "... a cada bloco de aula/conteúdos estudados na etapa, variando de 10 a 20 aulas cada bloco, totalizando 4 blocos de conteúdos, representados por 4 médias que equivalem aos 4 bimestres do ano letivo" (Brasil, 2011, p. 58). Também exige que sejam respeitados 75% de frequência a cada ano do curso.

Além das atividades avaliativas, no programa é trabalhada a recuperação que acontece "... ao final de 2 (dois) blocos, considerando a nota 7,0 (sete) como padrão mínimo de qualidade que é o que se espera como resultado mínimo ao final de cada bimestre ou bloco de aulas" (Brasil, 2011, p. 62). Para os estudantes que não conseguem essa nota, "... ofereceremos uma NOA (Nova Oportunidade de Aprendizagem) ao final de cada ano, buscando nos registros as habilidades que o aluno ainda não desenvolveu, visando sanar as dificuldades apresentadas no processo" (Brasil, 2011, p. 62).

Ao final dos dois anos de curso os estudantes que conseguirem alcançar a média 5 (após a recuperação) recebem o certificado de conclusão do ensino fundamental. Aqueles que não forem aprovados, a partir do consenso entre professores do Poronga e coordenação pedagógica da escola, serão encaminhados a uma turma do ensino regular onde esse estudante possa ser reintegrado. Vale ressaltar que o índice de reprovação foi de 3,2% em 13 anos de desenvolvimento do programa no Acre.

Esses números de aprovação no projeto contribuem

para sua valorização e o sucesso é atribuído à proposta metodológica, uma vez que os pressupostos construtivistas que a sustentam valorizam apenas o papel ativo dos alunos, negando aos docentes a tarefa de ensinar, em nome de ser apenas auxiliares da construção do conhecimento pelos estudantes.

O fascínio pelo papel ativo do estudante parece ser motivo de encantamento das professoras do Poronga. Essa valorização pode ser fruto das críticas ao modelo frontal e ao professor transmissor do conhecimento que as professoras ouvem ao longo da formação sem que lhes sejam apresentados modelos coerentes com a atuação de um professor construtivista. No projeto Poronga, ao contrário, recebem orientações sobre como serem professoras diferentes do modelo tradicional e a Fundação Roberto Marinho apresenta materiais, recursos (livros e videoaulas) e formação em que podem vivenciar cada passo a ser seguido.

Entretanto, um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta às falas das participantes evidenciam que esse encantamento tem seus limites e consequências, conforme evidenciaremos na análise a seguir.

Processo de aprendizagem nas classes de aceleração: o que dizem as professoras

Quando em nome da liberdade e da autonomia de aprender do aluno não se garante o exercício de ensinar por parte do professor, ganha destaque no espaço educacional o discurso do esforço pessoal como responsabilidade individual, conforme podemos observar nas afirmações da professora Graça ao ser questionada sobre a aprendizagem dos estudantes no Poronga:

... a gente sabe que tem alunos que querem alguma coisa, que estão lá para aprender, mas ao mesmo tempo a gente sabe que existe aluno que só entram na sala para bagunçar mesmo, que não querem aprender... Agora se eles fossem alunos que lessem, fossem alunos que se interessassem, eles iam conseguir aprender sim, porque a metodologia em si é boa.

Ao considerar o sucesso ou o fracasso no aprendizado como resultado do interesse de cada estudante e não das possibilidades oferecidas pela escolarização ou da intervenção pedagógica das professoras, identificamos a ideologia neoliberal, pela qual se defende a igualdade entre os cidadãos e a eficiência e eficácia dizem respeito às atitudes, às habilidades e disposições de cada indivíduo (Harvey, 2014).

Desse modo, quando a responsabilização individual é levada às últimas consequências, pela qual tudo se justifica, as explicações sobre os estudantes que não aprendem são deslocadas das condições objetivas de apropriação do conhecimento para questões pessoais.

