



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NATALIA BARBOZA NETTO

**ANÁLISE DE DISCURSOS DOCENTES SOBRE OS PROGRAMAS DE REFORÇO
ESCOLAR DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO

2019

NATALIA BARBOZA NETTO

**ANÁLISE DE DISCURSOS DOCENTES SOBRE OS PROGRAMAS DE REFORÇO
ESCOLAR DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Renato José de Oliveira

RIO DE JANEIRO

2019

CIP - Catalogação na Publicação

N472a Netto, Natalia Barboza
Análise de discursos docentes sobre os Programas de Reforço Escolar da Prefeitura do Rio de Janeiro / Natalia Barboza Netto. -- Rio de Janeiro, 2019. 151 f.

Orientador: Renato José de Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Inclusão em Educação. 2. Reforço Escolar. 3. Discursos Docentes. I. Oliveira, Renato José de, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Análise de Discursos Docentes sobre os Programas de Reforço Escolar da Prefeitura do Rio de Janeiro**"

Mestrando(a): **Natalia Barboza Netto**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 15 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Renato José de Oliveira

Prof. Dr. Renato José de Oliveira - Presidente

Mônica Pereira dos Santos

Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Helen Silveira Jardim de Oliveira

Profa. Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira

DEDICATÓRIA

Aos professores do Reforço Escolar que se permitiram argumentar sobre práticas de inclusão em educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me conceder força e coragem nas situações difíceis, impulsionando-me quando eu ficava reticente, fazendo-me acreditar que é possível superar obstáculos, tendo fé e perseverança.

Aos meus pais, Nanci e Nelson (in memoriam), por me presentarem com a vida e serem meus grandes exemplos de garra e luta. Vocês semearam meu gosto pela curiosidade, me ensinaram a nunca desistir e a compreender que tudo vem na hora certa. Crescer supõe sacrifícios e aprendi com suas atitudes que os desafios trazem superação e maturidade.

Ao meu filho, Yan, pelo amor incondicional. Por me fazer desejar ser uma pessoa melhor, a cada dia. Por me ensinar tanto, em poucos anos de vida. Por irradiar luz e alegria e compreender que meus momentos de ausência, tinham propósitos maiores para nossas vidas. Te amo infinitamente!

À minha “cara metade”, companheiro nessa trajetória, Carcio Costa, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me dando forças e torcendo pelas minhas (nossas) conquistas. Obrigada pela parceria e amor nos momentos de angústia e ansiedade. Você é “o cara”!

A todos os familiares que acompanharam de perto ou de longe este sonho que já me persegue a tanto tempo.

Aos professores e coordenadores que dividiram e ainda compartilham comigo momentos de aprendizagem na docência, tanto no CEI quanto na Prefeitura do RJ. Vocês fazem parte do meu crescimento profissional e deixaram marcas de toda uma vida no magistério. Aos diretores Renata Calixto e Eduardo Castro e à coordenadora da 7ª CRE em 2017, Mariana Grolla, que não deixaram que eu declinasse deste sonho e continuasse firme nesta caminhada.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Renato José de Oliveira que me “abraçou” nestes dois anos, permitindo-me aprender com sua sabedoria e generosidade, ímpares. Um exemplo de ética que carregarei por toda a vida. Obrigada não apenas pela sua orientação, mas por todo o carinho e pelo voto de confiança no empreendimento desse estudo. Te admiro muito!

Ao grupo do GPPE pelas ricas trocas advindas com as discussões de pesquisa às terças-feiras. Eu não teria conseguido me apropriar da Teoria da Argumentação sem esses momentos. A todos que compartilharam estudos “omniléticos” no LaPEADE, obrigada por me ensinarem a pensar sobre inclusão em educação de uma maneira antes desconhecida.

Aos colegas que compartilharam aulas e seminários na Praia Vermelha, especialmente Carolina Barreiros, parceira nas alegrias, inquietações e produções. Obrigada, queridos, por essa turma linda que formamos, por me fazerem crescer tanto academicamente.

Aos docentes do PPGE/UFRJ por todas as contribuições, em especial à Carlos Frederico Loureiro, Daniela Patti, Maria das Graças Chagas, Mariane Koslinski, Tiago Bartholo e Thiago Ranniery pelo alicerce teórico das disciplinas que ministraram de forma brilhante. Meu respeito e gratidão a cada um!

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial à Solange Rosa, que é um “sol” em nossas vidas, solícita a todos e a todas as nossas necessidades. Ao querido Itamar Campos que há 26 anos me presenteia com seu sorriso pelos corredores da PV, torcendo pelo meu retorno ao ninho.

À banca examinadora dessa dissertação. Professora Dr^a Monica Pereira dos Santos, obrigada por me abrir novamente as portas do espaço acadêmico, por todas as aprendizagens junto ao LaPEADE, por me inquietar com novas perspectivas de inclusão em educação. Professora Dr^a Helen Jardim de Oliveira, agradeço pelas contribuições no meu exame de pesquisa, de forma detalhada e cuidadosa.

“O saber não nos torna melhores nem mais felizes. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

Edgar Morin

RESUMO

NETTO, Natalia Barboza. **Análise de Discursos Docentes sobre os Programas de Reforço Escolar da Prefeitura do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções relativas à inclusão/exclusão que orientam as práticas de um grupo de professores do Programa de Reforço Escolar da 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos elencados foram: identificar, junto aos docentes, suas trajetórias e percepções acerca do Programa de Reforço Escolar; identificar suas concepções acerca de inclusão/exclusão em educação e, a partir da análise dos argumentos, estabelecer relações entre os sentidos construídos pelos professores sobre estes processos e suas práticas no Programa. Ela constituiu-se em uma investigação de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso (YIN, 2003), onde buscou-se responder à seguinte questão: em que medida as práticas dos professores seriam impactadas por seus discursos? Baseou-se nos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e suas respectivas transcrições, tecendo análises retóricas dos discursos docentes a partir da Teoria da Argumentação (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Além disso, problematizou-se em que medida relações dialógicas foram instauradas, preconizando a pluralidade dos/nos auditórios constituídos pelo contexto pesquisado. Deram suporte teórico às discussões, autores que articularam Argumentação e Educação (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011) e aqueles que se dedicaram a estudar a temática da inclusão em educação na perspectiva da complexidade (BOOTH & AINSCOW e SANTOS), tangenciando os fenômenos sociais nas suas dimensões culturais, políticas e práticas. Como resultados, estabeleceu-se relações estreitas entre o lastro da formação docente e as práticas, também constatando convergências entre os discursos dos oradores sobre inclusão em educação e os objetivos das Classes de Aceleração que pretendem eliminar a exclusão social, como consequência de atitudes e respostas às diversidades. Além de ter favorecido a compreensão dos limites e possibilidades de ocorrerem encontros com soluções moderadas, equilibradas e razoáveis, legitimando a presença das controvérsias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Reforço Escolar; Discursos Docentes.

