

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO – RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FABIANA MACHADO

**AS PERCEPÇÕES DOS/AS EDUCANDOS/AS E EDUCADORES/AS SOBRE O
DESCOMPASSO NA SEQUÊNCIA CURRICULAR IDADE/ANO/SÉRIE: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

OSÓRIO – RS

2023

FABIANA MACHADO

**AS PERCEPÇÕES DOS/AS EDUCANDOS/AS E EDUCADORES/AS SOBRE O
DESCOMPASSO NA SEQUÊNCIA CURRICULAR IDADE/ANO/SÉRIE: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa: Contextos e cotidianos educacionais e a formação das docências, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisete Enir Bernardi Garcia

OSÓRIO – RS

2023

Catálogo de Publicação na Fonte

M149p Machado, Fabiana.

As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso em uma escola pública. / Fabiana Machado. – Osório, 2023.

178 f.

Orientadora: Professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação, Unidade em Litoral Norte-Osório, 2023.

1. Sequência curricular. 2. Fracasso escolar. 3. Círculo de cultura. I. Garcia, Elisete Enir Bernardi. II. Título.

FABIANA MACHADO

**AS PERCEPÇÕES DOS/AS EDUCANDOS/AS E EDUCADORES/AS SOBRE O
DESCOMPASSO NA SEQUÊNCIA CURRICULAR IDADE/ANO/SÉRIE: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação da
Universidade Estadual do Rio Grande do
Sul.

Aprovada em: 25/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia PPGED UERGS – Orientadora

Profa. Dra. Viviane Maciel Machado Maurenre
Membra Titular PPGED – UERGS

Profa. Dra. Rosangela Fritsch
Membra Titular Externo PPGEDU – UNISINOS

Profa. Dra. Edite Maria da Silva
Membra Titular Externo MPEJA – UNEB

Dedico esta pesquisa a todos os educandos e educandas da Escola Pública de Educação Básica, que me movem enquanto pesquisadora e educadora, mostrando que é através da Educação que podemos transformar uma comunidade, sociedade e nação. Que me mostram que o ato de EDUCAR deve estar permeado de afeto, de acolhimento e de respeito aos saberes que todos e todas trazem consigo. Que a Escola Pública possa seguir cumprindo com o seu papel social e que a Educação seja referência na vida de nossas crianças, jovens, adultos e idosos. Nunca é tarde para recomeçar, para ensinar e aprender!

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de um SONHO, da dedicação e da persistência. Resultado de um ORGULHO enorme que sinto ao finalizar o Mestrado em uma Instituição Pública, um ORGULHO enorme em ser educadora, mãe, esposa e filha daqueles que sempre acreditaram em mim e estiveram ao meu lado.

Agradeço ao PPGED/UERGS pela oportunidade de estudo dentro de uma Instituição Pública e gratuita, sem esta possibilidade não estaria aqui concluindo meu sonho de pesquisar e me tornar Mestre em Educação.

Agradeço aos professores do curso pelo acolhimento, pelos ensinamentos e principalmente pelos diálogos reflexivos e construídos ao longo desses dois anos. Aos colegas, que estiveram nesta caminhada, apoiando, motivando e acalmando o coração.

Agradeço, enormemente, à minha orientadora Elisete, por ser mais que uma professora, uma amiga, sempre ensinando com carinho e amorosidade. Gratidão pelos nossos caminhos terem se cruzado!

Agradeço à banca examinadora pelo tempo dedicado à leitura da pesquisa, pelas orientações, pelos ensinamentos e por acreditarem junto conosco na importância deste estudo.

Agradeço à minha família, meu filho Benício, meu marido Anderson e meus pais Mauro e Vanda, por entenderem minha ausência e serem a minha rede de apoio. Por me incentivarem e estarem sempre comigo! Por vibrarem minhas conquistas, me acalentarem quando mais precisei e respeitarem meus momentos de angústia e de dedicação aos estudos.

E agradeço muito, à EMEF Visconde de Mauá por abrir suas portas e me receber sempre com carinho. Gratidão aos educandos e educandas e educadores e educadoras que estiveram comigo ao longo dessa pesquisa, pois foram fundamentais para que tudo isso acontecesse. Minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Portão, especialmente à Secretária Rosaura Gomes, por autorizar a realização da pesquisa na escola, e por acompanhar sempre com carinho e interesse o estudo realizado.

Enfim, a todos que fizeram parte desta caminhada, minha **Gratidão!**

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito (Madalena Freire).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender as dimensões, principalmente pedagógicas, que interferem nas aprendizagens dos educandos e educandas de uma escola pública, e que podem gerar descompasso na sequência curricular. É nessa perspectiva que a pesquisa esteve inserida, trazendo indicativos para compreender os motivos desse descompasso através das percepções de um determinado grupo de educadores/as e educandos/as que compõem uma turma de classe de aceleração, de uma escola do município de Portão, no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio da observação participante, questionários, círculos de cultura, conversas e diálogos, conforme referencial Freireano, considerando assim, “as vozes” dos sujeitos pesquisados, com o olhar e escuta sensíveis das pesquisadoras. A análise de dados teve como base a organização dos temas geradores. Os interlocutores da pesquisa compreendem a importância da educação, e nas suas falas externalizam o desejo da mudança, por meio da participação e da construção coletiva dos saberes. A mudança apontada pela pesquisa está nas práticas pedagógicas, no currículo e na formação permanente para educadores e educadoras. A pesquisa indica caminhos que nos fazem refletir sobre a questão da reprovação e por consequência do descompasso na sequência curricular. A fundamentação teórica do estudo contemplou principalmente as contribuições de Paulo Freire (1967), (1970, (1993), (1996), (1997), (2007), (2016), Bernard Charlot (1996), (2000), (2013), Maria Helena Souza Patto (2015), Miguel Arroyo (2014), (2017), António Nóvoa (2011), (2022), entre outros que contextualizam a questão do ‘fracasso’ e ‘sucesso’ escolar. O produto, resultado da pesquisa, além da dissertação, é um vídeo elaborado com as ‘vozes’ dos educandos e educandas e educadoras, a partir de suas percepções com relação à escola, à turma, seus relacionamentos e aprendizagens.

Palavras-chave: Descompasso na Sequência Curricular; Distorção Idade/ano/série; ‘Sucesso’; ‘Fracasso’ Escolar; Círculo de Cultura.

ABSTRACT

This research aimed to understand the dimensions, mainly pedagogical, that interfere in the learning of male and female students in a public school, and that can generate a mismatch in the curricular sequence. It is in this perspective that the research was inserted, bringing indications to understand the causes of this mismatch through the perceptions of a certain group of educators and students who make up an acceleration class, from a school in the municipality of Portão, in the state of Rio Grande do Sul. The qualitative research was carried out through participant observation, questionnaires, culture circles, conversations and dialogues, according to the Freirean framework, thus considering “the voices” of the researched subjects, with the researchers' sensitive look and listening. Its data analysis was based on the organization of generating themes. The research interlocutors understand the importance of education, and through their speeches externalize the desire for change in it, through participation and the collective construction of knowledge. The change pointed out by the research is in the pedagogical practices, in the curriculum and in the permanent formation for male and female educators. The research indicates paths that make us reflect on the issue of failure and, as a consequence, the mismatch of the curricular sequence. The theoretical foundation of the study mainly contemplated the contributions of Paulo Freire (1967), (1970), (1993), (1996), (1997), (2007), (2016), Bernard Charlot (1996), (2000), (2013), Maria Helena Souza Patto (2015), Miguel Arroyo (2014), (2017), António Nóvoa (2011), (202 2), among others that contextualize the issue of school 'failure' and 'success'. The product, the result of the research, in addition to the dissertation, is a video made with the 'voices' of male and female educators, based on their perceptions regarding the school, the class, their relationships and learning.

Keywords: Curriculum Sequence Mismatch; Distortion Age/year/grade; 'Success'; School 'Failure'; Culture Circle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Descritores do estado do conhecimento	25
Figura 2 - Organização da pesquisa	50
Figura 3 - Localização do Município de Portão/RS e da Escola EMEF Visconde de Mauá	77
Figura 4 - Dados e materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEME (2021).	78
Figura 5 - Cerejeira que fica na entrada da escola	79
Figura 6 - Caminho metodológico da pesquisa	83
Figura 7 - Registro realizado pelo Educando N.....	87
Figura 8 - Registro realizado pela Educanda J ao representar o que é escola para si:	89
Figura 9 - Registro realizado pela Educanda B ao representar a escola:	90
Figura 10 - Registro realizado pela Educanda A	93
Figura 11 - Registro realizado pelo Educando I.....	95
Figura 12 - Manuseio na Horta da Escola	98
Figura 13 - Registro realizado pelo Educando R ao representar “para mim a escola é”	103
Figura 14 - Registro realizado pela Educanda L ao representar o que é a escola..	105
Figura 15 - Registro realizado pelo Educando D.....	113
Figura 16 - Fluxograma dos Temas Geradores.....	117
Figura 17 - O que significa o descompasso na sequência curricular?	123
Figura 18 - O que você considera importante, na proposta pedagógica, para os/as educandos/as que estão na classe de aceleração?	127
Figura 19 - As percepções dos/as educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular	133
Figura 20 - Acróstico sobre o Descompasso elaborado por uma Educadora	135

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Distorção idade/série.....	26
Tabela 2 - Sucesso e 'fracasso' escolar.....	32
Tabela 3 - Fluxo escolar.....	35
Tabela 4 - Defasagem idade/série	38
Tabela 5 - Aceleração de aprendizagem e trajetórias criativas	41
Tabela 6 - Perfil dos educandos e educandas.....	80
Tabela 7 – Temas geradores	86
Tabela 8 - Perfil dos educadores e educadoras	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CEED – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EST. – Estudantes/Educandos/Educandas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME - Plano Municipal de Educação

PPCEE - Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar

PROF. – Professores/Educadores/Educadoras

RS – Rio Grande do Sul

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

TALE - Termo De Assentimento Livre E Esclarecido

TC - Projeto Trajetórias Criativas

TCLE - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAMINHOS TRILHADOS: UM OLHAR SOBRE OUTRAS PESQUISAS REALIZADAS	24
1.1 DESCRITOR: DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE	26
2.2 DESCRITOR: SUCESSO E 'FRACASSO' ESCOLAR	32
2.3 DESCRITOR: FLUXO ESCOLAR	35
2.4 DESCRITOR: DEFASAGEM IDADE/SÉRIE.....	38
2.5 DESCRITOR: ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E TRAJETÓRIAS CRIATIVAS	40
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	49
2.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	52
2.2 CÍRCULOS DE CULTURA	52
2.3 ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS	55
2.3.1 Da pesquisa com os educadores e educadoras.....	56
2.3.2 Da pesquisa com os educandos e educandas.....	56
3 DISTORÇÃO OU DESCOMPASSO IDADE/SÉRIE/ANO: AFINAL, QUE CONCEITO É ESSE?	58
4 A NATURALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO: É POSSÍVEL PENSAR DIFERENTE?	68
5 O CENÁRIO DA PESQUISA	76
6 TEMAS GERADORES: O QUE OS EDUCANDOS E AS EDUCANDAS TÊM A NOS DIZER?	82
6.1 O QUE PENSAM OS EDUCANDOS E EDUCANDAS	85
6.2 ESCOLA COMO ESPAÇO PARA APRENDER E TER UMA PERSPECTIVA DE VIDA MELHOR	86
6.3 REPROVAÇÃO <i>VERSUS</i> FALTA DE APOIO FAMILIAR E DE SENTIDO ESCOLAR	91

6.4 A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	93
6.5 CLASSE DE ACELERAÇÃO: UMA NOVA CHANCE?.....	99
6.6 ESPAÇOS E TEMPO DE PARTICIPAÇÃO.....	104
6.7 O DIREITO DE DIZER A SUA 'PALAVRA'	107
6.8 DA IDEALIZAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS PARA A COMUNIDADE.....	110
7 PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E EDUCADORAS COM RELAÇÃO AO DESCOMPASSO NA SEQUÊNCIA CURRICULAR.....	115
7.1 “ACREDITO QUE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DEVE SER UM PROCESSO ONDE A LINGUAGEM E O DIÁLOGO DEVEM SER OS NORTEADORES”. (EDUCADORA 2)	117
7.2 “NESTA PERSPECTIVA O PROFESSOR DEVE SER UM PROBLEMATIZADOR, UM PROVOCADOR QUE LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A AFETIVIDADE DE MANEIRA RESPEITOSA, RECONHEÇA A DIVERSIDADE E INIBA QUALQUER TIPO DE PRECONCEITO E ASSIM, AVANCE EM SUA APRENDIZAGEM ”. (EDUCADOR 4)	120
7.3 “ PROJETOS INTERDISCIPLINARES , POIS É PRECISO RESGATAR ANTES DO ALUNO, O CIDADÃO!”. (EDUCADORA 1)	126
7.4 “ÀS VEZES A TURMA DE ACELERAÇÃO ACABA AFASTANDO OS ESTUDANTES DA CONVIVÊNCIA ENTRE SEUS PARES , SENDO VISTOS MUITAS VEZES, COMO A TURMA COM ALUNOS PROBLEMAS, O QUE NÃO É LEGAL, POIS ACABA VINDO OS ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS”. (EDUCADOR 3).....	129
7.5 “AINDA NESTE CONTEXTO, A IMPORTÂNCIA DE O PROFESSOR CONHECER SEUS ALUNOS, NA MEDIDA DO POSSÍVEL ENVOLVER AS FAMÍLIAS NESTE RESGATE.”. (EDUCADORA 5).....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	155
APÊNDICE A - CRONOGRAMA	155
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	155
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	157

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE PARA OS PROFESSORES (AS).....	158
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	160
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....	163
APÊNDICE G – PESQUISA PARA OS EDUCADORES E EDUCADORAS ...	166
APÊNDICE H – PESQUISA PARA OS/AS EDUCANDOS/AS	169
APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO	171
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA O VÍDEO	173
APÊNDICE K – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE PARA O VÍDEO	174
APÊNDICE L – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL - GRAVAÇÃO DO VÍDEO	175
APÊNDICE M – PRODUTO EDUCACIONAL	176
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	177

INTRODUÇÃO

Enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes. Desejamos e sonhamos um mundo melhor, uma vida melhor, sonhamos e desejamos melhorar o mundo, melhorar a vida, lutando em aprender, “ser mais”, superando nossos desafios e limites (Freire, 2021, p.24) (Grifo do autor).

Início a apresentação dessa dissertação trazendo um pouco desse lugar de “incompletude” e de “desejos”. Incompletude, pois como seres inacabados sempre estamos em busca de novos saberes e conhecimentos. Desejos e sonhos para construir essa pesquisa. Sonho, porque enquanto educadora¹, sempre acreditei no direito à educação, não somente o direito de estar na escola, mas o direito de aprender com significado². E é nesse desejo que nossa pesquisa se insere, superando meus desafios e limites enquanto pesquisadora, mãe e educadora. Sempre estudei em escolas públicas e por isso não poderia deixar de tentar trazer minha contribuição com essa pesquisa, para que assim possamos sempre pensar na educação como direito e na permanência de todos e todas na escola.

Nesse sentido, utilizamos como ponto de partida para a pesquisa a experiência da pesquisadora que é educadora da rede municipal da cidade de Portão-RS, desde o ano de 2006 atuando na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e como alfabetizadora na EJA.

Como educadora, minha paixão sempre esteve aliada ao ato de alfabetizar, de apresentar o mundo das letras para as crianças e para os jovens e adultos; ato este responsável pela minha descoberta do real sentido da “educação libertadora”. Na trajetória da docência, tive oportunidade de atuar como conselheira no Conselho Municipal de Educação. Essa experiência me fez perceber a dimensão que a educação na vida das pessoas, e foi a partir dessas reflexões, observações e também estudos que a questão da reprovação e do descompasso na sequência curricular idade/série/ano começaram a me inquietar. Essa inquietação, que se

¹Utilizamos os termos educador/a e educando/a nesta pesquisa, pois assim como Freire, entendemos que o ato de educar está centralizado na mediação, no diálogo, no afeto e na construção mútua do saber.

² Neste texto, especificamente na introdução, em alguns momentos usaremos a escrita na primeira pessoa do singular, pois se trata da experiência de vida e profissional da pesquisadora.

expandiu junto com a Pandemia³ - que de certa forma ainda estamos vivendo - e as evidências da falta de políticas públicas direcionadas para esse tema têm contribuído para que as soluções fiquem distantes das escolas, e isso tornou necessária sua problematização em nossa pesquisa.

Não poderíamos deixar de mencionar nossa aproximação com os estudos do educador Paulo Freire, e dizer que por esse motivo essa dissertação traz em seus aportes teóricos os seus conceitos. Assim, trazemos um excerto da escritora Bell Hooks que exemplifica o seu encontro com Paulo Freire e traduz em palavras a importância de seu ser e fazer pedagogia: “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador (Hooks, 2020, p. 15).

Como a escritora Bell Hooks, o nosso encontro com Paulo Freire se dá a partir da leitura de dois de seus livros: “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”. É, com essas leituras que podemos perceber a importância do papel do educador e a importância do trabalho pedagógico na vida de crianças e jovens. O respeito à autonomia e à dignidade do “aluno” é um caráter ético, não um favor. O ato de aprender é um construir e reconstruir ininterrupto; toda prática educativa demanda a existência de sujeitos que ensinando aprendem e aprendendo, ensinam. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996, p. 143).

Acreditamos na importância de cada sujeito, na vida, no afeto, no carinho e na valorização dos saberes que cada um e cada uma trazem consigo. Uma educação com consciência coletiva, movida pela autonomia, como um processo para todos e todas, que não exclua e não rotule ninguém!

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Para mais informações: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global> Acesso em: 20 mar., 2022.

A presente pesquisa objetivou compreender os processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens dos/as educandos e educandas de uma escola pública, que podem gerar o descompasso na sequência curricular. Inicialmente, cabe um esclarecimento para a opção pela palavra “descompasso” ao invés da palavra “distorção”, escolhida para ser utilizada aqui por entendermos que não é o educando ou educanda que está em distorção, mas que há um descompasso entre sua aprendizagem e a organização curricular da escola. Assim, buscamos indicativos para compreender os motivos desse descompasso das percepções de um determinado grupo de educadores e educadoras e educandos e educandas que compõem uma turma de classe de aceleração⁴, de uma escola do município de Portão, no estado do Rio Grande do Sul.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP⁵ (2020), com relação à distorção, esta é assim definida: “a distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados”. A taxa de distorção idade-série expressa o percentual de estudantes em cada série/ano, com idade superior à idade recomendada e é calculada tendo como base as informações do Censo Escolar (considerando a idade declarada de cada educando e educanda em cada série). Considerando a definição do INEP, podemos ainda mencionar que as crianças e adolescentes em descompasso na sequência curricular foram educandos e educandas que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram.

O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública do município de Portão - RS que se situa entre o Vale do Rio Caí e o Vale do Rio dos Sinos, nas proximidades da RS-240, na região metropolitana de Porto Alegre, com 34.072 habitantes pela estimativa populacional do IBGE de 2022. Em um breve diagnóstico demográfico, ressaltamos que a maioria da população se encontra na zona urbana (81,75%), segundo o Censo 2010, devido ao número de indústrias e de estabelecimentos concentrados nessa região. O processo de urbanização do município foi marcado pelo

⁴ Aceleração é um meio utilizado para permitir que educandos/as avancem com currículo em menos tempo que o previsto pelos documentos legais, e possam caminhar pela seriação escolar, independente da idade mínima estabelecida pelos sistemas.

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, autarquia vinculada ao MEC responsável pelos processos de avaliação Saeb, Enem, ENC e pelos Censos Escolar e do Ensino Superior, além da produção de indicadores educacionais e disseminação dos resultados derivados dessas pesquisas. Fonte: <http://www.escolanet.com.br/glossario/glossario.html>. Acesso em: 22 mai. 2022.

estabelecimento de inúmeras empresas, como curtumes, fábricas de calçados, indústrias químicas, cerâmicas, entre outras, que juntamente com a ampliação do setor comercial e de prestação de serviços possibilitaram o crescimento demográfico da cidade.

A rede municipal de educação conta com 21 escolas, sendo 7 de educação infantil, 4 multisseriadas, 5 com Ensino Fundamental completo e 5 com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O desejo pela investigação dessa temática se iniciou por meio das atividades que a pesquisadora desempenha no Conselho Municipal de Educação⁶, onde em uma das reuniões em que o Município participou junto à Promotoria Regional de Educação, chamaram atenção os dados do município com relação a esse descompasso através dos gráficos e tabelas apresentados.

Os dados apresentados indicavam um alto índice de educandos e educandas em descompasso na sequência curricular idade/série/ano, com um número de 44% nos anos finais do ensino fundamental, abarcando tanto as escolas municipais quanto estaduais. Desse total, 40,5% proveniente somente da rede municipal, representando assim um número bastante elevado e bem preocupante. Essa reunião aconteceu no ano de 2019. Acreditamos que com o passar desses 3 (três) anos, aliando-se à pandemia, a situação possa ter piorado, e atualmente encontra-se um sistema educacional tentando se reerguer em meio a uma crise sanitária.

Consideramos importante trazer os dados gerais do Estado do Rio Grande do Sul a respeito da problemática do descompasso na sequência curricular enfrentada pela maioria das escolas públicas. Conforme o Resumo Técnico do Estado do Rio Grande do Sul, Censo da Educação Básica 2019 - INEP/MEC:

No ensino fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública foram encontradas nos sexto, sétimo e oitavo anos, com taxas de 34,6%, 35,3% e 32,5%, respectivamente. Na rede pública, os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série superiores para todos os anos do ensino fundamental em relação às alunas. A maior discrepância na taxa de distorção da rede pública é observada no sexto ano, que apresenta uma diferença de 12,1 p.p. (INEP, 2019, p.26).

Esses dados nos auxiliam a ter uma visão geral sobre a questão do descompasso na sequência curricular, compreendendo, assim, que os maiores

⁶ A pesquisadora está como Conselheira e Presidente do Conselho Municipal de Educação de Portão, com mandato de 2019 a 2025.

índices se encontram na escola pública, com destaque para os educandos do sexo masculino. Pensar no contexto em que a escola está inserida e é pertencente em uma perspectiva local significa buscar conhecer os saberes e significados da problemática dentro da comunidade escolar.

Quando mencionamos “correção de fluxo escolar”, estamos indicando que os educandos e educandas não estão se encaminhando pelo trajeto sequencial desejado pelo currículo escolar, ou seja, não estão na série/etapa/ano a que corresponderia sua idade. Isso ocorre por motivos diversos, entre eles podemos citar reprovações, descontinuidades do ano escolar, evasão e ou abandono. Assim, necessitam de políticas e estratégias pedagógicas para recolocarem-se no fluxo escolar.

Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental e concluir esse nível de ensino aos 14 anos de idade. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. Segundo dados do INEP (2020), o valor do descompasso (distorção)⁷ é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do/a educando/a e a idade recomendada para a série que está cursando, conforme já mencionado acima.

O inciso V do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) - LDB respalda legalmente uma proposta pedagógica de aceleração⁸, quando estabelece que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para educandos e educandas com atraso escolar.

É inegável que atualmente vivemos tempos difíceis em nossa sociedade, pois a pandemia nos mostrou “um outro lado”, lado este que talvez já havíamos esquecido ou até mesmo superado, principalmente no que tange à educação. Estamos vivenciando momentos históricos de lutas, conquistas, perdas e também retrocessos. Em pleno século XXI, ainda precisamos reafirmar a importância e o valor que a escola pública tem para o desenvolvimento de uma sociedade, de um

⁷ É considerado em situação de distorção ou defasagem idade/série quando a diferença entre a idade do educando/a e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais, conforme já mencionado acima e conforme definição do INEP.

⁸ Pretendemos aqui, refletir sobre o termo “aceleração”, uma vez que compreendemos a aprendizagem como um processo que precisa ser respeitado, onde cada um tem seu tempo para aprender.

país, de uma nação; que a educação é um direito incontestável, um direito humano, garantido em nossa Constituição Federal de 1988.

E é nessa constante reafirmação que precisamos, mais do que nunca, olhar para a educação das crianças, jovens, adultos e idosos e olhar para dentro da escola buscando o verdadeiro sentido do ato de educar. A escola deve ser o espaço da alegria, dos pensamentos livres e libertadores, da conscientização e acima de tudo da “amorosidade” entre os sujeitos. Baldo e Garcia (2021), ao estudar Freire, corroboram essa ideia no sentido de indicar que uma escola precisa ser um espaço de pensamento crítico e que, não sendo neutra, permite o exercício da democracia.

Ao reconhecer a ingenuidade dos educandos e educandas reconhecendo também sua criticidade, e, do mesmo modo, reconhecer esta mesma ingenuidade e criticidade nos educadores e educadoras. E para isso ocorrer é preciso que o autoritarismo não seja uma prática presente no cotidiano escolar. Seria, a crença na neutralidade da educação, uma visão ingênua da própria educação (Baldo; Garcia, 2021, p. 27-28).

Freire (1996) afirma que ensinar exige alegria e esperança, sendo estas necessárias à atividade educativa e importantes para quem ensina e para quem aprende. Por isso, em tempos tão difíceis, se mostra tão importante reforçarmos a importância de que o ato de avaliar vá além de conteúdos e provas, que o ato de aprender vá além do espaço da sala de aula. Sim! Vivemos uma pandemia! Sim, temos muitas famílias enfrentando a pobreza e a falta do alimento na mesa. Sim, passamos por turbulências em nosso meio educacional, social, político e econômico. Mas a pergunta que não quer calar: a culpa é de quem? Por que naturalizamos os problemas de aprendizagem culpando os educandos e as educandas pelos seus ‘fracassos’⁹, ou os educadores e educadoras, ou ainda seus familiares?

Garantir a todos e todas uma trajetória escolar bem-sucedida é um dever social de cada um e cada uma de nós, sendo ainda um esforço coletivo de todos os órgãos comprometidos com a educação. O tema da pesquisa surgiu para compreendermos os processos pedagógicos dentro da escola, através das “vozes” dos/as educadores/as e educandos/as, questionando e reafirmando o direito de cada criança, de cada adolescente, de cada jovem e adulto de aprender e se

⁹ Destacamos que colocaremos a palavra fracasso, bem como a palavra corrigir, sempre dentro de aspas simples, para explicitar que apesar de ser uma palavra comumente usada para caracterizar o descompasso na sequência curricular, a pesquisadora discorda do uso do termo por considerá-lo de caráter pejorativo e carregado de significados negativos que podem afetar de forma significativa a maneira como os educandos e educandas se percebem enquanto sujeitos.

desenvolver com seus pares. Conforme a Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro “a educação é um direito ao longo e ao largo da vida” (CONFINTEA, 1997).

Dessa forma, entendemos que avaliar é muito mais do que medir conhecimentos, é uma forma de relação entre o que se aprende e o que se ensina. É procurar entender a realidade e a necessidade de cada educando e educanda. Perceber que cada indivíduo tem uma história diferente, uma forma única de ver e perceber as coisas ao seu redor.

Freire ainda vive em nossa Educação, em nossos estudos e na maneira de pensarmos e acreditarmos no mundo. Enquanto educadoras, enquanto pesquisadoras, Freire contribui com nossa forma de ser e pensar. A inquietude e a preocupação com a aprendizagem dos educandos e educandas é o que nos instiga a estudar cada vez mais.

Acreditamos que a ação pedagógica também se dá por base da socialização, do amor e da confiança, pois é fundamental que saibamos valorizar os conhecimentos que a comunidade escolar possui. Assim como Freire, entendemos que não há neutralidade na Educação e que todo e qualquer ser humano tem dois direitos fundamentais, que são o direito a conhecer o que já se conhece e o direito a conhecer o que ainda não se conhece. Escolhemos esse tema da pesquisa para contribuir e reafirmar o papel emancipador e transformador da escola.

A escola pesquisada atende crianças e adolescentes desde a Educação Infantil (4 e 5 anos) até o 9º ano do Ensino Fundamental, possuindo, em 2022, 672 matrículas efetivas. Ainda sobre essa contextualização, e sobre os altos índices de reprovação, desde o ano de 2021 a escola, através da Secretaria Municipal de Educação, implementou o Projeto Educa Acelera¹⁰, que visa contribuir para ‘corrigir’ a defasagem idade/ano dos educandos e educandas.

A proposta dessa pesquisa foi ouvir os educadores e educadoras e educandos e educandas de uma escola pública que possui uma organização curricular baseada no “Programa Acelera¹¹”. A metodologia da pesquisa foi baseada na observação participante, nos Círculos de Cultura realizados com os/as

¹⁰ As escolas municipais que apresentavam um alto índice de reprovação nos anos finais foram convidadas a participar do Projeto Educa Acelera, assim denominado pela Secretaria Municipal de Educação de Portão. As escolas que aceitaram o desafio receberam o auxílio para a organização da proposta pedagógica.

¹¹ O Programa ‘Acelera’ visa corrigir a “distorção idade/ano/série”, para educandos/as que estão dois ou mais anos fora da sua sequência curricular correta. Desta maneira, os/as educandos/as cursam dois anos em apenas um ano. Exemplo: (6º/7º ano).

educandos e educandas da turma pesquisada, por meio de diálogos e registros mediados pela pesquisadora, bem como um questionário semiestruturado feito com os educadores e educadoras.

Nessa pesquisa apostamos na escola como o lugar de emancipação de todos os sujeitos e não da culpabilização e do 'fracasso', e que de fato ela atenda ao direito à educação para todos e todas e para cada um e cada uma dentro de suas especificidades.

É necessário compreendermos os fatores que estão envolvidos nas questões da reprovação, do descompasso na sequência curricular e as implicações geradas não só pelos índices, mas também pela trajetórias desses sujeitos que são submetidos a situações de 'fracasso'.

Compreendemos assim a existência de uma cultura de reprovações e por consequência esse descompasso, naturalizando por vezes essa situação. Não há como se falar em 'correção' de fluxo escolar sem pensar em alternativas de permanência e qualidade do processo educacional ou corremos o risco de apenas criar métodos paliativos, perpetuando o mesmo ciclo conhecido em muitas situações escolares de sujeitos em situação de não aprendizagem.

Masschelen e Simons (2018, p.46) corroboram com essa percepção pedagógica, quando afirmam que “[...] se quisermos levar a sério o modelo da educação escolar, não precisamos perguntar qual é a função ou significado da escola para a comunidade, mas, pelo contrário [...]”, ou seja, que precisamos entender qual o significado que essa comunidade pode ter para a escola, entendendo assim a realidade dos educandos e educandas que por ela passam.

A pesquisa se torna relevante por todos os aspectos apresentados acima e também por demonstrar que se faz necessário compreender o que os educandos e educandas e educadores e educadoras entendem a respeito do descompasso na sequência curricular idade/ano/série bem como sobre avaliação, reprovação e 'correção' de fluxo. Nossa intenção, com essa pesquisa, não foi apontar “culpados” pelo insucesso escolar dos educandos e educandas, mas tentar fazer com que essa investigação pudesse ajudar no entendimento sobre os motivos que levam ao 'fracasso' escolar, contribuindo assim para uma proposta pedagógica em que as crianças, jovens e adultos possam viver a escola de forma mais positiva.

Assim, a pergunta central de nosso estudo foi: Quais as percepções dos educandos e educandas e dos educadores e educadoras de uma escola pública de

Portão/RS sobre o descompasso de sequência curricular (idade/ano/série)? E teve como objetivos específicos: Possibilitar diálogos com os educandos e educandas e educadores e educadoras de uma turma de aceleração para compreender o que pensam sobre a escola e a educação; investigar os motivos que geram o descompasso na sequência curricular idade/ano/série em uma escola pública de Portão/RS; e refletir sobre os motivos que determinam a permanência dos educandos e educandas dos anos finais do ensino fundamental na escola.

Hoje, como aluna do Mestrado de uma Universidade Pública, trago aqui uma dissertação que foi sonhada e construída dentro de uma escola pública também. Motivo de orgulho e de esperança, pois conforme Freire (2021, p. 187), “construir a esperança “esperançando” exige *ter e dar tempo ao tempo*, para que “algo nos aconteça, nos toque! ”, para que vivamos experiências únicas [...]” (Grifos do autor). Desejamos que essa pesquisa possa contribuir para pensarmos a escola como espaço legítimo para os/as jovens que fazem parte dela, que possamos escutá-los/as e pensarmos as ações pedagógicas a partir de seus contextos, valorizando seus saberes e ouvindo seus desejos e sonhos.

Essa dissertação está organizada da seguinte maneira: na introdução, trazemos uma breve reflexão da caminhada da pesquisadora, as aproximações com o tema, o problema e os objetivos da pesquisa.

Na sequência, o primeiro capítulo é uma revisão bibliográfica onde, através do Estado do Conhecimento, buscamos pesquisas que remetam aos conceitos investigados, através dos descritores: *distorção idade/série; ‘fracasso’ escolar; sucesso escolar; fluxo escolar; defasagem idade-série; aceleração de aprendizagem e trajetórias criativas.*

Já o segundo capítulo traz o percurso metodológico utilizado, com informações sobre o *lócus* da pesquisa, seus procedimentos éticos, coleta e análise de dados.

O terceiro capítulo aborda os conceitos que diferentes autores trazem com relação ao descompasso curricular e ao ‘fracasso’ escolar. Esses conceitos serão importantes para a compreensão e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Com relação ao quarto capítulo, o mesmo dialoga sobre esses conceitos, tendo como ponto de partida a naturalização dos processos de exclusão que ocorrem dentro da escola.

O quinto capítulo é destinado à apresentação do *locus* da pesquisa, localização, dados e informações.

No sexto capítulo trazemos as análises dos Círculos de Cultura realizados com os educandos e educandas da turma pesquisada, por meio dos Temas Geradores. E no sétimo capítulo apresentamos as análises das entrevistas com os educadores e educadoras, bem como suas percepções com relação ao descompasso na sequência curricular, também por meio dos Temas Geradores.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, a partir da pesquisa, nossas aprendizagens e as reflexões que nos remetem ao descompasso na sequência curricular, bem como às ações pedagógicas que se desenvolvem na escola para estes educandos e educandas. A educação segue seu caminho e a pesquisa vem para contribuir para que este percurso contemple a todos e todas e que não fique ninguém para trás.

1 CAMINHOS TRILHADOS: UM OLHAR SOBRE OUTRAS PESQUISAS REALIZADAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.29).

Para que possamos compreender as diferentes perspectivas em que se insere uma pesquisa, é importante conhecermos os caminhos já trilhados pelas pesquisas que a antecederam e que abordaram aproximações com a temática escolhida para desenvolver nossa análise. Nesse sentido, nos utilizamos da perspectiva do Estado do Conhecimento que, segundo Fernandes e Morosini (2014), nos proporciona uma ampla visão do que vem sendo pesquisado, por meio do registro e classificação, levando à reflexão e a questionamentos sobre os acontecimentos investigados. Nas palavras dos autores:

Nessa perspectiva, temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (Fernandes e Morosini, 2014, p.155).

Assim, para a realização do Estado do Conhecimento levantamos as produções acadêmicas através das seguintes plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Plataforma Sucupira da Capes; e Scientific Electronic Library Online (SciELO), para assim encontrarmos os resultados para os seguintes descritores: *distorção idade/série; 'fracasso' escolar; sucesso escolar; fluxo escolar; defasagem idade-série; aceleração de aprendizagem e trajetórias criativas*. Dessa maneira, a pesquisa realizada através dos descritores mencionados acima apresentou diversos registros, que foram filtrados e considerados a partir do ano de 2015. Este recorte a partir do ano de 2015 buscou o levantamento dos últimos cinco anos de pesquisas pautadas no descompasso na sequência curricular, onde destacamos que são pesquisas relacionadas com Projetos em diferentes Estados do Brasil, que buscaram sanar ou amenizar os impactos gerados pelas repetidas reprovações.

Tendo em vista que o tema pesquisado abrange as diferentes áreas do conhecimento bem como os diferentes níveis de ensino, nossa pesquisa preocupou-se em focar nas produções que estivessem relacionadas com o ensino fundamental e com experiências ligadas às escolas públicas de ensino. Com isso, a busca se deu de forma manual, a partir da leitura dos resumos e metodologia dos trabalhos apresentados. Ao final, encontramos 02 (dois artigos), 12 (doze) dissertações e 3 (três) teses que dialogavam com o interesse específico dessa pesquisa¹².

Figura 1: Descritores do estado do conhecimento



Fonte: Autora (2022)

Para orientar o leitor nesses caminhos já trilhados, organizamos e agrupamos os trabalhos acadêmicos selecionados de acordo com a realização de cada pesquisa, o que consideramos que contribuirá para a compreensão e organização das informações aqui apresentadas. Assim, os agrupamentos se deram através dos

¹² Importante destacar que durante a organização deste Estado do Conhecimento, não foram encontradas produções acadêmicas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, que dialogam com este recorte de pesquisa.

descritores mencionados acima, destacando que durante a pesquisa realizada muitos desses descritores se repetiram em mais de um trabalho, demonstrando a proximidade entre as pesquisas selecionadas.

Abaixo apresentamos os quadros com os dados das pesquisas selecionadas e agrupadas para este estado do conhecimento.

1.1 DESCRITOR: DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

Tabela 1 - Distorção idade/série

Autoria/Ano	Título	Universidade	Principais autores
Patricia Cristina Gris 2015 Dissertação	Implementação do Programa Correção de Fluxo: repercussões no processo de escolarização de alunos participantes https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2568965	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	Miguel Arroyo; Borborema; Zilma Brandão; Maria Helena Souza Patto; Nadir Zago.
Maria Francisca Mendes de Andrade 2015 Dissertação	Uma proposta de intervenção pedagógica para correção do fluxo escolar na Escola Estadual Júlia Bittencourt https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2931051	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Arellano; Nigel Brooke; Eduardo Salomão Condé; Heloisa Lück; Jefferson Mainardes; Mônica Peregrino; Lara Glória de Areias Prado.
Carla Valentim Baraúna de Araujo 2016 Dissertação	Projeto Avançar: desafios e possibilidades na correção do fluxo numa Escola Estadual de Manaus- Amazonas https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4597460	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da	Jefferson Mainardes; Eduardo Salomão Condé; Heloisa Lück; Marcelo Baumann Burgos; Ana Carolina Canegal; Suziane Santana de Vasconcellos; Carmem Lúcia Guimarães de Mattos.