Conforme identificado em outras pesquisas com

projetos destinados a estudantes que não acompanham a idade prevista para a série (Souza, 2007; Lima, 2015), o preconceito em relação aos excluídos da escola regular também é recorrente nas entrevistas com as professoras quando buscam identificar os motivos para a não aprendizagem:

... a maioria vem de famílias desestruturadas, pode perceber que a maioria tem um problema na família, ou o nosso aluno no início do ano letivo regular, ele adoeceu, ele passou por algum problema de saúde. Por isso que acontece... essa defasagem aí, não é só em aprendizagem não. (Professora Raimunda, entrevista, 2015)

...tem aluno que não avança quase nada. Mas, esse aluno que não avança nada é o aluno que tem maior questão de disciplina mesmo... disciplina é questão de aluno que só vai para brincar. É mais por questão disciplinar mesmo. Porque aquele aluno que vai com dificuldade, com distorção, ele quer, ele gosta do projeto, ele avança bastante. (Professora Joaquina, entrevista, 2015)

Ao não conseguir ampliar a compreensão das professoras sobre a complexidade das questões sociais, políticas e pedagógicas envolvidas no fracasso escolar, o programa contribui para a manutenção dos preconceitos contra os estudantes que não apresentam um percurso de sucesso e, portanto, se revela limitado no enfrentamento da exclusão desse público, contrariando a justificativa de elevados gastos públicos que fundamentam o discurso oficial.

As contribuições das participantes denunciam o quanto uma prática educativa que deixa por conta do estudante sua própria aprendizagem, quando esses sujeitos já vêm de um processo de negação do direito de aprender, além de não garantir uma educação escolar de qualidade, continua reproduzindo as desigualdades sociais, que se materializam nas dificuldades e preconceitos que os estudantes do Poronga enfrentam na continuidade dos estudos:

Assim, eu percebo uma rejeição no ensino médio... Tem essa rejeição de quem vem do Projeto. Que que eles fazem? Eles incluem esses alunos no Programa Especial do Ensino Médio [PEEM], que é o Poronga II, agora chamado. Mas, que nem eu te disse, desses 100% dos meus alunos, geralmente 50% ele é apto a acompanhar o ensino médio regular. Eles são, sim. (Professora Joaquina, entrevista, 2015)

As professoras percebem que o programa apresenta limitações na garantia do acesso aos conhecimentos, mas não conseguem compreender que a forma como o processo de ensino atribui ao próprio estudante a

responsabilidade pela sua aprendizagem, dando-lhe liberdade para aprender a aprender, não contribui para a formação de sujeitos autônomos e cidadãos, pois lhes faltam as ferramentas fundamentais, ou seja, o domínio do conhecimento (Duarte, 2001). E, contraditoriamente à defesa que fazem da metodologia do projeto, as próprias professoras reconhecem que a ampliação do Poronga para o ensino médio é uma forma de agravar ainda mais esse processo de exclusão.

Quando a professora Joaquina afirma que apenas 50% da turma têm capacidade de prosseguir os estudos, evidencia o quanto pode ser vazio o discurso de uma educação para todos quando não garante a apropriação do saber. Ou seja, “... os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje” (Oliveira, 2007, p. 682). Os discriminados de hoje, selecionados para o Poronga, formam o grupo para onde se destinam os “indesejáveis” da escola: os que fracassam no ensino regular, os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, os que vieram do seringal atrasados nos percursos escolares porque lá não havia escola, descritos pela professora como público diverso:

...nosso público é diverso, é muito diverso em relação a aprendizado. Eu tenho aluno analfabeto, mas eu tenho aluno que já... nossa senhora! Essa minha sala aí desse ano.... Eu já trabalhei com aluno drogado, marginal, mas esse ano foi mais ainda.... Por questão de aprendizado, porque eu trabalho com muitos alunos com deficiência intelectual. E... e... Eu briguei ainda, pedi ainda, porque se é um processo de aceleração não pode ter aluno especial. Ele já é leento... A diretora e a minha coordenadora do ano passado alegam o quê? Que eles têm que ser inclusos. Que eles têm direito de ser inclusos, mas aí o que que eu questionava: mas, são oito alunos! Comecei com oito alunos especiais, numa turma do Poronga. É ralado! Eu teria que fazer um milagre. A minha sorte é, que eu tinha alunos diversos: eu tinha um que era epilepsia que não influenciava na aprendizagem, ela era lenta, mas ela tinha uma escrita boa, era interessada, essa progrediu; tem um aluno com deficiência visual, mas que se eu ampliar a atividade, ela consegue acompanhar, ela tem dificuldade na escrita, mas ela consegue entender e acompanhar; agora, eu tenho dois alunos que eles só copiam do quadro; se tu pedir para ele escrever uma frase “eu te amo”, ele não consegue, e vai finalizar agora e ele não avançou, não. A inclusão deles só foi a participação com os alunos, mas de conteúdo, de aprendizado, de habilidade é quase zero. Ele continua excluído. (Professora Joaquina, entrevista, 2015)

Frente às condições descritas pela professora, uma

prática educativa realmente preocupada com a inclusão, com a formação da autonomia e da cidadania jamais poderia preterir do ensino organizado, intencional e adequado às necessidades dos aprendizes, como condição de desenvolvimento humano. Contudo, nas condições em que se organiza o programa, as professoras atuam como podem. E, além dos recursos apontados pela professora Joaquina, o tradicional reforço também é oferecido aos estudantes. Recurso esse que segrega, estigmatiza e, portanto, é rejeitado pelos estudantes.