ABSTRACT

NETTO, Natalia Barboza. **Teaching Discourses Analysis about the School Improvement Programs of Rio de Janeiro's Municipal Government.** Rio de Janeiro, 2019. Dissertation (Master in Education). College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The research had as general objective to investigate the conceptions related to inclusion / exclusion that guide the practices of a group of teachers that integrates the team of the Improvement Programs of the Seventh Regional Coordination of Rio de Janeiro's Municipal Government. The specific objectives were: to identify, with the teachers, their trajectories and perceptions about the School Improvement Programs; to identify their conceptions about inclusion/exclusion in education and, from the analysis of the arguments, establish relations between the senses constructed by the teachers on these processes and their practices in the Program. It was a research of a qualitative nature, of the case study type (YIN, 2003), where it was tried to answer the following question: to what extent would the teachers' practices be impacted by their speeches? It was based on the data obtained through semi-structured interviews and their respective transcriptions, weaving rhetorical analysis of the teaching discourses from the Theory of Argumentation (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). In addition, it was questioned to what extent dialogical relations were established, advocating the plurality of the/in the auditoriums constituted by the researched context. They gave theoretical support to the discussions, authors who articulated Argumentation and Education (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011) and those who dedicated themselves to studying the issue of inclusion in education in the perspective of complexity (BOOTH & AINSCOW and SANTOS), which also affected the social phenomena in their cultural dimensions, policies and practices. As a result, close links were established between teacher training and practices, as well as a convergence was observed between speakers' discourses on inclusion in education and the objectives of the Accelerated Classes that aim to eliminate social exclusion as a consequence attitude and response to diversity. In addition to that, it has favored an understanding of the limits and possibilities of meetings with moderate, balanced and reasonable solutions, legitimizing the presence of controversies in the school environment.

Key Words: Inclusion in Education; School Improvement; Teaching Discourses.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Levantamento de dados CAPES	30
QUADRO 2: Levantamento de Dados SciELO	31
QUADRO 3: Levantamento BDTD.....	34
QUADRO 4: Dinâmica das atividades	50
QUADRO 5: Panorama de Implementação dos Projetos: 2009-2013.....	51

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Aceleração de Aprendizagem 1999/2000	42
TABELA 2: Total de Unidades Escolares	60
TABELA 3: Unidades distribuídas pelas 11 Coordenadorias	60

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Programa de Reforço Escolar	48
FIGURA 2: Representação: Inclusão da parte no todo	75

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Evolução de matrículas: 2011-2016	37
GRÁFICO 2: Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino: Brasil 2008-2015	38
GRÁFICO 3: Taxa de insucesso por séries nas redes (pública e privada)	39
GRÁFICO 4: Distorção idade-série no 1º, 5º 9º ano do ensino fundamental: Brasil 2016 ...	40
GRÁFICO 5: Oferta do Programa pelas Escolas da 7ª CRE	61
GRÁFICO 6: Turmas de Aceleração 7ª CRE	61
GRÁFICO 7: Formação Docente.....	79
GRÁFICO 8: Tempo na SME-RJ	79
GRÁFICO 9: Anos de atuação no Programa	80
GRÁFICO 10: Segmentos de atuação	81

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DA 7ª CRE	139
APÊNDICE B: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	140
APÊNDICE C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	143
APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	146



LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: RESOLUÇÃO SME Nº.1434/2016 - PROJETOS DE REFORÇO.....	148
ANEXO B: COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E ABRANGÊNCIAS	150
ANEXO C: MAPA LIMITES DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	152

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES: Banco Nacional para o Desenvolvimento Social
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEP: Conselho de Ética em Pesquisa
CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETEB: Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CIEP: Centro Integrado de Educação Pública
CRE: Coordenadoria Regional de Educação
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
EPT: Educação para Todos
FRM: Fundação Roberto Marinho
GED: Gerência de Educação
IAS: Instituto Ayrton Senna
IHA: Instituto Helena Antipoff
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPP: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos
LaPEADE: Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério de Educação e Cultura
NIAP: Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PEJA: Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROINAPE: Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCLE: Registro de Consentimento Livre Esclarecido
SciELO: Scientific Electronic Library Online
SME-RJ: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SEF-MEC: Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação

UE: Unidade Escolar

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	21
1.1 INICIANDO A DISCUSSÃO.....	21
1.2 UM POUCO SOBRE A MINHA TRAJETÓRIA.....	22
1.3 ALGUMAS REFERÊNCIAS BÁSICAS PARA A PESQUISA.....	24
1.4 OBJETIVOS	28
1.5 JUSTIFICATIVA	28
CAPÍTULO 2 - PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO E INCLUSÃO.....	36
2.1 UM BREVE PANORAMA DAS ESCOLAS E DA TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES BRASILEIROS	36
2.2 AS POLÍTICAS DE REFORÇO ESCOLAR NO BRASIL	40
2.3 A INTRODUÇÃO DA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	45
2.4 DIALOGANDO SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DOS PROGRAMAS.....	51
CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	56
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: A 7ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.....	59
3.2 A COLETA DE DADOS.....	62
3.3 RECOMENDAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA	63
CAPÍTULO 4 – A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO: PERELMAN E A NOVA RETÓRICA.....	65
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DISCURSOS DOS PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO.....	78
5.1. APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, O TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO, A ATUAÇÃO NA PREFEITURA DO RJ E A PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES NO PROGRAMA.....	78

5.2 DISCUSSÃO SOBRE O INGRESSO NO REFORÇO ESCOLAR, FORMAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ATUAÇÕES DOS DOCENTES E PERCEPÇÕES SOBRE AS INTERFERÊNCIAS DESTE PROCESSO EM SUAS PRÁTICAS.....	81
5.3 DISCUSSÃO SOBRE OS VÍNCULOS DOS PROFESSORES JUNTO AO PROGRAMA, AS CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS ATENDIDAS E MUDANÇAS DECORRIDAS DO TRABALHO DESENVOLVIDO.....	89
5.4 VERIFICAÇÃO DE COMO OCORRE A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E POSSÍVEIS MUDANÇAS NESTE PERCURSO.....	104
5.5 DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO, EXCLUSÃO E ARTICULAÇÕES COM O PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO.....	111
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	138
ANEXOS	147

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1999).

1.1 Iniciando a discussão...

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é um marco na consagração da educação pública enquanto direito social em nosso país, visto ter instituído seu provimento pelo Estado de forma gratuita, laica e com qualidade. Ela é mencionada, nesse documento, como direito público subjetivo, resguardando qualquer cidadão a ele. Sua efetivação teve como força propulsora, a afirmação da educação como um direito humano, o que também se manifestou no cenário internacional.

É preciso destacar que no referido texto constitucional, as responsabilidades apareceram compartilhadas entre os entes federados, sendo o ensino fundamental entendido como obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele, na idade apropriada. Nele houve a inclusão do município como ente federado, trazendo uma perspectiva mais universalista dos direitos sociais, sobretudo do direito à educação. Houve também a atribuição de um protagonismo aos municípios, na descentralização de competências, principalmente na área social.

Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (BRASIL, 1996), calcada na autonomia e flexibilidade dos sistemas de ensino, o direito à educação foi reiterado para todos, contemplando a diversidade nacional, enfatizando as garantias de acesso, permanência e o ensino de qualidade.

Através dessas transformações, a universalização do ensino fundamental constituiu-se um avanço no contexto nacional. O ingresso à escola a partir dos seis anos, passou a figurar como realidade para todos os alunos devido à expansão de matrículas, a ampliação da idade para a obrigatoriedade escolar e o acréscimo de um ano nessa etapa do ensino.

¹ Esta Lei será posteriormente designada por LDBEN, 1996.

Mesmo tendo mencionado a garantia a esse direito, um aspecto que nos dias atuais ainda vem merecendo nossa atenção está relacionado a outras dimensões da qualidade da educação, pois o que se busca além do acesso e da permanência na escola é a qualidade do desempenho escolar, entendendo que o conceito de qualidade da educação é polissêmico, multifatorial e histórico, visto que se altera no tempo e no espaço (DOURADO e OLIVEIRA, 2009), demandando outras dinâmicas e olhares por parte daqueles que integram estes sistemas. Ao atrelarmos a ideia da qualidade em educação ao embrião de nossa pesquisa, corroboramos com os autores supracitados quando discorrem sobre

[...] as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (Ibid., p. 203).