		Educação Pública	
Fabio Batista Martins 2017 Dissertação	A distorção idade-série em uma Escola Estadual do Município de Tabatinga-AM https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5513166	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Luiz Fernando Dourado; Néstor López; Heloisa Lück; Demerval Saviani; Maria Alice Setubal.
Maria de Fátima Magalhães de Lima 2016 Tese	Correção de Fluxo Escolar na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3739122	Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.	Zilma Brandão; Luiz Fernandes Dourado; Fernando Luiz Abrucio; Marcel Crahay; François Tubet; Ruben Klein; Sérgio Costa Ribeiro; Vera Maria Vidal Peroni.

Fonte: Autora (2022)

O primeiro quadro apresenta 4 (quatro) dissertações e 1 (tese) que trazem em suas pesquisas o estudo de realidades escolares com educandos e educandas que se encontram em distorção idade/série/ano, onde os autores procuraram investigar e entender os fatores que contribuem para esse “fracasso escolar”, que tende a aumentar entre os jovens que se encontram matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Martins (2017), ao pesquisar *A distorção idade-série em uma Escola Estadual do Município de Tabatinga-AM*, busca investigar e compreender a distorção idade-série, refletindo sobre as ações dessa escola, que vem diminuindo e reduzindo o índice de distorção nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que não se efetiva nas demais etapas de ensino atendidas pela escola.

Segundo Martins (2017, p.19):

É entendido que, em educação, nada se faz isoladamente. E isso ocorre na busca por sua melhoria, todos precisam se engajar. Gestores, professores, pais de alunos e, é claro, os próprios alunos. Caso contrário não se chegará

a lugar nenhum, muito menos na melhoria ou no combate da distorção que é a temática observada na escola em estudo.

Ainda, Martins (2017) destaca o papel da gestão educacional, apoiando-se em Lück, para ampliar o debate referente ao efetivo trabalho da gestão democrática. De acordo com Lück (*apud* Martins, 2017, p. 48):

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede.

Assim como Martins (2017), nossa pesquisa também buscou entender os motivos deste descompasso na sequência curricular idade/ano/série, onde os números expressivos estão em educandos dos anos finais do ensino fundamental, dialogando com a gestão escolar e as estratégias que a escola como um todo cria para atender esses educandos e educandas.

O estudo de Gris (2015), intitulado *Uma proposta de intervenção pedagógica para correção do fluxo escolar na Escola Estadual Júlia Bittencourt*, nos mobilizou a pensar sobre os educandos que se encontram em distorção idade/série/ano e nos programas que visam a correção do fluxo escolar, de maneira que os mesmos possam de fato atender às necessidades específicas desses jovens. Assim, segundo a autora:

A implementação de uma política pública pressupõe, em uma perspectiva democrática, que os sujeitos envolvidos tenham um amplo conhecimento sobre o objeto, objetivos, estratégias e metas propostos. Nossa afirmação se baseia na constatação de que, no caso em estudo, os professores e os alunos envolvidos na iniciativa de corrigir o fluxo escolar não foram convidados a participar de maneira efetiva na apropriação de informações sobre o programa, o que colaborou para que ele não tivesse uma boa receptividade e uma execução a contento na escola (Gris, 2015, p.146).

Na citação acima, Gris (2015) nos leva a problematizar a “correção do fluxo escolar” compreendendo assim que todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, dentro da escola, devem participar ativamente de ações que contribuem para o sucesso escolar de todos e todas. Segundo Patto (*apud* Gris, 2015, p. 58): “A ampliação dos sistemas de ensino trouxe consigo dois problemas para os educadores: [...] a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; e a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus

escolares mais avançados”. Dessa maneira, a autora busca por meio da pesquisa, apontar os elementos do processo de escolarização que levam para a correção do fluxo escolar.

Na tentativa de entender o Projeto Avançar, Andrade (2015) traz como perspectiva no seu trabalho intitulado *Uma proposta de intervenção pedagógica para correção do fluxo escolar na Escola Estadual Júlia Bittencourt*, analisar o programa no período de 2010 a 2013. Assim como Gris (2015), Andrade (2015) também apontou em sua pesquisa os aspectos positivos e negativos do projeto dentro da escola analisada. Com isso, a autora, através de sua pesquisa na Escola Estadual Júlia Bittencourt, buscou entender o Projeto Avançar com algumas experiências exitosas e alguns entraves na implementação do projeto. Segundo Andrade (2015, p. 106):

O fato de a escola ter regularizado o fluxo escolar e a distorção idade-ano de muitos alunos que cursaram o Projeto Avançar no decorrer dos quatro anos pesquisados, e dentre esses, alguns terem conseguido aprovação em universidade pública, destaca-se como uma das experiências exitosas deste Projeto. Todavia, a dificuldade com a falta de material didático do Projeto para suprir a demanda dos alunos e subsidiar os docentes na prática pedagógica; a não seleção de professores para atuar no Projeto Avançar, dificultando uma prática docente mais condizente com a proposta pedagógica do Projeto; a ausência de formação para gestor, pedagogo e professores, no sentido de uma atuação mais comprometida com o ensino-aprendizagem e o sucesso escolar do aluno; o desconhecimento da comunidade escolar a respeito da estrutura do Projeto e a falta de acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos, configuraram empecilhos na implementação e execução desta política de correção de fluxo escolar.

A partir disso, compreendemos a necessidade da implementação de projetos, como dito anteriormente, que realmente vão ao encontro das necessidades dos educandos e educandas e da realidade de cada escola. Ainda sobre a correção do fluxo escolar, Peregrino (*apud* Andrade, 2015, p. 50) faz críticas com relação aos programas de aceleração afirmando que “têm produzido um significativo aligeiramento e a desqualificação dos conteúdos escolares, que chega até comprometer de maneira determinante o processo de escolarização dos jovens e crianças que passam pela escola”. Assim, a autora destaca a importância do projeto, levando em consideração a necessidade de políticas públicas que se comprometam com o direito e acesso à aprendizagem na sua totalidade e não de forma fragmentada.

Já Araujo (2016), em sua dissertação *Projeto Avançar: desafios e possibilidades na correção do fluxo numa Escola Estadual de Manaus – Amazonas*, nos apresenta o projeto de correção de fluxo Avançar, criado em 2005. A autora investigou as dificuldades enfrentadas por uma determinada escola, na implementação e funcionamento desse projeto, no período de 2010 a 2015. O projeto teve por objetivo oferecer atendimento diferenciado aos educandos do Ensino Fundamental em defasagem escolar.

Lück (*apud* Araújo, 2016, p. 85) “aponta a importância da competência dos profissionais na promoção de conhecimentos e habilidades dos alunos”. Dessa maneira, ambos os autores destacam a necessidade da formação adequada e permanente para os profissionais da educação que se encontram no Projeto Avançar. Entender seu papel enquanto educador/a dentro desse Projeto, para assim realizar um trabalho pedagógico que seja próprio para a realidade desses jovens.

A autora explica os aspectos positivos e negativos do Projeto Avançar, apontando alguns fatores que, na maioria das vezes, acabam dificultando a implementação de projetos que visem à qualidade da proposta para educandos em defasagem escolar. Segundo a autora:

No entanto, muitos fatores dificultam o fluxo satisfatório da rotina escolar causando fragilidade no trabalho da equipe gestora. A falta de formação continuada dos professores, bem como, o despreparo da escola para atender aos programas de correção de fluxo, além da falta de monitoramento sistemático dessas turmas, todas estas questões acabam comprometendo a eficácia do trabalho escolar (Araújo, 2016, p. 34).

Para falarmos sobre o descompasso na sequência curricular é imprescindível que possamos refletir sobre as políticas públicas que são implementadas para fazer essa correção. Cabe aqui reforçarmos a importância da oferta desses projetos, lembrando que são para educandos e educandas que já passaram por frustrações e dificuldades que os levaram a sucessivas reprovações; logo, a aplicação de um projeto deve levar em consideração essas questões, proporcionando novas experiências significativas e positivas a esses jovens.

Destacamos ainda a tese da autora Lima (2016), que apresenta a sua pesquisa baseada na *Correção de fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos*, analisando a política de correção de fluxo implementada na rede municipal do Rio de Janeiro no

período de 2009 a 2014, acompanhando assim as trajetórias dos educandos e educandas que foram afetados ou não por essa política. Essa correção de fluxo, conforme afirma a autora, se inicia com o projeto do reforço escolar, que ao longo do tempo, foi se descaracterizando por questões políticas e trocas de governo.

Neste contexto, a distorção idade-série se constituiu como um problema secundário, que não foi focalizado imediatamente, mas que caminhava paralelamente ao analfabetismo, tendo em vista que os alunos identificados como analfabetos funcionais eram majoritariamente os que apresentavam distorção idade-série (Lima, 2016, p. 199).

Lima (2016) destaca em sua pesquisa o contexto em que esse descompasso na sequência curricular ocorreu, problematizando a falta de organização de uma Política Pública, que, no caso, não contemplou de fato a todos os educandos e educandas que estavam em defasagem idade/série/ano.

Com relação a isso, Ferrão, Beltrão e Santos (*apud* Lima, 2016, p. 194-195) fazem o seguinte alerta:

Qualquer que seja a medida implementada para a correção da defasagem idade-série, ela deve preservar a qualidade da educação provida à população, nomeadamente, garantindo que a promoção formal do aluno corresponda efetivamente à sua promoção real e, por conseguinte, que os alunos diplomados pelo ensino fundamental tenham não só a idade adequada, mas também o domínio de conhecimentos e aptidões necessários ao pleno exercício da cidadania. Caso contrário, será o próprio sistema público de ensino a outorgar a exclusão educacional.

Por meio dessa citação, destacamos a necessidade das Políticas Públicas serem planejadas para que não sejam meras supridoras de necessidades, mas que cumpram verdadeiramente com o seu papel e compromisso junto à escola e à educação, promovendo assim um espaço para construção das aprendizagens.

Percebemos que as pesquisas aqui analisadas apontam importantes aspectos que envolvem as políticas públicas, e que as questões relacionadas à distorção idade/série/ano são praticamente as mesmas nos diversos estados brasileiros; evidenciando assim, educandos e educandas, em sua maioria, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental que se encontram com altos índices de reprovação ao longo de sua trajetória escolar. A carência de políticas públicas específicas para educandos que se encontram em distorção idade/série/ano aparece como uma demanda ainda a ser superada pela educação brasileira, e caberia aqui

atentarmos para essa questão de maneira a contribuir com a discussão dessa problemática.

2.2 DESCRITOR: SUCESSO E 'FRACASSO' ESCOLAR

Tabela 2 - Sucesso e 'fracasso' escolar

Autoria/Ano	Título	Universidade	Principais autores
Suziane de Santana Vasconcellos 2016 Tese	Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3714063	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Julio Groppa Aquino; Regiane Helena Bertagna; Paulo Almeida de Castro; Mary Stela Ferreira Chueiri; Jere Brophy; Paulo Freire; Bernardete Gatti; Maria Helena de Souza Patto.
Elaine de Carvalho 2017 Dissertação	O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5388521	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Pierre Bordieu; Bernard Charlot; Sandra Regina da Silva Coimbra; Maria Tereza Esteban; Edson Pantaleão; Vitor Henrique Paro; Maria Helena Souza Patto.
José Cesar Sagrilo 2016 Dissertação	O Programa de prevenção e Combate à Evasão Escolar (PPCEE) como Agente de Inclusão Educacional: uma análise de resultados (2011-2014) https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3633521	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel	Miguel Arroyo; Murilo José de Digiácomo; Maria Helena Souza Patto; Demerval Saviani e legislações vigentes.

Fonte: Autora (2022)

O segundo quadro apresenta 02 (duas) dissertações e 01 (uma) tese que trazem em suas pesquisas o caráter bibliográfico e a análise documental que refletem o sucesso¹³ e o ‘fracasso’ escolar a partir de programas específicos implementados para corrigir o descompasso na sequência curricular.

Carvalho (2017), em seu trabalho *O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no Município da Serra-ES*, analisa as políticas públicas educacionais desenvolvidas no município da Serra-ES entre 2011 e 2015, focando na defasagem idade/ano/série em sua rede de ensino. A autora busca entender como tem sido configurada a política educacional no município com relação a essa problemática, destacando a importância de se buscar o sucesso escolar dos educandos e educandas envolvidos no projeto de correção de fluxo.

Nesse sentido, Charlot destaca que é verdade que o “fracasso escolar” tem alguma relação com a desigualdade social, mas isso não significa dizer que a origem social é a “causa do problema” (*apud* Carvalho, 2017, p. 147) (Grifos do autor). Com isso, Carvalho (2017) dialoga com as entrevistas realizadas com educadores e educadoras, onde para muitos/as o “fracasso escolar” tem suas explicações no meio social em que o educando/a vive.

Para Carvalho (2017, p. 158) “trabalhar em prol da escola pública com qualidade é almejar que, entre diversos fatores, o número de estudantes em defasagem seja irrisório”. Nesse sentido, essa pesquisa fez com que pudéssemos pensar acerca das reais condições que levam os educandos e educandas a estarem em condições de defasagem escolar e, também, refletir sobre o lugar destes dentro da escola.

Segundo a autora, é imprescindível que possamos relacionar a palavra “qualidade” com o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas públicas, e também nos questionarmos a respeito dessa qualidade. Afinal, como podemos medir a qualidade da educação pública?

Vasconcellos (2016), em sua tese *Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*, traz em seu campo de pesquisa a avaliação que se faz presente no cotidiano da escola, buscando assim analisar esse contexto com educandos e educandas repetentes e multirrepetentes de uma determinada

¹³ Sucesso, entendido dentro da cultura de nossa sociedade, como sendo aquele/a educando/a que atinge aos objetivos propostos pela escola, através das avaliações com resultados positivos e por consequência sendo aprovado/a para o ano curricular seguinte.

turma de primeira série do ensino fundamental, que traz a revisitação da coleta de dados realizada durante o ano de 2008.

[...] a cultura da repetência é parte intrínseca deste processo, uma vez que, a avaliação da aprendizagem limita-se a “verificação” escolar e assume a função, quase que exclusiva, de classificar e selecionar, priorizando o resultado final e, muitas vezes, descartando todo o processo de ensino-aprendizagem (Vasconcellos, 2016, p. 14-15).

Com isso percebemos que a pesquisa da autora trouxe elementos fundamentais para que pudéssemos refletir sobre avaliação *versus* repetência escolar. A pesquisa da autora traz em sua fundamentação teórica Maria Helena de Souza Patto, para com ela abordar a questão da dificuldade de aprendizagem e seus aspectos relacionados às questões sociais e econômicas, bem como a “culpabilização” dos sujeitos pelo ‘fracasso’ escolar.

Patto destaca que “a dificuldade na aprendizagem não deve ser atribuída às deficiências pessoais do aluno excluído, devendo “a lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar (...) aquela da responsabilidade pessoal, que leva a ‘culpar a vítima’” (*apud* Vasconcellos, 2016, p. 133). Dessa maneira, a autora faz menção a questões relacionadas com a “culpabilização dos sujeitos” em relação aos seus resultados escolares, sem ao menos questionar o sistema educacional como um todo, algo que é muito comum nas escolas e que por vezes, acaba afastando esses jovens de sua legitimidade dentro destes espaços.

Sagrilo (2016), a partir dos referenciais teóricos que se aproximam desta pesquisa, pesquisou *O Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014)*. No trabalho, o autor buscou compreender se o Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar/PPCEE, do município de Cascavel-PR, se configura como agente de inclusão educacional de educandos e educandas das redes de ensino municipal e estadual em situação de evasão e/ou de abandono escolar, pelas ações realizadas no que tange à inserção, reinserção e permanência desses educandos na escola. O autor traz algumas inquietações que são pertinentes para a sua pesquisa e também para a nossa, como destacamos a seguir:

[...] quem são os sujeitos que abandonam a escola? Será que são estudantes que, até há pouco tempo, não estavam na escola? Seria a legislação o fator de obrigatoriedade de matrícula? Qual o valor creditado à

escola por esses sujeitos? A escola é necessária ou facilitadora para definir uma profissão? Será que a escola atual tem espaço para os alunos com diversas peculiaridades e especificidades que chegam até ela? (Sagrilo, 2016, p. 16).

Partindo dessas inquietações, o autor também traz apontamentos das legislações vigentes, articulando-as com a problemática a ser investigada, onde as mesmas referem-se ao acesso e permanência na escola e assim por consequência ao sucesso e 'fracasso' escolar.

2.3 DESCRITOR: FLUXO ESCOLAR

Tabela 3 - Fluxo escolar

Autoria/Ano	Título	Universidade	Principais autores
Andrea Carla Castro e Silva 2016 Dissertação	Sentidos da escola para jovens com trajetórias escolares desiguais https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23547	Universidade Federal de Pernambuco Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE	Miguel Arroyo; Louis Althusser; Pierre Bordieu; Jean- Claude Passeron; Rui Canário; Paulo Freire; José Carlos Libâneo; Demerval Saviani; Alfredo Veiga-Neto.
Maria do Socorro Braga de Andrade 2016 Dissertação	Distorção idade-ano: caminhos para minimizá-la na Escola Estadual Professor Raimundo da Silva Carvalho http://mestrado.caedufjf.net/distorcao-idade-ano-caminhos-para-minimiza-la-na-escola-carmen-miranda-tabatingaam/	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Zilma Brandão; Marília Pinto de Carvalho; Paulo Freire; Tarroco Filho.

Fonte: Autora (2022)

O quadro 3 refere-se aos trabalhos que estão relacionados ao tema do fluxo escolar, onde selecionamos 2 (duas) dissertações que abordam essa questão, refletindo sobre a necessidade de se investigar os motivos da distorção idade/série/ano e a importância da correção do fluxo escolar.

Silva (2016), em sua pesquisa intitulada *Sentidos da escola para jovens com trajetórias escolares desiguais*, busca analisar os sentidos da escola pesquisada para educandos e educandas matriculados em uma classe de correção de fluxo escolar, das séries finais do ensino fundamental.

Para a autora:

[...] as trajetórias desiguais são entendidas como processos de escolarização marcados por repetências, rupturas, abandonos, longos períodos de permanência na escola sem a necessária acumulação de conhecimentos para finalização de uma etapa de estudos (Silva, 2016, p. 14).

Nesse sentido, podemos observar nessa dissertação, que vem ao encontro de nossa pesquisa, a questão dos “saberes”, onde buscamos entender quais são os reais sentidos que a escola tem na vida dos seus educandos e educandas. O que a escola vem realizando de fato para valorizar e entender esse processo de ensino-aprendizagem que não deveria ser mecanizado, mas sim valorizado através do ritmo e do desenvolvimento de cada um e cada uma.

Para Arroyo (*apud* Silva, 2016, p. 25), a escola básica brasileira vive uma crise de identidade, porque, em toda a sua história, ela assumiu um caráter propedêutico. Sempre funcionou para atender a um objetivo específico, como, por exemplo, erradicar o analfabetismo, preparar cidadãos para a República, preparar para o emprego, etc.

Por meio desse caráter propedêutico é que a escola acaba se perdendo, quando minimiza ações que valorizem os saberes científicos e os saberes populares. O planejamento pedagógico deve se dar por meio da interdisciplinaridade, da análise crítica e do envolvimento com a sua comunidade escolar.

Já Andrade (2016), em sua pesquisa “*Distorção idade-ano: caminhos para minimizá-la na Escola Carmen Miranda – Tabatinga/AM*” tem como questão balizadora entender quais ações a gestão da Escola Carmen Miranda está desenvolvendo para minimizar o problema da distorção idade/série/ano na escola. A autora destaca que de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014, 184 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola estavam em distorção idade-ano, sendo que o total

de matriculados nessa fase era de 382, ou seja, 48,2% dos alunos encontrava-se em atraso escolar (Andrade, 2016).

Diante dos dados apresentados nessa pesquisa, percebemos um número elevado de educandos e educandas em distorção idade/série/ano nos anos finais do ensino fundamental, onde:

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa tiveram uma participação fundamental nesse processo, pois puderam esclarecer os entraves que dificultam a aprendizagem ou a permanência na escola. As declarações destes sujeitos foram fundamentais, porque, são eles que vivenciam essa realidade e podem contribuir para proposição de melhorias (Andrade, 2016, p. 750).

A pesquisa de Andrade (2016) buscou um diagnóstico dos possíveis motivos que estavam impactando o aprendizado com o problema da distorção. Dessa maneira, a autora destaca em suas análises de dados, que os motivos desta “distorção” não provem somente do/a educando/a, mas também parte de questões familiares e da própria organização do sistema escolar. Ela ainda destaca que a escola precisa se organizar para um trabalho pedagógico interdisciplinar, onde todos e todas estejam realmente envolvidos com o projeto planejado. Todos os envolvidos com a educação precisam ter o mesmo objetivo e o mesmo entendimento do que se pretende atingir com relação aos educandos e educandas que estão em distorção idade/ano.

Para Freire (*apud* Andrade, 2016, p. 55-56):

[...] a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a opção é progressista, se não se está a favor da vida e 56 não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho senão viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz.

Desse modo, essa análise nos mostra o quanto é importante ouvirmos os “sujeitos envolvidos na pesquisa”, pois só assim conseguiremos entender de fato seu percurso acadêmico e os motivos que os levaram à reprovação, para então poder realmente pensar numa proposta que atenda suas peculiaridades.

2.4 DESCRITOR: DEFASAGEM IDADE/SÉRIE

Tabela 4 - Defasagem idade/série

Autoria/Ano	Título	Universidade	Principais autores
Kátia de Nazaré Ferreira Aguiar 2017 Dissertação	Uma reflexão acerca do indicador educacional distorção idade-série no contexto da educação amapaense https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5047672	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP Programa de Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT	Ebenezer Takuno de Menezes; Thais Helena dos Santos; Carlos Eduardo Moreno Sampaio e Anuário Estático Escolar-Secretaria de Educação do Estado do Amapá.
Tatiane de Fátima Kovalski Martins 2021 Tese	Políticas Educacionais e Distorção idade/série: contextos e desafios da Região Sul http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9767	Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação Nível Doutorado	Abdeljalil Akkari; Carlos Roberto Jamil Cury; Paulo Freire, Jenny Ozga; Maria Helena de Souza Patto; Demerval Saviani e legislações vigentes.

Fonte: Autora (2022)

Apresentamos nesse quadro as pesquisas que se destacaram sobre a defasagem idade/série, onde apresentamos 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese, com contextos diferentes; uma relacionada à educação amapaense e outra voltada para a Região Sul.

O estudo de Aguiar (2017), intitulado *Uma reflexão acerca do indicador educacional distorção idade-série no contexto da Educação Amapaense*, tem como objetivo refletir sobre a problemática do indicador educacional de defasagem entre a idade e a série estudada pelo educando ou educanda da educação básica no estado do Amapá. Sendo assim, a pesquisa busca indicadores de resultados educacionais que permitam avaliar o fluxo de entrada e saída dos educandos e educandas nas escolas amapaenses.

De acordo com Aguiar (2017) que traz em sua pesquisa o contexto histórico da defasagem idade-série, essa questão é um dos grandes problemas a serem superados pela educação brasileira como um todo.

O estudo do fenômeno da distorção idade-série parece ser fundamental para a política educacional no país, visto que a mesma possui impactos sobre a eficiência e a eficácia do sistema educacional e se relaciona com um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas da educação, como as taxas de reprovação e de repetência e as condições de infraestrutura que, comprovadamente, influenciam o desempenho dos alunos (Aguiar, 2017, p.18).

Essa análise parte da contextualização da realidade educacional, bem como do levantamento das avaliações realizadas pelo INEP, tais como a Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outros, aliando a isso os números expressivos da educação básica amapaense quantificando os dados relacionados com a distorção idade/série/ano.

Segundo Sampaio *et al.* (*apud* Aguiar, 2017, p. 20) “é fácil perceber que o grande vilão dessa situação é a ineficiência do sistema em produzir concluintes, ou seja, o acesso é quase universal, mas a progressão entre séries, com sucesso, historicamente sempre foi pífia, devido às altas taxas de retenção”. Dessa maneira, a autora questiona o direito à educação, que muitas vezes não está atrelado à permanência, ou seja, a escola dá o acesso e o direito para que todos e todas estudem, porém não há um debate mais profundo com relação à permanência desses educandos e educandas, que acabam reprovando e abandonando a escola. Nesse sentido, Aguiar (2017) questiona o papel do poder público com relação às Políticas Públicas, que mesmo sendo implementadas para sanarem as questões relacionadas à distorção idade/série, ainda se mostram frágeis para de fato atingirem os/as que mais precisam.

Podemos dizer que esse trabalho traz dados muito relevantes acerca das avaliações externas do governo federal, para que possamos analisar com criticidade os projetos e ações desenvolvidas para o enfrentamento do ‘fracasso’ escolar entre os estudantes das escolas públicas, através da formação permanente de educadores e educadoras, como também ações pedagógicas que se comprometam com a realidade social de cada escola.

O estudo de Martins (2021) que se refere às *Políticas Educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios da Região Sul*, procurou apresentar, no período de 1996 a 2018, as políticas educacionais caracterizadas pelo indicador da distorção idade/série e contextualizar os desafios educacionais dos Estados da Região Sul do Brasil, a partir da rede estadual de ensino.

Segundo Martins (2021, p. 22), “existem, em nossas escolas, problemáticas educacionais que nos acompanham ao longo dos anos. Mesmo com os avanços, em termos de acesso e de permanência no ambiente escolar[...]”. Assim, percebemos que mesmo com as diferentes políticas públicas para se atingir os problemas específicos da educação, como a reprovação, evasão e o abandono escolar, as mesmas ainda são insuficientes diante da realidade que encontramos nas escolas.

Martins (2021) usou também em sua metodologia a análise documental a partir dos documentos normativos do Ministério da Educação e a partir da LDB 9394/96. Assim, a pesquisa procurou realizar uma retrospectiva histórica com relação aos dados educacionais relativos à distorção idade/série e às políticas educacionais. Dessa maneira, essa análise contribui para que em nossa pesquisa pudéssemos compreender detalhes pertinentes à legislação vigente, com destaque ao que consideramos conexo com a realidade pesquisada no município de Portão.

Percebemos que ambas as pesquisas, de Martins (2021) e Aguiar (2017), trazem importantes aspectos relacionados à defasagem idade/série, bem como à distorção idade/série/ano, com o levantamento de dados de cada região, seus aspectos históricos e as políticas educacionais envolvidas para a superação e correção desse descompasso na sequência curricular, que só é possível por meio de ações que visem à redução das desigualdades sociais que interferem no processo de aprendizagem, a garantia da permanência desses jovens na escola e formação permanente com os educadores e educadoras, tornando as ações pedagógicas condizentes com a realidade educacional.

2.5 DESCRITOR: ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

Tabela 5 - Aceleração de aprendizagem e trajetórias criativas

Autoria/Ano	Título	Universidade	Principais autores
Emilly Ganum Areal 2016 Dissertação	Projeto Poronga: uma política educacional de aceleração da aprendizagem https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3935953	Universidade Federal do Acre (UFAC) Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação – MED	Richard Bowe; Stephen Ball; Stuart Hall; Zygmunt Bauman; Jefferson Mainardes.
Konstans Franco Steffen 2019 Dissertação	Itinerários de práticas pedagógicas e disciplinares que constituem o sujeito aluno no projeto trajetórias criativas https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714719	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Clarice Salete Traversini; Alfredo Veiga-Neto; Vera Maria Vidal Peroni; Michel Foucault; Juarez Dayrell; Júlio Groppa Aquino; Resolução CEE/RS Nº 343/2018; Ministério da Educação- Trajetórias Criativas- Cadernos 1,2,3,4,5,6 e 7.
Julia Milani Reis 2019 Dissertação	(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714404	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Clarice Salete Traversini; Alfredo Veiga-Neto; Umberto Eco; Michel Foucault; Julia Avarela; Rejane Ramos Klein; Cipriano Luckesi; Zygmunt Bauman; Maria Cláudia Dal'igna; Maura Corcini Lopes; Resolução CEE/RS Nº 343/2018; Ministério da Educação- Trajetórias Criativas- Cadernos 1,2,3,4,5,6 e 7.
Dalila Farias Pedro de Matos 2017	Trajetórias Criativas: construindo outros	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ministério da Educação- Trajetórias Criativas- Cadernos

Artigo	percursos escolares para a superação do fracasso escolar https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174349	Faculdade de Educação Licenciatura em Pedagogia	1,2,3,4,5,6 e 7; Paulo Freire; Jaqueline Moll; Carlos Roberto Jamil Cury.
Cláudia Aline G. Da Rocha 2015 Artigo	Trajetórias Criativas: jovens construindo autonomia https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117600	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação	Ministério da Educação- Trajetórias Criativas- Cadernos 1,2,3,4,5,6 e 7; Helena Abramo; Helena Bomeny; Maurício Perondi; Jean Piaget

Fonte: Autora (2022)

No quadro 5 apresentamos as pesquisas relacionadas às políticas públicas para o enfrentamento da distorção idade/série/ano, onde destacamos 3 (três) dissertações e 2 (dois) artigos que trazem uma reflexão sobre os projetos propostos com educandos e educandas para a correção do fluxo escolar.

Areal (2016), em sua pesquisa intitulada *Projeto Poronga: uma política educacional de aceleração da aprendizagem*, teve como principal objetivo analisar a política de aceleração em curso no Estado do Acre, por meio do Projeto Poronga. A autora explica o projeto investigado, que é um Programa de Aceleração da Aprendizagem destinado aos educandos e educandas em distorção idade/série do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, criado no ano de 2002, e sua pesquisa busca refletir sobre essa política de aceleração e como esta vem sendo posta em prática no interior das escolas.

Areal (2016) traz em sua escrita alguns trechos das obras de Paulo Freire, onde faz uma comparação com a “educação bancária” que ocorre na maioria das escolas, e o perfil dos educandos e educandas que são atendidos pelo Projeto Poronga. Conforme a autora, “[...] os alunos egressos do Projeto Poronga podem ser definidos como parte dessa massa oprimida da sociedade que é “assistida” pelo sistema para atenuar uma dívida social do próprio sistema e da sociedade” (Areal, 2016, p. 18).

Com isso, Areal (2016) analisou o perfil dos educandos e educandas atendidos por esse projeto, bem como fez uma análise documental de todo o percurso percorrido ao longo dos anos por essa política pública. A autora destaca

ainda a importância dessa proposta para a diminuição dos altos índices de educandos e educandas em distorção idade/série.

Nessa perspectiva a autora traz a contribuição de Hall (*apud* Areal, 2016, p. 58): “[...] o Estado teve que desenvolver estratégias de redistribuição através de apoio público como programas de ação afirmativa [...]”. Nesse sentido, Areal (2016) traz uma crítica às políticas compensatórias, que, em sua maioria, são medidas paliativas, tentando corrigir um déficit que o próprio sistema como um todo impõe com relação às desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Assim, ao refletir sobre o período de vigência do programa Projeto Poronga, destaca a necessidade de ‘outras alternativas’ que não sejam somente uma política compensatória; uma vez que se faz necessário “agir no sentido de interromper o ciclo vicioso: reprovação, abandono e baixo desempenho escolar” (*Ibid.*, p.116).

Já o objetivo de Steffen (2019), em seu trabalho *Itinerários de práticas pedagógicas e disciplinares que constituem o sujeito aluno no Projeto Trajetórias Criativas*, foi o de compreender o processo de constituição do ‘sujeito aluno’ do Projeto Trajetórias Criativas (TC), partindo das análises das práticas pedagógicas e disciplinares, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, do município de Porto Alegre/RS.

Dessa maneira, a autora fez o acompanhamento do Projeto Trajetórias Criativas, contextualizando a questão da distorção idade/série/ano, a nível nacional, bem como a realidade da escola em que está inserida a pesquisa. Através de grupo focal, foram realizados momentos de discussões com os educandos e educandas sobre seu envolvimento com o Projeto. Sendo assim, a autora traz em seu relato, como o TC tem se desenvolvido dentro da escola:

Assim, percebo que, a partir do TC, passa-se de uma juventude não sonhada, expressada na multirrepetência, para uma juventude que sonha e aprende, passando a escola a ser parte deste itinerário de vida. Esses jovens, apesar das dificuldades sociais, da defasagem escolar e do amplo caleidoscópio da vulnerabilidade e da culpa, ao inserirem-se no TC, tendem a permanecer na escola. Logo, a escola passa a ser uma escolha; a escolha é a escola. Isto é muito significativo, pois o futuro dos jovens do país, já tão incerto, torna-se muito mais difícil sem passar pela escola regular. O esforço para que permaneçam inseridos, com processo de (re)constituição proposto pelo TC, é o que muitas vezes impede o abandono escolar, sendo que isso só é possível a partir de um processo que construa, ao final das contas, a escolha do jovem pela escola, tão bem representada pela ideia de autorregulação (Steffen, 2019, p. 108).

A autora nos aponta a necessidade de olharmos para essa juventude que se encontra nas escolas, preocupando-nos com a sua legitimidade dentro desse espaço. O projeto Trajetórias Criativas (TC) é uma abordagem teórico-metodológica que viabiliza ações educativas adaptáveis às escolas brasileiras e está focada no trabalho integrado entre as diferentes áreas do conhecimento, sendo desenvolvido e aplicado aos jovens entre 15 a 17 anos que se encontram em defasagem idade-série e que permanecem no Ensino Fundamental.

De acordo com Peroni (*apud* Steffen, 2019, p. 33), apesar de a oferta educacional ser majoritariamente pública, a privatização ocorre no que é chamado de “conteúdo da proposta”, e a lógica da mercantilização acaba influenciando o processo pedagógico e a organização da escola pública. Nesse sentido, Steffen (2019) faz uma crítica aos programas de adequação idade/ano escolar com entes privados, como Fundação Roberto Marinho e Instituição Ayrton Senna, que assumem o controle com suas metodologias aplicadas e replicadas pelo país, sem levar em conta as peculiaridades locais. Ainda sobre essa questão, a autora destaca a necessidade de projetos públicos, que sejam desenvolvidos para contribuir com a questão da distorção idade/ano, considerando os aspectos locais, econômicos e sociais de cada região, município e escola.

Criado em 2012, ano de implantação na Escola B.S., por iniciativa de profissionais do Colégio de Aplicação - UFRGS (Laboratório de Estudos em Educação a Distância), através de uma parceria de trabalho entre escolas públicas, Governo do Estado, Secretaria de Educação/RS, Ministério da Educação e a Universidade Federal, o projeto TC pretende desenvolver a autoria, criação, protagonismo e autonomia dos educandos e educandas de modo a superar o número elevado das múltiplas reprovações e desistências dos estudos.

Reis (2019) realizou sua pesquisa sobre o Projeto Trajetórias Criativas (TC), sob o olhar dos educadores e educadoras que estão inseridos no projeto, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS. Utilizando da mesma técnica de Steffen (2019) que está centrada no grupo focal e em entrevistas, a pesquisa buscou compreender como esses sujeitos narram as práticas avaliativas que são colocadas em ação, através do TC, onde “podemos olhar para o Projeto Trajetórias Criativas como uma metodologia que atravessa tanto a prática do professor, que revisa sua intervenção no decorrer da trajetória, quanto o processo de aprendizagem do aluno” (Reis, 2019, p. 23).

Dessa maneira, Lockmann e Traversini (*apud* Reis, 2019, p. 120) destacam:

[...] as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros, os cuidados com a sua própria existência [...] passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico. Um não exclui o outro, mas o impregna, assumindo importância na escola, a ponto de pautarem o desenvolvimento de projetos e práticas específicas dentro das escolas.

Para além das avaliações classificatórias, provas e exames com foco nos conteúdos, a escola ainda tem dificuldades para assumir a autoria de um processo de ensino-aprendizagem que seja de fato interdisciplinar e que consiga aliar os saberes com os aspectos socioemocionais, recuperando a autoestima daqueles/as que se sentem 'fracassados' dentro de um sistema de avaliação e reprovação.

Steffen (2019) destaca a importância do papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem para os educandos e educandas que estão inseridos no Projeto Trajetórias Criativas. Em sua pesquisa, a autora reafirma a intenção das práticas avaliativas, tomando o sujeito desse processo como aprendente, criando estratégias para que o mesmo se mantenha dentro desse fluxo escolar. Ainda, conforme Steffen (2019, p. 91):

Flexibilizar, individualizar e diferenciar os processos que compõem a avaliação escolar de cada aluno são modos de compreender a avaliação a partir da lógica discursiva da inclusão. Alargar as práticas avaliativas, entendendo-as como diárias, processuais, formativas, são práticas docentes que respondem, no meu entendimento, às noções de educação para todos veiculadas na ordem do discurso escolar em tempos do imperativo da inclusão. Sendo assim, para que tudo possa ser avaliado a todo momento, é necessário individualizar e diferenciar os processos conforme as necessidades de cada aluno.

E Steffen (2019) conclui sua pesquisa afirmando a necessidade de se observar a trajetória escolar individual de cada educando/a e destacando o quanto a avaliação pode contribuir para que essa trajetória obtenha sucesso, ao evidenciar os caminhos individuais de cada um. Os educadores e educadoras, ao prestar atenção nas necessidades de seus educandos, ensaiam a construção de outras possibilidades de aprendizagens e de conexões com a escola.

Matos (2017), em seu artigo *Trajetórias Criativas: construindo outros percursos escolares para a superação do 'fracasso' escolar*, busca pesquisar o Projeto Trajetórias Criativas, entendendo quais as suas contribuições para a

construção de percursos escolares que colaboram para a superação do ‘fracasso’ escolar. Em sua metodologia, a autora utilizou estudo de caso, de caráter qualitativo, com análise documental dos cadernos orientadores do Projeto TC. Essa pesquisa tem como sua principal referência Paulo Freire. Matos (2017) destaca em sua pesquisa que:

A educação é sempre espaço de disputa, não se pode esquecer disso nunca. Logo, educar exige saber que nada é imutável. Por isso é essencial que as perguntas de Freire sejam um questionamento constante “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Freire, 2016, p.75 *apud* Matos, 2017, p.9) (Grifo do autor).