Em alguns momentos a gente trabalha a aula de reforço. Eu trabalho a aula de reforço com atividade diversificada, de forma que possa atender as necessidades deles. Ai, o que que acontece? É tirado uma hora para dar esse reforço. Só que aí existe um porém, minha filha, que eles não querem vir. A gente tem uma dificuldade muito grande, porque eles não querem participar... Eles acham que estão sendo inferior, em relação aos outros, aí não querem. (Professora Graça, entrevista, 2015)

Se considerarmos, pelos princípios da psicologia histórico-cultural que a autonomia e a capacidade de participação na sociedade só são possíveis por meio do domínio de conhecimentos que possibilitem a cada indivíduo se apropriar dos elementos culturais que lhe permitam participar na transformação social e, não apenas se adaptar ao modelo de sociedade vigente, o programa que afirma estar fazendo o melhor para os estudantes em distorção idade-ano, na prática, pode estar contribuindo para a manutenção dos processos de exclusão.

... já tivemos muito preconceito, os próprios diretores, (baixa o tom) a própria diretora da escola que eu trabalhava, ela tratava assim o Projeto como que o projeto ele não fizesse parte da escola... É... mas só que os alunos quando entram no Poronga, eles também têm esse preconceito. O aluno, o próprio aluno ele tem preconceito de entrar no projeto, de dizer que é do projeto, porque.... Eles acham que o projeto é para aqueles que não sabem muita coisa. Eles têm muita essa visão. (Professora Antônia, entrevista, 2015)

As professoras revelaram o processo excludente vivenciado nas classes de aceleração por elas e pelos estudantes. Dessa forma, um projeto defendido pelos documentos oficiais como instrumento para a transformação do sistema educacional no Estado não tem condições de cumprir o que se propõe, pois desconsidera o essencial no processo educativo, a necessidade de organizar o ensino de forma a atender o nível de desenvolvimento dos estudantes o que não será realizado com pacotes prontos que desconsideram os sujeitos do

processo, sejam eles estudantes ou professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Poronga evidencia que, se por um lado o programa está contribuindo para minimizar os índices de distorção idade-ano no Acre, por outro a discriminação e os limites no processo de aprendizagem não são dignos de comemoração. O processo de discriminação vivenciado pelas professoras e estudantes do Poronga implica em mais um desafio: eles precisam provar a cada dia que são capazes. A base da sociedade produtiva que gera a exclusão comparece na lógica de que o inútil precisa ser eliminado do sistema, prevalecendo também na forma com que a escola lida com os considerados inúteis na sociedade.

Os resultados da aprendizagem no Poronga, conforme descritos pelas professoras, expressam que, apesar de toda valorização da metodologia da telessala, a escolarização desses estudantes pouco tem contribuído para a superação da exclusão e para a emancipação humana. Os elementos apresentados indicam o quanto a teoria do esforço pessoal contaminou o discurso das professoras, quando afirmam que tudo depende do querer, do esforço individual dos estudantes, limitando-as na possibilidade de questionar as condições materiais da prática educativa e as condições reais de desenvolvimento dos estudantes.

Considerando que os estudantes do projeto são adolescentes entre 13 e 17 anos, sendo uma idade defendida por Vigotski como de grandes possibilidades no desenvolvimento do pensamento conceitual, se faz necessária, para tanto, a qualidade da educação escolar como espaço de mediação cultural nas sociedades escolarizadas. No entanto, quando a proposta do programa, baseada numa concepção construtivista que considera "... o foco na aprendizagem do aluno que constrói sozinho o seu conhecimento, o processo de transmissão e o próprio saber ficam relegados ao segundo ou terceiro plano" (Facci, 2011, p. 135) e o estudante é responsabilizado pelo seu próprio fracasso (Patto, 1999).

Ao secundarizar o papel do professor e do conteúdo em nome do aprender a aprender, desconsidera-se a inexistência de igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos e, portanto, contribui-se para o agravamento da exclusão e da discriminação revelado pelo discurso das professoras sobre a rejeição das turmas do Poronga nas escolas.