Analisando o contexto das escolas brasileiras, ao nos defrontarmos com o rendimento dos alunos das instituições públicas, traduzido pelas taxas do Censo que são veiculadas anualmente pelo INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira² —, estas reforçam o desenho de um sistema ainda ineficiente, no qual a reprovação e o abandono aparecem latentes, ratificando o fracasso escolar. Fracasso definido por Arroyo (2000, p. 33) como um dos “pesadelos recorrentes em nossas escolas”, tendo em vista que “em cada momento social ele é repostado com novas conotações”. Mais adiante, no capítulo 2, teremos a oportunidade de estabelecer relações a partir dos dados que remetem às taxas de aprovação, insucesso e de distorção idade-série. Queremos deixar claro que a discussão sobre fracasso escolar não se constitui objeto desta pesquisa, tampouco temos a pretensão de esgotá-la, o que poderia comprometer o cerne do trabalho. Entretanto, não nos furtamos em levantá-la, pois conforme será melhor explicitado adiante, o bojo da política dos Programas de Reforço alude para essa problematização, justificando-a como mecanismo de enfrentamento a este fracasso.

1.2 Um pouco sobre a minha trajetória...

Adentrando a estrutura escolar e refletindo sobre concepções de inclusão em educação que acreditamos corroborarem novos rumos em histórias que, inicialmente, atrelavam-se ao fracasso, inclino-me em trazer à cena experiências que reiteram tais apontamentos. Estas me acompanham desde a incursão no magistério, há pouco mais de duas décadas, após concluir o

² Nas próximas páginas mencionaremos o Instituto pela sigla que o denomina — INEP.

Curso de Pedagogia, e saliento que ao delinear esta investigação, remontei a essa motivação pessoal e profissional³. Motivação que me impulsionou a mergulhar nos processos que permeiam a inclusão/exclusão que afloraram ainda mais quando ingressei no quadro permanente de professores na Prefeitura do Rio de Janeiro em 2001, sobretudo quando inaugurei minhas atuações no Programa de Reforço Escolar, em uma escola pertencente a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁴ desse município, Coordenadoria que elegi para compreender o campo de investigação desse trabalho.⁵

É importante dizer que em se tratando de um território denso e poroso que corrobora o pressuposto da escola refletir e reproduzir relações desiguais, envolta numa lógica que determina a exclusão de determinados grupos, em benefício de outros (SANTOS & PAULINO, 2008), a perspectiva trazida para nossa pesquisa busca estreitar a interface entre argumentação e os processos de inclusão/exclusão em educação, admitindo que estes baseiam-se em três dimensões: as culturas, políticas e práticas. Eleger o binômio inclusão/exclusão vai ao encontro a este referencial teórico que conjuga conceitos que são intrinsecamente ligados, portanto um não podendo existir sem o outro (Ibid.). Todavia, faz-se necessário apontar que não nos deteremos a discussões mais alongadas e detalhadas destes processos, pois, bastante fecundas, estas não se esgotariam no delineamento deste trabalho. Sendo assim, apontamos a necessidade de aprofundarmos tais discussões em estudos futuros que temos a perspectiva de realizar. Com isso, optamos em dialogar sobre Inclusão em Educação a partir dos Programas, no próximo capítulo, atribuindo uma conotação de caráter geral, alinhando-nos para isso a Booth & Ainscow (2002) e Santos (2009) ao tecer reflexões acerca das tessituras destes Programas.

Percebi que uma questão veio ganhando grande espaço nas discussões dos grupos de professores que integrei, caracterizando o que chamamos de insucesso e, mais recentemente, de exclusão. Uma vez que, mesmo diante de avanços decorrentes de ações afirmativas, estas não conseguiram suprimir um fenômeno que ainda perdura nos dias de hoje: nem todos os alunos percorrem caminhos escolares de forma bem-sucedida, além de muitos colecionarem histórias de segregação!

³ Nesse trecho da seção opto por utilizar o discurso na 1ª pessoa do singular, me assumindo como mulher, cidadã brasileira, aluna com toda a trajetória escolar no ensino público carioca, professora e pesquisadora. Nas demais seções, passarei a retratar a concepção que sustenta o desenvolvimento desse trabalho, entendendo-o como construção coletiva. Daí a alternância para a 1ª pessoa do plural, representando “nós”, mulheres e homens, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, alunas e alunos.

⁴ Passaremos a utilizar a partir daqui a sigla CRE para designar Coordenadoria Regional de Educação.

⁵ O quadro contendo a distribuição das escolas pelas 11 Coordenadorias Regionais de Educação desse município e suas respectivas áreas de abrangência está ilustrado no anexo B.

A partir desta vinculação, o desejo latente de compreender quais interferências poderiam contribuir na legitimação do direito ao aprender, inclinou-me na busca por medidas que reverberassem nesses retratos malsucedidos e os transformasse. Após ser convidada pela direção da Unidade Escolar⁶ na qual leciono desde 2002, introduzimos os atendimentos do Reforço Escolar nesse espaço em 2012, permitindo-nos colocar uma “lupa” naqueles que traziam em seus *lattes*, percursos entremeados por repetências, evasões e grande defasagem na aprendizagem. Avalio as oportunidades que constituíram minha trajetória, lecionando para quem não havia consolidado as competências de leitura e escrita na idade correta, como propulsoras do desejo de descortinar este universo infindável. A busca pela compreensão das suas dificuldades e de entender quais vias seriam mais acessíveis e promovedoras de seus desenvolvimentos, aguçou-me a penetrar em suas histórias. Também reiterei nesses acompanhamentos, a relevância da atuação docente, reconhecendo o caráter do vínculo na relação ensinante-aprendente, podendo ou não, minimizar barreiras excludentes dessa/nessa interface.

1.3 Algumas referências básicas para a pesquisa...

Ao tratarmos do Reforço Escolar, partimos de uma concepção tal como exposta na LDBEN⁷, mencionando a efetivação deste tipo de Programa por meio de projetos desenvolvidos pela UE, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros de ensino e aprendizagem que possibilitam a recuperação de conteúdos, habilidades e competências, no caso dos alunos que não conseguem avançar por variados motivos e que necessitam de um acompanhamento diferenciado.

Realçamos que concebemos a arena educacional como um *lócus* que constitui e é constituído por processos de exclusão e concordamos que muitos deles já foram alvo de reflexões, entretanto nem sempre fazendo uma interlocução entre as políticas construídas e os auditórios, em suas práticas. Tais auditórios que nessa abordagem correspondem àqueles que integram o Reforço Escolar da 7ª CRE da Prefeitura do Rio de Janeiro. Consideramos que esse estudo preveja o diálogo entre discursos e práticas educativas e, principalmente, a análise das ações em prol da inclusão, o mesmo se justificando pelo processo de reflexão-ação que pode

⁶ A partir de agora usaremos a designação UE quando nos referirmos à unidade escolar.

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

ser suscitado junto aos docentes e, conseqüentemente, em outras escolas dessa Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ)⁸, além daquelas já compreendidas no recorte da pesquisa.