Assim, Matos (2017), ao analisar os cadernos do Projeto Trajetórias Criativas, entende que os conhecimentos propostos estão relacionados com o mundo, produzindo saberes indispensáveis à vida cotidiana, dialogando com a iniciação científica e a cidadania, tão importantes para a compreensão da sociedade em que vivemos. A autora destaca “que podemos inferir que há no Trajetórias a intenção de promover uma educação problematizadora que deseja formar cidadãos com consciência crítica, capazes de refletir sobre os problemas da sociedade e intervir para mudar” (Matos, 2017, p. 28).

A autora enfatiza ainda os aspectos relacionados à gestão democrática, para que assim a escola possa garantir o espaço de participação para todos e todas os envolvidos nesse processo, ou seja, educandos e educandas, educadores e educadoras, e comunidade escolar; reafirmando também que através do olhar sobre o Projeto Trajetórias Criativas é possível romper com a educação tradicional, buscando meios para que a aprendizagem ocorra com respeito aos saberes dos educandos e educandas, levando-os à superação das marcas deixadas pelo “fracasso escolar”.

Sob a ótica de Freire (*apud* Matos, 2017, p.19), “A ação política junto aos oprimidos tem que ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Grifos do autor). Nesse sentido, a autora destaca em sua pesquisa a importância do Projeto Trajetórias Criativas, uma vez que a ação pedagógica é assumida coletivamente entre educandos/as e educadores/as.

Ao investigar a forma como os jovens participam do Projeto Trajetórias Criativas de uma Escola Estadual de Educação Básica, em Alvorada/RS, Rocha (2015), em seu artigo *Trajetórias Criativas: jovens construindo autonomia*, apresenta

os dados referentes à pesquisa com jovens entre 14 (quatorze) e 17 (dezesete) anos. Segundo o resultado da pesquisa, a autora demonstra que os educandos e educandas:

Em suas afirmações destacam que as aprendizagens se tornam mais significativas com a metodologia utilizada no Projeto Trajetórias Criativas. As disciplinas que eram consideradas como “aterrorizantes”, com o projeto, se tornam mais compreensíveis na medida em que estão mais próximas do cotidiano dos jovens e do meio em que vivem (Rocha, 2015 p.13).

A autora constata, ainda, em sua conclusão, a necessidade de a educação superar o ensino tradicional e avançar em projetos e metodologias pedagógicas que visem os educandos e educandas como centro do processo educativo; só assim será possível superar problemas relacionados à distorção idade/série/ano, evasão e abandono escolar.

Segundo Branden (*apud* Rocha, 2015, p. 06), “a autoestima possui dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal”. Assim, a autora destaca as situações de fracasso a que muitos jovens são expostos, e que influenciam em sua autoestima e por consequência em sua aprendizagem. Desse modo, Rocha (2015) afirma que é preciso “desconstruir o conceito negativo”, pois o aprendizado deve ocorrer de forma ativa, com autonomia e confiança. A desmotivação também é um dos motivos para o abandono escolar, e para isso, a escola precisa buscar meios pedagógicos que interajam e dialoguem com os jovens, seus sonhos, seus anseios e medos.

Em um processo reflexivo, diante das produções levantadas, observamos os aportes teóricos, os objetivos das pesquisas e as metodologias adotadas, entendendo assim que as pesquisas que nos antecederam nos ajudam a compreender melhor o cenário da educação brasileira, no tocante ao descompasso na sequência curricular. Foi possível percorrer caminhos que nos fizeram compreender o processo de ensino-aprendizagem para esses educandos e educandas que se encontram em defasagem escolar, bem como as políticas públicas que colaboram para a correção do fluxo escolar.

Percebemos que os estudos aqui apresentados se aproximam da nossa pesquisa, uma vez que apresentam como foco central a problemática envolvendo educandos e educandas da escola pública que se encontram fora do compasso da sequência curricular idade/ano/série. Em suma, os autores apontam a necessidade

da efetivação de políticas públicas que realmente possam contribuir positivamente para a aprendizagem de crianças e adolescentes, durante a sua trajetória escolar.

Sendo assim, as pesquisas aqui apresentadas, nos auxiliaram nessa análise inicial, uma que vez que trouxeram em suas metodologias estudos que contemplaram as falas de educandos e educandas, educadores e educadoras e gestores/as; e, ainda, estudos sobre os projetos que foram implementados em seus Estados tentando minimizar os impactos causados por sucessivas reprovações e insucessos escolares.

A investigação na escola nos permite descobrir e construir um caminho para que possamos compreender a importância da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de ensinar e aprender. Destacamos, nesse sentido, que é preciso assumir o processo de escuta dos educandos e educandas, do fortalecimento do protagonismo, da busca de uma proposta pedagógica que seja de fato com cada um deles e delas. É necessário problematizar os números, os índices, pois muitas vezes acabam sendo usados para justificar problemas que são naturalizados como “fracasso” dentro do processo de ensino-aprendizagem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (Freire, 1996, p.113).

O percurso metodológico buscou dados e informações do *locus* da pesquisa para analisar e compreender os processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens dos educandos e educandas, em uma escola municipal do Município de Portão; considerando, assim, “as vozes” desses interlocutores. Segundo Gerhard e Silveira (2009, p. 33):

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real.

Tendo consciência e entendimento de que a pesquisa é um processo permanente e inacabado, mas que nos possibilita uma aproximação com o contexto a ser investigado é que buscamos traçar caminhos que nos levem à compreensão dos motivos que levam ao descompasso na sequência curricular idade/ano/série dos educandos e educandas da escola escolhida para análise nessa pesquisa.

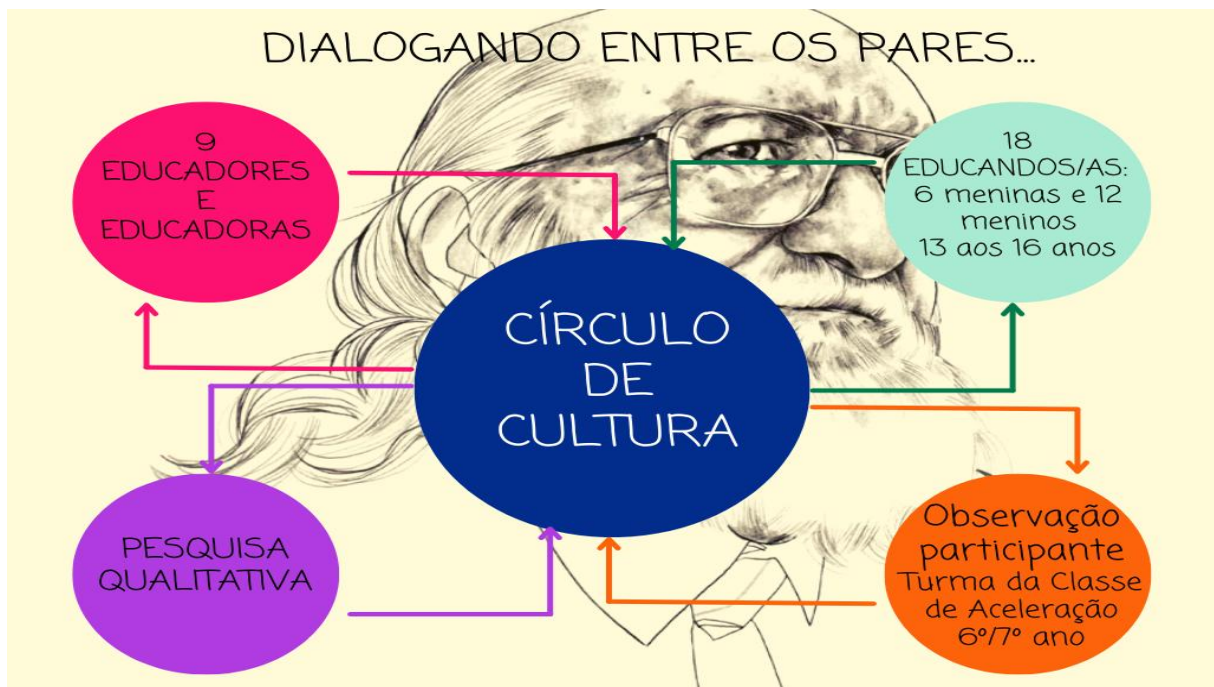
Apoiamo-nos na pesquisa qualitativa e no que nos diz Gerhard e Silveira (2009, p. 33) ao afirmar que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Seguindo esse entendimento, os procedimentos aqui adotados basearam-se na integração de técnicas metodológicas que nos permitissem compreender a realidade da escola, refletindo sobre os processos pedagógicos relacionados a uma turma de “aceleração”.

No campo da pesquisa científica, o que importa acima de tudo é que um bom trabalho é aquele que busca a verdade. Não a verdade absoluta, estabelecida uma vez por todas pelos dogmas, mas uma verdade que se permite questionar e que se aprofunda incessantemente pelo desejo do pesquisador de compreender de forma mais justa a realidade na qual vivemos e que construímos (Gerhard e Silveira, 2009, p.47).

Ainda, apoiadas em Gerhard e Silveira (2009, p. 34), destacamos as características da pesquisa qualitativa, sendo elas: compreender; explicar; entender a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados o mais fidedignos possível; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa nos revela sua importância através desses aspectos necessários dentro da investigação, uma vez que buscamos entender a realidade em que a escola pesquisada está inserida, como também ouvir o que educandos e educandas em descompasso idade/ano/série e educadores e educadoras têm a nos dizer sobre esse processo de ensino-aprendizagem, bem como suas relações com a escola e seus saberes.

Figura 2 - Organização da pesquisa



Fonte: Autora (2022).

A pesquisa para atender os objetivos propostos necessitou conhecer os sujeitos para interagir com o grupo, ou seja, educadores e educadoras, bem como educandos e educandas de uma determinada turma de classe de aceleração e para

isso utilizamos as observações participantes, onde a pesquisadora acompanhou as aulas, participou dos recreios, conversou informalmente com os educandos e educandas, realizou juntamente com eles as atividades propostas nos componentes curriculares, além de questionários e círculos de cultura.

Os sujeitos da pesquisa foram nove educadores e educadoras, dos diferentes componentes curriculares e dezoito educandos e educandas, sendo seis meninas e doze meninos, na faixa etária dos 13 aos 16 anos, da turma da classe de aceleração de 6º/7º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá. Esses educandos e educandas são provenientes das turmas do 5º ano e 6º ano, que já reprovaram mais de dois anos e que em 2022 frequentaram a classe de aceleração.

O levantamento de dados foi realizado, principalmente, por meio de quatro encontros presenciais, com observação de acordo com os protocolos sanitários. O primeiro encontro foi para o levantamento do perfil dos entrevistados e entrevistadas, onde foi utilizado para o grupo de educandos e educandas o questionário via *Google forms* (no laboratório de informática da escola) e para os educadores e educadoras foi feita uma breve apresentação da pesquisadora.

O segundo encontro aconteceu durante uma reunião pedagógica na escola para a explicação da pesquisa aos educadores e educadoras participantes e realizar o levantamento do perfil e o questionário semiestruturado através do *Google forms*.

Já no terceiro e quarto encontro realizamos os círculos de cultura com os educandos e educandas da turma da classe de aceleração, denominada como “acelera” que foi gravada e realizada pela própria pesquisadora.

Para analisarmos os dados encontrados nos apoiaremos nos Temas Geradores, baseados na concepção freireana. Para Freire (1993, p. 87), a metodologia deve estar coerente com o objetivo, onde:

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente diálogo. Daí que conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Analisamos então os dados colhidos por meio dos diálogos e registros dos Círculos de Cultura com os educandos e educandas e das respostas com os educadores e educadoras. Nos capítulos seis e sete, explicaremos os Temas Geradores juntamente com as análises dos dados coletados durante a pesquisa.

2.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 27 de junho de 2022, através do número do CAAE: 59444822.5.0000.8091. Após a aprovação do Projeto de Pesquisa, esses procedimentos ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá. Salienta-se que os sujeitos não foram obrigados a participar de todas as atividades, responder a todas as perguntas ou submeter-se a todas as mediações.

As atividades investigativas foram previamente agendadas e os participantes foram informados do uso de equipamentos como gravador/câmera. Além disso, todas as entrevistas também foram precedidas da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, para os gestores e educadores e educadoras, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE¹⁴, com a autorização dos educandos e educandas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. No caso dos educandos e educandas adolescentes, estes só foram entrevistados após autorização de seus pais e/ou responsáveis, a quem coube a assinatura do termo citado.

Quanto aos procedimentos éticos adotados, todos os envolvidos nessa pesquisa tiveram ciência da utilização e gravação de áudios das conversas, dos riscos e desconfortos, da confidencialidade, dos benefícios da pesquisa para a comunidade escolar e acadêmica, bem como do não pagamento - não houve nenhum tipo de despesa para os participantes. Ademais, os procedimentos adotados nessa pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

2.2 CÍRCULOS DE CULTURA

A proposta adotada teve o formato de círculo de cultura, para assim aproximarmos a pesquisadora e seus pesquisados, por meio de momentos de conversas.

¹⁴ Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) encontram-se na íntegra nos apêndices.

Segundo Dotta e Garcia (2021, p.32), os círculos de cultura são espaços que promovem a aprendizagem e a tomada de consciência dos participantes:

Círculos de Cultura tratam-se de uma proposta pedagógica, com caráter democrático que favorece uma aprendizagem integral sobre temas predeterminados e uma interação entre os participantes. Uma ocasião onde todos participam de forma dialógica com a motivação do educador mediador.

Ainda, nesse sentido, percebemos que essa metodologia diferenciada nos permitiu dialogar com os sujeitos da pesquisa de forma a fazer com que todos participassem, interagindo e expressando suas opiniões, sentimentos e emoções de forma livre e espontânea.

Assim, aproximamos essa metodologia das concepções freireanas, que têm como princípio o “círculo de cultura¹⁵”. De acordo com Fiori (1014, p. 24), “o círculo de cultura — no método Paulo Freire — revive a vida em profundidade crítica”, sendo um espaço no qual se ensina e se aprende. Dessa maneira, o círculo de cultura busca a participação dos sujeitos, possibilitando a interação e colaboração de todos os envolvidos.

Vieira e Silva (2018) trazem a compreensão dos círculos de cultura como uma visão de mundo e da realidade. Para os autores:

Com efeito, os círculos de cultura são compreendidos como práxis e, portanto, não apenas como uma possibilidade metodológica e/ou didática, mas sim, como um conjunto de indicações teórico-metodológicas que permitem reconhecer a visão de mundo, a realidade concreta e reinventar outras formas de construção de conhecimento. Por tudo isto, os consideramos como uma práxis que tende à emancipação, pois o (a) educando (a) é o protagonista do seu processo de conhecimento, é um sujeito ativo que participa de forma crítica e criativa em todas as dimensões da vida social. As relações estabelecidas entre educandos e educadores tornam-se mais horizontais e solidárias, ou seja, não existe sobreposição e hierarquização entre os sujeitos e os seus respectivos saberes. Além disso, importa considerar que esta práxis situada é uma práxis afetiva, em que o (a) educando (a) e o (a) educador (a) se tornam seres humanos plenos e integrais, nas palavras de Gramsci, omnilaterais, ou seja, dotados de sentimentos, emoções, razões, seres que aprendem a sentir, escutar, sensibilizar, conhecer, refletir, intervir e recriar o próprio ser, conseqüente e conscientemente, as relações cotidianas e o mundo (Vieira e Silva, 2018, p. 11).

¹⁵ O Círculo de Cultura é um método criado por Paulo Freire que parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo - fator básico e necessário a prática pedagógica democrática.

Assim como Vieira e Silva (2018), também destacamos a importância da metodologia do círculo de cultura, pois vai além da produção de um texto ou de uma análise de dados, permitindo o envolvimento de emoções, da escuta e da sensibilidade para refletir e intervir na realidade pesquisada. O círculo de cultura aproximou e acolheu os sujeitos da pesquisa, possibilitando que a interação não fosse meramente classificatória ou fragmentada, mas que permitisse ampliar as relações através do diálogo, sem verticalidade.

Consideramos importante que nossa pesquisa contemplasse os educandos e educandas que estão nesse descompasso de sequência curricular, ouvindo e entendendo de fato os reais motivos que levam a reprovações ou até mesmo ao abandono escolar. Nesse sentido, se tornou fundamental que a metodologia utilizada fosse o círculo de cultura, uma vez que este proporcionou momentos de expressões livres para os sujeitos.

A práxis do círculo de cultura nos sugere transformação, um modo criativo de fazer educação, o qual possibilitou os educandos (as) educandos (as) a expressem as suas leituras de mundo e, principalmente, ocasionar a oportunidades de escuta e elaboração de novas sínteses (Vieira e Silva, 2018, p. 10).

Dessa maneira, através dos círculos de cultura, dialogamos com o grupo pesquisado, pois, como Freire nos mostra, precisamos respeitar as diferenças de ideias e posições, promovendo a igualdade de conhecimento para todos os envolvidos.

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (Freire, 1992, p.86).

A organização dos círculos de cultura se deu por meio de momentos de diálogo durante as aulas, onde todos e todas sentaram em círculo e conversaram, sendo conduzidos pelas questões norteadoras, elaboradas para esses momentos. Foi um espaço para exporem suas opiniões, suas concepções e anseios. Os interlocutores participaram ativamente, se sentindo à vontade para falar, contar fatos e acontecimentos do seu cotidiano. Nesses momentos, a pesquisadora conduziu os círculos de cultura e o professor da disciplina foi convidado a participar. Dessa maneira, os círculos de cultura visaram a criação de espaços dialógicos onde se

aprende e se ensina, onde todos têm a palavra para expressar seus sentimentos, opiniões e ideias.

2.3 ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Para Gerhard e Silveira (2009, p. 37), “a coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados”. Nessa pesquisa, a coleta de dados se deu por meio de questionários para educadores e educadoras e círculos de cultura com os educandos e educandas.

Assim, fizemos a coleta de dados para sistematizar as informações, descrevendo, compreendendo e analisando o material coletado. De acordo com Gil (2010, p.133), pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

No decorrer da pesquisa analisamos os dados coletados transcrevendo as falas (gravadas), analisando material escrito dos educandos e educandas, as respostas do questionário aplicado com os educadores e educadoras; buscando assim aprofundar as questões propostas nos objetivos dessa pesquisa, ou seja, compreender os processos pedagógicos que contribuem para o descompasso na sequência curricular idade/ano/série.

Cabe destacar que a escolha da escola se deu pelos índices apresentados por ela com relação aos educandos e educandas em distorção idade/ano/série. No ano de 2021 a escola apresentou uma matrícula real de 554 educandos e educandas matriculados, e 93 destes encontravam-se em distorção idade/ano/série¹⁶. A instituição está localizada na periferia do município de Portão e possui muitos educandos e educandas com dificuldades e comprometimentos na aprendizagem, além de situações de desistência de estudar para irem para o mercado de trabalho e assim contribuírem com a renda familiar.

A escolha dos sujeitos (educandos e educandas, educadores e educadoras de uma determinada turma de classe de aceleração) justifica-se pelo problema que essa pesquisa apresenta, entendendo que esses participantes através da realidade

¹⁶ Dados apresentados pela E.M.E.F Visconde de Mauá.

em que se encontram contribuíram significativamente para a coleta e reflexão sobre os dados obtidos.

2.3.1 Da pesquisa com os educadores e educadoras

Elencamos aqui as perguntas feitas aos educadores e educadoras. As questões foram relacionadas à idade, gênero, tempo que atuam como professor/a, seu componente curricular, o entendimento sobre o significado sobre o descompasso na sequência curricular, os principais motivos que levam os educandos e educandas às sucessivas reprovações, o que consideram importante na proposta pedagógica para os educandos e educandas que estão na classe de aceleração, como acham que os educandos e educandas percebem a escola e como deveria ser a avaliação para os jovens que estão no grupo de aceleração.

Também foi solicitado ao grupo de educadores e educadoras da Turma Acelera que a partir de suas reflexões e vivências, construíssem uma proposta pedagógica, pensando nesses educandos e educandas que se encontram em descompasso na sequência curricular. No apêndice G, encontram-se de forma completa as questões norteadoras.

2.3.2 Da pesquisa com os educandos e educandas

O roteiro com os educandos e educandas foi composto de levantamento do perfil do entrevistado via *Google forms* (idade, gênero, se sempre estudou na mesma escola, se teve reprovações e quantas vezes) utilizando o laboratório de informática da escola, e com questões norteadoras para os Círculos de Cultura I e II, realizados na sala de aula. Sendo elas no Círculo de Cultura I: a percepção sobre a escola, os motivos que os levam à escola, o significado de estudar, os motivos que levam à reprovação, como veem a escola onde estudam, o que mais gostam e menos gostam na escola, sugestões de mudanças na escola ou nas aulas, o que acham de estar na Classe de Aceleração, seus desejos para o futuro e representações através de desenhos, colagens e escritas sobre o tempo na escola.

Já no Círculo de Cultura II destacam-se: o que tem na escola ou o que gostariam que tivesse que consideram importante para a aprendizagem, quais os espaços de participação que tem na escola, como gostariam de ser escutados, em

que momentos se sentem protagonistas na escola, o que fazem quando não estão na escola, quais os lazeres que tem no seu bairro, o que entendem e gostariam que tivesse no local de moradia. No apêndice H, encontram-se de forma completa as questões norteadoras.

3 DISTORÇÃO OU DESCOMPASSO IDADE/SÉRIE/ANO: AFINAL, QUE CONCEITO É ESSE?

Neste capítulo iremos abordar conceitos históricos relacionados ao descompasso na sequência curricular e, por consequência, o ‘fracasso’ escolar. Assim, torna-se necessário compreendermos como esse fenômeno vem sendo definido e entendido ao longo da história, suas distinções, sua organização e seus efeitos no sistema educacional.

Para que possamos compreender melhor, trazemos o significado da palavra *distorção*, que segundo o dicionário Oxford, significa “alteração da forma ou de outras características estruturais; deformação”. No caso específico dessa pesquisa, trata-se dos educandos e educandas que não estão seguindo a trajetória sequencial escolar; porém, conforme já mencionado na introdução dessa dissertação, estamos utilizando a palavra “descompasso”, que, segundo o mesmo dicionário, significa “ausência de medida ou de regularidade; desordem, desproporção”. Nesse sentido, entendemos que “descompasso” se aproxima mais do que pretendemos refletir e discutir em nossa pesquisa.

Cabe destacar que quando um/a educando/a é reprovado/a ou abandona os estudos, o mesmo precisa refazer a série/ano em que obteve reprovação. Assim, mesmo ele/ela dando continuidade aos estudos, esse/a educando/a estará em descompasso em relação à idade que é considerada adequada para cada série/ano de escolarização, ocorrendo uma íntima vinculação entre reprovação e/ou evasão; o que o INEP (2020) define como taxa de *distorção idade-série*. “Embora a relação não seja linear, ela é monótona crescente – quanto maior for a repetência nos anos anteriores ao ano em questão, maior será a defasagem” (Soares e Satyro, 2008, p.10).

Fazendo um breve histórico sobre as teorias que apontam os possíveis motivos do ‘fracasso’ escolar, podemos entender as diferentes visões, conforme o período e o entendimento de cada teórico, com destaque para a tendência à “culpabilização”. Patto (1988) traz as raízes históricas da concepção do ‘fracasso’ escolar, onde esses estereótipos recaem sobre as classes populares.

Dessa maneira, nos esclarece Patto (1988; 2015) que a busca desse entendimento conceitual se dá através da história da educação, com seu início nos países do leste europeu e da América do Norte, durante o século XIX, onde se

procurou entender aspectos relacionados ao acesso à educação, a quem ela priorizava e sobre quem recaía essa falta de acesso e a situação da não aprendizagem.

[...] explicações do fracasso escolar, o *nacionalismo*, cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia de 1789, é o pano de fundo que nos permite entender, pelo menos em parte, o advento dos *sistemas nacionais de ensino*. Através da defesa de um regime constitucional, a burguesia acreditava estar sendo porta-voz dos interesses “do povo”, tomado como sinônimo de “nação” (Patto, 2015, p. 46) (Grifos do autor).

Nessa compreensão histórica, Patto (2015) indica que a presença da escola servia mais aos interesses de um grupo de intelectuais da burguesia e aos interesses pessoais de uma parcela da sociedade, ou seja, sem a existência de uma política pública para inserção das classes populares.

Com o advento da era industrial foi atribuída à escola a função de qualificar a mão de obra para os serviços da indústria, assim atrelando-se aos interesses dessa era. Patto (2015, p. 51) destaca:

[...] o ano de 1870, quando, até 1914, se atribuiu à escola a missão de redimir a humanidade. A partir de 1870 vigora, em várias partes do mundo, o ideário nacionalista em sua segunda versão: o da construção de nações unificadas, independentes e progressistas. Para que a dimensão desenvolvimentista se efetive, faz-se necessário que as nações-estado sejam territorialmente grandes, condição para serem econômica, tecnológica e militarmente viáveis.

Com isso, a escola ao longo do século XX, passou por várias transformações, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se revelava excludente, dando o primeiro destaque para a “reprovação escolar”; momento em que junto aparecem as teorias que buscam entender o que levam os/as educando/as a este ‘fracasso’ escolar. Patto (2015) destaca as teorias raciais e elitistas (que surgem no século XIX, entre 1850 e a década de 1930), onde a tendência era atribuir a pobreza a uma inferioridade inata, e entre os inaptos (ou anormais) estavam os trabalhadores pobres das cidades industriais.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana- isto é, um pouco mais atenta às

influências ambientais- e mais comprometida com os ideais liberais democráticos (Patto, 2015, p. 64).

Já nos anos 1960/1970, esteve presente a “teoria da carência cultural”, onde pouca ou nenhuma atenção se deu à participação de fatores intraescolares na produção do ‘fracasso’. Nessa teoria, a criança pobre era entendida como alguém com menor capacidade para aprender os conteúdos escolares. Assim sendo, conforme Patto (2015), ao se propor explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, nota-se que estes se fundamentam em preconceitos e estereótipos, que passam a justificar e orientar a política educacional.

Também encontramos a “teoria da diferença cultural”, onde a responsabilidade da escola pelo ‘fracasso’ escolar ficou limitada à sua inadequação à clientela. Para Patto (2015, p.121), “a teoria da diferença acabou subjugada pela teoria do déficit, pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência”. São estereótipos e preconceitos que surgem com relação aos integrantes dos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas.

Yannoulas (2013, p.49) também destaca o processo de exclusão pelo prisma do sistema escolar:

Assim, substituir o enfoque da pobreza pelo da exclusão significa passar da ótica de patamares de carência para um enfoque dinâmico, cumulativo e multidimensional. A noção de exclusão, oriunda da década de 1980, tem conotação negativa e remete ao fracasso. Ela seria mais apropriada para caracterizar o modo de organização social na qual a distribuição desigual da riqueza, da renda e dos direitos é constitutiva e distintiva.

Com isso, aos poucos, esses “estereótipos” vão mudando o foco da responsabilidade, mas nunca deixando de procurar um “culpado” pela questão do ‘fracasso’ escolar, e nesse momento a responsabilização recai sobre o sistema educacional, pelas suas deficiências estruturais e funcionais para o atendimento do seu público. Patto (2015) destaca ainda, nesse sentido, que a “medicalização” do ‘fracasso’ escolar e sua explicação está sutilmente calcada no preconceito racial e social. Em suas palavras:

[...] no apogeu da teoria da carência cultural, o discurso educacional não padecia da fratura que contraiu quando da vigência das ideias escolanovistas; ao contrário, a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se

adequar a este *aluno* de baixa renda. Na verdade, as causas intraescolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco dessa concepção (Patto, 2015, p. 135) (Grifos do autor).

Já Paulilo (2017, p. 1255) afirma que “não é só que a escola tenha o papel de inculcar a ideologia burguesa; sua missão é reforçar a marginalidade produzida socialmente no sistema capitalista”. Dessa forma, ao longo da história, a escola idealizou um educando e uma educanda que não apresentassem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou pouco teorizou sobre as crianças e jovens que fazem parte da classe popular dos bairros e periferias. Logo, buscaram-se explicações para esse ‘fracasso’ escolar, sem que houvesse uma fundamentação dos reais motivos desses resultados.

[...] os professores saem da escola normal com uma visão idealizada do aluno e ao se defrontarem com seus alunos reais, taxam-nos de ‘carentes’, ‘deficientes’, ‘privados culturalmente’ porque não respondem às expectativas que norteiam sua prática docente [...] (Patto, 2015, p. 148).

A escola, assim, busca dar ênfase aos paradigmas da reprodução das desigualdades sociais e educacionais, principalmente no período de 1970 a 1980, onde se vive um período de transição e de muitos olhares para essa nova escola pública, principalmente no que tange à avaliação, aprovação e reprovação.

Paulilo (2017, p. 1259), ao mencionar o Relatório de 1935, de Anísio Teixeira, atribui às instituições do sistema escolar as falhas nos índices de reprovação:

[...] que o aluno reprovado não significa êxito do aparelho selecionador que era ou algum dia foi a escola. Diante dos resultados dos testes de aproveitamento escolar aplicados em 1933-1934, constatou que a reprovação era índice da falha da instituição e do sistema escolar.

Ainda sobre a reprovação, de acordo com Teixeira (1935, p.74 *apud* Paulilo, 2017, p. 1260) “aluno reprovado significa não êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum”.

Portanto, o desafio maior que se coloca seria o da culpabilização da escola pelo ‘fracasso’ escolar, não estando mais centrado no educando e educanda, na sua família e no contexto em que vive. ‘Fracasso’, ditado muitas vezes por esse descompasso na sequência curricular, entendido através de reprovações, abandono

e ou evasão escolar ao longo do ano letivo. Paulilo (2017) faz referência à “desfetichização do saber escolar”, explicando a incompatibilidade da escola com as condições de vida de crianças e suas famílias, causando um desencanto e gerando uma falta de expectativas com relação ao aprender escolar.

Dessa maneira, o fracasso escolar, associado ao descompasso na sequência curricular, foi e é marcado por diferentes entendimentos ao longo da história da educação. Para cada momento histórico, procurou-se atribuir fatores distintos usados para explicar o ‘fracasso’ escolar, mas o que percebemos com destaque é que em todos os períodos e teorias os segmentos populacionais mais atingidos por essa explicação foram sempre as camadas populares.

Para Spozati (2000, p. 21), “exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade”. Desse modo, exclusão social e ‘fracasso’ escolar precisam ser entendidos para além da naturalização, ou seja, apesar de ambos estarem intimamente ligados, precisamos entender quais os pressupostos que levam a essa relação.

Destacamos ainda o termo ‘fracasso’ escolar, conforme Pozzobon; Mahendra e Marin (2017, p.394) definem em sua pesquisa intitulada “Renomeando o fracasso escolar”:

O termo fracasso escolar é utilizado há muitos anos e foi incorporado como representante das situações de baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, reprovações, defasagem ano/série/idade e evasão escolar.

Assim sendo, podemos perceber que o termo “fracasso escolar” remete ao desempenho escolar de educandos e educandas e que muitas vezes está associado ao desinteresse, incompetência e condições precárias em que vivem. Essa responsabilidade ou “culpabilização” recai sobre os educandos e educandas e suas famílias, que por muitas vezes sentem-se oprimidas ou “desenganadas” pelo sistema escolar; ou seja, é um processo que não é questionado na escola e tão pouco na sociedade.

Ainda sobre o ‘fracasso’ escolar, destacamos a explicação dada por Spozati (2017) em relação ao “fracasso premeditado” e ao “fracasso possível” que se referem à falta de condições sociais, econômicas e de políticas públicas que

busquem em suas ações projetos de intervenção para a melhoria de acesso e permanência na escola. Nas palavras da autora:

Percebe-se que, *grosso modo*, quase todos os dados levam à fatal correlação entre os 40% e 60% de *fracasso premeditado* e fracasso possível. Chamo de fracasso premeditado aquele resultante da omissão da ação das autoridades, das políticas públicas; o fracasso possível é aquele decorrente de condições eventuais e circunstâncias. Considerar eticamente a existência de fracasso premeditado é um choque; este é, sem dúvida alguma, quase criminoso (Spozati, 2017, p. 23) (Grifos do autor).

Observamos que as principais teorias aqui destacadas, que buscam explicar os motivos do 'fracasso' escolar, em sua maioria, buscam justificativas individuais, que recaem sobre a criança, sobre os educandos e educandas, sobre suas famílias e em algumas situações sobre a própria escola. Mas o que queremos destacar aqui, é que poucas, ou nenhuma, das teorias destacam a questão do "fracasso escolar" como um problema social, que envolve diversos aspectos, que precisam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Para Patto (2015), é preciso que o sistema escolar não seja um mero reprodutor das relações sociais vigentes, ou seja, a escola deve ou deveria existir para atender a todos e todas educandos e educandas de acordo com suas necessidade e dificuldades.

[...] o sistema escolar ao mesmo tempo frustra e realiza interesses das classes em confronto, repondo constantemente aos que dominam a necessidade de gerar e administrar estratégias de manutenção de sua hegemonia e aos trabalhadores a de encontrar novas formas de se apropriarem dessas estratégias e de inferir nelas. Ou seja, a dominação não é simples nem absoluta e a vida social, em todas as instâncias, é um processo de permanente construção (Patto, 2015, p. 180).

Com isso, é importante destacar o acesso à escola, bem como suas condições de permanência, pois se estamos falando em 'fracasso' escolar, sendo ele premeditado ou possível, também é necessário entender as condições que favorecem o sucesso escolar ou o não 'fracasso' escolar. Para Spozati (2017) entre esses condicionantes estão a vaga pública, com mais escolas perto das residências de crianças e jovens. A acessibilidade, em termos de espaço físico e territorial, acompanhamento de profissionais da educação habilitados e com formações permanentes, além de programas de aceleração da aprendizagem que de fato contemplem o maior número de educandos e educandas nessa etapa.

Para Spozati (2017, p. 28), a explicação, também, do ‘fracasso’ pode ser entendida sob a ótica do poder público:

O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não têm direitos.

Cabe destacar, dessa forma, que se faz necessário refletir sobre o papel da escola e para quem ela se destina. Precisamos superar a imposição da culpabilização das crianças, jovens e de suas famílias para as questões relativas ao ‘fracasso’ escolar. Pois, ainda persistem as explicações de que este está associado somente ao desempenho dos educandos e educandas, sem questionar as condições de vida e de permanência no espaço escolar.

Adicionamos a esse entendimento a perspectiva de Charlot (2000, p.16) que nos faz um alerta sobre a compreensão do ‘fracasso’ escolar:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

Charlot (2000) ainda destaca que o ‘fracasso’ escolar é uma diferença entre educandos/as, currículos e estabelecimentos de ensino e ainda nos convida a pensar sobre:

A deficiência é uma falta, pois, dada como constitutiva do indivíduo. Mas, falta de quê? Mais uma vez, é interessante identificar o modo de pensar aí implícito. Quando um aluno está em situação de fracasso, constatam-se efetivamente faltas, isto é, diferenças entre esse aluno e os outros, ou também entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo. Poder-se-ia então interessar-se pela atividade do aluno e a do professor e perguntar-se o que foi que aconteceu, no que, onde a atividade não funcionou. Mas não é assim que se faz, quando se raciocina em termos de deficiências (CHARLOT, 2000, p.27).

Para o autor, o processo de “retroprojeção” reforça o deslocamento da falta, recaindo sobre as deficiências ou carências das crianças, jovens e suas famílias, ou seja, a origem familiar é a causa do ‘fracasso’ escolar.

Somamos aos nossos estudos a perspectiva de Lahire (2015), que discorre no sentido de entender que é importante contextualizar as trajetórias individuais, para assim perceber os processos de socialização na atualidade de cada indivíduo. Ele faz menção a esses diferentes mecanismos de socialização para que possamos compreender como estes influenciam os processos de aprendizagem dos educandos e educandas e seu desenvolvimento dentro e fora da escola.

Ainda segundo Lahire (2015), os diferentes momentos de socialização na vida de um indivíduo não são equivalentes. Dessa maneira, é necessário compreender as relações que se formam através das sociedades ou comunidades em que cada indivíduo está inserido.

Charlot (2000, p. 21) ainda afirma: “a posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular”. Ou seja, para que possamos entender o processo de ensino-aprendizagem, seu sucesso ou seu ‘fracasso’, essa singularidade deve ser compreendida.

Ainda sobre o ‘fracasso’ e o não fracasso-escolar, é preciso entender que não se trata de uma questão simples, ela está intimamente ligada ao descompasso na sequência curricular idade/ano/série, onde cada educando/a apresenta características específicas e individuais, associadas a sua cultura e à comunidade em que estão inseridos. Nesse sentido, Spozati (2017, p.29) pondera sobre este processo, afirmando que:

O enriquecimento do processo escolar na busca do não-fracasso e do sucesso requer que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local e das condições efetivas da vida das crianças. Esse conhecimento deve ser capaz de estimular o cognitivo dos alunos a desenvolver um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática social, alimentada por dispositivos pedagógicos. Subjaz a essa perspectiva o sentido de inclusão social ou de escola voltada para a inclusão.

Spozati (2017) está em sintonia com Freire (1979, p.35) que nos alerta sobre a ação educativa estar relacionada aos interesses e necessidades e onde os/as educandos/as possam fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem através de seus saberes, que se formam dentro e fora da escola. Assim:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “situado e temporalizado”. A instrumentação da educação – algo

mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.

Com isso, assim como para Freire (1979), parece-nos necessário discutir no interior das escolas, bem como nos cursos de formação de educadores e educadoras os diferentes processos de ensino-aprendizagem que ocorrem, pois quando nos referimos a “diferentes” no plural, entendemos que existam várias infância(s) e joven(s) inseridos dentro de suas comunidades e famílias com diferentes culturas, hábitos e modos de viver.