Discriminação agravada quando a concepção da educação compreende o desenvolvimento desvinculado da aprendizagem, desconsiderando a natureza social do homem, "... cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza" (Martins, 2013, p. 271). Quando essa lógica é a que impera, aprendizagem e desenvolvimento ficam na dependência do esforço pessoal, limitando ainda mais as possibilidades de

avanços dos estudantes com trajetórias marcadas por negação do direito à aprendizagem.

Isso se revela de forma perversa na prática do Poronga, o que contribui para a manutenção da exclusão daqueles que fisicamente estão na escola, mas excluídos do direito de aprender, pois se desconsidera a condição social, econômica e cultural em que vivem os estudantes. O programa aparece como o lugar para o qual são destinados os “indesejáveis” do sistema de ensino, sem que sejam dadas as devidas oportunidades de aprendizagem e de superação de limitações acumuladas ao longo de suas trajetórias escolares.

Quando o Estado do Acre, ao longo desses anos, atribui a um programa produzido e desenvolvido por uma instituição privada, tão distante da realidade do povo acreano, a responsabilidade de enfrentar o atraso escolar de seus estudantes, considera como indicadores de qualidade apenas os índices de conclusão do ensino fundamental.

Entretanto, avaliações cuidadosas da qualidade dos resultados e dos problemas do ensino regular que continuam gerando abandono e reprovações que alimentam os números de distorção idade-ano, são necessárias e urgentes. Do contrário, continuaremos condenando e excluindo os que fracassam na escola, pois na lógica da sociedade capitalista os fracos não têm vez, sendo responsabilizados pelos resultados individuais.

Se no interior do ensino regular os estudantes que fracassam já são excluídos porque não correspondem ao perfil de sucesso definido nessa sociedade, ao criar uma forma de segregação em um único programa para o qual se destinam os que fracassam na escola, estes passam a ser alvo explícito do preconceito já existente na sociedade e que é reproduzido na escola.

Dessa forma, quando a política educacional que visa incluir, corrigir a distorção, não foca na finalidade maior da educação em que a aprendizagem de conhecimentos científicos pela intervenção do professor impulsiona o desenvolvimento, pode estar contribuindo para o processo que Gentili (2009) denuncia como a prática da inclusão excludente na educação brasileira, por meio de políticas educacionais de compensação que, preocupadas com a garantia do ingresso e progressão na escolarização, têm negligenciado o acesso ao conhecimento científico.

Por fim, é importante destacar que o presente estudo se limitou à análise de documentos e entrevistas com as profissionais envolvidas. Novos estudos que acompanhem o desenvolvimento, em sala de aula, desse tipo de programa e investiguem o processo de aprendizagem dos estudantes que o frequentam poderão contribuir com outros elementos para a análise das políticas de correção de fluxo.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. (2011). *Diretrizes do Poronga. Estabelece as diretrizes e orientações para o Projeto Poronga*. Brasil: Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre.
- Brasil. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre (2016). *Parecer CEE/AC 88/2015 e a Resolução CEE/AC nº 04/2016. Aprova o Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Projeto Poronga 2015/2016)*. Brasil: Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2011). A Crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. In Marsiglia, A. C. G. (Ed.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (pp.121-146). Campinas, SP: Autores Associados.
- Gentili, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1059-1079.
- Harvey, D. (2014). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2017). *Indicadores educacionais: taxas de distorção idade-série*. Brasília, DF.
- Leal, Z. F. R. G. (2016). *Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Maringá: Eduem.
- Leal, Z. F. R. G.; Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Leal, Z. F. R. G. (Ed.), *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 15-44). Maringá: Eduem.
- Lima, L. V. C. (2015). *Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Oliveira, R. P. (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, 28(100), 661-690.
- Patto, M. H. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rossler, J. H. (2006). *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, M. de F. M. (2007). *Política de Correção de Fluxo: um estudo avaliativo do programa de aceleração da*

aprendizagem em Santarém-Pará. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araucária, SP.

Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.

Vygotski, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento

intelectual na idade escolar. In Leontiev, A.; Vygotski, L. S.; Luria, A. R. (Eds.), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 25-42). São Paulo: Ícone.

Vygotski, L. S. (2012). *Obras escogidas, tomo IV*. Madrid: Pedagógica.

Recebido: 03 de janeiro de 2019

Aprovado: 29 de julho de 2019