Também consideramos a importância de desvendar o universo múltiplo e complexo desses Programas, desde a sua concepção, perpassando a forma como foram instituídos e percorrendo as suas materializações nas atuações docentes para que tentemos desnudar suas facetas, trazendo os desafios que ainda lhe são subjacentes. Precisamos acrescentar que muitas práticas das quais tivemos a oportunidade de compartilhar, configuraram-se em espaços bastante conflituosos. Nestas a grande diversidade de visões de mundo e opiniões, aventavam a necessidade dos professores negociarem sentidos, problematizando a partir de diferentes posicionamentos éticos, tanto dos alunos quanto deles próprios, muitos ainda silenciados no currículo escolar. Tudo isso deflagrando a complexidade inerente a esse processo, terminando por inibir as diferentes argumentações e dificultando o encurtamento das distâncias entre aqueles que os integravam. Empregamos a expressão complexidade tal como Morin (2000, p. 38), ao afirmar que “complexus (grifo do autor) significa o que é tecido junto” [...], “sendo a complexidade, a união entre a unidade e a multiplicidade. Este aspecto reitera que unidades complexas como o ser humano ou a sociedade são multidimensionais, ou seja, para melhor compreendê-las não podemos isolar as partes, do todo da qual constituem e são constituídas”.

Concordando que é preciso reatar as possibilidades de acordos⁹, articulando-as ao contexto escolar, Oliveira (2011) discorre que ao contrário disso, a imputação de verdades termina realçando posicionamentos autoritários que sufocam o diálogo e interferem na formação de cidadãos críticos, na ressignificação de práticas que poderiam tornar-se mais participativas. Este mesmo autor reitera que, sob o comando de uma razão absoluta, as pessoas acabam esquecendo da diversidade cultural que as constituem, inibindo diferentes argumentações e alternativas de soluções que decorreriam destes acordos.

Ainda neste contexto, Lemgruber & Oliveira (2011) ponderam que sem uma educação que preconize conhecimentos construídos, tendo em vista o coletivo, os ideais de uma educação plural não passarão de mera utopia. Pois, somente desta forma poderia advir além do único e do universal, o diverso e o dialógico, proposta na qual o direito à liberdade e a conjugação dos universos plurais dos indivíduos sejam fatores preponderantes para que os acordos tecidos nas/pelas práticas argumentativas, em contextos controversos, se consolidem (PERELMAN, 2004).

⁸ A partir de agora passaremos a utilizar a sigla SME para designar esta Secretaria.

⁹ Essa premissa será melhor explicada no Capítulo 4.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ao desenvolverem a Nova Retórica, trazem considerações sobre as possibilidades das trocas discursivas entre os diferentes interlocutores, viabilizadas pelos argumentos e que, através de acordos prévios negociados entre os indivíduos, são produzidos argumentos provisórios, na busca de possíveis soluções e o surgimento de novos acordos sobre os conhecimentos. Nesta obra (Ibid.), eles relacionam conceitos como pluralismo e filosofia regressiva, concepções que constituem o cerne deste trabalho. A filosofia pluralista se contrapõe aos pontos de partida absolutos e às conclusões definitivas. Em oposição aos monismos (ontológico, axiológico, metodológico e sociológico), que desprezam o diálogo como via possível para o entendimento entre os homens (OLIVEIRA, 2016), a perspectiva pluralista considera a variabilidade das situações particulares, compreendendo que isto também reverbera na dimensão da universalidade. Já a filosofia regressiva, preconiza os critérios de integralidade, dualidade, revisabilidade e responsabilidade¹⁰, com vistas a fundamentar um pensamento contendo razoabilidade, coerência e coesão na análise dos fatos. Detalharemos o significado destes critérios no capítulo 4, na discussão sobre o que Perelman (2004) aponta enquanto princípios que norteiam a filosofia regressiva.

Ao articularmos esta pesquisa às ideias do pluralismo e da filosofia regressiva, vislumbramos a responsabilização de todas as partes envolvidas no discurso, com sujeitos que pretendem não só expressar ideias, mas acima de tudo, ouvi-las e compreendê-las em sua totalidade, procurando soluções razoáveis para alcançar os objetivos almejados. Pensando especificamente na gestão e execução dos Programas de Reforço Escolar, cremos que uma educação calcada na pluralidade, muito poderia contribuir ao favorecer a interlocução das múltiplas vozes existentes no interior da escola, valorizando manifestações democráticas e inclusivas, na busca por soluções razoáveis, dialéticas e temporárias. A ideia de dialética aqui mencionada é tangenciada a partir do referencial de Lukács (1967), sobretudo ao considerar a necessidade de que investiguemos os processos, a origem e o desenvolvimento das coisas, inserindo-as em uma trama infinita de concatenações e de mútuas influências, em que nada permanece como era nem como existia. Nela, os polos da antítese, apesar de todo antagonismo, completam-se e articulam-se reciprocamente. Tratando da ideia de totalidade, ele afirma que

[...] de um lado, a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos,

unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Entendemos que a escola deveria privilegiar a problematização, instrumentalizando os alunos que integram estes Programas, com vistas à construção crítica e às mudanças. No entanto, muitas vezes os espaços de exclusão ainda estão materializados (BOURDIEU, 2011) e consideramos que isto também pode ser proveniente de discursos que exercem grande influência na prática docente, discursos esses proferidos *pelos* professores e, também, *para* os professores¹¹. Baseados nestas hipóteses, trazemos como problematização central nesta pesquisa o debate que visa analisar em que medida as práticas dos professores dos Programas de Reforço Escolar seriam impactadas por seus discursos, observando de que maneiras isso se manifesta nesse cotidiano.

Questões de Estudo

Considerando que algumas variáveis podem interferir na relação do ingresso no Programa de Reforço Escolar, na alteração das taxas de rendimento dos discentes e na legitimação de práticas de inclusão, propomos as seguintes questões de estudo:

1-Articulação entre aspectos culturais, políticos e práticos nos Programas;

De que maneiras os Programas seriam concebidos e geridos, promovendo a relação entre esses aspectos?

2-Implementação da política: compatibilização entre oferta/demanda da rede;

Como os Programas vêm atendendo aos estudantes que necessitam integrá-los?

3-Relação entre discursos para/pelos professores e suas práticas cotidianas;

Que repercussões ocorrem nas práticas docentes como consequência dos discursos falados e sentidos pelos professores?

¹¹ Grifos nossos.

1.4 Objetivos

Para a realização deste trabalho, intencionamos partir dos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Investigar, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, as concepções relativas à inclusão/exclusão que orientam as práticas de um grupo de professores, responsáveis pelos Programas de Reforço Escolar, em escolas pertencentes à 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro.¹²

Objetivos específicos:

1. Identificar, junto aos docentes, suas trajetórias e percepções acerca do Programa de Reforço Escolar.
2. Identificar, junto aos docentes, suas concepções acerca de inclusão/exclusão em educação.
3. A partir da análise dos argumentos, estabelecer relações entre os sentidos construídos pelos professores sobre inclusão/exclusão e suas práticas no Reforço Escolar.

Esse tipo de investigação busca, em última instância, um melhor conhecimento das impressões dos professores sobre as dimensões da construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas, presentes nos processos escolares de inclusão/exclusão.

1.5 Justificativa

Pensando nas questões que justificariam a pesquisa, uma delas se traduz no levantamento de dados nas bases de periódicos — dissertações e teses —, no que concerne à produção e articulação dos conceitos listados abaixo. Tendo em vista a importância da revisão de literatura no que tange às discussões sobre a problemática deste trabalho, fez-se necessário um levantamento dos estudos já existentes. Para tanto, foram realizadas consultas no Banco de

¹² O quadro referente às escolas que compõem esta Coordenaria se encontra no Anexo B.