Ainda segundo Freire (1996, p. 26), não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. Novamente, entendemos aqui a importância da valorização dos saberes que se produzem fora da escola e os mesmos se fazerem presentes nos currículos escolares e nas salas de aula.

O diálogo deve ser o fio condutor dentro da sala de aula, fio este carregado de sensibilidade e de percepção das necessidades e dificuldades que cada um e cada uma enfrenta dentro de sua trajetória escolar. A avaliação precisa ter sentido e dar sentido, para todos e todas que fazem parte do processo educativo dentro da escola. Assim, Freire (1970, p. 93), afirma que:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Podemos perceber através dessa afirmação do autor a importância de uma educação dialógica que se construa por diferentes saberes, centrada na transformação humana e social de cada educando e educanda.

Arroyo (2017, p. 247-248) corrobora com essa concepção sobre a valorização dos saberes e dos conhecimentos dos educandos e educandas, destacando sua necessidade para auxiliá-los no processo de libertação das amarras da opressão.

A infância e a adolescência lutam por escola, os jovens-adultos em itinerários do trabalho pela escola – pelo conhecimento que os liberte de

tantas formas de opressão. Esperam que ao menos o conhecimento escolar os reconheça sujeitos de experiências de libertação. Sujeitos de conhecimentos de libertação.

Arroyo (2017) aponta para a necessidade da consciência coletiva, de uma aprendizagem movida pela autonomia e por um processo de contextualização das práticas pedagógicas que ocorrem dentro da escola. Assim, através desse capítulo, procuramos entender os diferentes conceitos e compreensões que recaem sobre o descompasso na sequência curricular, da distorção idade/ano/série, bem como do chamado 'fracasso' escolar.

No próximo capítulo iremos dialogar sobre os processos de exclusão que acontecem dentro da escola, discutindo o ato de excluir e incluir durante as ações pedagógicas que envolvem educadores e educadoras e educandos e educandas.

4 A NATURALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO: É POSSÍVEL PENSAR DIFERENTE?

Quem são, entretanto, os excluídos? Ora o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração; outras vezes aos sem-moradia; em certos casos aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente; em outros aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável. Desse modo, tendo se tornado um conceito de utilização tão disseminado, paga o preço da indefinição (Streck; Redin; Zitzkosi, 2019, p. 207).

Partindo dessa definição e indefinição sobre “exclusão social”, pretendemos, neste capítulo, refletir sobre os processos pedagógicos que acontecem dentro da escola, trazendo como ponto de partida os aportes teóricos que trazem como foco principal o descompasso na sequência curricular; buscando compreender o processo de ensino-aprendizagem que muitas vezes não consegue atingir a todos e todas, gerando por vezes a “exclusão” ou a reprovação dos que não conseguem acompanhar esse fluxo.

Quando nos remetemos à exclusão social, logo vem à mente o ‘fracasso’ escolar que acomete crianças e jovens que estão em descompasso na sequência curricular e, nesse sentido, Charlot (2000, p. 32) esclarece que o educando em situação de ‘fracasso’ é um estudante que nos faz pensar na sua posição escolar, nos conhecimentos, nas atividades e nas regras específicas da escola. O autor também destaca que esse educando é primeiramente uma criança ou um adolescente, ou seja, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender com sua presença no mundo.

Dessa maneira, entendemos que antes de ser uma criança ou jovem inserido em uma escola, é um sujeito com histórias e vivências que precisam ser consideradas dentro desse processo para poder agir e dar significado à aprendizagem.

Com isso, nos remetemos a um sistema muito utilizado nas escolas, que se denomina “correção de fluxo”¹⁷. Queremos aqui propor uma reflexão sobre essa palavra, pois afinal que ‘correção’ é essa? Ao ouvirmos “correção de fluxo”, pode soar como algo mecânico, como uma produção em grande escala dentro de uma fábrica. Sabemos que, conforme consta na Plataforma do Ministério da Educação-MEC¹⁸, o termo utilizado traz em si uma proposta que visa corrigir a defasagem entre a idade e o ano em que se encontram os educandos e educandas em situação de descompasso na sequência curricular.

Essa ‘correção’ de fluxo visa reverter o quadro de exclusão que crianças e jovens estão inseridos, situação essa em que estão como vítimas do próprio sistema educacional que não consegue atingir pedagogicamente a todos e todas. Mas por que ‘correção’ de fluxo? Que fluxo é este que se pretende corrigir? São questionamentos que surgiram ao longo de nossa pesquisa e que precisamos pensar, para assim compreendermos a posição em que esses sujeitos envolvidos nessa ‘correção’ se encontram.

Para Freire (2016, p. 142-143), isso pode ser compreendido como um momento de negação dos sonhos e das utopias, aceitando a realidade assim como é, ou pelo menos como é entendida, mas segundo ele:

Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim. Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (Grifo do autor).

Ainda de acordo com o autor, a escola dentro dessa função tecnicista, como prática rigorosa e pragmática, está posta para treinar os educandos e educandas, com técnicas e princípios científicos, onde a educação é reduzida somente a isso, deixando de lado os sonhos, a utopia e os outros saberes tão necessários e urgentes para a sociedade e a humanidade.

Sendo assim, é necessário compreendermos os fatores que estão envolvidos nas questões de reprovação, no descompasso na sequência curricular e as

¹⁷ Conforme explicação que consta na introdução deste trabalho, trazendo assim o significado de correção de fluxo.

¹⁸ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 jul., 2022.

implicações geradas não só pelos índices¹⁹, mas também pelas trajetórias desses sujeitos que são submetidos a situações de não sucesso, assim compreendido pela escola e pela sociedade em geral.

É importante problematizar as análises realizadas pelas avaliações de larga escala e dos Organismos Internacionais, como, por exemplo, os Relatórios do Banco Mundial. Vejamos como se manifesta a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) sobre o tema da reprovação ao atribuir aos aspectos culturais a solução:

Além de enfrentar o círculo vicioso de reprovação, atraso escolar, distorção idade-série e abandono, é importante que as redes educacionais e as escolas busquem construir uma nova cultura, na própria escola e em diálogo com as famílias, de não mais produzir fracasso escolar. Uma cultura de currículo que permita a todos aprenderem com significado [...]. (UNICEF, 2018, p.14).

Em relação às questões locais, *lócus* da pesquisa, mencionamos o Plano Municipal de Educação do Município (PME) de Portão/RS, com destaque para a meta 2:

[...] universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6(seis) a 14(quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME. (PME, 2015, p.52)

Cabe aqui lembrar que o último ano de vigência do PME será o ano de 2025, constituindo-se em uma política educacional de planejamento, contendo metas e estratégias para curto, médio e longo prazo que objetivam atender as demandas reais da educação do município, englobando ações de todas as esferas administrativas atuantes no território.

Pelos estudos e análises da pesquisa podemos dizer que uma sugestão para alterar a realidade aqui posta seria construir uma proposta²⁰ que utilizasse as

¹⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pode ser uma ferramenta para acompanhar o desempenho da escola, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os municípios.

²⁰ Programa que foi instituído em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que visa que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a ano/série que os/as educandos/as deveriam estar cursando. Essa distorção geralmente está ligada à repetência e à evasão escolar.

brechas da legislação sobre as classes de aceleração, que é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos educandos e educandas, possibilitando uma equalização do tempo *versus* aprendizagem ao longo de sua trajetória escolar.

Como consequência dessas ações espera-se corrigir esse descompasso, superando a questão do não sucesso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos da escola. A proposta das classes de aceleração²¹, de maneira geral, visa diminuir a defasagem idade/série, ‘corrigindo’ e readaptando os educandos com dois anos ou mais de repetência no ensino sequencial.

Essa proposta com turmas das classes de aceleração demanda políticas públicas, financiamento e proposta pedagógica, pois existe legislação específica para isso. Vejamos o que diz o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul sobre o assunto:

Art. 4º As Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDBEN, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Programa Trajetórias Criativas. (CEEd/RS, RESOLUÇÃO Nº343, 2018, p.03).

Certamente, algumas estratégias de superação dos problemas educacionais que afetam a instituição escolar são fundamentais para que haja uma crescente melhora em relação aos problemas de descompasso na sequência curricular diagnosticados; e que, cada vez mais, menos educandos e educandas enfrentem o tão debatido ‘fracasso’ escolar. Nesse sentido, Hoffmann (2001) nos ajuda a entender a importância do envolvimento e de ouvir as diferentes vozes da comunidade escolar:

É preciso criar espaços para ouvir o grupo de pessoas envolvidas, sem pressa de chegar a soluções. É preciso dar vez aos mais jovens, à comunidade que vê a escola de fora, aos professores que vem de outras instituições, aos alunos de todas as idades. É preciso buscar a diversidade

²¹ A aceleração da aprendizagem é um termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os estudantes deveriam estar cursando.

de pensamento, ao invés de afastá-la sistematicamente, com medo das discussões acontecerem. (Hoffmann, 2001, p.112, 2001).

Sob esse enfoque, é necessário que se criem novas discussões no interior da escola sobre o tema que envolve o descompasso na sequência curricular idade/ano/série e seus motivos. Desse modo, pode-se construir a identidade dos educandos e educandas que se encontram nessa situação dentro das escolas e que, ao mesmo tempo, parecem não fazer parte dela, atribuindo mais sentido às suas aprendizagens. Entendemos que os educadores podem buscar alternativas para inclusão dos educandos e educandas em defasagem de idade tornando-os parte da escola e buscando que cada vez menos eles façam parte desse índice.

É através dessa construção coletiva que teremos uma organização capaz de efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos e todas, além de formar cidadãos e cidadãs críticos capazes de transformar a sua realidade. Essas ações devem fazer parte do planejamento da escola. Para Libâneo (2005, p. 149) “O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”.

Refletindo com Werle (2003) podemos dizer que a participação dos sujeitos nas ações e nas decisões ajudaria no empoderamento e no protagonismo de pensar uma escola conectada às suas vidas.

A participação dos indivíduos nas instituições sociais é diretamente proporcional à posse de instrumentos materiais e culturais e suas possibilidades de expressão. Esse aspecto assegura-lhes competência social. Sem isto, os indivíduos tornam-se constringidos a delegar seus espaços de participação, desapossando-se do campo de poder, dando espaço ao exercício de dominação pelos demais. (Werle, 2003, p. 83).

Assim sendo, percebemos o quanto se faz necessário questionarmos essa “naturalização” que atravessa a educação e faz com que se entenda como “normal” crianças e jovens encontrarem-se em situações de não aprendizagem, de reprovações e classificações entre “fracasso” e sucesso. Afinal, quem ‘fracassa’?

A escola precisa ser entendida e percebida como um local de legitimidade para as crianças e jovens, e ela precisa buscar os sentidos para que se promova a participação de todos e todas dentro desse processo de ensinar e aprender, de descobrir e acolher.

Para Vasconcellos (2016, p. 128), essa escola que reprova e classifica, precisa também saber inserir esses sujeitos que ficaram para trás dentro desse compasso e descompasso na sequência curricular, e essa inclusão é mais que um direito, é um dever.

Identificar e inserir o aluno repetente com dificuldade de aprendizagem no contexto escolar não é uma tarefa fácil, principalmente quando a escola o vê como um fracassado que não tem possibilidade de se integrar aquele espaço. Portanto, a inclusão neste contexto pode mascarar exclusões contínuas, pois o aluno repetente desmotivado, com baixa autoestima e/ou com dificuldade de aprendizagem pode ser visto como sujeito que não deveria e/ou poderia usufruir do ambiente escolar, uma vez que ele é apontado como um problema sem solução (Vasconcellos, 2016, p. 128).

Nesse mesmo sentido, Freire (2016, p. 52) nos diz que ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la. Ainda destaca que toda prática educativa libertadora valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência e da escolha. Com isso, podemos observar as relações que envolvem a escola, onde é necessário compreender e contextualizar a realidade em que ela está inserida, diminuindo a distância entre a teoria e o que se faz na prática.

Ainda sobre esses processos de exclusão que envolvem crianças e adolescentes, destacamos a evasão²² e a reprovação escolar, uma vez que estas estão entre os principais motivos para que o descompasso na sequência curricular esteja relacionado com a naturalização no não sucesso e da falta de aprendizagem. Contudo, ainda se faz necessário, ao mencionarmos o período em que estamos vivendo com a pandemia, destacarmos os efeitos que a mesma causou na educação e na aprendizagem de crianças e jovens:

Associado a esse cenário devastador, a pandemia da Covid19 impôs o fechamento das instituições de ensino, trasladando as para dentro das casas dos (as) professores (as) e dos (as) próprios (as) estudantes. Outros jeitos de ensinar e de aprender, mediados, sobretudo pela tecnologia, precisaram ser incorporados por docentes e estudantes. O êxito ou fracasso desses outros jeitos de ensinar e de aprender foram fortemente atravessados pela condição de classe social, raça, gênero, geração, territórios e identidades dos sujeitos escolares. O acesso ou a privação do acesso à internet robusta, a um telefone celular ou a um

²² A evasão escolar acontece quando um aluno deixa de frequentar a escola de um ano para o outro, isto é, quando não se matricula no ano seguinte. O conceito de evasão escolar é diferente do conceito de abandono escolar, que acontece quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Fonte:< <https://www.significados.com.br/evasao-escolar/> >. Acesso em: 12 jul., 2022.

computador, em larga medida, determinaram quem seguiria, mesmo que precariamente, o percurso escolar; igualmente determinaram quem teria a vida escolar interrompida pela absoluta impossibilidade de continuar aprendendo. É esse contexto de adversidades que explica/fomenta o aprofundamento do abandono e da evasão escolar (Barros, *et.al*, 2021, p. 8-9).

A infrequência, exclusão e evasão escolar há tempos permeiam o cenário educacional brasileiro e a pandemia da Covid-19 intensificou esses processos, aumentando consideravelmente as situações que envolvem o ‘fracasso’ escolar. Se debruçar sobre essa demanda educacional e social é dever dos diversos atores sociais que atuam na garantia do cumprimento do direito à Educação.

Segundo Gris (2015, p.72), é preciso olhar para essa condição, bem como para os processos de avaliação, onde:

Diante dos problemas da evasão e reprovação escolar é possível perceber que o modelo escolar não está estruturado para promover a aprendizagem de todos os educandos, ele ainda é seletivo e excludente. Por isso, uma atuação pedagógica que contemple a avaliação da aprendizagem como mecanismo de conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos e, a partir disso, estabeleça medidas para a promoção da aprendizagem para todos, de modo a considerar a diversidade presente na escola e o envolvimento da família e outras instâncias sociais, ainda é um desafio.

Percebemos assim, a importância desse “olhar” para a avaliação, para que a mesma seja um mecanismo que contribua na formação dos educandos e educandas, não sendo somente um instrumento para medir o saber, mas podendo considerar as reais condições e a caminhada que envolve todo esse processo entre aprender e ensinar.

Nóvoa (2011, p. 41) afirma que para muitos educandos e educandas a escola não tem qualquer sentido, e nem representa um projeto no qual eles ou as famílias sintam que vale a pena investir. O autor destaca esse desafio que recai sobre a Pedagogia, em que se faz necessário diferenciar na homogeneidade, construindo uma pedagogia que valorize a diversidade. Ainda destaca:

A escola não é apenas um lugar de vida; é sobretudo um lugar de aprendizagem. A escola não é apenas um espaço de desenvolvimento pessoal; é o espaço onde se constrói o diálogo social. Aprender *a viver com*, a conviver: nas sociedades deste início do século XXI a escola continua a ser uma instituição insubstituível (Nóvoa, 2011, p. 42) (Grifo do autor).

Assim como Nóvoa (2011), acreditamos que a escola, para superar os processos de exclusão que são produzidos em seu interior, precisa compreender a importância de seu papel, assim como sua função social; precisa continuar pulsando e reforçando que o lugar onde se produz conhecimento é o lugar legítimo para todos e todas que querem aprender.

Partindo dessas reflexões, no próximo capítulo iremos apresentar os dados referentes ao cenário da pesquisa, sua localização e informações com relação à Turma Acelera da escola pesquisada.

5 O CENÁRIO DA PESQUISA

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal” (Charlot, 2000, p. 61)

O Brasil vive, desde os fins da década de 1980, um forte movimento em favor do direito à educação, à expansão dos diferentes níveis de escolaridade, principalmente com a universalização do Ensino Fundamental, como previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Tomando por base os dados do Censo (2020) em que no ano de 2020 foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total, percebemos o reflexo da Pandemia da Covid-19 que afetou de maneira considerável a educação brasileira como um todo, com relação ao acesso e permanência.

Se desde a década de 1980²³, o Brasil vem num crescente movimento para tornar a educação pública acessível para todos e todas por meio de Políticas Públicas que fomentam o número de iniciativas para elevar os índices da educação nacional, nunca foi tão necessário, como no período pandêmico que estamos vivendo, o regaste às crianças e jovens que abandonaram a escola no período de 2019 a 2021. Pois, como percebemos nos dados apontados pelo Censo (2020), o número de matrículas na educação básica reduziu gravemente, o que nos leva a questionar o abandono e a evasão escolar e por consequência o descompasso na sequência curricular, associado ao ‘fracasso’ escolar e suas relações com os diferentes saberes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá é uma escola localizada na periferia do município de Portão/RS, que atende à comunidade proveniente da Vila dos Trilhos e demais loteamentos que surgiram ao longo dos tempos na mesma região.

²³ Marcada pelo fim da Ditadura Militar (1964-1985)

Figura 3 - Localização do Município de Portão/RS e da Escola EMEF Visconde de Mauá.



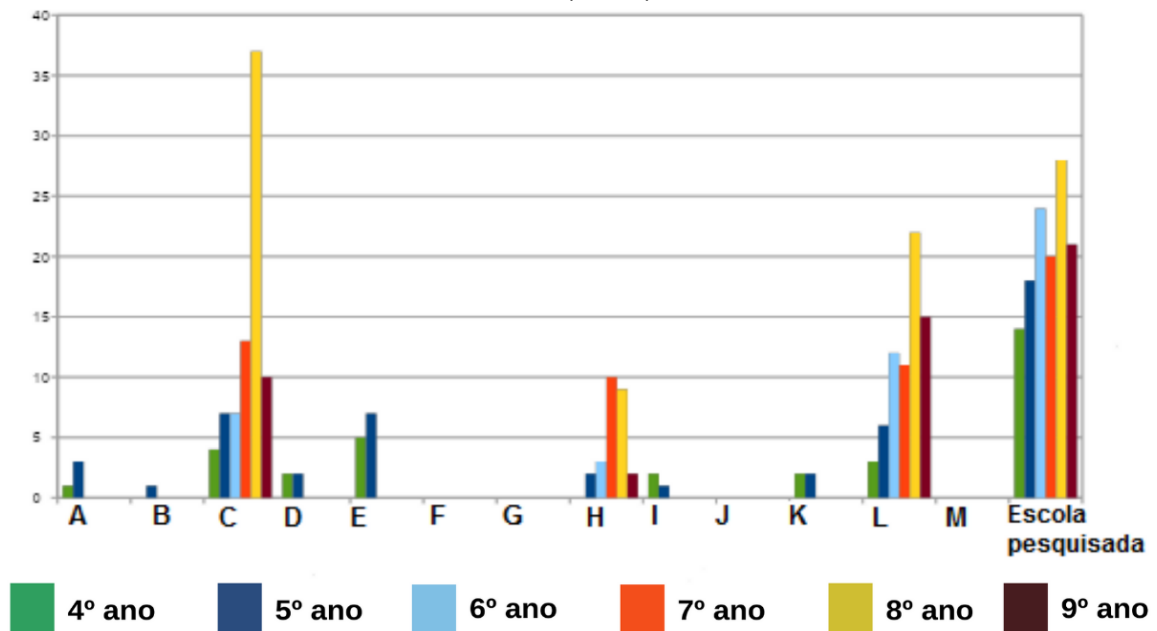
Segundo dados do Regimento Escolar da Instituição, do ano de 2019, a comunidade escolar caracteriza-se por um grande número de crianças e adolescentes em situação precária econômica, social e culturalmente. Segundo levantamento da escola, muitas das famílias vivem em clima de instabilidade pelas dificuldades de emprego, das relações familiares desestruturadas, que envolvem questões relacionadas ao alcoolismo, à dependência química e à falta de perspectiva em relação ao futuro.

No ano de 2021 o Projeto formou na escola uma turma com 16 educandos, que frequentaram a turma de 8º/9º ano. No ano de 2022, o Projeto Educa Acelera atendeu duas turmas, uma de 6º/7º ano (foco desta pesquisa) e outra de 8º/9º ano, contemplando educandos e educandas com histórico de multirrepetências, contando com um total de 30 educandos/as atendidos/as.

Ainda, segundo os dados fornecidos pela Escola, no ano de 2021 a mesma apresentava uma matrícula real de 554 estudantes, com 93 destes em situação de descompasso na sequência curricular, totalizando assim 16,79% do total.

No gráfico a seguir, também podemos observar onde se encontravam os maiores picos do descompasso na sequência curricular entre as escolas da rede municipal de Portão, em 2021.

Figura 4 - Dados e materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEME (2021).



Fonte: Autora (2022).

Ao analisarmos esse gráfico, podemos observar que a escola pesquisada possui um alto índice de educandos e educandas que não se encontram no ano adequado, conforme sua idade. Observamos ainda, que entre os anos com maiores índices, estão o 4º ano até o 9º ano, com destaques para o 6º ano e 8º ano, e é esse grupo que o Projeto Educa Acelera nessa escola visa atingir.

Segundo o Documento apresentado pela SEME, a mesma destaca:

A implementação do Educa Acelera tem como finalidade corrigir a defasagem idade/ano do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Portão. Utilizando-se da lei federal nº 9394/96, art.24, v. “b” e da Resolução 04/2010 do CNE/CEB, art.49: “A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras” (Portão, 2021, p. 02).

Nesse sentido, o Projeto do Educa Acelera-SEME (2021) buscou atender a demanda das escolas com realidades em que há concentração de muitos

educandos e educandas dentro dessa perspectiva de descompasso na sequência curricular. Essa escola, foco da nossa pesquisa, que já possuía no ano da pesquisa (2022) dois anos de trabalho pedagógico com as Turmas de aceleração, busca assim superar os altos índices de reprovação nos anos finais.

Nossa pesquisa está inserida na Turma do Educa Acelera de 6º/7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, ou seja, onde os educandos e educandas, no ano de 2022, cursaram dois anos/séries em um ano.

Trazemos a imagem abaixo da cerejeira que fica na entrada da escola para assim contextualizar o espaço que acolhe esses educandos e educandas. A cerejeira é um dos símbolos da escola, e no período da pesquisa esteve sempre florida, encantando com suas flores e imponência, como se desse boas-vindas a todos e todas que chegassem à escola.

Figura 5 - Cerejeira que fica na entrada da escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Essa turma é composta, conforme mencionado na parte da Metodologia dessa pesquisa, por dezoito educandos e educandas, sendo seis meninas e doze meninos, na faixa etária dos 13 aos 16 anos. Para o atendimento dessa turma, há 8 educadores/as, distribuídos nos componentes curriculares de matemática, ciências, português, história, geografia, ensino religioso, artes e educação física.

A turma também conta com uma educadora referência, que acompanha o desenvolvimento da turma e de cada educando/a, colaborando com o planejamento dos/as educadores/as dos diferentes componentes curriculares. Na sequência, apresentamos um quadro para uma melhor compreensão do perfil dos educandos e das educandas e da turma como um todo, com o nome fictício, gênero, idade e número de reprovações.

Tabela 6 - Perfil dos educandos e educandas

EDUCANDOS/AS	GÊNERO	IDADE ATÉ 31/08	NÚMERO DE REPROVAÇÕES	SEMPRE ESTUDOU NESTA ESCOLA?
Educanda A	Feminino	14 anos	2 vezes	Sim
Educanda B	Feminino	13 anos	2 vezes	Sim
Educando C	Masculino	14 anos	3 vezes	Sim
Educando D	Masculino	14 anos	3 vezes	Sim
Educando E	Masculino	14 anos	3 vezes	Sim
Educando F	Masculino	13 anos	2 vezes	Não
Educando G	Masculino	15 anos	3 vezes	Sim
Educando H	Masculino	14 anos	3 vezes	Sim
Educando I	Masculino	13 anos	2 vezes	Não
Educanda J	Feminino	14 anos	3 vezes	Sim
Educanda K	Feminino	13 anos	2 vezes	Não
Educanda L	Feminino	15 anos	3 vezes	Sim
Educando M	Masculino	15 anos	3 vezes	Sim
Educando N	Masculino	15 anos	3 vezes	Não
Educanda O	Feminino	15 anos	3 vezes	Sim
Educando P	Masculino	15 anos	3 vezes	Não
Educando Q	Masculino	16 anos	3 vezes	Sim
Educando R	Masculino	16 anos	4 vezes	Não

Fonte: Dados extraídos das respostas Google Forms. Elaborado pela autora (2022).

Diante dos dados apresentados, percebemos que quanto ao número de reprovações, 05 educandos/as reprovaram duas vezes, 12 educandos/as reprovaram três vezes e um educando já reprovou quatro vezes. Assim, por meio do perfil levantado, conseguimos traçar quem são os educandos e educandas que estão na turma investigada.

A partir dessas reflexões, no próximo capítulo procuraremos estabelecer as relações que permeiam o aprender e o ensinar. A expectativa é que este capítulo ofereça elementos analíticos, a partir dos círculos de cultura realizados, para que possamos traçar as percepções dos educandos e educandas com relação ao descompasso de aprendizagem (idade/ano/série), visando responder assim à pergunta central dessa pesquisa.

6 TEMAS GERADORES: O QUE OS EDUCANDOS E AS EDUCANDAS TÊM A NOS DIZER?

Deste modo fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar e educar se identificam em um permanente e único movimento. Considero importante, nessa altura de conversa, insistir mais uma vez no caráter político da atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática (Brandão, 1981, p. 36 apud Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 508).

Neste capítulo, iremos analisar os diálogos e materiais coletados durante os círculos de cultura realizados com os educandos e educandas, trazendo para essa pesquisa a ‘originalidade das falas’ por meio da análise das palavras/temas que se evidenciaram nos encontros com o grupo pesquisado. Assim, a pesquisa buscou por meio de diálogos, conversas, observação participante, registros e círculo de cultura contemplar uma metodologia em que os sujeitos tivessem participação ativa, pois acreditamos, conforme Freire (1970, p. 56) nos ensinou, que a investigação dos temas geradores necessita de uma metodologia coerente com a dialogicidade da educação libertadora, que seja:

[...] igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.

Freire (1970, p.56) ainda nos explica com os temas geradores que a investigação se refere ao pensamento-linguagem, ou seja, suas percepções da realidade, bem como suas visões de mundo/sociedade.

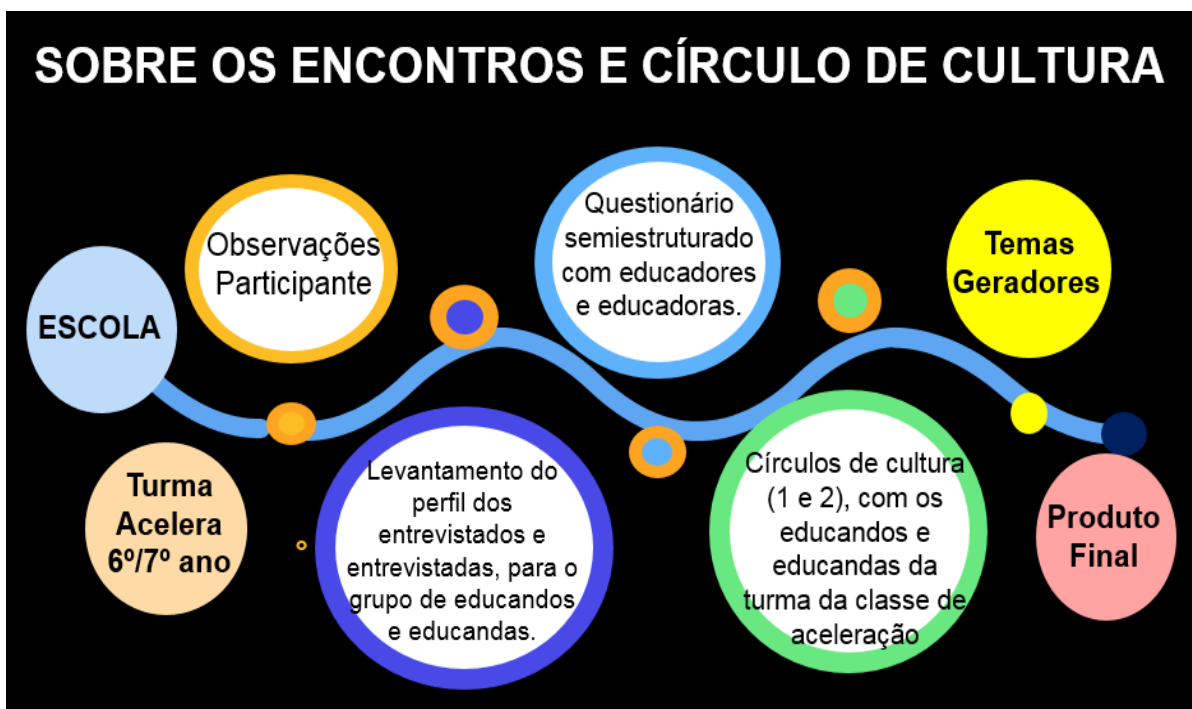
O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Grifo do autor)

Assim, é por meio dos temas geradores que iremos compreender os processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens dos educandos e educandas de uma escola pública, que podem gerar o descompasso na sequência curricular.

Como já explicado no capítulo que trata da metodologia, os dados coletados com os educandos e educandas foram reunidos por meio de gravações, que posteriormente foram transcritas pela pesquisadora. Nessa transcrição procurou-se evidenciar, por meio dos Temas Geradores, os diálogos que se interligam e apontam para uma análise mais profunda. Nesse sentido, para Passos (2019, p.449) “O “tema gerador” é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades[...]” (Grifo do autor).

Com isso, o tema gerador nos permite, por meio da escuta, interpretar de maneira subjetiva a realidade em que cada pesquisado/a se encontra. Não é por meio de planilhas e dados numéricos que faremos essa interpretação, mas a partir da releitura do mundo, da releitura da pesquisa, que iremos perceber o verdadeiro sentido dos diálogos.

Figura 6 - Caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Autora (2022).

A figura 6, acima, representa o caminho metodológico percorrido na pesquisa. Foram várias escolhas metodológicas para aproximar os sujeitos da escola e chegar mais perto do contexto e do dia-a-dia da escola pesquisada. Da observação participante aos círculos de cultura como estratégia de diálogos, ao momento de análise dos materiais que foram a sistematização por meio dos temas geradores. Assim podemos perceber que a trajetória da pesquisa envolveu a pesquisadora e o contexto da escola pesquisada e resultou no texto dessa dissertação. Destacamos o caminho metodológico, acima, de maneira ilustrativa, para que assim possamos visualizar o seu passo a passo.

Cabe ainda destacar que Freire (1970, p. 56) considera o tema gerador, “como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras”. Para essa pesquisa, buscou-se por meio dos círculos de cultura possibilitar que os/as educandos e educandas dialogassem e ecoassem suas falas, percepções e vivências com relação a sua vida escolar.

Nessa direção Freire (1997, p. 38) nos ajuda a entender que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Com isso, através dessa pesquisa, buscamos, por meio dos diálogos e encontros, a formação da pesquisadora e, além disso, a possibilidade de reflexão e conscientização dos sujeitos pesquisados.

[...] “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (Freire, 1970, p.61) (Grifos do autor).

A ideia adotada por nós sobre a investigação de temas geradores se baseia em Freire (1970, 61) que afirma que eles estão contidos no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação); e se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Trazemos os registros realizados e coletados durante a pesquisa. Pesquisa essa que foi realizada ao longo do ano de 2022, na escola municipal investigada, onde a pesquisadora foi bem recebida e aceita pelo grupo de educandos e

educandas, bem como pelos educadores e educadoras. Cabe aqui salientar que a escola sempre manteve suas portas abertas para a pesquisa, tornando aberto o acesso a documentos, a participação em reuniões pedagógicas e momentos de conversa e escuta com a turma do Acelera do 6º/7º ano.

Dessa maneira, destacamos aqui, conforme Freire (1970), que os temas geradores só podem ser compreendidos nas relações homens-mundo, relações estas que se mantiveram ao longo da pesquisa.

6.1 O QUE PENSAM OS EDUCANDOS E EDUCANDAS

Iremos aqui apresentar os diálogos e análises da pesquisa a partir dos Círculos de Cultura realizados com os educandos e educandas. Esses Círculos de Cultura aconteceram em dois momentos diferentes, e tiveram como objetivo principal conhecer um pouco mais das histórias e vivências de cada um/uma, procurando assim estabelecer um elo entre a escola e suas aprendizagens e possibilitar com isso a aproximação com a pesquisadora.

Pois, conforme Freire (1970, p. 64-65), “Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros”. Freire ainda nos ajuda a entender que a investigação que busca conhecer os sujeitos não pode ser feita sem eles, mas deve ser realizada com eles:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (Freire, 1970, p. 64-65)

Partindo dessa ideia, de investigar com os “outros”, de estar com os outros, é que essa pesquisa ganha seu significado freireano, aproximando-se do diálogo, da participação e do respeito aos saberes que cada e cada uma traz consigo. Podemos destacar a importância da participação dos sujeitos, de suas expressões, sentimentos e convicções.

Nesse sentido, Osowski (2019, p. 441-442) destaca que o movimento entre “homens-sujeitos se dá pelo diálogo, pela confiança que depositam ente si e, acima

de tudo, “pelo testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (Grifo do autor).

Analisando os materiais e as falas que ecoaram durante os Círculos de Cultura e que trazem aspectos relacionados à vida escolar e às perspectivas de cada educando e educanda, elaboramos um quadro, que representa os principais Temas Geradores para uma melhor reflexão.

Tabela 7 – Temas geradores

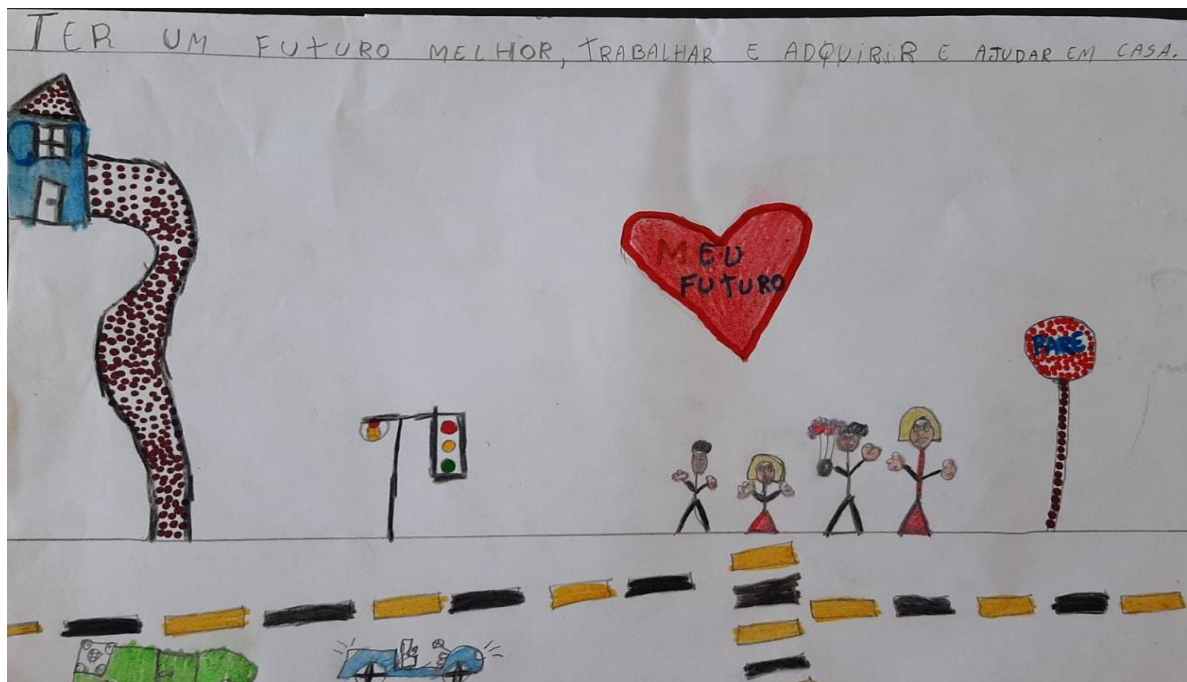
TEMAS GERADORES
Escola como espaço para aprender e ter uma perspectiva de vida melhor.
Reprovação versus falta de apoio familiar e de sentido escolar
A importância dos projetos e da organização escolar
Classe de Aceleração: uma nova chance?
Espaços e Tempo de participação
O Direito de dizer a sua ‘PALAVRA’
Da idealização de novos espaços para a Comunidade

Fonte: Dados extraídos dos Círculos de Cultura, realizados com os educandos e educandas. Elaborado pela autora (2023).

6.2 ESCOLA COMO ESPAÇO PARA APRENDER E TER UMA PERSPECTIVA DE VIDA MELHOR

Ao analisarmos os materiais da pesquisa, principalmente os desenhos e as falas dos educandos e educandas, observamos que eles destacam que percebem a escola como um espaço para aprender e ter uma vida melhor. Mas como seria a vida melhor a que se referem? Nesse sentido, as falas e representações nos remetem ao entendimento de que querem conquistar um emprego, para assim ter condições de sair das dificuldades financeiras enfrentadas pelas suas famílias.

Figura 7 - Registro realizado pelo Educando N



Fonte: Registros dos materiais coletados.

A representação do desenho foi a partir da provocação realizada no círculo de cultura com a proposição de dialogar sobre o papel da escola na vida deles. Na perspectiva dos educandos a escola é vista como o melhor caminho para tentar enfrentar a dura realidade na qual se encontram, e assim ter ‘estudo’ e tentar trilhar um caminho diferente. Porém cabe aqui refletirmos sobre esse Tema Gerador, que se torna muito caro quando encarado somente por esse viés, onde a escola é uma porta a ser atravessada, e muitas vezes os educandos acabam fracassando nessa travessia. E como fica quando a escola não dá conta de sustentar esse desejo?