Teses e Dissertações da CAPES¹³, no Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹⁴ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵. As palavras-chave utilizadas no levantamento teceram relações com os principais temas e assuntos desta pesquisa, a saber: inclusão em educação, discursos docentes, reforço escolar e correção de fluxo.¹⁶

É importante destacar que a escolha por utilizar o termo “inclusão em educação”, em vez de “educação inclusiva”, está atrelada ao nosso posicionamento teórico, dando a este uma conotação processual, ao invés de uma adjetivação/qualificação, como o segundo caso suscitaria. Discorrendo sobre esta diferença, Santos (2013, p. 14) sinaliza que “inclusão, nesta acepção, além de ser um estado final, estático, ao qual ilusoriamente se chega, fica desprovida de um aspecto importantíssimo: sua dimensão política”.

O primeiro levantamento, utilizando as palavras-chave acima citadas, foi realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, referente ao quinquênio compreendido entre os anos de 2013 a 2017. Após um refinamento destes resultados, por meio da leitura dos resumos dos trabalhos pré-selecionados, de modo a confirmar se estes contemplavam ou não, os temas em estudo, observamos que muitos dos que foram localizados não correspondiam à nossa busca, reduzindo substancialmente alguns dos campos de resultados. Optamos também em utilizar o sinal gráfico, aspas, em cada uma das palavras-chave, na tentativa de que houvesse uma maior precisão na coleta destes dados.

Para tanto, todas as quatro expressões foram empregadas junto aos seguintes filtros de pesquisa: Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas; Área de Conhecimento, Avaliação, Concentração, assim como o Nome do Programa: Educação. Esse resultado é explicitado no Quadro 1:

¹³ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

¹⁴ <http://www.scielo.org/php/index.php>.

¹⁵ <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

¹⁶ Todos os dados utilizados tiveram como última data de atualização 18/07/2018.

Quadro 1: Levantamento de dados CAPES

CAPES		
Anos das publicações: 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017		
Palavras chave/combinções	Dissertações	Teses
“Inclusão em Educação”	5	6
“Reforço Escolar”	3	-
“Discursos Docentes”	4	1
“Correção de Fluxo”	1	-
“Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”;	8	7
“Inclusão em Educação”; “Discursos Docentes”;	11	4
“Inclusão em Educação”; “Correção de Fluxo”	9	8
“Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”; “Discursos Docentes”;	12	9
“Reforço Escolar”; “Discursos Docentes”; “Correção de Fluxo”;	10	-
“Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”; “Discursos Docentes”; “Correção de Fluxo”.	15	11

[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 31 de março de 2018.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

A partir deste levantamento bibliográfico, foi possível perceber algumas premissas que corroboram com a importância desta investigação. Ressaltamos que apesar de serem numerosos os estudos sobre inclusão e educação inclusiva, os trabalhos que abordam o conceito de inclusão em educação (apresentados na segunda linha do quadro 1), ainda constituem um número

bastante reduzido e que na acepção aqui justificada, diferencia-se substancialmente dos demais, assumindo uma conotação mais ampliada e abrangente do tema. Em números, encontramos na CAPES, um total de 11 produções que abordam esta temática, entre 2013 e 2017.

Quadro 2: Levantamento de Dados SciELO

SciELO		
Ano das publicações: 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017		
Palavras-chave/Combinações	Periódicos	Dialogam com temática
“Inclusão em Educação”	4	2
“Reforço Escolar”	2	1
“Discursos Docentes”	0	0
“Correção de Fluxo”	1	1
“Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”;	0	0
“Inclusão em Educação”; “Correção de Fluxo”;	0	0
“Inclusão em Educação”; “Discursos Docentes”;	0	0
“Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”; “Correção de Fluxo”;	0	0
“Reforço Escolar”; “Discursos Docentes”; “Correção de Fluxo”;	0	0
Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”; “Discursos Docentes”; “Correção de Fluxo”.	0	0
TOTAL	7	4

Fonte: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 31 de março de 2018.

O levantamento posterior ocorreu na base de periódicos SciELO. Assim como na CAPES, a pesquisa teve como palavras-chave: inclusão em educação, reforço escolar, correção de fluxo e discursos docentes, além de suas combinações. Utilizamos e mantivemos o filtro em todas as

pesquisas, tendo o Brasil como país de origem, o Português como idioma e a área das Ciências Humanas, Educação e Pesquisa, além do período estimado das publicações dos últimos cinco anos (2013 a 2017). No total, foram encontrados sete periódicos, que foram cuidadosamente selecionados para estudo e tal como ocorreu durante o levantamento de dados na base da CAPES, optamos em apurá-los, refinando-os por meio das expressões-chave com a utilização das aspas.

Ao colocarmos a palavra-chave “inclusão em educação”, quatro artigos foram encontrados, porém um foi descartado e apenas três produções foram selecionadas visto dialogarem diretamente com o tema trabalhado na pesquisa. A primeira produção é um artigo de Santiago et al. (2017), discutindo os dados do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) no estado do Rio de Janeiro (OEERJ) no que tange ao processo de avaliação e inclusão em educação. A segunda, por sua vez, trata-se também de um artigo de Santiago e Santos (2015) que traz a experiência de formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado. A terceira de Santos et al. (2014) propõe uma análise crítica a respeito do uso do *Index para Inclusão*¹⁷ como instrumento de pesquisa. Todos eles foram produzidos por pesquisadores do LaPEADE¹⁸ e interagem com a concepção de inclusão adotada nesta dissertação, fato que mobilizou a leitura deles a fim de subsidiar a discussão que desenvolvemos.

De acordo com o quadro 2, na busca com a palavra-chave “reforço escolar”, dois artigos foram encontrados, sendo que um destes não convergia com as nossas análises e, apenas outro, relacionava-se a um Programa de Educação Integral que serviria a uma estratégia de Reforço Escolar. Realçamos que ao referirmo-nos à expressão “discursos docentes” nenhuma publicação foi localizada.

Na última parte do quadro, detivemo-nos a pesquisar pela palavra-chave “correção de fluxo” e apenas uma publicação foi encontrada, esta referente a jovens que fazem parte de

¹⁷ No artigo: “O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa: uma Análise Crítica”, Santos et al. (2014, p. 494), apontam que o Index, atualmente em sua terceira edição, trata do conceito de inclusão a partir da ideia de processo, investigação e participação, esclarecendo que [...] “longe de ser um simples manual ou formulário que se destina a avaliar se uma instituição escolar é inclusiva ou não, o Index para Inclusão é um indispensável referencial para aqueles pesquisadores, professores e demais profissionais de educação que se dispõem a trabalhar para a promoção da inclusão em educação nas instituições educacionais”.

¹⁸ LaPEADE: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à participação e à Diversidade em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (www.lapeade.com.br).

classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁹ e do Programa de Correção de Fluxo Autonomia²⁰.

A terceira fonte de consulta ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os filtros utilizados neste levantamento foram: Programa de Pós-Graduação em Educação; Área de Conhecimento: Ciências Humanas; Dissertações/Português/2013-2017 e Teses/Português/2013-2017.

Quando redigida a palavra-chave “inclusão em educação”, foram encontradas 20 dissertações e 13 teses. Em “reforço escolar”, nenhuma dissertação ou tese, o que também se sucedeu com a expressão “correção de fluxo”. Com relação ao termo “discursos docentes” foram localizadas 60 dissertações e 34 teses. Ao iniciar as combinações — ponto que interessa no sentido de conciliar os temas propostos — descobrimos em “inclusão em educação; reforço escolar”, uma dissertação e uma tese; “inclusão em educação; “correção de fluxo”, nenhum resultado foi encontrado; “inclusão em educação; discursos docentes” três dissertações e cinco teses. Quanto à combinação das três palavras-chave, “inclusão em educação”; reforço escolar” e “correção de fluxo”, por sua vez, não obtivemos nenhum resultado, o que também procedeu com a menção dos quatro termos: “inclusão em educação”; “reforço escolar”; “correção de fluxo” e “discursos docentes”, conforme o quadro 3.

¹⁹ De acordo com a página da Prefeitura (<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/eja.htm>), “com o objetivo de enfrentar o desafio de escolarizar jovens socialmente excluídos, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem construindo, em parceria com seus professores, ações voltadas para a fortificação de uma política de educação de jovens e adultos pautada nos eixos de aumento de escolaridade, educação permanente e inclusão no mundo do trabalho, aspectos fundamentais para o exercício pleno da cidadania. É a Educação de Jovens e Adultos, conhecida na rede pela sigla PEJA. O atendimento destina-se a pessoas jovens e adultas, a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, interessadas em completar os estudos referentes ao ensino fundamental, na rede pública do município do Rio de Janeiro”.

²⁰ No capítulo 2, na seção que abordará a introdução da política de correção de fluxo no município do Rio de Janeiro, este projeto será explicitado de forma mais detalhada.

Quadro 3: Levantamento BDTD

BDTD		
Ano das publicações: 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017		
Palavras-chave/Combinações	Dissertações	Teses
“Inclusão em Educação”	20	13
“Reforço Escolar”	0	0
“Correção de Fluxo”	0	0
“Discursos Docentes”	60	34
“Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”;	1	1
“Inclusão em Educação”; “Correção de Fluxo”;	0	0
“Inclusão em Educação”; “Discursos Docentes”;	3	5
“Inclusão em educação”; “Reforço Escolar”; “Correção de Fluxo”;	0	0
“Inclusão em Educação”; “Reforço Escolar”; “Discursos Docentes”;	0	0
Inclusão em Educação; Reforço Escolar; Correção de Fluxo; Discursos Docentes.	0	0

Fonte: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 31 de março de 2018.

Esta dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos. No capítulo 1 expusemos a introdução, percorrendo a trajetória profissional da autora, algumas referências básicas para a abordagem, o objetivo geral da pesquisa, assim como os específicos, além de sua justificativa. No capítulo 2, trataremos dos Programas de Aceleração e Inclusão, trazendo um breve panorama das escolas e da trajetória dos estudantes brasileiros, as políticas de Reforço Escolar no Brasil e a introdução da política no município do Rio de Janeiro. No capítulo 3 abordaremos

os caminhos percorridos na construção do trabalho, ressaltando o contexto em que foi delineado — 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro — e como se deu a coleta de dados. Em seguida, no capítulo 4 apresentaremos aspectos principais da Teoria da Argumentação e da Nova Retórica que alicerçam a pesquisa. Posteriormente, no capítulo 5, faremos a exposição das nossas considerações sobre os discursos docentes a partir deste arcabouço teórico e, através do capítulo 6, compartilharemos nossas considerações, provisoriamente, finais sobre o empreendimento do trabalho.

CAPÍTULO 2 - PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO E INCLUSÃO

2.1 Um breve panorama das escolas e da trajetória dos estudantes brasileiros

Consideramos relevante, antes de adentrar a discussão sobre a implementação dos Programas de Correção de Fluxo, dentre os quais concentram-se as Classes de Reforço, comentar um pouco sobre a trajetória percorrida pelas escolas brasileiras, quanto à possibilidade de acesso às mesmas, no tocante às matrículas, nos diferentes níveis de ensino, através de um comparativo das taxas referentes à aprovação e distorção idade-série, nos últimos anos.

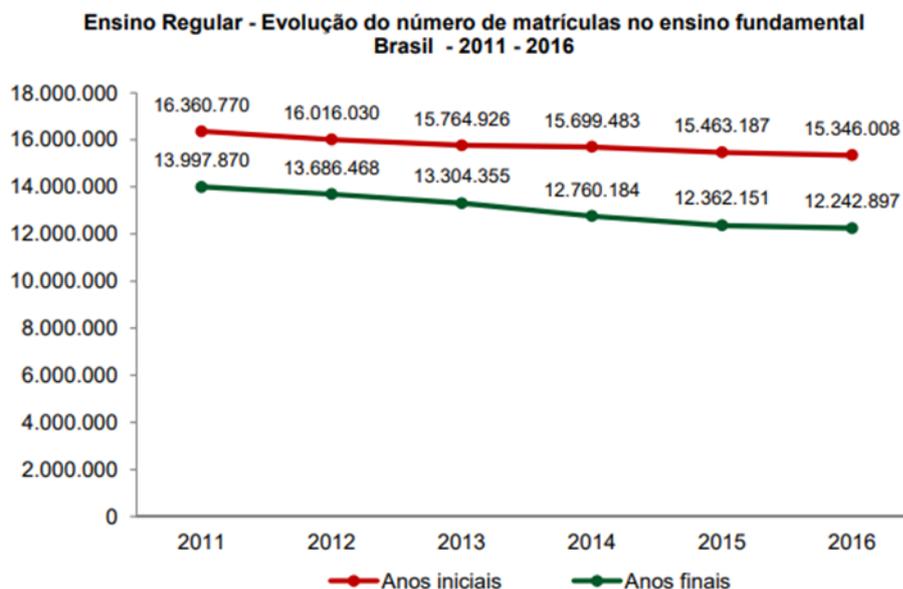
Para tanto, recorreremos às notas do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 divulgadas pelo INEP²¹ que indicam a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em 62,5% das escolas brasileiras. Estes dados também revelam que, no último octênio, houve a diminuição de 17,5% no número de estabelecimentos contendo esta etapa da escolaridade e o Censo atribui este movimento à estabilidade demográfica, à melhoria do fluxo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e à reorganização das redes de ensino. Os números retratam que 71,3% das escolas de educação básica (132,7mil) têm alguma etapa do ensino fundamental e, dessas, 116,3 mil oferecem os anos iniciais. As estatísticas expressam que 52,3% das escolas que ofertam os anos iniciais são urbanas, das quais 71,2% das escolas são municipais, 10,3% estaduais e 18,5% privadas.

Os dados referentes à trajetória dos estudantes nos ensinos fundamental e médio do Brasil, mostram que o ensino fundamental é a maior etapa de toda educação básica, ultrapassando 27,5 milhões de matrículas — 15,3 milhões nos anos iniciais e 12,2 milhões nos anos finais —, representados abaixo, no gráfico 1²².

²¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

²²Fonte: http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

Gráfico 1- Evolução de matrículas: 2011-2016



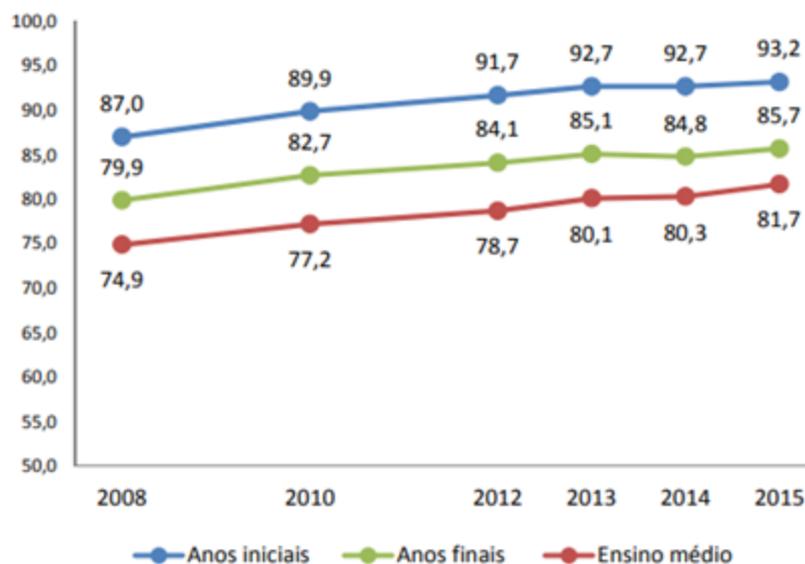
Segundo o Instituto, a queda de matrículas do ensino fundamental é decorrente à melhoria dos indicadores de fluxo escolar e a fatores demográficos. Mesmo com a contínua redução do nível de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ainda ocorre uma estabilização no último ano, destacando-se que o número atual de matrículas do ensino fundamental se mantém superior à população na idade adequada para a etapa (6 a 14 anos).