A Educanda L traz em sua fala os motivos que a levam a ir para a escola, destacando que: *“Vim para estudar e ajudar minha família, tendo um trabalho bom”*. Nesse sentido, os Educandos C e R também se referem a esses motivos como os que os levam para a escola: *“Ter uma perspectiva de um bom futuro, e um bom emprego.”* – (Educando C). *“Se a gente não estuda, tem que encarar o trabalho que surgir, mas se a gente tem estudo, podemos escolher o trabalho, com melhores condições de salário”*. – (Educando R).

Complementando essas falas, nos apoiamos em Freire (2001) que destaca que a escola é muito mais do que conteúdos, instruções, repreensões e punições, a

escola precisa resgatar sonhos, valores de sua comunidade. A escola pode ser um espaço de organização política e de sistematização da práxis:

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (Freire, 2001, p. 16).

A escola a que Freire (2001) nos remete é aquela que se insere dentro da comunidade, buscando com isso tornar-se um espaço para todos e todas, cumprindo com o seu papel social, valorizando e inserindo os saberes locais.

Quando nos debruçamos sobre essa questão que os interlocutores externalizaram, entendemos que o que os mantém na escola é a possibilidade de ter um bom emprego, uma profissão e ganhar dinheiro para viver melhor, e nesse sentido nos perguntamos: Qual o papel da escola nesse viés? Quais são as relações do saber e da aprendizagem desses sujeitos?

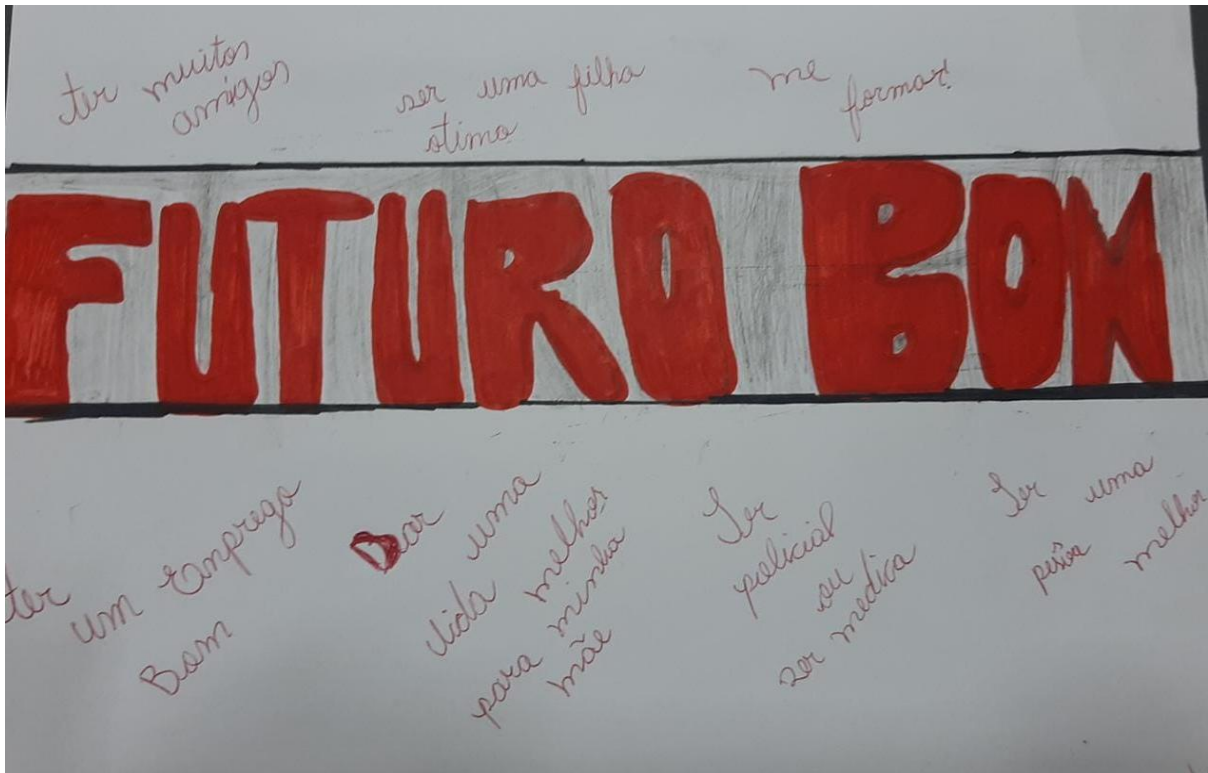
Assim sendo, torna-se importante reconhecer a importância da relação com o saber que o sujeito deve ter e que para Charlot (2000, p. 82), “a relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber” (Grifo do autor). Para o autor, as relações do saber fazem parte dos/as educandos/as e da escola, sendo ela o ‘centro irradiador da cultura popular’ deve assumir esse compromisso na construção desses saberes. Levando em consideração que esses educandos e educandas são oriundos de situações de reprovações dentro da escola, há de se destacar que mesmo em situações em que o sistema os coloca como ‘fracassados’ na aprendizagem, os mesmos ainda veem na escola uma busca para se inserir dentro da sociedade com mais condições de igualdade.

Para o Educando G, o ato de estudar e ir para escola está relacionado com a superação das dificuldades: *“Porque assim eu posso ter uma profissão, ganhar dinheiro e poder comprar aquilo que eu queira, sem passar necessidade”*.

Nesse sentido, Patto (2015, p. 180) traz como reflexão a organização do sistema escolar, que como reprodutor das relações sociais vigentes e instrumento a serviço dos interesses das classes populares, ao mesmo tempo foco de interesses das classes em confronto. Isso gera a necessidade de se administrar estratégias de

manutenção da hegemonia, trazendo aos trabalhadores a necessidade de encontrar novas formas de se apropriar dessas estratégias e de interferir nelas. A escola, dentro de uma visão capitalista, ainda é responsabilizada pela produção de mão de obra qualificada.

Figura 8 - Registro realizado pela Educanda J ao representar o que é escola para si:



Fonte: Registros dos materiais coletados.

Os educandos e educandas possuem a visão de que estudar é necessário e bom para ter um 'futuro melhor', ter um emprego, e assim ter dinheiro para ajudar a família. Assim, tornamos a reafirmar a importância dos saberes que são construídos na escola, que podem possibilitar e transformar o protagonismo desses sujeitos.

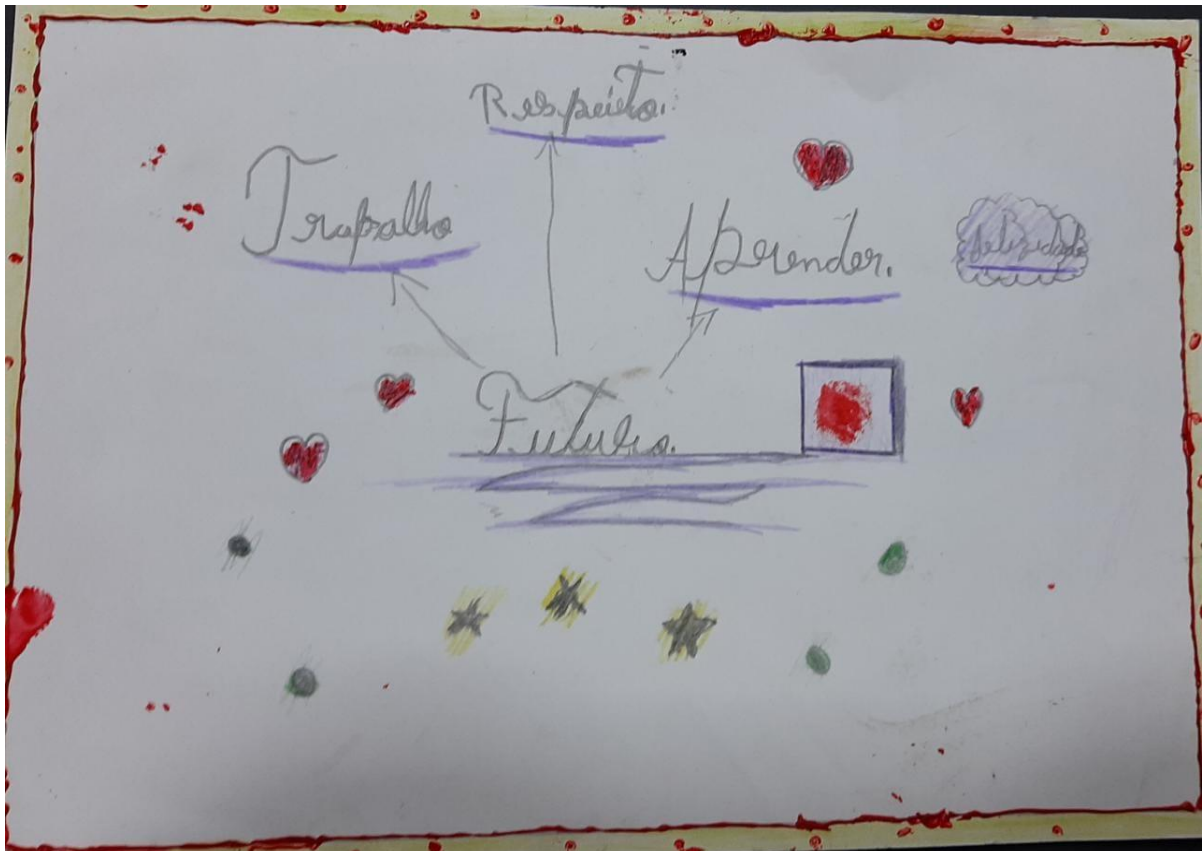
Charlot (2013, p. 83-84) problematiza e alerta sobre a visão de estudo visando mais a preparação para o trabalho do que o conhecimento a ser construído, quando afirma: "Entra-se para a "sociedade do conhecimento" com mentes valorizando mais o diploma do que o próprio conhecimento – o que aumenta o risco de que seja uma sociedade da informação mais do que uma sociedade do saber" (Grifo do autor).

Ainda segundo Charlot (2013, p. 86):

Voltou a ideia de que o trabalho forma, educa. Simetricamente, estudar parece mais necessário do que nunca para se poder trabalhar. Entretanto, a relação entre trabalho e educação continua sendo permeada pela ameaça da dominação, da exploração, da alienação.

Para Charlot (2013), ainda valorizamos na escola o ensino como meio de informação e formação mais do que as relações da aprendizagem com o saber do dia a dia; mais do saber acadêmico do que de buscar conhecer e valorizar os conhecimentos da comunidade. É preciso que a escola esteja presente na construção de sonhos e que não se restrinja ao preparo técnico para o trabalho.

Figura 9 - Registro realizado pela Educanda B ao representar a escola:



Fonte: Registros dos materiais coletados.

Assim, caberia aqui deixarmos como ponto de reflexão: qual o papel da escola e da sociedade para esses educandos e educandas que se encontram em situação vulnerável de aprendizagem e reprovação?

Pensamos que a educação deve superar essa visão tecnicista e cumprir com o seu papel social enquanto formadora de cidadãos e cidadãs conscientes da importância de sua atuação dentro da sociedade como um todo.

6.3 REPROVAÇÃO VERSUS FALTA DE APOIO FAMILIAR E DE SENTIDO ESCOLAR

A partir das interlocuções realizadas nos Círculos de Cultura, observamos questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, anseios, desejos e principalmente a legitimidade de estar na escola e na turma de aceleração. O Educando R traz em sua fala os motivos que o levaram à reprovação: *“Minha família mudou-se várias vezes, aí eu não sentia vontade de estudar nas escolas que eu tinha que ir. Tinha preguiça e não fazia as atividades. Pegava muita recuperação e quando eu estava melhorando, minha família se mudava de novo”*.

Também destacamos a colocação do Educando G, que afirma: *“Como eu não conseguia entender o que os professores ensinavam, eu resolvia incomodar e atrapalhar na aula. Só queria jogar bola e não respeitava ninguém”*.

Conhecer a realidade da comunidade escolar e de cada educando e educanda é uma das tarefas da educação como um todo, em que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (Freire, 1996, p. 26).

Em sintonia com o pensamento de Freire (1996), entendemos que “a importância dos conhecimentos de experiência feitos”, vão muito mais além do quadro e do caderno na sala de aula; representam o respeito com a realidade de que cada educando e educanda, ouvindo-os com atenção, valorizando seus saberes e compreendendo suas necessidades e anseios.

Nas falas desses educandos e educandas, resumidamente, podemos perceber a necessidade que eles possuem de se sentirem acolhidos pela escola e pelos educadores e educadoras.

Também é nítido o quanto foi difícil aprender e estudar durante a pandemia e muitos trazem em suas falas as marcas desse período:

“Eu não entendia as atividades que eram enviadas para casa e por isso não fazia”. – (Educanda K)

“Não conseguia estudar sozinho na pandemia”. – (Educando F)

“A pandemia me desmotivou para continuar a estudar. Senti falta de ter o professor para me explicar”. – (Educanda B)

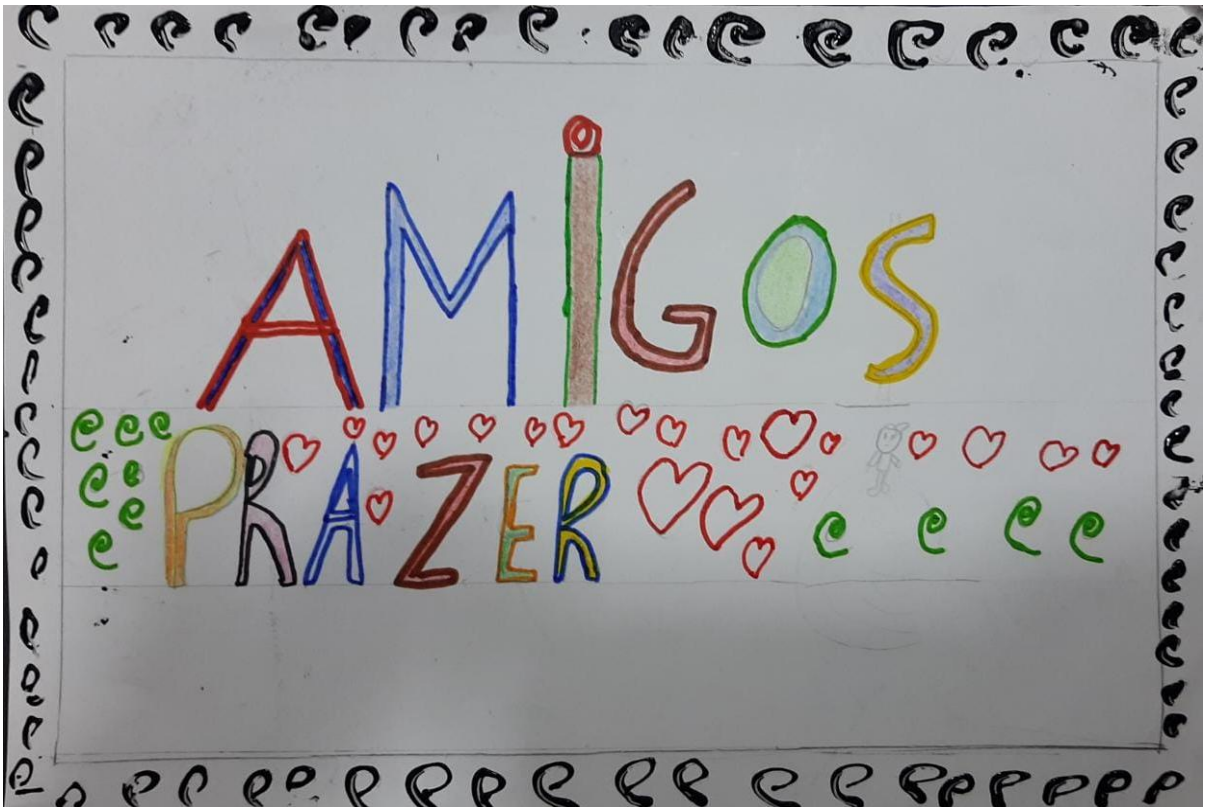
Assim, fica evidente que:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Desse modo, percebemos nesse excerto as dificuldades que o ensino remoto trouxe para além das salas de aula, onde o trabalho pedagógico ficou extremamente afetado e por consequência educandos e educandas e educadores e educadoras enfrentaram grandes dificuldades relacionadas ao processo de ensinar e aprender.

Ainda, Saviani e Galvão (2021, p. 42) destacam que o indivíduo aprende e se desenvolve na relação com o outro. Muitos dos educandos e educandas destacaram que sentiram essa falta, de aprender com os colegas e com os educadores e as educadoras.

Figura 10 - Registro realizado pela Educanda A



Fonte: Registros dos materiais coletados.

Para Charlot (2013, p.146) “aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido”. O autor ainda destaca o sentido das atividades, bem como o prazer em participar e realizá-las. Ainda segundo Charlot (*Ibid.*, p. 147), “a escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência”. Diante dessa ideia, bem como dos diálogos trocados e materiais produzidos, destacamos a importância dos saberes que se tornam significativos, bem como dos saberes que eles mesmo ignoram e acreditam não fazer sentido para suas vidas. A escola precisa fazer e dar sentido aos sujeitos que perpassam por ela, entendendo assim que sua proposta pedagógica e a sua organização curricular devem ir ao encontro de seus/suas educandos/as, contribuindo para o seu entorno, para sua comunidade.

6.4 A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Durante os círculos de cultura, os educandos e educandas destacaram a necessidade da escola, através dos seus Componentes Curriculares, ter projetos

que sejam de seu interesse. Projetos e atividades que saiam da rotina de cópia do quadro e caderno. Os jovens, a todo momento, falaram em atividades e projetos que possam contemplar seus saberes, a partir de pesquisas, músicas, danças, jogos, etc.

Destacamos aqui algumas das falas de educandos/as que expressam o que consideram como importante na escola e que contribuiria para a sua aprendizagem:

“Aulas de músicas, de outras línguas, de dança, tecnologia, astrologia, capoeira, esportes.” – (Educando E)

“Uma cama elástica não só para os pequenos, mas para os grandes também”. (Educanda A)

“Mais materiais diversos nas aulas de Educação Física e não somente futebol”. (Educanda J)

“Andar de carrinho de rolimã”. (Educando P)

“Aulas de capoeira”. (Educanda O)

“Uma alimentação mais variada”. (Educanda B)

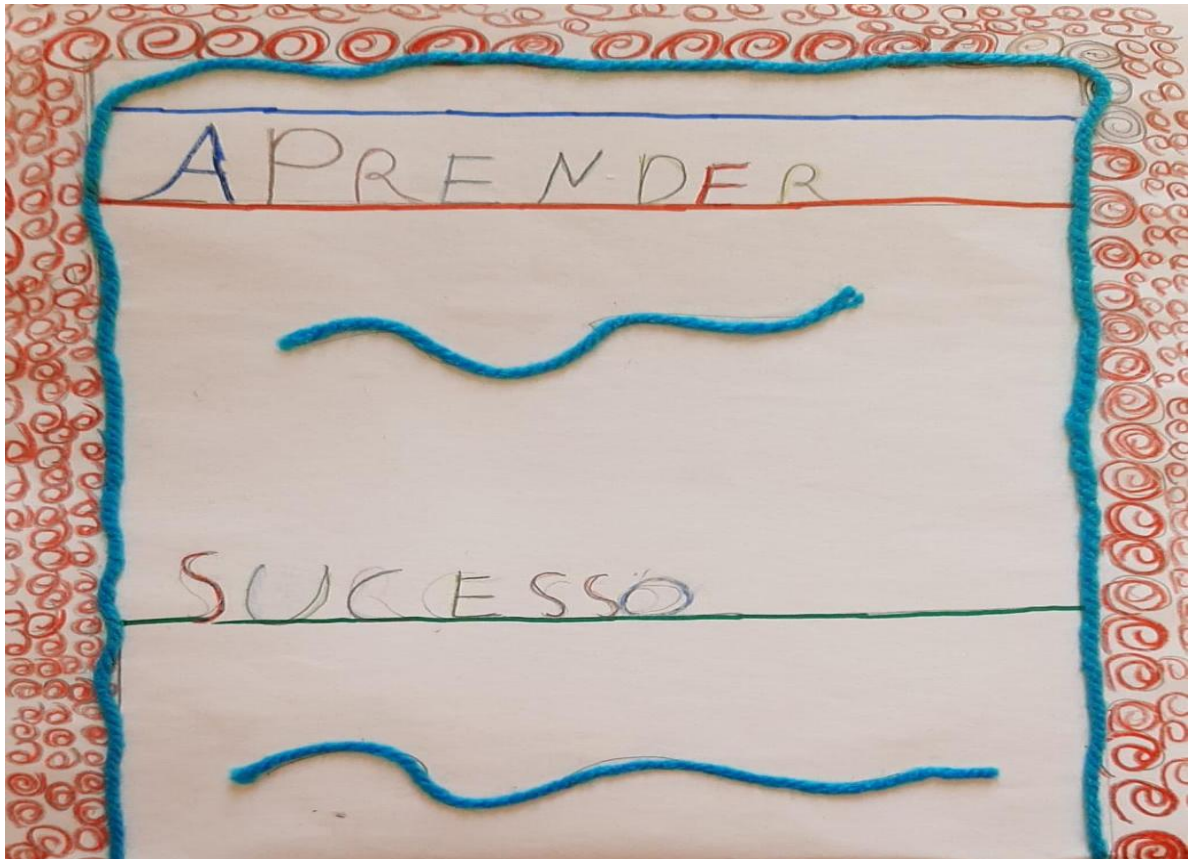
Os educandos trazem em suas vozes seus desejos e necessidades que muitas vezes poderiam ser incorporadas nas práticas pedagógicas, se eles fossem ouvidos. Nesse sentido, referente ao modelo de organização escolar que ainda vivemos, Nóvoa (2022, p. 14-15) nos leva a refletir sobre o papel da escola, e destaca que a educação não se reduz apenas às aprendizagens, mas também ao seu papel na construção de uma vida em comum:

É preciso evitar um pensamento desenraizado sobre a escola e a educação, como acontece tantas vezes com os futuristas. Devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose. O que está em causa é o modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos, e não a escola, instituição central para as sociedades do século XXI, pela capacidade de conduzir todos os alunos às aprendizagens, mas também pelo seu papel na construção de uma vida em comum.

A percepção dos educandos e educandas, nos círculos de cultura, é de que a proposta pedagógica da escola contemple de fato as necessidades dessa comunidade escolar, diante da realidade e dos interesses que manifestam, ou seja,

um olhar para além da aprendizagem tradicional, mas que leve em consideração a realidade e a cultura local.

Figura 11 - Registro realizado pelo Educando I



Fonte: Registros dos materiais coletados.

O desenho representado na figura do educando I, acima, explicita como ele entende o ato de 'aprender', buscando novos caminhos que resultem no seu sucesso na construção de novos conhecimentos, tendo como resultado, como afirmou em suas palavras: 'passar de ano'.

Arroyo (2014, p.37) destaca que: "Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados[...]". Assim, poderíamos refletir sobre os educandos e educandas envolvidos nessa pesquisa, indagando sobre quem são eles. Afinal, a escola tem a compreensão sobre quem de fato são eles e elas? A proposta do Educa Acelera contempla as especificidades dessa turma? Afinal, quais as relações entre o saber que a escola produz e os saberes que educandos e educandas trazem consigo? Será que a escola como um

todo busca uma Pedagogia que supere as reprovações enfrentadas por esses/as educandos/as?

Para essas indagações, nos baseamos em Charlot (2000, p.85), que destaca que: “Cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber”. Ou seja, os sujeitos estão dentro dessas relações de saber, onde a escola acaba sendo o elo principal para essa ligação entre ela, a família e a sociedade.

Demo (2004, p.14) afirma que a aprendizagem é: “[..] “dinâmica reconstrutiva”, de dentro para fora. Quer dizer que o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento. Não pode permanecer em escutar, copiar e desenvolver de modo reproduzido na prova” (Grifo do autor).

Relacionando as colocações de Charlot (2000) e Demo (2004) com as falas dos interlocutores dessa pesquisa, destacamos o caminho para a construção da aprendizagem, uma vez que para que os sujeitos possam estar dentro das relações de saber, a escola precisa buscar meios que contribuam com o sucesso escolar, que o currículo seja um caminho a ser trilhado e construído a partir da realidade da comunidade e dos educandos/as. Percebemos o quanto se torna necessário e importante que a proposta pedagógica contemple os saberes e necessidades que os educandos e educandas apontam.

Freire (2001, p.24) corrobora com esta afirmação, quando diz que:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.

Assim, como para Freire (2001), os educandos e educandas também sonham com uma escola que busque coletivamente, por meio do diálogo, das perguntas e dos desafios, espaços que promovam a construção do saber, que promovam a reflexão, que os levem a pensar criticamente, para além da aula da cópia e da resposta considerada correta.

Para Charlot (1996), a relação com o saber está intimamente ligada à relação com a escola e o sentido que a mesma traz para a criança e o jovem que dela faz

parte. Assim, segundo o autor, a escola precisa se questionar sobre os saberes que produz:

[...] a escola, como dissemos, tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. É ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve portanto preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para a criança?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (para uma criança, o que significa “aprender”, “estudar”?) (Charlot, 1996, p. 49)

Sendo assim, a escola precisa refletir sobre seus processos pedagógicos, para que, como Charlot (1996) aponta, possa cumprir de fato com o seu dever social, ou seja, que a relação do saber faça sentido na construção da aprendizagem dessa criança e desse jovem. Que os processos de ensinar e aprender não sejam meramente uma reprodução dos conteúdos, que a educação seja muito mais que uma educação bancária. Para isso, Freire (1970, p. 33) alerta sobre essa visão bancária na educação, afirmando que:

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Grifo do autor).

Nesse sentido, a escola ao institucionalizar o ‘fracasso’ escolar, reforça os conceitos culturais, como vimos no capítulo anterior, que são muito fortes e estão enraizados em nossa sociedade. Esse “enraizamento”, muitas vezes, não permite que a escola como um todo perceba a necessidade de atrelar os conhecimentos à realidade de sua comunidade escolar, entendendo por vezes que as dificuldades de aprendizagem e o descompasso na sequência curricular geram desinteresse para a participação e frequência escolar.

Para Charlot (2000), a relação do aprender com o saber perpassa as relações que são estabelecidas ao longo dessa caminhada dentro e fora da escola. O autor destaca que:

[...] a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá um sentido específico; e adquire sentido em

outro sistema de sentido. Nesse caso também, a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e não surte quase nenhum efeito na formação, nem, tampouco, de “transferência” (Charlot, 2000, p.64) (Grifo do autor).

Pensar o processo é pensar nas inúmeras formas com que a educação pode atingir de fato o educando e a educanda que ocupa o espaço da escola, percebendo-o como um espaço legítimo para a sua aprendizagem e para a sua subjetividade. Arroyo (2014, p. 81) fala sobre a importância de humanizar os espaços do viver, onde a escola adquire outras funções quando o direito ao tempo/espaço se articula com o direito a tempos/espaços de um justo e digno viver. Com isso, a aprendizagem não pode ser separada dos direitos do viver com dignidade, sendo os educandos e educandas sujeitos de direitos.

Dessa maneira, destacamos um projeto a que os/as educandos/as remetem como espaço legítimo dentro da escola para a construção dos seus saberes de maneira interdisciplinar; como um lugar que desperta o desejo do cuidado, do controle do tempo e da espera: a horta.

Figura 12 - Manuseio na Horta da Escola



Fonte: Registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada da Escola Visconde de Mauá (2023).

Com essas imagens, reafirmamos a importância do ato pedagógico estar em consonância com a realidade e necessidades daqueles e daquelas que se encontram nesse espaço de aprendizagem, de convivência e de saberes.

6.5 CLASSE DE ACELERAÇÃO: UMA NOVA CHANCE?

Trazemos aqui uma fala muito repetida pelos educandos e educandas, onde eles afirmam que estar na Classe de Aceleração é uma nova chance para aprender e passar de ano.

A Educanda J fala: *“Estar na Classe de Aceleração é uma chance de recuperar dois anos em um”*.

Essa colocação da Educanda J nos faz pensar sobre como eles se percebem numa turma de aceleração. Com isso podemos dizer que os educandos/as verbalizaram e demonstraram que o fato de estarem em uma turma de aceleração foi causado por suas inúmeras reprovações, e esta turma seria uma chance de acelerar o tempo. Mas afinal que chance é essa? E se não conseguirem aproveitar essa chance, o que vai acontecer?

Já o Educando M, nos coloca: *“As outras turmas acham que porque estamos na classe de aceleração é porque somos burros. Mas a gente não é!”*. Uma colocação forte e carregada de sentimentos que levam a sensação do ‘fracasso’ escolar, perante o que as outras turmas entendem sobre a classe de aceleração.

Considerando as falas e materiais escolhidos para compor esse tema gerador “Classe de Aceleração é uma nova chance?”, é perceptível que a ‘culpabilização’ do ‘fracasso’ escolar recai sobre os educandos e educandas, assim como sobre suas famílias e condições sociais em que se encontram.

Freire (2001, p. 35) traz uma importante explicação com relação à evasão escolar, que também leva educandos e educandas para a reprovação ou a distanciar-se da escola, onde ele diz:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de *evasão*. As crianças populares não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são *expulsas* da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando

chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (Grifo do autor).

Assim como Freire (2001), também problematizamos a naturalização da explicação da “evasão”, uma vez que ainda presenciamos em nossa sociedade um modelo de escola que “exclui”, “expulsa” seus/suas educandos/as, na medida em que o saber não está contextualizado com a realidade da comunidade e desses jovens. Quando esse modelo escolar está somente preocupado com os índices de avaliação, com os números, com as notas, sem levar em consideração o respeito ao tempo com que cada um/uma tem para aprender. O direito à educação deve ser assegurado mediante não só o acesso, mas também fazendo com que a escola se preocupe em ser um espaço de permanência e de acolhimento dos educandos e educandas.

Percebemos que na maioria das vezes, se naturalizam as explicações sobre ‘fracasso’, reprovação e evasão sem questionar a estrutura rígida da cultura escolar que perpassa as escolas. Cultura essa que enxerga que escola “boa” e que ensina “bem” é aquela que reprova, e não se preocupa com a garantia do sucesso escolar de todos/as. Para Demo (2004, p. 17), o “conhecimento sempre andou de braços dados com a censura e o colonialismo”, ou seja, com as relações do poder e do saber que ainda atravessam nossas escolas e não modificam essa estrutura curricular.

Nessa concepção, de sistema escolar rígido, que muitas vezes dificulta o desenvolvimento escolar de educandos e educandas, Arroyo problematiza:

Ainda muitos (as) professores (as) da escola pública têm a escola privada como referencial de qualidade. Tendo essa qualidade credencialista e utilitarista como protótipo de boa escolarização básica, sofisticamos conteúdos e exigimos saberes e competências para o sucesso escolar que não encontramos nos currículos dos países europeus nem dos Estados Unidos. Obrigamos milhares de crianças, adolescentes e jovens a repetir, a se distanciar de seus pares de convívio pela falta uns pontinhos em uma única disciplina (Arroyo, 2000, p.37).

Assim, a escola e seus educadores, educadoras, equipe gestora e demais profissionais ainda entendem que o ‘sucesso escolar’ está atrelado ao domínio dos conteúdos, das avaliações expressas com notas e do bom comportamento, ou seja, oprimindo corpos e pensamentos.

Ainda, segundo Arroyo (2000, p.34):

[...] desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas.

A questão que Arroyo (2000) nos coloca sobre “desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escolar [...]”, vai ao encontro dessa pesquisa, uma vez que entendemos que o fracasso escolar está institucionalizado e enraizado em nossa sociedade, pois essa é a visão que se tem para quem não alcança aquilo que denominamos como ‘sucesso’; mas essa ‘desescolarização’ não exime a escola do seu papel enquanto instituição social, uma vez que ela contribui tanto para o ‘sucesso’ como para o ‘fracasso’ escolar através da classificação e da seriação, acabando por rotular ‘quem é capaz de aprender ou não’, e por vezes naturalizando essas ações. Assim, procuramos compreender os processos pedagógicos que interferem na aprendizagem dos educandos e educandas e com isso problematizarmos o descompasso na sequência curricular, uma vez que a mesma está atrelada a uma “sequência” imposta pelo sistema escolar.

Ainda sobre os “repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar” (Arroyo, 2000, p. 34), esses termos muito utilizados na organização escolar demonstram que existe uma naturalização da situação de não aprendizagem e que os educandos precisam de “Programas de correção”, entretanto não é questionada uma possível mudança de organização do sistema escolar.

Freire (2001) nos ajuda nesse entendimento, uma vez que enfatiza o desejo de se ter uma escola pública que seja:

[...] realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas (Freire, 2001, p.42).

Conclui-se assim, que ainda temos uma escola excludente, que classifica e seleciona de maneira padronizada seus educandos e educandas, não levando em consideração suas histórias de vida e especificidades.

Ainda nesse sentido, Charlot (2013, p.59), também aborda os problemas da democratização da escola ao destacar que “há cada vez mais alunos que vão para à escola apenas para “passar de ano”, sem encontrar nela sentido nem prazer” (Grifo do autor). Vivemos numa sociedade contemporânea, que vincula qualidade e eficácia, com notas altas, aprovação *versus* reprovação e diploma na mão.

Retomando a questão central desse tema gerador, onde se destaca a Classe de Aceleração como uma nova chance, novamente nos questionamos sobre que chance é essa? Uma classe de aceleração, vista como Política Pública, para sanar os altos índices que estão relacionados com o descompasso na sequência curricular pode ser entendida como chance? A educação sendo um direito garantido em Lei para todos e todas, pode ser reduzida a novas chances para avançar dentro da sequência curricular da escola?

Estes são alguns dos questionamentos que fazemos dentro dessa pesquisa, e a partir dos Círculos de Cultura buscamos analisar e contextualizar os dados coletados a partir da escuta e da conversa com os/as envolvidos/as.

Figura 13 - Registro realizado pelo Educando R ao representar “para mim a escola é”



Fonte: Registros dos materiais coletados.

Essa representação traz algumas flechas que levam ao nome do educando, que por questões éticas da pesquisa foi ocultado. Mas ao ser questionado sobre essa representação trouxe um relato muito emocionante, relacionado com sua experiência de vida e as dificuldades enfrentadas para chegar onde está. Se observarmos as palavras que o educando colocou, podemos interpretar sua representação sobre o quanto é significativo o seu tempo na escola. Traz a palavra conhecimento para explicar o quanto tem sido importante estar na turma de aceleração; vitórias e derrotas porque elas fazem parte do seu crescimento pessoal, estratégias para mudar de vida e melhorar a sua condição; o homem na lua para representar seu futuro e interesse em astrologia e sobre sua história, que continua e que ele vem tentando fazer ser diferente.

Voltando para a análise sobre a escola e sua função, buscamos novamente explicações em Arroyo (2000, p.39), ao retomar as críticas que foram realizadas às propostas por ciclos de formação que foram propostas como alternativas de organização do tempo escolar (anos de escolarização) no Ensino Fundamental. Essas alternativas incluíam diferentes modalidades de organização da escolaridade em ciclos. Com isso existia a possibilidade de romper com a rigidez da seriação curricular. Em suas palavras:

Muitas críticas à organização por ciclos de formação apelam a esse democratismo credencialista e apelam para a manutenção do sistema seriado ainda que seletivo, apenas propondo pequenos arranjos na regulação do fluxo escolar. Por quê? Manter um sistema escolar rígido, conteudista, exigente, duro, seletivo, seria um bem para os setores populares. Somente assim, repetindo e multirrepetindo, os acelerados, se necessário, sairão credenciados em igualdade de condições para enfrentar a seletividade da sociedade real em que terão de sobreviver. O resto seria utopia, logo será preferível inventar medidas menos radicais (Arroyo. 2000. p. 39).

Nessa concepção que Arroyo (2000) nos traz, entendemos ainda que esse 'fluxo escolar', tão comum e frequente nas escolas, traz em sua raiz a questão do conteudismo, da aprovação e reprovação e da aceleração, como meios para tentar superar as desigualdades impostas pelo próprio sistema escolar. Um sistema escolar que reprova, classifica e acelera é um sistema rígido e descontextualizado da realidade na qual a escola se encontra. Ao invés de somente 'acelerar' os que se encontram nesse descompasso na sequência curricular, não seria melhor tentar mudar a estrutura de organização e avaliação da escola?

6.6 ESPAÇOS E TEMPO DE PARTICIPAÇÃO

Na tentativa de buscar sentido e significado para suas aprendizagens, os educandos e educandas da turma pesquisada destacaram a necessidade de estar em espaços que não sejam somente a sala de aula. Que pudessem aprender em outros lugares, como no pátio, em um passeio, na biblioteca, no laboratório, entres outros. Em suas falas, percebemos o quanto querem sair da sala de aula, o quanto querem estar em contato com outros espaços, interagindo e contribuindo.

Assim o Educando E afirma que é preciso ter: *“Mais atividades que sejam fora da sala de aula”*. E a Educanda K corrobora dessa ideia, falando da importância de ter: *“Passeios, aulas ao ar livre”*.

Entendemos que para os educadores e educadoras, muitas vezes, sair da sala de aula significa perder o domínio da turma, significa quebrar com uma rotina escolar que se estrutura dentro da sala de aula e não fora dela.