O Inep chama a atenção para o comportamento dos indicadores de rendimento escolar, aspecto que tem impacto na distribuição e no contingente de alunos na educação básica. Já que com mais alunos sendo aprovados às séries subsequentes, há o aumento do número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização.

Todavia, apesar desse crescimento, houve ainda a manutenção das diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais (maiores), dos anos finais e do ensino médio (menores). No período de 2008 a 2015, o maior distanciamento entre a taxa de aprovação do ensino médio e a dos anos iniciais ocorreu em 2012, quando a diferença alcançou 13%. A partir desse ponto, essa diferença reduziu até alcançar seu menor valor em 2015 (11,5%), conforme dados a seguir no gráfico 2²³.

²³ Fonte: http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

Gráfico 2 - Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino - Brasil 2008-2015



O ensino fundamental e médio expressaram diferenças consideráveis entre as taxas de não aprovação (soma de reprovação e abandono) por série, principalmente na rede pública, cuja alta taxa de não aprovação no 3º ano (etapa típica de um aluno de 8 anos e no final do ciclo de alfabetização) permanece preocupando, tal como as altas taxas nas séries introdutórias dos anos finais e do ensino médio. Observamos no gráfico 3²⁴ que, apesar dos alunos das redes pública e privada apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos alunos matriculados na pública é consideravelmente superior.

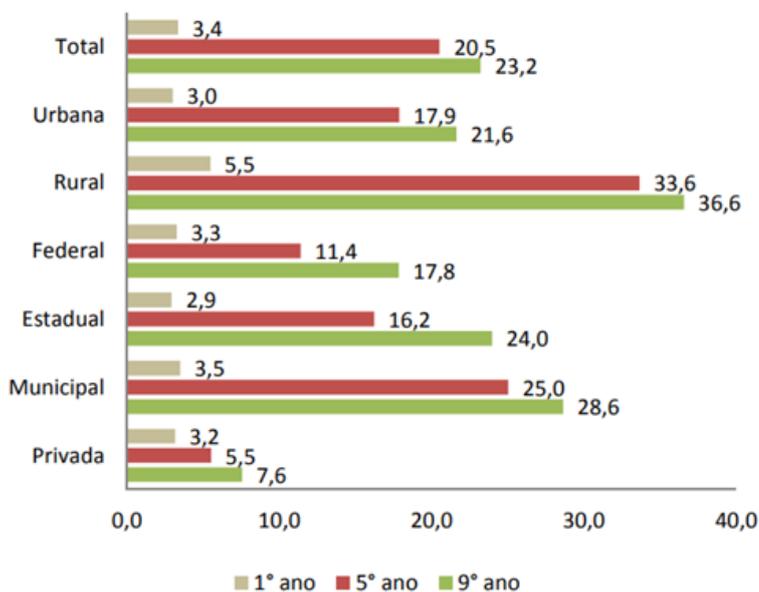
²⁴ Fonte: http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

Gráfico 3 - Taxa de insucesso por séries nas redes (pública e privada)



O crescimento das taxas de aprovação nos últimos anos tem levado um quantitativo maior de alunos a séries mais avançadas, diminuindo as taxas de distorção idade-série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa na idade certa. No gráfico 4²⁵ é possível perceber que em 2016, apesar da melhoria das taxas de aprovação do ensino médio, ocorreu uma elevação da distorção idade-série, passando de 27,4% (2015) para 28% (2016). Essa elevação considerável também no 5º ano mostra que a trajetória dos alunos, já nos anos iniciais, é irregular e a rede privada destaca-se por denotar maior sincronismo nesse aspecto.

²⁵ Fonte: http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

Gráfico 4 - Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental: Brasil 2016

2.2 As políticas de Reforço Escolar no Brasil

A discussão sobre fluxo escolar das crianças brasileiras ganhou importância no ano de 1990. Até os anos 80, atribuía-se à evasão escolar a responsabilidade pelo fraco acesso ao ensino fundamental. Desta forma, acabava-se superestimando a evasão e subestimando-se a repetência. Este diagnóstico passou a ser questionado, tendo como principal ponto levantado pelos críticos, a definição de repetência, pois entendia-se como repetente, o aluno que tornava a frequentar a mesma série por ter sido reprovado por avaliação ou frequência. Com isso, um aluno afastado por abandono, ao se matricular no ano seguinte na mesma série, na mesma ou em outra escola, não era considerado repetente, aparecendo como aluno novo na série.

O início das turmas de Aceleração de aprendizagem no Brasil está relacionado à LDBEN (BRASIL, 1996) que prevê em seu artigo 24, a organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, de acordo com algumas regras comuns, dentre as quais a que menciona no inciso V, alíneas B e C: “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. Corroborando com estes apontamentos, Vasconcelos Alves e Barreiro de Freitas (2006, p. 3) mencionam que “os programas de reforço e recuperação de aprendizagem, [...] surgem dentre outras ações do poder público, como uma das medidas de melhoria da qualidade de ensino e da minimização do fracasso escolar”.

Segundo Lalli (2008)

O programa de aceleração de aprendizagem distingue-se pelas seguintes características: trata-se de um programa de correção de fluxo escolar — a aceleração

de aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica. (LALLI, 2008, p. 145).

Na década de 1980, transcorridos cinquenta anos da implementação de uma política educacional no país, pesquisas já revelavam “uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo” (PATTO, 1999, p. 19), referindo-se às proporções inaceitáveis dos índices de reprovação e evasão na escola pública do então primeiro grau. Os dados que apontavam para o fracasso escolar evidenciavam tentativas de educadores progressistas e políticos em garantir a escolarização para as classes populares, mas que não passavam de promessa, sonho e desejo.

No conjunto das ações que visam à melhoria da qualidade da educação foram definidos programas e ações destinados a corrigir o fluxo escolar no ensino fundamental, constituindo tentativas de solucionar o baixo rendimento escolar dos alunos das escolas públicas, fato que lhes impossibilitava prosseguir no seu processo de escolarização, concluindo essa etapa obrigatória do ensino.

Em 1997, com o foco na promoção da inclusão no sistema educacional, garantindo a entrada do aluno e a sua permanência até o fim da escolarização básica, o MEC²⁶ criou o Programa de Aceleração de Aprendizagem, implementado em diferentes localidades brasileiras. Ele contou com a parceria da Petrobrás e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Social (BNDES), além do apoio técnico de organizações não-governamentais como, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna²⁷, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). No período de 1997-1999 foram alocados recursos para investimentos em ações destinadas à capacitação de professores e à produção e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração criadas por esse Programa.