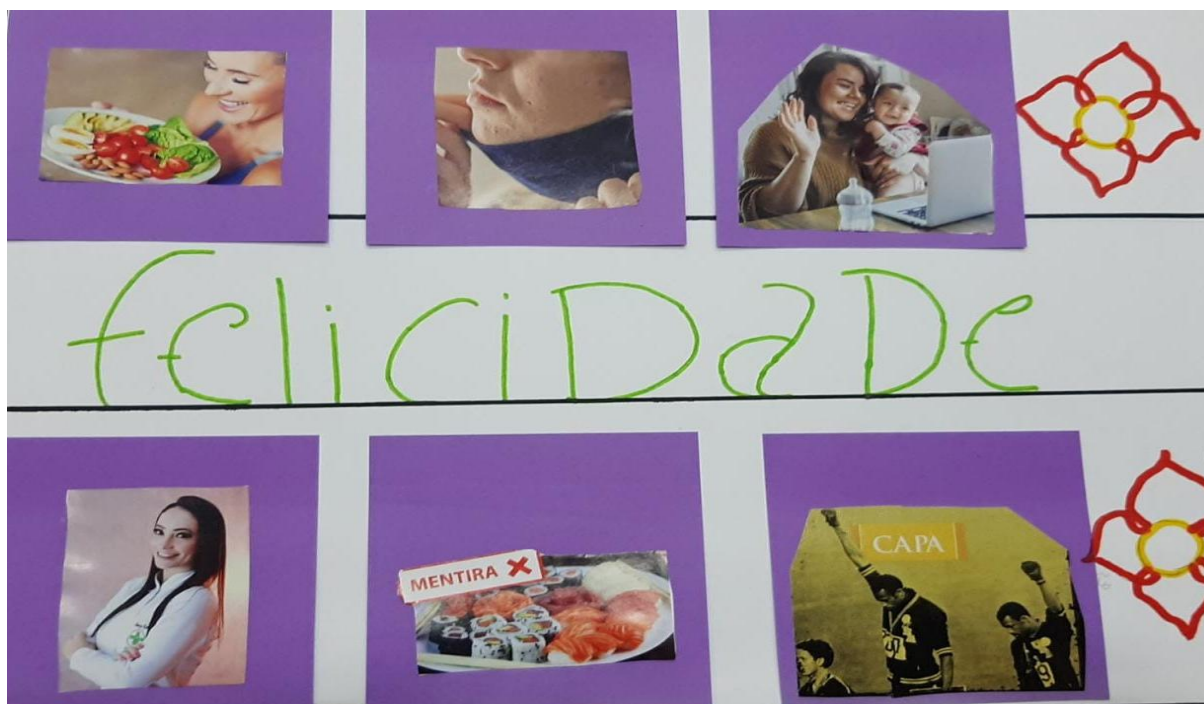
Para Nóvoa (2022, p. 18), a metamorfose da escola está justamente em transformar a sua forma, está no abrir-se para que os educandos aprendam a

pensar e que as possibilidades criadoras sejam a pulsão para uma escola que cria e recria:

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever (Nóvoa, 2022, p. 18).

Assim, a escola precisa buscar maneiras para que de fato consiga atingir de maneira plena e equitativa aos seus educandos e educandas, trazendo para dentro dela o debate sobre sua organização curricular e escolar, bem como o seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola precisa ‘pulsar’, aspirando por novas descobertas, conhecimentos, despertando a curiosidade, a alegria e o desejo de aprender.

Figura 14 - Registro realizado pela Educanda L ao representar o que é a escola



Fonte: Registros dos materiais coletados.

Na imagem acima, da estudante L, podemos observar o registro da educanda com relação ao que ela busca com o seu tempo na escola, com o sentimento de ‘felicidade’: ela busca formação para aprender, ter uma profissão, saber distinguir

assuntos e notícias falsas e verdadeiras, relacionando suas aprendizagens para viver bem, com saúde, com a prática de esportes, juntamente com a sua família.

Podemos, relacionando a fala da estudante com os ensinamentos freireanos, perceber que a escola precisa estar aberta para o conhecimento novo e para isso é necessário compreender os conhecimentos populares, não os negando, mas os incorporando aos saberes da escola.

É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado (Freire 2001, p.45) Grifo do autor).

A aprendizagem construída a partir da realidade cultural da turma, com respeito à identidade de cada um e cada uma, faz pensar uma escola que respeita o tempo e o processo de seus envolvidos e envolvidas. Para Demo (2004, p.74), “o aluno não vem para a escola escutar aula. Vem para reconstruir conhecimento e arquitetar sua cidadania integral (corporal, emocional e espiritual)”. Assim, o educar pela pesquisa é reconstruir o conhecimento. A escola, a partir dessa concepção, busca fazer com que seus educandos e educandas sejam autores do seu processo de aprendizagem, aprendendo a conversar, argumentar e questionar. Sobre ter espaços de participação, destacamos alguns trechos das falas dos educandos/as:

“Nós não temos muitos espaços”. (Educando F)

“Geralmente é na quadra, nas aulas de Educação Física”. (Educando N).

“Nas aulas de Português, a professora sempre dá espaço para que possamos expressar a nossa opinião”. (Educanda O)

A partir das falas dos educandos o que podemos perceber sobre os espaços de participação? Os mesmos conseguem perceber que são pequenos espaços, como na Aula de Educação Física, na escolha de um jogo ou brincadeira. Mas percebemos que não envolvem espaços para decisão, onde possam contribuir e opinar para a organização e funcionamento da escola.

Dessa maneira, Nóvoa (2022, p. 27) reforça que os ambientes de aprendizagem necessitam do envolvimento dos sujeitos da escola, além de uma

estrutura e organização pedagógica que possibilitem aprendizagens cooperativas, currículo integrado, entre outras alternativas:

O mais importante é a construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc. (Nóvoa, 2022, p. 27).

A perspectiva da compreensão dos tempos e dos espaços se torna tão fundamental quanto a própria aprendizagem em si, uma vez que a escola, ao compreender a importância do seu papel social, consegue entender o processo de construção do conhecimento a partir de novas concepções que visam a superação da visão colonialista do ensino e aprendizagem.

6.7 O DIREITO DE DIZER A SUA 'PALAVRA'

Os educandos e educandas, durante os círculos de cultura, ressaltaram a não participação nas decisões da escola, o quanto gostariam de ser ouvidos, para assim opinar sobre questões que consideram importantes dentro da escola. Querem ser protagonistas, querem contribuir, mas para isso a escola precisa criar espaços para decisões coletivas que envolvam todos e todas que participam do espaço escolar.

Quando perguntados sobre em que momentos se sentem protagonistas na escola, as falas destacadas revelam que:

“Na verdade, nem sabemos”. (Educanda A)

“Durante as apresentações de alguns trabalhos”. (Educando R)

“Nos trabalhos em grupo”. (Educando H)

“Geralmente, a gente tem que seguir as regras da escola”. (Educando P)

A partir desses diálogos, percebemos que o “o direito de dizer a sua ‘palavra” (Freire, 1970), ainda está distante do ideal como participação dentro do espaço escolar. Os/as pesquisados/as não compreendem o significado de “protagonismo”, pois não vivenciam no seu dia a dia ações que os levem a isso. Apresentação em grupo e de trabalhos não deve e não pode ser a única forma de dar o direito à

palavra aos educandos/as; os espaços precisam ser construídos com diálogo e decisões coletivas com a comunidade escolar.

Conforme Freire (1996, p.113), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Grifo do autor). Desse modo, a participação e a escuta ativa deveriam fazer parte de todo o processo educativo, uma vez que a Gestão Democrática é um dos princípios que regem os documentos normativos da escola como instituição. Como fazer com que educandos e educandas se envolvam com a escola se a mesma não os escuta? Será que a escuta é somente em apresentação de trabalhos? Ou somente nas atividades de Educação Física?

Pensamos que se faz necessário dizer que a ação do gestor e de cada educador e educadora deve ser a de possibilitar a dimensão político-pedagógica e a função social da escola, e que cabe reafirmar, nesse sentido, seu caráter democrático. Faz-se necessário organizar e mobilizar a comunidade escolar, fazendo com que atue de forma participativa e efetiva na escola, discutindo e decidindo coletivamente.

Freire (2001) destaca que:

É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário (Freire, 2001, p. 43).

O processo de escuta precisa permear as ações pedagógicas que se constroem dentro da escola, nos processos de avaliação, de organização curricular e dos espaços.

Sobre como gostariam de ser escutados na escola, os/as educando/as destacam:

“Principalmente para que a escola mudasse algumas coisas, como ter outros tipos de aula, como dança, ter mesa de jogos, fla-flu, ping-pong”. (Educanda L).

“Que pudéssemos participar das decisões e organização da escola”. (Educando D).

“Que a direção e os professores fizessem reunião com a gente, para ouvir o que pensamos da escola e das aulas”. (Educanda K)

Durante a pesquisa, os educandos e educandas expressam seus desejos e anseios com relação à escola, querem uma merenda com mais diversidade de frutas, verduras e legumes, querem espaços diversos para aprender, querem ser ouvidos e entendidos pelos seus educadores e educadoras.

Charlot (2013, p.260) refere-se ao trabalho da cidadania, que deve iniciar-se com os próprios atos da escola, pois:

Poder-se-ia objetar que a escola lida com crianças e que sua missão é formar para a cidadania jovens que, justamente, ainda não são cidadãos e não podem ser tratados como se já o fossem. Pode ser... Mas pode aprender a cidadania quem estuda em um lugar onde não vigoram os princípios da cidadania?

Dessa forma, destacamos que a cidadania para ser legítima precisa estar inserida dentro de um espaço de decisões coletivas, de participação e de envolvimento. Conforme Herbert (2019, p. 78):

A pronúncia da realidade, denunciando e anunciando, caracteriza o sujeito como sujeito histórico, atuante e conscientizado de sua realidade. A cidadania se concretiza na participação transformadora da sociedade. A utilização da manifestação da palavra, o dizer o mundo, corresponde a ser sujeito, ser cidadão.

A escola precisa ser o espaço legítimo para esses jovens que fazem parte dela, na busca coletiva da construção dos saberes e da aceitação do processo individual de aprendizagem que cada jovem traz consigo.

Apoiamo-nos nessa ideia a partir do que nos propõe Freire (2016, p. 146):

Não é possível, por outro lado, educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos sem a indagação em torno da possibilidade com provável de realização das promessas feitas sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população.

Freire (2016) nos faz refletir sobre essa importante dimensão que extrapola os espaços da escola, onde o exercício da democracia se concretiza. Através do posicionamento crítico e das ações decididas de maneira horizontal é que a escola consegue formar cidadãos, além de tornar seu espaço democrático e participativo, valorizando os saberes de seus educandos e educandas.

6.8 DA IDEALIZAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS PARA A COMUNIDADE

Quando nos remetemos à escola, logo pensamos na comunidade na qual ela está inserida, pois as relações da construção do saber devem estar alicerçadas na realidade da sua comunidade escolar. É preciso procurar entender o que educandos e educandas fazem para além dos muros da escola. É preciso perguntar sobre os espaços que possuem para lazer, cultura e saúde. Entender esse processo e entender como esses jovens chegam até a escola; compreender seus saberes locais e a realidade que vivenciam em seu cotidiano. O processo pedagógico escolar acontece tanto dentro como fora da escola, e tem muito a ver com o modelo socioeconômico e cultural da sua comunidade.

Dessa maneira, trazemos a contribuição de Sposati (2000) sobre as relações internas e externas da escola:

Proponho que se considere a escola como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno. Proponho pensar a escola como pólo dinâmico em suas relações de externalidade, o que não significa dizer que a escola está isenta da geração de processos de exclusão/inclusão social no seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola (Sposati, 2000, p. 22).

Para a autora, se faz necessário considerar que a escola é um espaço que está inserido dentro de uma comunidade, e por isso, precisa considerar e estabelecer relações para além de seus muros. É preciso ouvir a comunidade, é preciso conhecer seu bairro, sua história, bem como o que este tem a oferecer ou não para os seus moradores.

Por meio dos diálogos, os/as educandos/as contaram um pouco mais sobre o seu bairro, onde destacaram os tipos de lazer que encontram:

“Aqui tem um campinho de areia, que é o lugar onde costumamos ir”.
(Educanda A)

“Não temos nenhum lugar para ir, a não ser no campinho”. (Educanda. L)

Levando em consideração o que os/as pesquisados/as relataram, percebemos que faltam espaços de lazer no bairro onde a escola está localizada.

Esse levantamento deveria constar no planejamento pedagógico da escola, para que assim ela pudesse pensar em estratégias que contribuíssem para diferentes acessos ao lazer, bem como ajudar a comunidade a reivindicar junto ao Poder Público os investimentos necessários para a melhoria da infraestrutura do bairro.

Nesse sentido, Freire (2001, p. 35) nos ajuda a entender que a mudança da escola se faz com a participação de muita gente:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário.

Ao ouvir “meninos e meninas”, a escola abre espaço para ser um espaço de diálogos, um espaço da comunidade; com suas portas abertas a escola se insere verdadeiramente dentro do seu bairro. Durante a pesquisa, os educandos e educandas externalizaram a vontade de ter em seu bairro espaços de lazer e cultura, e também idealizarem uma biblioteca comunitária no bairro.

“Gostaria que tivesse uma praça ampla, com árvores, bancos, brinquedos, pista, quadras para praticarmos esportes”. (Educando N)

“Uma biblioteca bem grande e bonita, para todos usarem”. (Educando H)

“Que o nosso bairro fosse mais seguro, mais limpo e que tivesse tudo que tem no Centro”. (Educanda L).

Isso demonstra o quanto desejam aprender e quanto a escola precisa se engajar em ações que resgatem o gosto pelo aprender. Diante disso, Freire (1996, p. 30) nos questiona sobre a ausência de discussão sobre a realidade concreta que temos na sociedade e por sua vez na escola:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Discutindo com os/as educandos/as sobre a realidade concreta da sua comunidade, a escola integra os saberes científicos com os saberes populares,

promovendo a reflexão sobre a realidade que enfrentam em seu bairro. Entender o meio em que vivem os educandos é buscar coletivamente a construção do saber, é dar sentido para o que estes aprendem em suas vivências diárias. Para isso, Charlot (2013, p. 128) destaca a importância da palavra “comunidade”:

No Brasil, a comunidade foi, historicamente, lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é “nossa” e não “a escola deles”, dos dominantes (Grifo do autor).

A partir dessa ideia de Charlot (2013), destacamos que a escola deve ser o espaço legítimo para seus educandos e educandas, bem como para a sua comunidade. Vincular a escola à sua comunidade contribui para dar sentido aos saberes que se produzem dentro desta. É objetivar caminhos para que entendam seus direitos para lutar por espaços coletivos adequados para o seu bairro, é reivindicar seus direitos e condições melhores de vida.

Freire (2001, p.37) colabora com essa pesquisa quando afirma que:

Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a “expulsão” das crianças do povo (Grifo do autor).

Assim, destacamos a importância do respeito aos saberes populares, bem como a implantação de políticas públicas que estejam pautadas pela escuta da voz dos sujeitos a quem elas se destinam. Quando a escola se aproxima de seus educandos e educandas, a prática pedagógica faz sentido e dá sentido à sua comunidade como um todo, fazendo com que todos e todas sejam acolhidos/as, aprendendo e ensinando coletivamente. Dessa maneira, a escola ao invés de “expulsar”, estará resgatando o gosto pelo aprender, o direito de acreditar que é possível mudar e transformar a sociedade por meio da educação e essa educação é para todos e todas, sem distinção de classe, cor ou religião.

Figura 15 - Registro realizado pelo Educando D



Fonte: Registros dos materiais coletados.

Quando as aprendizagens fazem sentido para a vida dos/as educandos/as, os/as mesmos/as conseguem relacionar suas práticas com a teoria. Na figura acima trazemos o registro do estudante (D) que ao responder para que serve a escola para ele, procurou representar através de recortes de revistas assuntos de diferentes temas, demonstrando assim que, tendo acesso a esses conhecimentos fica melhor sua compreensão do seu momento vivido como educando, bem como cidadão de um bairro que precisa se desenvolver melhor.

Segundo Charlot (2013), a escola precisa estar vinculada a sua comunidade, pois pertence à própria comunidade; para o autor, ambas são consideradas como “nossas” e não de outras pessoas e outras comunidades, referindo-se aos dominantes. Dessa maneira, afirma que “a comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade” (Charlot, 2013, p. 128).

Assim, de acordo com o autor, essa ligação é legítima e reforça que a aprendizagem deve fazer sentido dentro e fora da escola, contribuindo para desenvolver o mundo particular de cada criança e de cada jovem de maneira singular, ampliando-o na medida em que o seu interesse é despertado.

7 PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E EDUCADORAS COM RELAÇÃO AO DESCOMPASSO NA SEQUÊNCIA CURRICULAR

Não há trabalhador do ensino, no Brasil ou em qualquer sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo o trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente a ela (Freire, 2001, p. 49).

Neste capítulo traremos as análises dos materiais que foram coletados e/ou produzidos, tendo como interlocutores os educadores e educadoras que atuam na turma do “acelera” do 6º/7º ano da escola pública foco dessa pesquisa. Dialogamos com os educadores para entender suas percepções com relação ao descompasso na sequência curricular. A opção pela organização dos materiais e análise foi por meio de “temas geradores”.

Inicialmente, trazemos uma síntese do perfil desses educadores baseada nas respostas obtidas por meio de questionário em relação ao gênero, idade e tempo de atuação no magistério na Rede Municipal. O grupo de educadores/as foi composto por nove professores: sete mulheres e dois homens. Verificou-se que os educadores possuem entre 36 e 50 anos e têm experiência profissional; quatro professores têm menos de 5 anos de atuação na rede municipal; três possuem de 5 a 10 anos de atuação e dois possuem mais de 10 anos de atuação na rede foco desta pesquisa:

Tabela 8 - Perfil dos educadores e educadoras

EDUCADOR/A	GÊNERO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL
Educadora 1	Feminino	46-50 anos	Menos de 5 anos
Educadora 2	Feminino	56 anos ou mais	Menos de 5 anos
Educador 3	Masculino	46-50 anos	Entre 5 e 10 anos
Educador 4	Masculino	36-40 anos	Menos de 5 anos
Educadora 5	Feminino	36-40 anos	Entre 5 e 10 anos
Educadora 6	Feminino	46-50 anos	Há mais de 10 anos

Educadora 7	Feminino	46-50 anos	Entre 5 e 10 anos
Educadora 8	Feminino	46-50 anos	Há mais de 10 anos
Educadora 9	Feminino	36-40 anos	Menos de 5 anos

Fonte: Material coletado via Google forms e elaborado pelas autoras.

No percurso da pesquisa convidamos os educadores e educadoras atuantes na Turma do Acelera (6º/7º ano) a sugerir/construir uma proposta pedagógica, pensando na questão dos educandos e educandas que estão em descompasso na sequência curricular idade/ano/série. Essa proposta pedagógica foi uma escrita livre, onde puderam utilizar palavras, frases, ilustrações, textos ou até mesmo poesia. Seis educadores/as aceitaram participar dessa proposta e deram retorno de suas construções.

Para visualizar essas propostas procuramos organizá-las através de temas geradores, apresentando-as dentro de um fluxograma.

Apostamos no direito de dizer a palavra e da participação dos educadores e educadoras, que aceitaram contribuir e expressar suas ideias e opiniões com relação às questões provocadas pelo descompasso na sequência curricular. Nesse sentido, Freire (1970, p.50) nos ensina que a dialogicidade, o poder e a oportunidade de dizer sua palavra, ajudam a pronunciar, ecoar o que pensamos sobre o mundo, sobre a educação:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

As propostas trazem o que esses educadores acreditam e defendem dentro da educação. Abaixo compomos um fluxograma com as palavras/conceitos/sentidos que mais se repetem nas propostas e nas respostas do questionário realizado por meio do Google Forms. Disso extraímos os temas geradores que iremos discorrer neste capítulo.

Figura 16 - Fluxograma dos Temas Geradores



Fonte: Material da pesquisa.

Destacamos aqui os temas geradores que compõem essa análise, com suas subcategorias, com palavras/sentidos que remetem ao tema gerador em destaque, complementando assim a compreensão e a discussão dessa pesquisa.

7.1 “ACREDITO QUE A **PRÁTICA PEDAGÓGICA** DEVE SER UM PROCESSO ONDE A LINGUAGEM E O DIÁLOGO DEVEM SER OS NORTEADORES”. (EDUCADORA 2)

A educadora 2 reflete em sua escrita sobre a construção de uma prática em que o diálogo deveria nortear a proposta pedagógica. Ao considerar e analisar essa fala que selecionamos como “tema gerador”, o fizemos porque entendemos que a dialogicidade é um fio condutor que interliga todo o processo de ensino-aprendizagem, como também faz parte da nossa reflexão quanto ao descompasso na sequência curricular.

De acordo com Gonçalves (in: Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 379), “há diferentes entradas aos caminhos da prática e da teoria a serviço da educabilidade e da ação política [...]”. Desse modo, e de acordo com o autor, há diferentes maneiras

e caminhos para se efetivar uma prática que contemple as necessidades de seus educandos e educandas. Nessa pesquisa indicamos que um desses caminhos é através da dialogicidade dos sujeitos que compõem o contexto da escola, que interligados pela práxis se modificam e modificam seu entorno.

Complementando essa reflexão, destacamos o sentido da palavra práxis:

A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (Rossato, in: Streck; Redin; Zitzkoski, 2019, p. 380).

Dessa maneira, a práxis está ligada ao pensar, ao agir e ao dizer a palavra; e a prática pedagógica sendo composta pela práxis é um constante processo de reflexão e de mudança da ação, que envolve educadores/as e educandos/as no seu contexto e no seu modo de interpretar e vivenciar o mundo. Pois é pelo diálogo e pela interação coletiva que surgem mais possibilidades de acontecer o desenvolvimento integral dos envolvidos.

Sobre o diálogo, Freire (1996, p. 136) nos diz que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. A análise que Freire (1996) faz fundamenta-se em uma cultura do diálogo e se materializa no Círculo de Cultura.

No caminho da pesquisa identificamos que a afirmação da prática pedagógica como central na vida da escola aparece muito presente nas respostas dos educadores e educadoras, uma vez que os mesmos entendem que é por meio desta que a aprendizagem se efetiva. Por sua vez, nas falas dos educandos aparecem mais os sentidos atribuídos ao ‘sucesso’ ou ao ‘fracasso’, que estariam relacionados também à proposta pedagógica da escola. Nas falas dos interlocutores se destaca também o “atraso escolar”, no sentido de que se a prática não estiver em consonância com a realidade, a mesma pode ocasionar o atraso na sequência curricular. Dessa maneira, conforme os sujeitos da pesquisa, o que justifica uma Proposta de Aceleração, em síntese, é o “atraso”, pois a proposta é uma alternativa para recuperar ou compensar o descompasso na sequência curricular.

Arroyo (2000, p.13) traz a questão do ‘fracasso’ escolar, como uma prática cultural excludente presente na visão da sociedade e produzida também pela escola, pois:

Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero, classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar. Partimos da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura de exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas as instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas [...] (Arroyo, 2000, p.13).

O ‘fracasso escolar’ permeia nossa sociedade. Ainda temos dificuldades para reconhecer e mudar esses rótulos colocados (de evadidos, reprovados...), pois não pertencem aos educandos e educandas, mas ao sistema escolar em seu conjunto. Rótulos esses que permeiam as práticas pedagógicas e atravessam as relações do aprender, do saber e do ensinar. Afinal, que práticas estamos produzindo na escola?

Nóvoa (2022, p. 45) afirma que:

Estamos a falar de Pedagogia? Certamente. Nas últimas décadas, os discursos sobre a aprendizagem tornaram-se dominantes. Toda a educação parece reduzir-se à aprendizagem mensurável: os alunos são aprendentes, as escolas são ambientes de aprendizagem, os professores são facilitadores de aprendizagem... Mas é preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados. Não desvalorizemos, pois, os dois termos de uma equação. Sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada.

Assim como Nóvoa (2022), entendemos a importância do papel de cada educador e educadora, uma vez que para que a educação aconteça, que possamos continuar aprendendo, é necessária a presença destes/as professores/as. E é nesse sentido que essa pesquisa aponta as percepções destes/as educadores/as, tão fundamentais para a compreensão dos processos pedagógicos que ocorrem na escola.

Diante disso, cabe a nós refletirmos sobre o papel das práticas pedagógicas, para que as mesmas estejam a favor da aprendizagem, a favor do ‘sucesso’ escolar, a favor do conhecimento e da comunidade escolar. Entender esse ponto de vista é

trazer para o debate a postura do educador e educadora com relação ao seu fazer pedagógico dentro de uma Turma de Acelera, e assim poder perceber o descompasso em que seus educandos e educandas se encontram, entendendo assim a aprendizagem dentro desse contexto.

7.2 “NESTA PERSPECTIVA O PROFESSOR DEVE SER UM PROBLEMATIZADOR, UM PROVOCADOR QUE LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A AFETIVIDADE DE MANEIRA RESPEITOSA, RECONHEÇA A DIVERSIDADE E INIBA QUALQUER TIPO DE PRECONCEITO E ASSIM, AVANCE EM SUA APRENDIZAGEM ”. (EDUCADOR 4)

A *aprendizagem* como tema gerador está relacionada às considerações apontadas pelos educadores e educadoras como o meio e justificativa para se pensar em alternativas para os descompassos da sequência curricular. Mas caberia aqui uma pergunta sobre que tipo de aprendizagem está sendo produzida e a que eles se referem.

Segundo Soares e Adams (2019, p. 52) a aprendizagem como ato de aprender não se dá pela transferência ou pela recepção de um objeto a ser conhecido:

Aprender não é pura recepção do objeto, do conteúdo. Não é, também, um ato de transferência ou preenchimento de um vazio no cérebro do educando. E nem é um depósito de conhecimentos que o educador letrado, esclarecido, realiza na mente do aluno. Esta é a concepção formal, tradicional de educação, que ignora o contexto social do aprendizado e desconsidera o saber acumulado de quem aprende.

Assim, a aprendizagem vai muito além de ensinar conteúdos, numa mera transmissão. Nas relações do saber e na naturalização dos processos de exclusão, a aprendizagem deve fazer sentido para quem aprende e na medida do possível, ressignificar quem ensina.

Para Freire (2001) é preciso pensar a prática pedagógica dentro da escola, sem que a mesma esteja atrelada ao tempo para aquisição de conhecimento na relação educador/a-educando/a, mas na experiência diária, dos educandos e educandas. De que tempo estamos falando? Como se mensura o tempo de

aprender? São alguns questionamentos que trazemos quando falamos no tempo de aprender na escola.

Na fala da educadora 5: *“nem sempre percebem que a escola é um lugar de aprendizagem, um ambiente favorável para a busca de conhecimento, com regras e normas para seguir. Deveriam aproveitar muito mais as oportunidades que lhes são oferecidas”* (Educadora 5). Essa fala nos traz a ideia de que na maioria das vezes a escola tem tudo para oferecer as aprendizagens, mas que nem sempre os educandos percebem e desejam aprender. Mas, caberia pensar junto com Freire (2001, p.46) que para aprender é preciso:

[...] que se sintam respeitadas na sua identidade, que não se sintam inferiorizadas porque falam diferente. É preciso, finalmente, que, ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo.

Um dos aspectos vinculados à aprendizagem é a avaliação, que infelizmente muitas vezes é vista por alguns educadores como uma forma de medir o conhecimento adquirido pelos educandos. Não se nega que a avaliação esteja diretamente ligada à aprendizagem, bem como à aprovação e reprovação. Mas ela não pode estar a serviço de uma métrica do conhecimento adquirido. Avaliar é muito mais que isso e não resolve apenas mudar os processos de avaliação, é preciso mudar também os processos de ensino e aprendizagem. A avaliação faz parte de um conjunto de procedimentos necessários para que uma escola inclusiva aconteça. Demo (2004) faz um alerta para a “avaliação descarrilada, sendo ela classificatória e excludente, na maioria das vezes”. Conforme o autor, nossas escolas ainda estão permeadas pelo conceito de avaliar os conteúdos ensinados e relacionar essa avaliação com aprovação e reprovação:

Se, porém, quisermos averiguar até que ponto os alunos progredem no saber pensar, não basta só repensar a avaliação. É ainda mais fundamental repensar a escola. É de certa forma fútil caprichar em processos avaliativos, quando temos à nossa frente somente didáticas instrucionistas. É triste, trágico mesmo, que sequer a memorização de conteúdos seja satisfatória. Mas seria muito pouco ficar só com isso (DEMO, 2004, p. 26).

Desse modo, um trecho escrito por um dos educadores/as pesquisados/as nos faz pensar porque ocorrem determinadas afirmações sobre avaliação: “*Como sugestão acredito que alguns alunos deveriam reprovar, para que não ocorra um acomodamento geral*” (Educador 5). Contrariando esse pensamento, Arroyo (2000, p. 34) destaca a questão da aprovação e da reprovação questionando a vinculação de sucesso com a aprovação e de insucesso com reprovação, pois o direito a educação está para além de resultados avaliativos.

Confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano. Garantimos, inclusive, aos aprovados e bem-sucedidos, que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos? Em outros termos, preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso. É um mau início. Esse erro, esse pesadelo, tem nos impedido de entender que a concepção e prática de escolarização, de ensino, não tem acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, à formação humana de nossa infância e juventude. Este deveria ser nosso pesadelo maior.

Arroyo (2000) nos faz refletir sobre as relações estabelecidas pelo sistema com relação ao sucesso estar atrelado com aprovação e qualidade de ensino, bem como o fracasso estar vinculado à reprovação. O grande problema dessa concepção está no fato de que ao focarmos no ‘fracasso’ e no ‘sucesso’ dentro da escola, acabamos não refletindo e problematizando as práticas educativas que muitas vezes não acompanham os tempos e espaços das infâncias e juventudes.

Assim como Arroyo (2000) também questionamos o ato de reprovar, pois afinal, a quem interessa a reprovação? A escola é uma instituição social construída e reconstruída. Está enraizada dentro de uma cultura que legitima ações entre o ensinar e o aprender, bem como entre o avaliar, para medir a aprendizagem e a partir daí promover o ‘sucesso’ ou o ‘fracasso’.

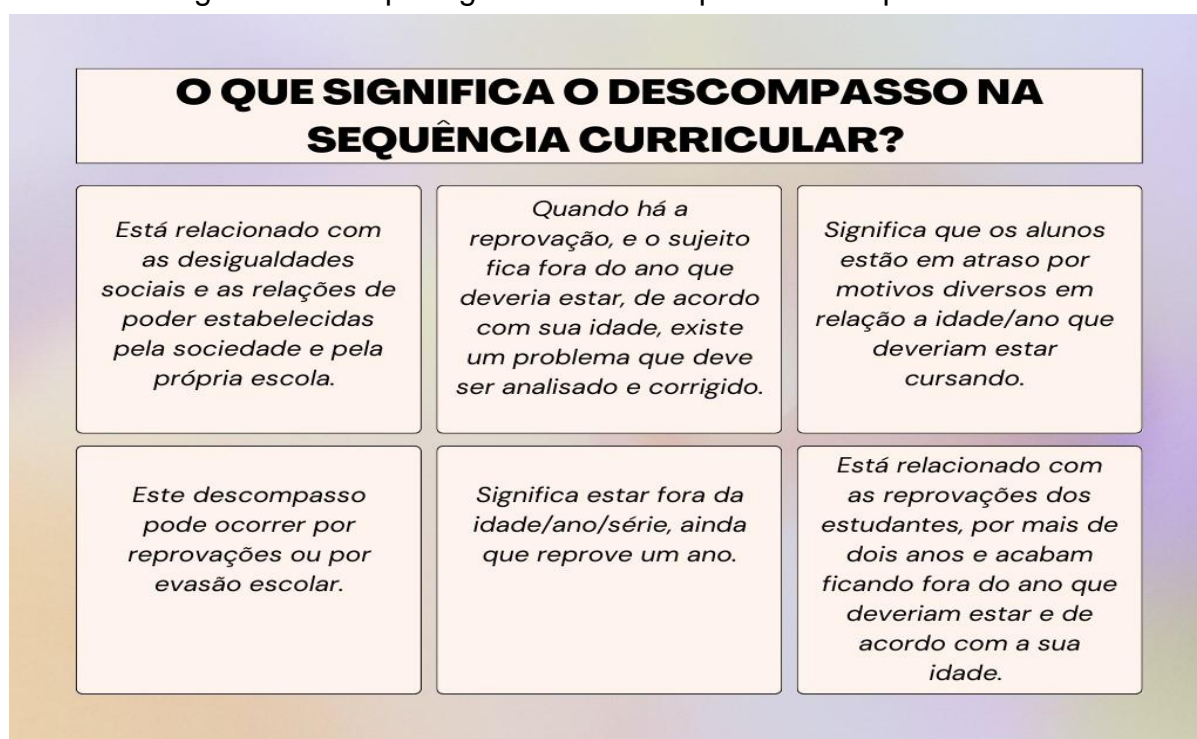
Gil (2018, p. 06) esclarece que a reprovação, a retenção e a repetência sofrem uma naturalização, presente ao longo da história da educação, apontando para os resultados das avaliações com sentenças para o ‘fracasso’ e o ‘sucesso’ escolar.

Havia uma considerável naturalização desse abandono, permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos. É apenas diante da obrigatoriedade escolar, atrelada ao

convencimento social das vantagens da escolarização para toda a população, que a permanência na escola vai prevalecer, mesmo em face de resultados negativos, como a reprovação (Gil, 2018, p. 06).

Com isso, podemos entender historicamente a presença da reprovação, retenção e repetência, pois todas remetem ao ato de passar por uma situação de ‘fracasso escolar’, que para o sistema é entendida como qualidade na aprendizagem, expressando-se em índices, números e quantidades. Para além desse conceito, Charlot (2000) destaca a leitura positiva e negativa para a realidade social e educacional. Para ele, a leitura negativa sobre situações de ‘fracasso’ na aprendizagem, aniquila e aponta para a deficiência sociocultural. “A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas” (Charlot, 2000, p. 30).

Figura 17 - O que significa o descompasso na sequência curricular?



Fonte: Material da pesquisa.

Podemos observar no quadro acima, as respostas dadas quanto ao significado de descompasso na sequência curricular, onde observamos que os educadores e educadoras associam ao processo de avaliação, de reprovação, evasão escolar e condições sociais. Nesse sentido, essas respostas nos levam a uma compreensão de que o/as educando/as são responsabilizados por estarem

nesse descompasso, por não estarem no nível de aprendizagem que a escola e o sistema julgam como necessários.

O relato a seguir indica que muitos educadores/as também se questionam e problematizam as questões de avaliação e possuem desejos de considerar a aprendizagens dos educandos/as tendo como parâmetros os próprios sujeitos: *“Eu penso que a partir do desenvolvimento deles, do avanço na produção deles como sujeitos. É preciso avaliar o aluno, comparando-o com ele mesmo, o quanto ele cresceu, avançou, se apropriou dos conceitos, habilidades, conteúdos...”* – (Educadora 8).

Ainda sob esse ponto de vista, Freitas (2007) faz uma crítica com relação às formas de implementar políticas de avaliação baseadas na responsabilização, em curso no MEC-INEP, através de sistemas de avaliações externas, que por vezes não levam em consideração a realidade e as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior das escolas. Segundo o autor, durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional:

Uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola (Freitas, 2007, p. 971).

Com isso, percebemos que é importante que possamos entender que a tentativa de explicar o fracasso escolar precisa de mais de uma variável de explicação, ou seja, variável social, econômica, cultural, etc.; para que assim seja possível considerar os números que buscam representar uma interpretação dos problemas da realidade. Afinal, como explicar por meio de estáticas as condições de não aprendizagem ou de ‘fracasso’, assim denominado por muitos autores e autoras?

Freitas (2007, p. 975) ainda destaca que:

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por

negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje (Grifo do autor).

Essa problemática apontada pelo autor, de que existem falhas nas escolas, mas também nas políticas públicas, no sistema socioeconômico, entre outros contextos, traz como reflexão a necessidade de analisarmos por diferentes lentes a questão da aprendizagem *versus* avaliação *versus* aprovação ou reprovação, para além dos muros da escola, para além das dificuldades enfrentadas por educandos e educandas e suas famílias e pelos seus educadores e educadoras.

Como objetivo geral dessa pesquisa procuramos compreender esses processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens e que podem gerar o descompasso na sequência curricular. Para tanto, ainda se faz necessário entender e questionar o sistema como um todo e que reflete nos paradigmas de ordenação e classificação que ocorrem dentro da escola. Freire (2003) já advertia sobre a evasão e reprovação que a ideologia dominante, muitas vezes, atribui aos que já estão à margem da sociedade:

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instancias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles e que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. E sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes (Freire, 2003, p. 125).

Freire (2003) faz uma denúncia com relação ao sistema, que é excludente na medida em que os índices de reprovação além gerarem a “expulsão” dos/as educandos/as da escola, também os culpabilizam por esse resultado, rotulando-os como ‘fracassados’ pelo seu desinteresse, pela falta de apoio familiar e também pelas suas condições sociais. Ou seja, a culpa recai sobre o educando/a, e o sistema como um todo continua reproduzindo práticas pedagógicas excludentes, sem perceber a necessidade de mudar o próprio sistema escolar.

A seguir falaremos sobre os projetos interdisciplinares, que se relacionam com a aprendizagem e seus processos pedagógicos.

7.3 “PROJETOS INTERDISCIPLINARES, POIS É PRECISO RESGATAR ANTES DO ALUNO, O CIDADÃO!”. (EDUCADORA 1)

Trazemos aqui o tema gerador que se refere aos projetos interdisciplinares, que culminam com uma proposta pedagógica, que segundo os educadores e educadoras é o meio pedagógico para se contemplar de maneira significativa os componentes curriculares e as necessidades de cada educando e educanda.

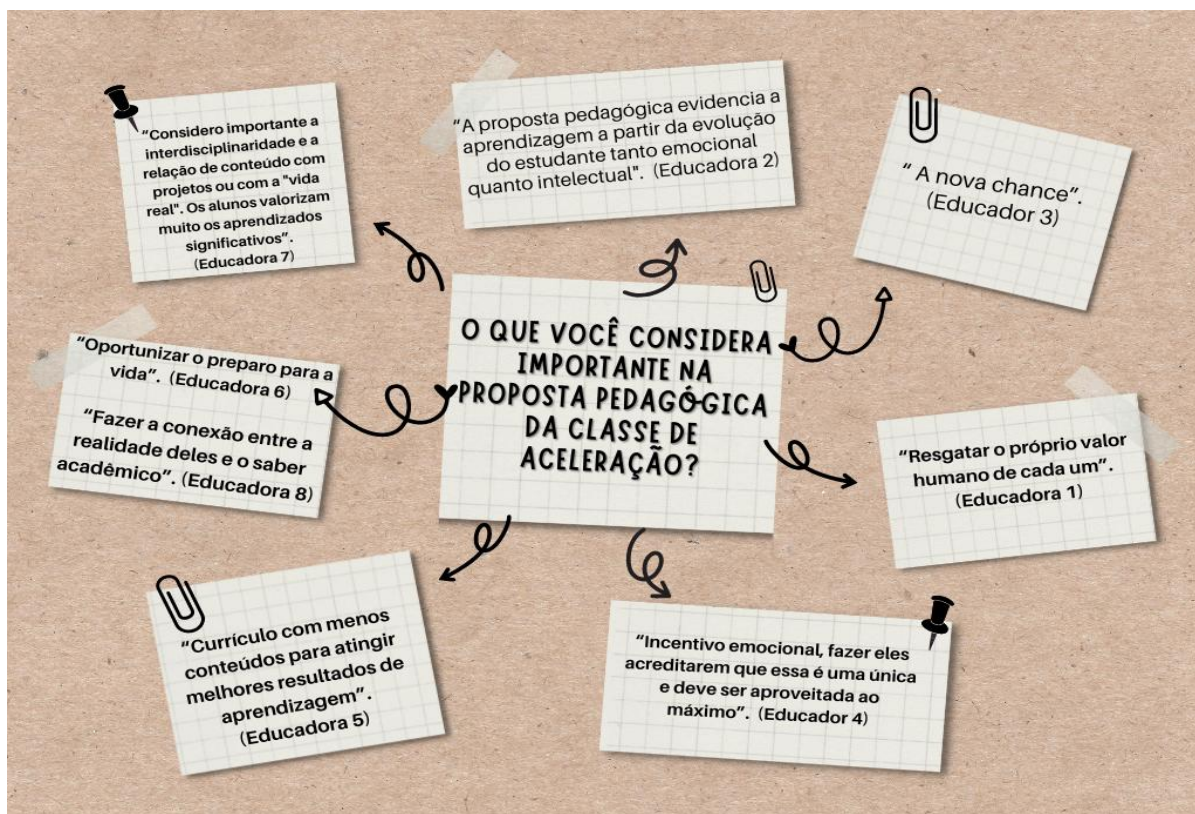
Os projetos interdisciplinares são vistos como um meio de fazer com que os conteúdos não sejam trabalhados de forma fragmentada, mas que estejam relacionados aos diferentes componentes curriculares, associando-os às vivências e realidades da turma. Para Arroyo (2014, p.328) “vivências em que aprendem outros saberes, outra história civilizatória menos neutra, menos linear”.

Aprendemos freireanamente que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e suas experiências sociais, pois como Freire afirmou em sua obra “A Importância do Ato de Ler (1988)”, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e por que então não discutir a neutralidade do conhecimento que muitas vezes é imposta aos educadores e educandos?

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p.30, Grifo do autor).

A concepção interdisciplinar sempre esteve presente na prática de Freire, sendo ele a alertar sobre a interdisciplinaridade do currículo escolar. Ainda sobre isso, Freire (2016, p.129) fala da esperança na prática educativa, onde “uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançado e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade”.

Figura 18 - O que você considera importante, na proposta pedagógica, para os/as educandos/as que estão na classe de aceleração?



Fonte: Material da pesquisa.

As respostas e os diálogos realizados em torno da questão central "O que você considera importante na proposta pedagógica?" nos mostrou que os educadores e educadoras consideram que essa proposta pedagógica da classe de aceleração traz uma nova "chance" para aprendizagem dos sujeitos, resgata o próprio valor humano de cada um, apresenta um incentivo emocional e intelectual, melhorando assim a autoestima, para que acreditem em sua capacidade, aponta também para um currículo mais flexível e interdisciplinar, oportunizando o preparo para a vida, fazendo conexões entre a realidade e o saber acadêmico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar na Turma do "Acelera" a esperança e a desesperança de alguns educadores e educadoras. Há aqueles que se propõe a desenvolver seu trabalho pedagógico de maneira interdisciplinar, tanto que até aparecem em suas escritas. Porém ainda há aqueles que não querem este tipo de proposta, preferindo o ensino de conteúdos isolados e descontextualizados da realidade da turma.

Fazendo uma relação com os círculos de cultura realizados com os educandos e educandas, ficou evidenciado em suas falas que reconhecem os educadores e educadoras que se utilizam do diálogo em suas aulas e da prática da interdisciplinaridade. Como também manifestam seus desagrados com relação aos educadores e educadoras que não são sensíveis a essas questões, não são acolhedores e não dialogam com a turma, Esses educandos dizem que: “Só passa atividade do quadro, e dá prova para nós”; “Não tem paciência para tirar nossas dúvidas, é só cópia no caderno, muitas vezes do livro”.

O que estas colocações nos levam a pensar? Qual a relação que se apresenta entre o ensinar e aprender com prazer?

Para isso, Freire (2001, p.37) reforça: “Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a “expulsão” das crianças do povo” (Grifo do autor).

Nesse sentido, é importante pensar sobre a formação permanente de educadores e educadoras, para que assim possam repensar suas práticas pedagógicas dentro da escola. Para isso, Nóvoa (2014, p. 76) destaca que:

Ensinar exige maestria, competência e tacto pedagógico. A organização das situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas muito complexas. Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula.

Assim, como Nóvoa (2014), Freire (2001, p. 38) reforça a ideia da formação permanente, ao afirmar que “não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora”.

A reflexão sobre a formação permanente da prática docente não se esgota, e se faz necessária à medida que a escola vai passando por transformações sociais e culturais. Para que possamos avançar na discussão sobre o descompasso na sequência curricular, sobre o ensinar e o aprender, sobre o avaliar para aprovar e ou reprovar, precisamos investir na formação permanente de educadores e educadoras, formação que não se limite ao seu fazer pedagógico.

7.4 “ÀS VEZES A TURMA DE ACELERAÇÃO ACABA AFASTANDO OS ESTUDANTES DA **CONVIVÊNCIA ENTRE SEUS PARES**, SENDO VISTOS MUITAS VEZES, COMO A TURMA COM ALUNOS PROBLEMAS, O QUE NÃO É LEGAL, POIS ACABA VINDO OS ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS”. (EDUCADOR 3)

Este subcapítulo traz como tema gerador a convivência entre seus pares, para que educandos e educandas possam ter o direito à educação e o direito do convívio.

Dentre as propostas que educadores e educadoras elaboraram, uma resposta alerta sobre a correção do descompasso na sequência curricular acontecer dentro do ensino sequencial em que o educando/a se encontra, por assim entender que a turma de aceleração acaba sendo vista como aquela que é ‘diferente’ das demais, aquela que têm educandos e educandas que já ‘reprovaram’. Por mais que a escola faça um trabalho explicando que os educandos e educandas que foram selecionados/as para frequentar a Turma do Acelera são aqueles que demonstram grande capacidade para acompanhar e fazer dois anos e um ano apenas, mesmo assim, ainda é perceptível nas demais turmas alguns comentários que denotam estereótipos negativos sobre os educandos e educandas dessa turma.

Salientamos a importância e o direito que todos os educandos e educandas de qualquer escola têm de conviver e aprender entre seus pares. Arroyo (2000, p. 34) afirma que:

Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas.

Arroyo (2000) ressalta a naturalização de questões ligadas com o ‘fracasso escolar’, onde as Políticas Públicas de enfrentamento não visam mudanças na estrutura do sistema educacional, somente ‘corrigir’ ou ‘acelerar’ a questão do descompasso na sequência curricular idade/ano/série, sendo apenas um “tratamento paliativo” para aquele determinado período.

Para isso, Nóvoa (2022, p. 49) aponta que “a pedagogia é um processo de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro”. Dessa maneira, entendemos que a escola deve ser o espaço legítimo para estes jovens, onde a construção do conhecimento é a partir do coletivo, a partir dos laços afetivos que envolvem a todos e todas.

Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 312) nos diz que não é por acaso que os programas, as políticas públicas escolhem os coletivos pensados como *ainda não*:

(...) não humanos, não cidadãos, não iguais, sem direitos. Reproduzir essa visão sacrificial e abissal é uma das funções políticas da reafirmação desses princípios, quando servem de justificativa para a inclusão daqueles pensados ainda não humanos, não cidadãos, não iguais. Há papel mais antidemocrático do que continuar vendo e alocando os grupos populares nessas dicotomias? Nesse **ainda não**? (Grifo do autor)

Com isso, Arroyo nos faz refletir sobre a legitimidade desses programas que visam a aceleração dos estudos, uma vez que é nas diferenças e na diversidade que aprendemos mutuamente. Nossa intenção aqui não é de criticar a Turma do Acelera pesquisada, pois entendemos os esforços envolvidos para que a mesma acontecesse. Mas é importante levarmos como pauta de discussão a questão da construção de Políticas Públicas que possam ser efetivadas dentro e fora da educação, visando a permanência do educando e educanda na escola e na turma, procurando entender dentro da perspectiva de avaliar, produzir conhecimentos, aprovar e reprovar.

O que podemos fazer para que situações de reprovação não aconteçam? Que projetos pedagógicos são necessários para inserir o descompasso na sequência curricular como questão de estudo na escola e considerar o que pensam e dizem os educandos no processo de construção do dia-a-dia da escola?

7.5 “AINDA NESTE CONTEXTO, A IMPORTÂNCIA DE O PROFESSOR CONHECER SEUS ALUNOS, NA MEDIDA DO POSSÍVEL ENVOLVER AS **FAMÍLIAS** NESTE RESGATE.”. (EDUCADORA 5)

Ainda pensando em uma proposta que leve em consideração o descompasso na sequência curricular, a grande maioria dos educadores e educadoras pesquisados trouxe a questão da família, da participação da mesma nas atividades

da escola. Há muitos educadores e educadoras que acreditam que esse descompasso esteja intimamente ligado à falta de participação e comprometimento das famílias.

Para Freire (2019, p. 215) a “Família está muito estreitamente relacionada com a cultura, não existe família sem cultura, assim, como não existe cultura sem família”. Com essa afirmação podemos problematizar o papel da escola e da família dentro da comunidade, a partir de sua cultura, hábitos e necessidades. Partindo da realidade investigada, onde a escola situa-se na parte periférica do município de Portão, é necessário refletirmos sobre esse envolvimento da família, uma vez que a família não pode fazer o papel da escola, mas a escola, muitas vezes, espera pela família, chamando-a em determinadas situações de conflitos ou de aprendizagem. A família precisa estar envolvida nesse processo escolar, participando ativamente, sendo convidada em diferentes momentos para estar na escola.

Patto (2015, p.218) afirma que é necessário “[...] entender a natureza da relação da escola com seus usuários, outro determinante das práticas e processos que se desenvolvem em seu cotidiano”. Com isso, a autora explica que precisamos conhecer a realidade de todos e todas que frequentam a escola, conhecer os perfis das famílias, a realidade do entorno da escola.

Considerando a importância das famílias nesse processo de participação escolar e da aprendizagem caberia aqui questionarmos o ponto de vista da escola, de seus educadores e educadoras. Como as famílias são acolhidas e consideradas no envolvimento das atividades e espaço de participação dentro da escola? Será que a escola se envolve com a comunidade, conhece suas dificuldades e desejos em relação a ela? Ou será que a comunidade só é lembrada para trabalhar em festividades para arrecadar fundos para a escola?

São perguntas que não pretendemos responder, mas que podemos levar para a reflexão pedagógica, não somente da escola pesquisada, como das escolas no geral.

Freire (2001, p. 16) considera que o povo deve ser sujeito construtor de sua própria história. Em suas sábias palavras nos indica um caminho de escuta da comunidade e de que a escola é um modo de ser, portanto ela não é uma estrutura vazia, ela pode ser cheia de vida e vida em comunidade:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...]. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade [...] um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Freire ainda afirma que a escola não é o único espaço do conhecimento e por isso é necessário valorizar os outros saberes, as outras aprendizagens. A partir da metodologia utilizada nessa pesquisa, baseada em círculos de cultura, com os educandos e educandas, fica uma sugestão para que a escola desenvolva outros círculos de cultura com as famílias, estudantes e também com os professores, pois são momentos de diálogos onde a perspectiva é considerar que cada um/uma tem o mesmo direito de se manifestar e no coletivo construir soluções para os problemas que possam existir.

Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, consciência do inacabamento e da disponibilidade para o diálogo. Com isso, entendemos que para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, há uma cultura, há realidades e dificuldades que permeiam a vida na comunidade.

Os materiais da pesquisa indicam que muitos dos educandos e educandas foram levados à reprovação pela falta de participação nas aulas, com excesso de faltas que prejudicava o acompanhamento dos componentes curriculares e por consequência da aprendizagem. Dessa maneira, cabe destacar a situação econômica das famílias, pois muitos educandos necessitam trabalhar para contribuir com o sustento familiar e isso gera uma descontinuidade na escola. Esses trabalhos muitas vezes são temporários e em horários diversos, como exemplo estão os de ajudante de pedreiro que os estudantes mencionaram que já fazem.

Figura 19 - As percepções dos/as educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular



Fonte: Material da pesquisa.

Na figura acima podemos observar as percepções dos/as educadores/as sobre os motivos que levam os/as educando/as ao descompasso, onde se destacam: a desmotivação, a falta de apoio familiar, o trabalho informal que muitos desses jovens realizam para contribuir com o orçamento familiar, problemas e dificuldades na aprendizagem, questões atitudinais, problemas sociais, desinteresse pessoal, o descompasso entre o saber cotidiano e o saber escolar, a avaliação fora do contexto e o preconceito velado. Com relação ao termo “preconceito velado” cabe dizer que foi mencionado pelos professores como uma explicação para a existência de reprovação; o preconceito existente em função das condições sociais e familiares dos jovens.

Também trazemos como dados para análise a questão da falta de escolaridade dos responsáveis pelos educandos e educandas e das dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Destacamos também a questão relacionada à situação

econômica, pois identificamos que na turma investigada temos nove educandos e educandas que atualmente recebem o benefício do Bolsa Família²⁴.

Para Gonçalves; Menicucci e Amaral (2017, p. 782) a questão do recebimento do Programa Bolsa Família apresenta também retorno educacional, uma vez que:

Acredita-se que crianças pertencentes a domicílios beneficiários não precisariam ajudar no complemento da renda domiciliar, justamente pelo efeito do benefício financeiro fornecido pelo PBF, o que aumenta o tempo disponível para o estudo e as chances de apresentarem bons resultados educacionais, levando a uma menor chance de defasagem.

Nesse sentido, os autores fazem menção ao Programa Bolsa Família- PBF como forma de relacionar a questão da defasagem com a necessidade de trabalhar, pois quanto mais velho/velha é esse/essa jovem, maior será a chance de abandonar a escola para auxiliar na complementação da renda familiar.

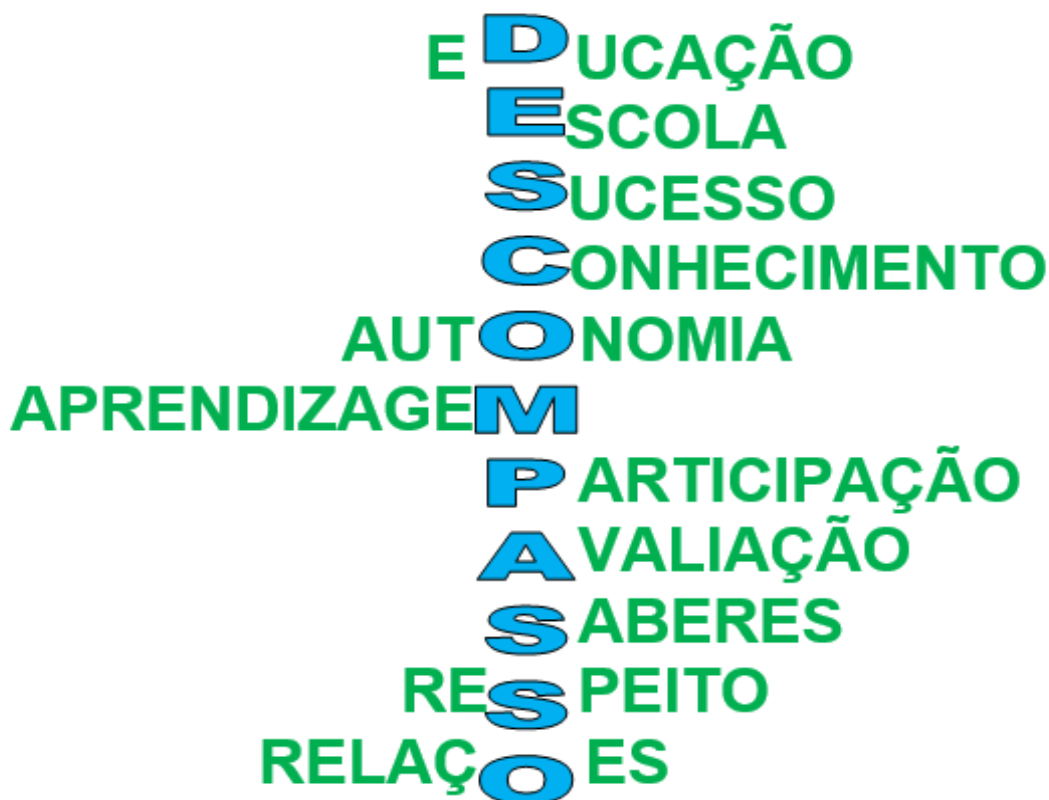
Trazemos esse dado para essa pesquisa como forma de reflexão para as condições que levam os educandos e educandas ao descompasso na sequência curricular. Compreender esses fatos é importante para que o contexto educacional formado pela realidade que envolve as famílias seja considerado e pensado no processo da proposta pedagógica.

Além de compreender o contexto se faz necessário organizar e mobilizar a comunidade escolar, possibilitando que atue de forma participativa e efetiva na escola, discutindo e decidindo coletivamente. Por isso, este é um importante desafio: sensibilizar o grupo de educadores e educadoras para interagir e se comprometer com uma educação participativa e construtiva envolvendo a vida da comunidade.

A seguir apresentamos um acróstico, construído por uma educadora, que traz a partir do seu ponto de vista palavras que se relacionam com o DESCOMPASSO, tema dessa pesquisa.

²⁴ O programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda com condicionalidades na saúde e na educação. São elegíveis ao Programa Bolsa Família as famílias inscritas no Cadastro Único em situação de pobreza, com renda percapita mensal inferior a R\$ 218,00 (duzentos e dezoito reais). Acesso em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/bolsa-familia>.

Figura 20 - Acróstico sobre o Descompasso elaborado por uma Educadora



Fonte: Material da pesquisa.

As palavras utilizadas pela educadora para compor o acróstico dizem muito sobre o que seria uma escola sem o descompasso. Observa-se que a educadora sinalizou o aspecto positivo, pois para ela é um conjunto de ações, sujeitos e relações que contribuirão para a vida da escola seguir trilhando os caminhos em busca de assegurar sua função social. Vemos também que ela coloca a “educação” como indicativo do caminho, a que abre o caminho.

Ao analisar as palavras, destacamos também que elas foram de alguma forma trabalhadas por essa pesquisa por meio dos temas geradores. São palavras que são mais que palavras, são conceitos que se relacionam com a escola, seus educandos e educandas, educadores e educadoras e com a sua comunidade escolar como um todo.

Ao encerrar esse capítulo retomamos a importância das relações entre saber e aprender, entre ensinar e produzir conhecimentos, pois a educação deve fazer

parte desse processo de ensino-aprendizagem, legitimando a escola como espaço de produção de conhecimentos que se relacionam entre si e com a comunidade escolar. Como reportado na literatura aqui exposta anteriormente, diferentes fatores externos e internos à escola e relacionados aos educandos e educandas impactam no processo de ensino e aprendizagem, e podem interferir na vida dos jovens para que os mesmos não tenham o sucesso escolar desejado por eles e pelas escolas.

As análises dos temas geradores contribuíram para essa reflexão, dialogando com o que os educadores e educadoras e os educandos e educandas têm a nos dizer em suas narrativas sobre esse descompasso na sequência curricular e principalmente sobre esse processo de reprovação e ‘fracasso escolar’ que está institucionalizado dentro e fora da escola.

Ao analisarmos as respostas coletadas e aqui apresentadas, podemos observar os entendimentos que os educadores e educadoras possuem acerca do tema, uma vez que essa análise não é sobre os educandos e educandas, mas sim sobre esse processo que ocorre dentro da escola e que acaba gerando descompassos na sequência curricular.

Nóvoa (2011, p. 30) destaca a pedagogia da banalidade, onde:

Os conteúdos não valem por si só, isolados de um contexto de sentido e de um sujeito que os apreende; mas para dizer também que, desta afirmação, não se deve deduzir a inutilidade da exercitação, da memória e sobretudo de uma ‘pedagogia do esforço’.

Nóvoa (2011) ao destacar a “pedagogia da banalidade”, ressalta a necessidade dos conteúdos fazerem sentido para quem aprende, ou seja, que os mesmos estejam relacionados com a realidade desses sujeitos. Que as aprendizagens tenham significado e que não sejam meramente um esforço de memorização ou “decoreba”. Não se trata apenas de “dar aulas”, mas de construir atividades que provoquem os educandos/as a pensar, a questionar e a entender a importância do aprender, relacionando-o com sua vida em sociedade.

Sinalizamos que os educadores e educadoras, em sua maioria, entendem a importância de se trabalhar pedagogicamente de maneira interdisciplinar, relacionando os componentes curriculares com as vivências e realidades dos educandos e educandas.

Imbernón (2009, p.10) faz o alerta de que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso”. Isso nos leva a pensar na grande dimensão existente quando nos referimos aos currículos e políticas na formação de educadores e educadoras, uma vez que em tempos tão difíceis, com tantas defasagens e dificuldades enfrentadas na área da educação, muitas surgidas com a pandemia da COVID-19, se faz necessário esse olhar aberto para a escuta, a problematização e o diálogo.

Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (Tardif, 2002, p.70).

Assim como Tardif (2002) nos coloca a questão profissional, pensando nessa realidade é quase que urgente que as formações permanentes (ao longo da formação inicial e da vida profissional) possam de fato permear as escolas, permear no sentido de fazer “sentido”, de ir ao encontro das reais necessidades de cada comunidade escolar, pois os educadores estão inseridos em realidades diferentes e complexas. Precisamos problematizar a identidade dos docentes, muitas vezes desgastada com aspectos burocráticos e administrativos. Precisamos desconstruir alguns conceitos para poder entender essa educação que estamos vivenciando no século XXI.

Segundo Imbernón (2009, p.54), “participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros [...]”. Dessa maneira, salientamos a necessidade de uma prática pedagógica que assuma sua identidade dentro da realidade na qual a escola está inserida, que pense e acredite na formação, através da reflexão, ação e ação-reflexão.

Para além de uma reflexão sobre o ato de ensinar e aprender, também é necessário que possamos relacionar a aprendizagem, a avaliação, a aprovação e a reprovação como formas de relações com o poder, e nesse sentido, Lahire (1997, p. 59) destaca:

Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder. A escola, como um universo onde reina a regra impessoal, “opõe-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou na inspiração de

uma pessoa". Nesse âmbito geral da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do "aluno domado" à do "aluno sensato e racional", sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior (Grifos do autor).

De acordo com a ideia de Lahire (1997), podemos perceber a função social da escola, uma vez que é nela que as relações do saber e do poder se estreitam, mas para além dessas relações, o autor destaca o papel da escola quanto à aprendizagem *versus* autonomia de cada educando e educanda, rompendo com a visão de "aluno domado" para uma proposta pedagógica que busque o desenvolvimento do sujeito através de sua participação, interação e envolvimento com o seu meio.

Para Charlot (2013), as escolas e os educadores e educadoras ainda precisam promover em suas aulas muito mais questionamentos do que respostas, construindo a aprendizagem com hipóteses e pesquisas. Segundo ele:

Nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos. Fazer nascerem novos questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino. É o questionamento anterior que dá sentido às respostas, isto é, aos conteúdos escolares e à atividade para construí-los ou apropriar-se deles. O essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo (Charlot, 2013, p. 178).

Para o autor, a questão do 'fracasso' está relacionada ao resultado desse processo que também pode vir a fracassar caso os educandos e educandas não consigam se apropriar do saber que a escola está proporcionando. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem fracassa se os educandos e educandas não quiserem entrar na atividade intelectual, mesmo com todos os esforços; e o processo também fracassa. Dessa maneira, o/a educando/a 'fracassa' e o/a educador/a também, e essa interdependência faz com que possamos entender as situações e relações que acontecem por trás desse procedimento intenso e marcado por cobranças e legitimidade.

Arroyo (2014, p.225) destaca o direito ao conhecimento, desde que o mesmo esteja em consonância com os saberes que são produzidos por aqueles que aprendem:

As crianças e adolescentes, os jovens e adultos da EJA ou que lutam pela universidade não levam também ao sistema escolar essa procura das

verdades de entender-se? Será que as indisciplinas e seu desinteresse pelas lições das escolas não são um alerta sobre o desencontro entre suas leituras de mundo e as leituras das cartilhas, entre as verdades de suas cruéis vivências e os conhecimentos das disciplinas?

Dessa forma, percebemos que diferentes autores trazem para o debate a importância de se (re)pensar os currículos das escolas, para que realmente as aprendizagens ali proporcionadas tenham significados para seus educandos e educandas, e que promovam a autonomia e a liberdade de pensamento. Essa autonomia é aquela que se constrói com práticas que vão ao encontro dos interesses do grupo, e aqui não estamos dizendo que os componentes curriculares não são importantes, mas que os mesmos podem ser conduzidos com a participação de todos e todas os que estão envolvidos no processo do ensinar e aprender.

Sposati (2000, p. 29) afirma que “a relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos) [...]”. Com isso, a autora nos faz refletir sobre essa valorização das emoções, dos desejos, que permitem uma via de inclusão e cidadania, enriquecendo o processo escolar de ensino-aprendizagem na busca do não- fracasso.

Ao consultarmos o Dicionário Paulo Freire, percebemos a importância do significado do saber:

[...] na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras alternativas e educação, elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico “homens-mulheres-mundo” (Fischer; Lousada *in.*: Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p.422) (Grifos do autor).

Nessa concepção dialógica, entendemos que a escola, na medida em que se aproxima da realidade de seus educandos e educandas, mais sentido fará na vida e na aprendizagem deles, uma vez que a vida não pulsa somente lá fora, mas deve pulsar dentro da escola também.

Pensar o currículo é pensar na escola que queremos, é pensar na educação que temos e mais do que nunca é pensar naqueles e naquelas que queremos atingir

de fato. Assim, também nos referimos aqui à importância das formações permanentes para os profissionais da educação que atuam dentro da escola, buscando a reflexão e discussão sobre a escola que temos e a escola que queremos, uma vez que a ação docente faz toda a diferença no ato de ensinar e aprender.

Para Gatti (2020, p.18) as práticas educacionais são um importante ponto de partida para o sucesso na aprendizagem, pois:

[...] saber trabalhar com práticas educacionais que deverão ser efetivadas nas atividades escolares, com aspectos dos conhecimentos, de tal forma que as crianças e jovens tenham a oportunidade, de fato, de apreender e interpretar esses conhecimentos.

Ao se repensar as práticas pedagógicas que são produzidas e reproduzidas dentro da escola, principalmente para os educandos e educandas em situação de 'fracasso' escolar, o olhar não é somente para essa situação, mas para os processos pedagógicos que ocorrem ali, fazendo com que alguns educandos e educandas sejam 'perdidos' pelo caminho, nesse descompasso na sequência curricular. Afinal, qual o sentido da educação para eles? Será que a escola já parou para refletir sobre o seu sentido na vida de todas as crianças e adolescentes, principalmente os que se encontram em condições de não aprendizagem?

A escola precisa buscar meios para promover o conhecimento, sendo esse um direito de cada educando e educanda, e essa pesquisa também buscou entender quais os conhecimentos que esses educadores e educadoras possuíam com relação à legislação e projetos que visam a garantia dos direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância e a adolescência lutam por escola, os jovens-adultos em itinerários do trabalho pela escola – pelo conhecimento que os liberte de tantas formas de opressão. Esperam que ao menos o conhecimento escolar os reconheça sujeitos de experiências de libertação. Sujeitos de conhecimentos de libertação (Arroyo, 2017, p. 247-248).

Nossa pesquisa buscou compreender as percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série. Foi um estudo de caso realizado em uma escola pública por meio dos materiais coletados, dos encontros, das observações participantes e principalmente dos círculos de cultura; foram momentos para observar, escutar, colher materiais, dialogar e interagir com o campo da pesquisa e com os sujeitos que aceitaram nosso convite de fazer parte da pesquisa – educadores/as e educandos/as de uma turma do Projeto Acelera. Assim foi possível, com atenção e respeito às falas dos sujeitos pesquisados, compreender os processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens e que podem gerar o descompasso entre idade ano/série.

Ao chegarmos ao fim dessa pesquisa recordamos o caminho que percorremos através das leituras dos autores e autoras que nos acompanharam e dissertaram conosco, bem como das indagações referentes aos atos de reprovar e aprovar e por consequência, do estereótipo relacionado ao ‘sucesso e fracasso escolar’. O caminho metodológico nos proporcionou momentos para além de uma “escuta”, foram momentos de partilhas, de histórias de vidas impactadas pelo descompasso na sequência curricular, histórias que nos remetem a experiências negativas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Também vemos educadores/as reconhecendo a necessidade de alternativas pedagógicas para diminuir o descompasso na sequência curricular, dentro de uma Turma de Acelera, mas se observa que também falta a formação permanente para uma melhor compreensão sobre esta ‘aceleração’, bem como sobre os processos pedagógicos que envolvem a aprendizagem e avaliação.

Afinal, que escola é essa? Para quem é a escola? E como ela é vista por todos e todas que a habitam? Esses foram alguns dos questionamentos que surgiram enquanto pesquisadora, uma vez que ainda estamos em busca de respostas sobre o papel da escola. As experiências trazidas nessa pesquisa, através dos temas geradores, apontam para uma escola que esteja em sintonia

com a sua comunidade escolar, e dê voz para seus educandos/as e os torne participantes ativos do processo de construção da educação.

Para além de entender quais as concepções dos educandos e educandas e dos educadores e educadoras sobre o descompasso na sequência curricular, tema dessa pesquisa, nos inquietava a normatização dessa situação, bem como as terminologias que são utilizadas, como distorção, defasagem idade/ano série e correção de fluxo – indicando que são os/as educandos/as que estão em defasagem ou fora da ordem curricular. Esse tema deveria desacomodar e inquietar os gestores, professores e comunidade escolar e com isso traçar possibilidades para que a escola fosse tematizada e incorporada na vida e, assim, a vida com seus descompassos não fosse colocada de lado – à margem dos processos educacionais.

Foi possível, nesse caminhar da pesquisa, estudar e tensionar sobre questões que a sociedade impõe como ‘sucesso e fracasso escolar’. Foram significativos os diálogos com os interlocutores teóricos que possibilitaram compreender a perspectiva freireana e os saberes que por vezes não são reconhecidos pela escola. Dar voz aos pesquisados, por meio dos círculos de cultura, deixou a todos nós em nível de igualdade, onde juntos dialogamos e compartilhamos nossos saberes. Ao adentrarmos numa Turma de Acelera em pé de igualdade tivemos a oportunidade de juntos partilharmos momentos de aula, do lanche, do recreio, dos trabalhos na horta, e da saída da escola. Acompanhamos situações de conflitos, de brigas, paquera, das dúvidas e das aprendizagens sendo construídas entre educandos/as e educadores/as.

Destacamos nas falas as dificuldades nas aprendizagens, anteriores à pandemia e que com esta só se agravaram. Percebemos então que muitos/as desses/as educandos/as acabaram se perdendo nesse descompasso na sequência curricular. Pela pesquisa também sinalizamos que a educação precisa se “transformar” para que de fato possa atingir a todos e todas que por ela perpassam. Essa mudança está nas práticas pedagógicas, no currículo e na formação permanente para educadores e educadoras. Vivemos um cenário educacional que precisa rever suas práticas educacionais, que a construção do saber seja vivenciada e interligada com a realidade, respeitando os saberes que cada um/uma traz consigo.

Chega da culpabilização do indivíduo pelo seu ‘fracasso’! Precisamos da

construção de Políticas Públicas que visem estratégias para que não tenhamos o descompasso na sequência curricular. Precisamos ouvir nossos educandos/as, precisamos que a escola seja o lugar da legitimidade, e isso só acontece quando todos e todas participam, contribuem, opinam e colaboram.

A pesquisa possibilitou compreendermos que quanto maior for a possibilidade de pensar criticamente e rigorosamente, maior é a chance de entender a razão de ser da própria prática, e por isso mesmo, de tornar cada vez mais qualificada a função que se está exercendo. Foram esses aspectos, aliados a uma personalidade reflexiva, curiosa e crítica que me impulsionaram a querer investigar mais sobre esse “descompasso” da sequência curricular idade/ano/série, destacando a importância da singularidade de cada educando e educanda. A escola educa e se educa a partir das relações, de suas concepções sobre o ato de aprender e ensinar.

Assim como Freire (1967, p. 119), acreditamos numa educação que seja democrática e emancipatória:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 119).

A pesquisa por meio do seu processo metodológico indica caminhos que nos fazem refletir sobre a questão da reprovação e por consequência do descompasso na sequência curricular, cabendo à escola e ao sistema como um todo acolher a diversidade existente dentro da comunidade escolar, unindo esforços dos diferentes profissionais da educação, para assim assegurar o direito à educação a todos/as. É preciso assumir o processo de escuta dos educandos, do fortalecimento do protagonismo, da busca de uma proposta pedagógica que seja para cada um/a deles/as. É necessário problematizar os números, os índices, pois muitas vezes acabam sendo usados para justificar problemas que são ‘naturalizados’ como ‘fracasso’ dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Como pré-requisito do Mestrado Profissional, vinculando a Universidade com a comunidade educacional, construímos um produto educacional da Dissertação devolvendo à comunidade parte de nossa produção. Dessa maneira, organizamos

um vídeo em formato de documentário, intitulado: “*As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá*”, com as falas dos educandos e educandas, bem como de duas educadoras, da Supervisora Escolar e da Diretora da Escola. “Só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (estuda) em sua própria história” (Freire, 2021, p.48). As informações referentes ao documentário, bem como formas de acessá-lo, encontram-se disponíveis no Apêndice M – Produto Educacional - desta dissertação.

Por meio do Produto Educacional²⁵, em formato de vídeo, foi possível dar voz aos educandos e educandas, bem como às educadoras que representaram o grupo de docentes da Turma. Percebemos a potencialidade de suas falas, suas concepções, bem como dúvidas e desejos. Também, por meio desse vídeo, os interlocutores dessa pesquisa puderam se expressar, indicando através de suas falas, o caminho que posteriormente a escola e a educação possam seguir, com a participação de todos e todas nessa construção do saber. Foi um momento prazeroso para todos e todas que estiveram envolvidos/as com essa pesquisa, mas principalmente nos levou a pensar que precisamos ter mais momentos assim, em que nossos/as educandos/as se sintam à vontade e seguros para falar o que pensam sem medo de expressar suas opiniões. E nesse sentido, ainda temos desafios a percorrer dentro da escola, sejam eles estruturais, financeiros, pedagógicos e de recursos humanos.

Nossa intenção com o produto final é de provocar os envolvidos com a educação a refletirem sobre a importância de uma proposta pedagógica que contemple a realidade dos jovens educandos e educandas, contribuindo para o avanço no processo de ensino-aprendizagem, superando entraves que impeçam esse compasso escolar da sequência curricular.

A escola ideal, pela voz dos educandos e educandas, é aquela que lhes permite a participação, que lhes escuta e os insere dentro do processo pedagógico. Isso ficou evidenciado em suas falas, para além de materiais e recursos pedagógicos, os jovens querem ser escutados, querem participar e querem que a escola e as aprendizagens os ajudem a viver melhor, a ter possibilidades de

²⁵ No apêndice L encontram-se as questões norteadoras para a gravação do vídeo.

trabalho, de serem vistos como sujeitos e de se sentirem parte da sociedade. Dessa forma, o saber científico precisa estar em consonância com o saber popular, pois a escola é vista pela sua comunidade escolar como o meio para a transformação que tanto almejam.

Fica o aprendizado construído ao longo dessa pesquisa, das relações estabelecidas dentro e fora da escola, dos momentos de escuta e de muitas reflexões. Essa pesquisa é um pontapé inicial para que possamos continuar pesquisando sobre a temática do descompasso na sequência curricular, para que possamos falar sobre essas indagações nas reuniões pedagógicas, nas formações permanentes, nos encontros de Gestores e Profissionais da Educação. Precisamos fortalecer a escola, fortalecer a educação e assim, tornar a sala de aula um espaço para a transformação dos sujeitos, na busca de encontros de saberes, de amizades, dos laços afetivos e de descobertas. Só assim, conseguiremos de fato modificar nossas escolas a partir da Pedagogia da escuta, da criticidade, do sonho e da esperança. Assim, finalizamos com Freire (2016, p. 135) que afirma que:

NÃO HÁ POSSIBILIDADE de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas [...] (Grifos do autor).

Portanto, que o descompasso na sequência curricular seja entendido dentro da educação não como um problema, mas como um desafio aos seus Gestores/as e educadores/as para que possam repensar as práticas pedagógicas, os modelos avaliativos bem como a organização pedagógica da escola. Que as formações permanentes sejam com os/as educadores/as, que sejam construídas a partir das realidades das escolas e de seus/suas educandos/as. A pesquisa não se esgota aqui, mas é por meio desse “pesquisar” que podemos alertar a Educação para seu modo de ser e fazer. Seguiremos sonhando e acreditando que é possível transformar a escola, e torná-la o espaço de acesso, permanência e legitimidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia de Nazaré Ferreira. **Uma reflexão acerca do indicador educacional distorção idade-série no contexto da educação amapaense**. 83 f. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática PROFMAT) – Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Macapá. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5047672>. Acesso em: 03 out., 2021.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Pergunta. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 366-367.

ANDRADE, Maria do Socorro Braga de. **Distorção idade-ano: caminhos para minimizá-la na Escola Estadual Professor Raimundo da Silva Carvalho**. 90 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/distorcao-idade-ano-caminhos-para-minimiza-la-na-escola-carmen-miranda-tabatingaam/>>. Acesso em: 03 out., 2021.

ANDRADE, Maria Francisca Mendes de. **Uma proposta de intervenção pedagógica para correção do fluxo escolar na Escola Estadual Júlia Bittencourt**. 117 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2931051>. Acesso em: 09 out., 2021.

ANDREOLA, Balduino A. **O processo do conhecimento em Paulo Freire**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 18 (1); 32-42, jan/jun.1993. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232001>. Acesso em: 10 março de 2023.

ARAUJO, Carla Valentim Baraúna de. **Projeto Avançar: desafios e possibilidades na correção de fluxo numa Escola estadual de Manaus- Amazonas**. 144 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4597460>. Acesso em: 10 out., 2021.

AREAL, Emily Ganum. **Projeto Poronga: uma política educacional de aceleração da aprendizagem**. 132 f. 2016. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação- Mestrado) – Universidade Federal do Acre- UFAC. Rio Branco- Acre. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3935953>. Acesso em: 10 out., 2021.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALDO, Ana Maria; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Paulo Freire**: Uma introdução ao seu pensamento. Taquara: Clube dos Autores, 2021.

BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 28 jul., 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 369-371.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional de 05/10/88, contendo as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1 a 15. – Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

_____. **Lei Federal n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. Lei 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 mar., 2022.

CARVALHO, Elaine de. **O poder público estatal e políticas educacionais de correção de fluxo escolar no município da Serra-ES**. 185 f. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5388521>. Acesso em: 09 out., 2022.

CASTRO, E.V. Promoção por Avanços Progressivos e Aceleração de Estudos; velhos ou novos rumos de ensino? In: DALBEN, A.I.L. de F. (Org.). **Avaliação Educacional**; memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Card. Pesq., São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed.- São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONFINTEA, Conferência Internacional sobre a educação de adultos. 1997: Hamburgo Alemanha.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, CEEed/RS. **Resolução Nº 343**, de 11 de abril de 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2018/09/resolucao_0343-EJA-Estadual.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2011%20DE%20ABRIL%20DE,jovens%20com%20defasagem%20idade%2Fetapa%20escolar%20na%20oferta%20diurna. Acesso em: 22 fev., 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE – v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; Garcia, Elisete Enir Bernardi. **Círculo de cultura**: cartas pedagógicas como possibilidade de diálogo. Osório: Uergs, 2021. 35p. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2216/27820_cartas_pedagogaicas_como_possibilidade_de_diaalogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jul., 2022.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FISCHER, Nilton Buerno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 422-423.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Lutgardes Costa. Família. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 215-216.

FREIRE, Madalena. **Educador**: educa a dor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Cortez, São Paulo, 2001. Educ.Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2a ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996/1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada**: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 07 mai. 2023.

FRITSCH, Rosângela; OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de; NASCIMENTO, Ana Paula Leite; SILVA, Cláudia Cunha Torres da; BARROS, Giuliana de Sá Ferreira. Evasão escolar em tempos de adversidades: **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 08-10, 31 dez. 2021.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e a prática educativa. In: Corsetti, Berenice (Org.) **Histórias e Políticas Educacionais: contexto e análises contemporâneas**, São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2019. P. 283-297.

GATTI, Bernardete Angelina. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica**: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. Rev. FAEEBA- Ed. e Contemp., Salvador, v.29, n. 57, p. 15-28, jan./mar.2020.

GERHARD, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5º Ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Natália de Lacerda. **Reprovação escolar no Brasil**: história da configuração de um problema político-educacional. Revista Brasileira de Educação. v. 23, 2018.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; AMARAL, Ernesto F. L. Diferencial educacional entre beneficiários e não , beneficiários do Programa Bolsa Família. Cadernos de Pesquisa; v. 47, n. 165, p. 770-795 jul./set. 2017.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Prática/Teoria. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 379-380.

GRIS, Patricia Cristina. **Implementação do Programa Correção de Fluxo**:

repercurssões no processo de escolarização de alunos participanetes. 181f. 2015. Dissertação (Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Educação)- Universidade Comunitária da Região de Chapécó- Unochapecó. Santa Catarina. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2568965>. Acesso em: 02 out., 2021.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. *In*: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 77-78.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio**. Publicado em 28/02/2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio>>. Acesso em: 05 jan., 2022.

___ **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: 2020.

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

_____ **A fabricação social dos indivíduos**: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. Edic. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. Especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2005.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. **Correção de fluxo escolar na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2009-2014)**: aspectos da política e as trajetórias dos alunos. 226 f. 2016. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação- Nível Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3739122>. Acesso em: 02 out., 2021.

MATOS, Dalila Farias Pedro de. **Trajetórias Criativas**: construindo outros percursos escolares para a superação do fracasso escolar. 41 f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação do Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174349>>. Acesso em: 09 out., 2021.

MARTINS, Fabio Batista. **A distorção idade-série em uma Escola Estadual do Município de Tabatinga-AM**. 100 f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5513166>. Acesso em: 02 out., 2021.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. **Políticas Educacionais e Distorção idade/série**: contextos e desafios da Região Sul. 199 f. 2021. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação- Nível Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. São Leopoldo. 2021. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9767>>. Acesso em: 03 out., 2021.

MASSCHELEN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 Ed; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Brasileira. **Equidade**. Ed. Melhoramentos. 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dpWV>. Acesso em: 15 set., 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Mapa Social do município de Portão**. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/mapa_social/arquivos/relatorios/sociais/SOC_213_213.pdf. Acesso em: 13 abr., 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, julh.-dez. 2014.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011. nº p. 83.

_____. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAIS, Karine Nunes; DOURADO, Luiz Fernandes. Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. **Políticas e Gestão na Educação**. UFG, 2013. p. 1-13.

OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/Objeto. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte:

Autêntica Editora, 2019. P. 441-442.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. *In*: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 447-449.

PATTO, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. p. 72-77, maio. 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4º ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULILO, André Luiz. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. V. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017.

PEREIRA, Regina Teixeira; SOUZA, Henry Daniel. **Do Professor Tradicional ao Inovador**: novos papéis docentes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea : Ênfase na Abordagem Teórica Metodológica, Trajetórias Criativas, 2015.

PORTÃO. Lei Municipal Nº 2.505, de 23 de junho de 2015. **Aprova Plano Municipal de Educação**, 2015.

_____. **Educa Acelera**. Secretaria Municipal de Educação- SEME, 2021.

POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Fénita; MARIN, Angela Helena. **Renomeando o fracasso escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 387-396.

REIS, Júlia Milani. **(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série Trajetórias Criativas**: o espaço do et cetera. 160 f. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714404>. Acesso em: 10 out., 2021.

ROCHA, Cláudia Aline. **Trajetórias Criativas**: jovens construindo autonomia. 20 f. 2015. Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: Ênfase na Abordagem Teórica Metodológica, Trajetórias Criativas. Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117600>>. Acesso em: 09 out., 2021.

SAGRILO, José Cesar. **O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional**: uma análise de resultados (2011-2014). 142 f. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em

Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, Paraná. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3633521>. Acesso em: 03 out., 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** Universidade e Sociedade -ANDES-SN, ano XXXI, n. 67, jan. 2021, p. 36-49. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf> Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, Andrea Carla Castro. **Sentidos da escola para jovens com trajetórias escolares desiguais.** 174 f. 2016. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23547>>. Acesso em: 03 out., 2021.

SOARES, Hirã; ADAMS, Telmo. Aprender. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 52-53.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social e fracasso escolar.** Em aberto, v. 17, p.21-32, jan. 2000.

_____. **O que pensam outros especialistas?** In: Em aberto. Brasília, MEC/INEP. v.7, p. 21-32, jan.2000

STEFFEN, Konstans Franco. **Itinerários de práticas pedagógicas e disciplinares que constituem o sujeito aluno no projeto trajetórias criativas.** 136 f. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714719>. Acesso em: 10 out., 2021.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Rev. Amp.;1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da distorção idade-série no Brasil.** 2018. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama da distorcao idade-serie no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf)> Acesso em: 02 out., 2021.

VASCONCELLOS, Suziane de Santana. **Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência.** 173 f. 2016. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Centro de Educação e Humanidades). Rio de Janeiro. 2016.

Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3714063>. Acesso em: 11 jul., 2022.

VIERA, Joana Lopes; SILVA, Maria Cecília de Paula. **Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação**: uma experiência no proeja de uma escola pública de Salvador-BA, Brasil. Unesp. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Out. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). **Política Educacional e Pobreza**: múltiplas abordagens

APÊNDICES

APÊNDICE A - CRONOGRAMA

Identificação da Etapa	Início	Término
Submissão para CEP/UEERGS	31/05/2022	20/07/2022
Estudo da Literatura que dá sustentação teórica ao projeto	30/05/2022	30/06/2023
Contato com a escola para a apresentação da pesquisa e coleta do aceite institucional	30/05/2022	31/05/2022
Contato com os estudantes e professores da Turma Acelera da EMEF Visconde de Mauá para a apresentação da pesquisa e coleta do aceite e assinatura dos termos	08/08/2022	31/08/2022
Apresentação do Projeto para qualificação	15/09/2022	21/10/2022
Coleta de dados	07/11/2022	15/12/2022
Elaboração da Discussão e Análise dos dados	16/12/2022	30/06/2023
Escrita da dissertação	05/06/2022	30/06/2023
Entrega da dissertação e Produto Educacional para análise da banca	03/07/2023	31/07/2023
Defesa final da dissertação	01/08/2023	31/08/2023

Quadro elaborado pelas autoras (2022).

O cronograma aponta prazos que podem ser alterados, mas dão uma ideia geral do planejamento.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
VISCONDE DE MAUÁ
Decreto de Criação Nº 678 de 16/04/1987
Lei Municipal de Designação
Nº 1.105/2000 de 14/02/2000
Parecer Nº 694/2012 de 05/05/2012
Rua São Pedro, 1789 – Portão/RS



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa "**As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso da sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública**" de autoria da pesquisadora **Fabiana Machado** que pode ser contatada pelo telefone (51) 985401170, endereço Rua das Mimosas, 463, Vila Rica, Portão, RS e e-mail fabiana-machado@uergs.edu.br e a orientadora do trabalho é a professora **Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia** (professora da UFRGS e colaboradora no Mestrado da UERGS) que pode ser contatada pelo telefone (51) 995584073, e-mail: elisete-garcia@uergs.edu.br. A pesquisa será desenvolvida em nossa escola, Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Instituição.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que a nossa instituição, **Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá**, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos a pesquisadora acima mencionada. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: Portão, 30 de Maio de 2022.

Daiane A. Flores Fritzen
Diretora (NOME POR EXTENSO E ASSINATURA) Daiane A. Flores Fritzen
Diretora
Portaria Nº 109/2020

NOME INSTITUIÇÃO E/OU CARIMBO – Obs.: no carimbo, deve constar o CNPJ da mesma, caso contrário, pedir que inclua o número de CPF ao lado da assinatura.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
VISCONDE DE MAUÁ
Decreto de Criação Nº 678 de 16/04/1987
Lei Municipal de Designação
Nº 1.105/2000 de 14/02/2000
Parecer Nº 694/2012 de 05/05/2012
Rua São Pedro, 1789 – Portão/RS

- Dados pessoais retirados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa **"As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso da sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública"** de autoria da pesquisadora **Fabiana Machado** que pode ser contatada pelo telefone (51) 985401170, endereço Rua das Mimosas, 463, Vila Rica, Portão, RS e e-mail fabiana-machado@uergs.edu.br e a orientadora do trabalho é a professora **Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia** (professora da UFRGS e colaboradora no Mestrado da UERGS) que pode ser contatada pelo telefone (51) 995584073, e-mail: elisete-garcia@uergs.edu.br. A pesquisa será desenvolvida na escola, Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Instituição.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que a instituição, **Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá**, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos a pesquisadora acima mencionada. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: Portão, 30 de maio de 2022.

Rosaura Guimarães Corrêa Gomes
Secretária Municipal de Educação- Portão/RS (NOME POR EXTENSO E ASSINATURA)

NOME INSTITUIÇÃO E/OU CARIMBO – Obs.: no carimbo, deve constar o CNPJ da mesma, caso contrário, pedir que inclua o número de CPF ao lado da assinatura.

Rosaura G. Corrêa Gomes
Secretária Municipal de Educação
Portão, RS

- Dados pessoais retirados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE PARA OS PROFESSORES (AS)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa de mestrado, com o título provisório de “As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Fabiana Machado, que pode ser contatada pelo telefone [] endereço [] e e-mail fabiana-machado@uergs.edu.br e a orientadora do trabalho é a professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia (professora da UFRGS e colaboradora no Mestrado da UERGS) que pode ser contatada pelo telefone [] e-mail: elisete-garcia@uergs.edu.br.

A pesquisa surge da necessidade de se compreender os motivos que levam os estudantes a terem descompassos no fluxo escolar no ensino fundamental - anos finais. O estudo será realizado na escola EMEF Visconde de Mauá, Portão – RS, e envolverá a participação dos professores que pertencem a uma determinada turma de classe de aceleração.

Desta maneira, será realizado um encontro presencial, durante uma reunião pedagógica na escola, para a explicação da pesquisa aos professores participantes e levantamento do perfil e questionário semiestruturado através do Google forms.

Riscos e desconforto: Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver perguntas que podem causar constrangimentos ou situações que podem ser consideradas desconfortáveis e como forma de minimizar tais riscos, o (a) participante poderá escolher não responder todas as perguntas ou participar de todas as atividades propostas durante a pesquisa realizada. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, não oferecendo qualquer risco à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos em mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Benefícios: A pesquisa buscará por meio do conjunto da análise da dissertação e do produto final, que acompanhará a dissertação, contribuir com o processo de reflexão do currículo da escola. Este estudo se propõe a produzir conhecimentos sobre os motivos que levam os estudantes a terem descompassos no fluxo escolar. Também acreditamos que ao dar visibilidade para potencialidades da escola, estaremos contribuindo com a educação pública de Portão. Cabe salientar que o estudo, depois de finalizado, será divulgado para os responsáveis e para a comunidade escolar.

Pagamento: A participação na pesquisa não ocasionará qualquer tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo despesa e constrangimento. Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora estudante de mestrado, Fabiana Machado, e a professora responsável Elisete Enir Bernardi Garcia.

Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo despesa e constrangimento. Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

Consentimento Livre e Esclarecido

A partir dos esclarecimentos expostos acima, autorizo, de forma livre e esclarecida, a divulgação de imagem e dos dados que serão obtidos neste estudo.

() Sim, autorizo a gravação da entrevista.

() Não, não autorizo a gravação da entrevista.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui duas páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra será enviada para o e-mail do participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas que tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Washington Luiz, 675, Centro Histórico, Porto Alegre - RS, 90010-460. O telefone está temporariamente indisponível durante a pandemia - E-mail: cep@uergs.edu.br.

Nome do participante:

Assinatura participante da pesquisa

Assinatura pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Para os Responsáveis dos Estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá

Seu filho (a), estudante da Turma Acelera, está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”. Meu nome é Fabiana Machado, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que seu filho (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, seu/sua filho (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (fabiana-machado@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: () e ou com a orientadora deste trabalho que é a Profª Drª Elisete Enir Bernardi Garcia, email: elisete-garcia@uergs.edu.br. Ao persistirem as dúvidas *sobre os direitos do seu filho (a)* como participante desta pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, CEP-UERGS, no endereço: Washington Luiz, 675, Centro Histórico, Porto Alegre - RS, 90010-460. O telefone está temporariamente indisponível durante a pandemia - E-mail: cep@uergs.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

- 1.1 A pesquisa intitulada “As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública” surge da necessidade de se compreender os motivos que levam os estudantes a terem descompassos no fluxo escolar no ensino fundamental - anos finais. O estudo será realizado na escola EMEF Visconde de Mauá, Portão – RS, com os estudantes que pertencem a uma determinada turma de classe de aceleração.
- 1.2 Em relação aos estudantes a metodologia da pesquisa ocorrerá no formato de grupo de discussão/roda de conversa e ocorrerá em três encontros presenciais. Estes encontros serão realizados mantendo todos os cuidados e protocolos sanitários. Porém, caso seja impossibilitado os encontros presenciais, os mesmos ocorrerão via plataforma de reunião (Google meet).
- 1.3 Os encontros serão realizados com a seguinte programação: O primeiro encontro será para apresentação da pesquisa e para fazer o levantamento do perfil dos estudantes, utilizando um questionário via Google forms. O segundo encontro, será um questionário semiestruturado aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa. O terceiro encontro será um grupo de discussão, roda de conversas, com os estudantes de uma determinada turma da classe aceleração, que será gravada e realizada pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para os pesquisados.

Esses procedimentos ocorrerão no espaço da escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá. Salienta-se que os sujeitos não serão

obrigados a participar de todas as atividades, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições. As atividades investigativas serão previamente agendadas e o uso de equipamentos como gravador/câmera será informado aos participantes.

() Permito a divulgação das imagens e a gravação da entrevista do/a estudante que está sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a publicação das imagens e a gravação da entrevista do/a estudante que está sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

1.4 Sobre a gravação de áudio das conversas: O material da pesquisa será constituído pela gravação e registros das conversas com os estudantes, que permanecerá sob a guarda da pesquisadora pelo tempo mínimo de 5 (cinco) anos. Buscar-se-á construir um ambiente favorável, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento para os estudantes e para que se sintam à vontade de falar.

1.5 Riscos e desconfortos: Esta pesquisa segue as normas legais e éticas. Os riscos que apresenta são mínimos e se referem ao desconforto que os estudantes possam sentir quanto a presença de uma profissional que não faz parte do quadro de professores da escola e por estar gravando as suas falas. A fim de amenizar este desconforto, a pesquisadora pretende se inserir no cotidiano da turma. Além disso, o/a professor/a da turma estará presente nas intervenções. Também serão preservados o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa, durante todas as fases desta pesquisa. As fotografias registrarão o cotidiano escolar e não exporá nem o rosto dos estudantes, nem partes do corpo que causem constrangimento. A transcrição do áudio não especificará nem o nome do estudante, nem outro dado que torne possível a sua identificação. Além disso, também não serão feitas referências aos nomes dos estudantes nem na dissertação, nem nas produções que derivarão deste estudo. Também informamos que o material da pesquisa ficará guardado pela pesquisadora e ninguém mais terá acesso aos documentos, que serão utilizados unicamente para análise desse estudo. Ademais, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

1.6 Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos em mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa.

1.7 Benefícios: A participação nesta pesquisa, não traz nenhum benefício direto, pois não haverá nenhum retorno material. No entanto, este estudo se propõe a produzir conhecimentos sobre os motivos que levam os estudantes a terem descompassos no fluxo escolar. Também acreditamos que ao dar visibilidade para potencialidades da escola, estaremos contribuindo com a educação pública

de Portão. Cabe salientar que o estudo, depois de finalizado, será divulgado para os responsáveis e para a comunidade escolar.

1.8 Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Concordo, que meu filho (a) participe do estudo intitulado “As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública” e destaco que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fabiana Machado sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo que o/a estudante.....participe da proposta de investigação acima descrita e confirmo que recebi via deste termo de consentimento.

Portão, de de 2022.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu/minha filho (a) participe da pesquisa

Assinatura do(a) responsável pelo estudante

Assinatura da pesquisadora responsável

- Dados pessoais retirados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá

Você, estudante da Turma Acelera, está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”. Meu nome é Fabiana Machado, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (fabiana-machado@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: e ou com a orientadora deste trabalho que é a Profª Drª Elisete Enir Bernardi Garcia, email: elisete-garcia@uergs.edu.br. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, CEP-UERGS, no endereço: Washington Luiz, 675, Centro Histórico, Porto Alegre - RS, 90010-460. O telefone está temporariamente indisponível durante a pandemia - E-mail: cep@uergs.edu.br.

2. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

- 1.5A pesquisa intitulada “As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública” surge da necessidade de se compreender os motivos que levam os estudantes a terem descompassos no fluxo escolar no ensino fundamental - anos finais. O estudo será realizado na escola EMEF Visconde de Mauá, Portão – RS, com os estudantes que pertencem a uma determinada turma de classe de aceleração.
- 1.6 Em relação aos estudantes a metodologia da pesquisa ocorrerá no formato de grupo de discussão/roda de conversa e ocorrerá em três encontros presenciais. Estes encontros serão realizados mantendo todos os cuidados e protocolos sanitários. Porém, caso seja impossibilitado os encontros presenciais, os mesmos ocorrerão via plataforma de reunião (Google meet).
- 1.7 Os encontros serão realizados com a seguinte programação: O primeiro encontro será para apresentação da pesquisa e para fazer o levantamento do perfil dos estudantes, utilizando um questionário via Google forms. O segundo encontro, será um questionário semiestruturado aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa. O terceiro encontro será um grupo de discussão, roda de conversas, com os estudantes de uma determinada turma da classe aceleração, que será gravada e realizada pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para os pesquisados.

Esses procedimentos ocorrerão no espaço da escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá. Salieta-se que os sujeitos não serão obrigados a participar de todas as atividades, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições. As atividades investigativas serão previamente

agendadas e o uso de equipamentos como gravador/câmera será informado aos participantes.

Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

1.8 Sobre a gravação de áudio das conversas: O material da pesquisa será constituído pela gravação e registros das conversas com os estudantes, que permanecerá sob a guarda da pesquisadora pelo tempo mínimo de 5 (cinco) anos. Buscar-se-á construir um ambiente favorável, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento para os estudantes e para que se sintam à vontade de falar.

Sim, autorizo a gravação da entrevista.

Não, não autorizo a gravação da entrevista.

1.5 Riscos e desconfortos: Esta pesquisa segue as normas legais e éticas. Os riscos que apresenta são mínimos e se referem ao desconforto que você possa sentir quanto a presença de uma profissional que não faz parte do quadro de professores da escola e por estar gravando as suas falas. A fim de amenizar este desconforto, a pesquisadora pretende se inserir no cotidiano da turma. Além disso, o/a professor/a da turma estará presente nas intervenções. Também serão preservados o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa, durante todas as fases desta pesquisa. As fotografias registrarão o cotidiano escolar e não exporá nem o seu rosto, nem partes do seu corpo que causem constrangimento. A transcrição do áudio não especificará nem o seu nome, nem outro dado que torne possível a sua identificação. Além disso, também não serão feitas referências aos nomes dos estudantes nem na dissertação, nem nas produções que derivarão deste estudo. Também informamos que o material da pesquisa ficará guardado pela pesquisadora e ninguém mais terá acesso aos documentos, que serão utilizados unicamente para análise desse estudo. Ademais, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

1.6 Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos em mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa.

1.7 Benefícios: A participação nesta pesquisa, não traz nenhum benefício direto, pois não haverá nenhum retorno material. No entanto, este estudo se propõe a produzir conhecimentos sobre os motivos que levam os estudantes a terem descompassos no fluxo escolar. Também acreditamos que ao dar visibilidade para potencialidades da escola, estaremos contribuindo com a educação pública de Portão. Cabe salientar que o estudo, depois de finalizado, será divulgado para os responsáveis e para a comunidade escolar.

1.8 Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Concordo em participar do estudo intitulado “As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública” e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fabiana Machado sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Eu....., declaro, portanto, que concordo em participar da proposta de investigação acima descrita e confirmo que recebi via deste termo de consentimento.

Portão, de julho de 2022.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do (a) estudante

Assinatura da pesquisadora responsável

- Dados pessoais retirados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

APÊNDICE G – PESQUISA PARA OS EDUCADORES E EDUCADORAS

QUESTIONÁRIO – “Formulários Google”

Link de acesso: <https://forms.gle/b4TDaktCS5caXhWV8>

Pesquisa para os Professores da Turma Acelera 6º/7º ano

Este questionário faz parte da pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) - Unidade Litoral Norte, intitulada como "As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública"

Sua participação é muito importante para a ampliação da discussão e formação permanente de professores sobre questões relacionadas com o descompasso na sequência curricular idade/ano/série dos estudantes.

O tempo de resposta é de no máximo 20 minutos.

Muito obrigada pela atenção e colaboração.

Contatos para dúvidas e informações: pesquisadora Fabiana Machado, telefone (51) 985401170 e e-mail (fabiana-machado@uergss.edu.br).

Endereço de e-mail do participante: será enviada uma cópia automática do TCLE e das respostas enviadas à pesquisa.

Questões Objetivas:

1- Qual sua faixa etária?

- 18 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 35 anos
- 36 - 40 anos
- 46 - 50 anos
- 51 - 55 anos
- 56 anos ou mais

2- Quanto à identidade de gênero, você se identifica com o gênero:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outros

3- Há quanto tempo é professor na rede pública de ensino na cidade de Portão/RS?

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Há mais de 10 anos

Questões Dissertativas:

4- Qual o seu componente Curricular na Turma do Acelera:

5- O que, no seu entendimento, significa o descompasso (também conhecido como disfunção) da sequência curricular idade/ano/série?

6- Quais são, para você, os principais motivos que levam os educandos e educandas às sucessivas reprovações?

7- O que você considera importante, na proposta pedagógica, para os educandos e educandas que estão na classe de aceleração?

8- Você já ouviu falar de algum projeto ou legislação que visa o atendimento de crianças, jovens em distorção idade/série/ano?

9- Na sua opinião, como os educandos e educandas percebem a escola?

10- Como deveria ser a avaliação para os educandos e educandas que estão no grupo de aceleração da escola?

11- Você gostaria de fazer algum comentário?

PARTE II

Dando continuidade à pesquisa intitulada **“As percepções dos/as educando/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”**, que acontece com a Turma do Acelera (6º/7º ano), gostaríamos muito de ouvir sua opinião/sugestão com relação à pergunta que encontra-se abaixo.

Lembramos que esta é uma pesquisa qualitativa, onde não existe certo ou errado, onde buscamos contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, bem como refletir sobre as questões que se referem às reprovações e ao descompasso na sequência curricular. Para tanto, sua reflexão será muito importante para a construção e elaboração de material formativo para esta pesquisa. A escrita é livre, podendo se utilizar de diferentes experiências, ilustração, texto, poesia, palavras-chave, etc. Solicitamos a devolução deste material via e-mail para: fabiana-machado@uergs.edu.br ou por watts.

Desde já agradecemos pela sua participação!

**SE VOCÊ FOSSE CONVIDADO/A A CONSTRUIR UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA, PENSANDO NA QUESTÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS QUE
ESTÃO EM DESCOMPASSO IDADE/ANO/SÉRIE, O QUE VOCÊ
FARIA/PROPORIA?**

- Dados pessoais retirados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

APÊNDICE H – PESQUISA PARA OS/AS EDUCANDOS/AS

QUESTIONÁRIO – “Formulários Google”

Link de acesso: <https://forms.gle/rPuAr4w8KsCdqWsv8>

Pesquisas para os estudantes da Turma "Acelera" 6º/7º ano

Este questionário faz parte da pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) - Unidade Litoral Norte, intitulada como "As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública"

Sua participação é muito importante!

O tempo de resposta é de no máximo 05 minutos.

Muito obrigada pela atenção e colaboração.

Contatos para dúvidas e informações:

pesquisadora Fabiana Machado telefone (51) 985401170 e e-mail (fabiana-machado@uergs.edu.br).

O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO-TCLE, será encaminhado em duas 02 (duas) vias impressas, para o responsável legal, para que assim possa ler e autorizar a participação do estudante nesta pesquisa.

O TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE, será entregue em duas 02 (duas) vias impressas, para o estudante manifestar seu interesse em participar nesta pesquisa.

1- Você concorda em participar desta pesquisa?

() SIM

() NÃO

() TENHO DÚVIDA

2- Justifique sua resposta anterior:

3- Qual a sua idade?

4- **Quanto a identidade de gênero, você se identifica com o gênero:**

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não dizer

() Outros

5- Você sempre estudou nesta escola?

() SIM

() NÃO

6- Você lembra se já teve alguma reprovação?

()SIM

()NÃO

1- Se sua resposta anterior foi SIM, escreva quantas vezes você reprovou:

Questões norteadoras para o Círculo de Cultura I

O tempo a ser dispensado pelos participantes é de 1 hora.

1. Para você a escola é um espaço que serve para....
2. Quais os motivos que trazem você à escola?
3. O que significa estudar?
4. Na sua opinião quais os motivos que levam para a reprovação?
5. Como você vê a escola onde estuda?
6. O que você mais gosta e menos gosta na escola?
7. Se pudesse sugerir algo para mudar na escola ou nas aulas, o que seria?
8. O que você acha de estar na Classe de Aceleração?
9. O que deseja para o seu futuro?
10. Utilize a sua criatividade e represente o seu tempo na escola (por meio de desenho, gravuras, colagens, palavras...).

Questões norteadoras do círculo de cultura II:

1. O que tem na escola ou que você gostaria que tivesse e que ainda não tem, e que você considera importante para a sua aprendizagem?
2. Quais os espaços de participação você tem na escola?
3. Como você gostaria de ser escutado na escola?
4. Em que momentos você se sente protagonista na escola?
5. O que você faz quando não está na escola?
6. Que tipos de lazer você tem em seu bairro?
7. O que você entende e gostaria que tivesse no seu local de moradia? O que esses espaços te trariam de bom?

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Portão, 30 de maio de 2022.

Prezada Daiane Aparecida Flores Fritzen- diretora da EMEF Visconde de Mauá,

Por meio desta apresento a Mestranda Fabiana Machado, do Programa de Pós- Graduação em Educação- Mestrado Profissional (PPGED-MP) da UERGS, devidamente matriculada nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada **“As percepções dos estudantes e professores sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”**, sob minha orientação.

Para realização desta pesquisa necessitamos coletar dados em sua instituição, através da análise documental, entrevistas com professores e grupo de discussão/roda de conversa com os estudantes que pertencem a uma determinada turma de classe de aceleração.

A Escola poderá a qualquer fase desta pesquisa pedir esclarecimentos que forem necessários. Além disto, informamos, que diante do caráter ético desta pesquisa, asseguramos a escola que as informações coletadas e os resultados deste estudo serão utilizados na dissertação e poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Ainda queremos dizer-lhe que um dos comprometermos com a pesquisa é possibilitar o retorno dos resultados da pesquisa para a instituição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento da pesquisa científica.

Colocamo-nos à vossa disposição na UERGS ou outros contatos, conforme segue:

A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Fabiana Machado, que pode ser contatada pelo telefone (

e e-mail fabiana-machado@uergs.edu.br e a orientadora do trabalho é a professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia (professora da UFRGS e

colaboradora no Mestrado da UERGS) que pode ser contatada pelo telefone

e-mail: elisete-garcia@uergs.edu.br.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.



Profª Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia

Orientadora

- Dados pessoais retirados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA O VÍDEO

Para os Responsáveis dos Estudantes da Turma Acelera da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá

Seu filho (a), estudante da Turma Acelera, está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do vídeo sobre a pesquisa intitulada “As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”. Meu nome é Fabiana Machado, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a educação.

Dando continuidade à pesquisa iniciada e realizada ao longo do ano de 2022, nesta etapa de finalização como apresentação de um Produto Educacional a ser entregue à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, bem como para a Secretaria Municipal de Educação de Portão e para a EMEF Visconde de Mauá, faremos um vídeo com relatos dos estudantes da Turma do Acelera, com o objetivo de que os mesmos relatem sobre os seus processos de aprendizagem neste programa. Este vídeo será utilizado somente para fins pedagógicos.

Esclareço que em caso de recusa na participação, seu/sua filho (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (fabiana-machado@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: [] e ou com a orientadora deste trabalho que é a Prof^ª Dr^a Elisete Enir Bernardi Garcia, email: elisete-garcia@uergs.edu.br.

2 Assentimento da Participação no Vídeo:

Concordo, que meu filho (a) participe do vídeo, elaborado a partir da pesquisa intitulada “As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”, e destaco que a participação neste vídeo é de caráter voluntário e que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fabiana Machado sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo que o/a estudante.....participe da proposta acima descrita.

Portão, de de 2023.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu/minha filho (a) participe do vídeo.

Assinatura do(a) responsável pelo/a estudante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE K – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE PARA O VÍDEO

Estudantes da Turma Acelera da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá

Você, estudante da Turma Acelera, está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do vídeo sobre a pesquisa intitulada “As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”. Meu nome é Fabiana Machado, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a educação.

Dando continuidade à pesquisa iniciada e realizada ao longo do ano de 2022, nesta etapa de finalização como apresentação de um Produto Educacional a ser entregue à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, bem como para a Secretaria Municipal de Educação de Portão e para a EMEF Visconde de Mauá, faremos um vídeo com relatos dos estudantes da Turma do Acelera, com o objetivo de que os mesmos relatem sobre os seus processos de aprendizagem neste programa. Este vídeo será utilizado somente para fins pedagógicos.

Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (fabiana-machado@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: e ou com a orientadora deste trabalho que é a Profª Drª Elisete Enir Bernardi Garcia, email: elisete-garcia@uergs.edu.br.

2 Assentimento da Participação no Vídeo:

Concordo em participar do vídeo, elaborado a partir da pesquisa intitulada “As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso de uma escola pública”, e destaco que a participação neste vídeo é de caráter voluntário e que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fabiana Machado sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Eu....., declaro, portanto, que concordo em participar da proposta de vídeo acima descrita.

Portão, 30 de junho de 2023.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar do vídeo.

Assinatura do(a) estudante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE L – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL - GRAVAÇÃO DO VÍDEO

1. O que a escola representa para ti?
2. O que você gosta mais na escola? O que você acha que poderia ser diferente?
3. Como você acha que deveria ser as questões do conhecimento?
4. Qual a tua relação com os colegas e educadores/as?
5. Como é estar na tua turma?
6. Que mensagem você deixaria de como deveria ser a escola ideal?

APÊNDICE M – PRODUTO EDUCACIONAL

“As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá”

O Produto Educacional vinculado à Pesquisa de Mestrado "As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo de caso em uma escola pública" foi desenvolvido metodologicamente por meio de um círculo de cultura resultando em um vídeo em formato de documentário, a partir das vozes de educandos e educandas e de educadoras, gestora e supervisora educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, localizada no município de Portão/RS.

Dessa maneira, esse documentário tem como objetivo principal contextualizar o cotidiano escolar de uma turma denominada de “acelera”, possibilitando os relatos e percepções desses/as educandos/as que encontram-se em descompasso na sequência curricular, com relação ao ato de estudar, aprender, de aprovar ou reprovar.

Esse documentário é de cunho formativo e pedagógico e visa contribuir para a formação permanente de educadores e educadoras e para a reflexão sobre a contextualização das práticas pedagógicas, problematizando os processos avaliativos e a organização escolar.

Encontra-se disponível para acesso nos seguintes links:

Repositório Institucional UERGS:

<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2098>

YouTube:

<https://youtu.be/taM1tcD56a4>

Ou pelo QR Code:



ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UERGS - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE O DESCOMPASSO DA SEQUÊNCIA CURRICULAR IDADE/ANO/SÉRIE: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador: FABIANA MACHADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59444822.5.0000.8091

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.493.633

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas abaixo se encontram no documento Informações Básicas da Pesquisa n.1957015, datado em 03/06/2022 e do "Projeto Detalhado".

O projeto da aluna Fabiana Machado, orientada pela professora Elisete Garcia, do mestrado profissional em educação da unidade da Uergs em Osório, é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, a ser realizado em escola municipal de Ensino Fundamental localizada na periferia da cidade de Portão, tendo como participantes 9 professores e 18 estudantes, sendo seis meninas e doze meninos, na faixa etária dos 13 aos 15 anos, da classe de aceleração de 6º/7º anos, provenientes das turmas de 5º ano, tendo reprovado mais de dois anos, sendo que em 2022 realizarão a correção de fluxo escolar frequentando a classe de aceleração.

Os instrumentos para a coleta de dados serão: análise documental, entrevista semiestruturada para professores, questionário para o levantamento do perfil dos entrevistados, respondido no laboratório de Informática da escola e as perguntas norteadoras para o grupo de discussão com os estudantes da turma. A escolha da escola se deu pela mesma apresentar número elevado de estudantes em distorção Idade/série/ano (n=93 de N=554). A questão que norteará a pesquisa é: Quais as percepções dos estudantes e professores de uma escola pública de Portão/RS para o descompasso de aprendizagem (Idade/ano/série)?

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERGS, Prédio 11
Bairro: Agronomia **CEP:** 91.540-000
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3318-5148 **E-mail:** cep@uergs.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a), seu projeto está **APROVADO** e poderá iniciar as coletas de dados. Após 30 dias do término do projeto, de acordo com seu cronograma, deverá ser encaminhado um Relatório para apreciação deste CEP.

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERGS, Prédio 11	
Bairro: Agronomia	CEP: 91.540-000
UF: RS	Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3318-5148	E-mail: cep@uergs.edu.br

Página 03 de 10

UERGS - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL



Continuação do Parecer: 5.462.033

- De acordo com o Item X.1.3.b, da Resolução CONEP/MS n.º 466/2012, o pesquisador deverá apresentar relatório final (ou parcial, quando pertinente) para apreciação deste CEP. Esse relatório deve conter informações detalhadas nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf OU o relatório poderá se adequado de acordo com os resultados finais do projeto que segue a Resolução 510/2016;
- Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada. Isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (Item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).
- A aprovação deste projeto no CEP não garante aprovação em Editais Internos ou externos da UERGS, pois depende de avaliações específicas de mérito científico.
- A fim de publicação de artigo, após obtenção dos resultados da pesquisa, o pesquisador deverá informar na metodologia a aprovação deste CEP e o número do CAAE.