Devemos dizer que não desconsideramos discussões bastante fecundas e ainda inesgotadas sobre a maneira como esta política foi inserida em nosso contexto, uma vez que tensões geradas pela relação entre o público e o privado na educação brasileira constituíram a trajetória histórica da nossa política. Alguns apontamentos aventaram inclusive para o que poderia ser denominado como ressignificação da autonomia das escolas e dos sistemas, uma das principais marcas da gestão democrática, uma vez que através dessas parcerias, estaria

²⁶ Ministério de Educação e Cultura.

²⁷ A partir daqui este Instituto será denominado pela sigla IAS.

sendo reiterada a responsabilidade da sociedade civil pelo processo, no lugar e na função do Estado, corroborando uma postura pseudodemocrática (ROSSI et al, 2017). Todavia, pelas delimitações desta pesquisa, não pretendemos esgotar este debate, o que fugiria do nosso escopo, trazendo para a análise, as inferências sobre a transição e constituição dessa implementação, detendo-nos no seu decurso.

Neste contexto, a proposta do MEC consistiu em financiar para todos os estados e municípios que assim desejassem, ações específicas para reduzir a distorção idade-série e corrigir o fluxo escolar, prevendo também que o Programa seria opcional e voluntário para todos os alunos matriculados no ensino fundamental regular e que tivessem dois anos ou mais de defasagem idade-série.

Segundo dados do Relatório de Gestão do Exercício de 2000, entre 1999-2000, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) analisou e recomendou o total de 1.174 projetos de prefeituras municipais e secretarias estaduais de Educação. Com esses projetos, foram atendidos 537.367 alunos do 2º ao 5º anos, com distorção de dois ou mais anos e capacitados 32.894 professores para atuarem nas classes de aceleração. Os dados referentes aos processos e recursos empenhados estão ilustrados na tabela 1²⁸:

Tabela 1: Aceleração de Aprendizagem 1999/2000

Entidades	Processos Cadastrados	Processos Empenhados	Total de Recursos Solicitados	Total de Recursos Recomendados	Total de Recursos Empenhados
Sec. Estaduais de Educação	26	25	41.918.044,18	7.275.943,84	7.193.343,84
Prefeituras Municipais	1.148	814	73.151.215,35	27.761.937,76	18.081.634,48
TOTAL	1.174	839	115.069.259,53	35.037.881,60	25.274.978,32

Fonte: MEC/FNDE/SAPE

No mesmo período, o MEC realizou a primeira avaliação do Programa, verificando resultados expressivos, apontando que o número de escolas com Classes de Aceleração passou de 1.993, no ano de 1997, para 8.044, no ano de 1999, correspondendo a um aumento de 300% de escolas envolvidas, em dois anos. No mesmo período, triplicou o número de alunos beneficiados: de 158 mil, em 1997, passou a 443 mil, em 1999. Quanto à capacitação

²⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef00.pdf>.

profissional, o número de professores treinados para as ações nesse mesmo recorte temporal, passou de 13.318 para 29.343.

Segundo Parente e Lück (2004),

[...] as dificuldades na implementação do programa, identificadas com maior frequência pela avaliação do MEC, referem-se a aspectos diversos tais como: à operacionalização/administração do programa; à escassez de recursos materiais; a problemas com alunos, pais e comunidade; e a resistências na escola e na comunidade. [...] destaca-se a dificuldade atribuída ao aluno, expressa por antigos problemas de disciplina, falta de motivação, dificuldade de aprendizagem, evasão, absenteísmo, crianças portadoras de necessidades especiais – e, como agravante, a condição socioeconômica dos alunos (PARENTE & LÜCK, 2004, p. 10).

Podemos traçar um paralelo entre o surgimento em nosso país e o panorama internacional, para tanto devemos levar em conta as “Accelerated Schools” que emergiram nos Estados Unidos nos anos 1980. Estas foram concebidas por Henry M. Levin, professor na Universidade de Stanford, na Califórnia com o cunho de recuperar alunos que se encontravam em risco escolar, decorrente de baixo desempenho no sistema regular ou que faziam parte de grupos étnicos socialmente em desvantagem. A ideia era se contrapor ao preconizado até então, quando se buscava desacelerar a aprendizagem de alunos em atraso. Levin e Soler (1992) levantaram a necessidade de acelerar em vez de desacelerar, recorrendo a métodos que antes eram utilizados apenas com os alunos mais avançados. Vale a pena mencionar que a estrutura instalada nos EUA diverge em muitos pontos das opções tomadas pelos gestores brasileiros. As *Accelerated Schools*, como originalmente concebidas e postas em prática, são instituições escolares focadas no atendimento de jovens em risco de atraso escolar, escolas que apenas recebem alunos com essas características, sendo mais coesas em torno de projetos pedagógicos geridos visando o atendimento único desses alunos.

No contexto brasileiro, a opção adotada foi a inserção de novos Programas de Aceleração nas instituições regulares de ensino e, essa diferença, interfere substancialmente na comparação das experiências, exigindo-nos ponderar qualquer tentativa de utilização dos resultados americanos para legitimar as nossas políticas. A maioria das publicações em nosso país está relacionada à forma através da qual a política foi implementada, a análise das percepções dos docentes e algumas que travam o debate sobre os aspectos políticos, filosóficos e sociais na dinâmica dessas medidas. Encontramos poucos trabalhos que se preocuparam em analisar os Programas na perspectiva da aprendizagem e desempenho dos alunos.

Analisando no corpo da legislação das últimas décadas, quais os preceitos da lei que direcionam essas e outras ações no âmbito da educação, destacamos que desde a lei nº 5.692/71 foram implantados os estudos de recuperação a fim de garantir um melhor aproveitamento aos

alunos que durante a trajetória escolar, apresentassem aprendizagem insuficiente.²⁹ Surgindo como uma redenção ao problema da repetência, pois sua obrigatoriedade era prevista por lei, o objetivo era recuperar notas para a possível aprovação do aluno. Neste caso, o conceito de recuperação parecia estar mais atrelado à questão da aprovação do que à aquisição de competências, habilidades e conhecimento. Na redação deste texto legal, no artigo 11, parágrafo 1º diz-se que [...] Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente [...], além do artigo 14, parágrafo 2º, considerando que [...] O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

Com a implementação da LDBEN (BRASIL, 1996), uma série de ações inseridas em um novo contexto para o ensino público, vêm tentando sistematizar e legitimar propostas voltadas à superação do fracasso escolar. Dentre elas, os estudos de recuperação e reforço que surgem reconfigurados, mantendo sua obrigatoriedade, igualmente garantida na lei anterior (Lei 5.692/71), entretanto parecem emergidos em uma perspectiva que demonstra maior preocupação com a qualidade da aprendizagem. Partindo dos princípios aludidos pela Constituição Federal de 1988, a LDBEN estabelece uma redefinição do papel da escola pública, o que implica ações voltadas para a garantia da qualidade do ensino, abrangendo uma nova concepção para a educação básica: possibilidade de adoção do regime de progressão continuada no ensino fundamental, modificações na organização curricular; além da burocratização da educação (WEY, 2002). Ressaltamos o artigo 24, inciso V, alínea “e” da LDB 9.394/96 que trata da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Devemos salientar, corroborando com Setubal (2000)

[...] que se programas de aceleração são fundamentais para romper com o ciclo da repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático no sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de

continuidade da aprendizagem, de conteúdo, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino (SETUBAL, 2000, p. 17).

2.3 A introdução da política no município do Rio de Janeiro

Para compreendermos melhor em que contexto se deu o início da implementação dos Programas de Reforço Escolar na Prefeitura do Rio de Janeiro, cerne desse trabalho, trazemos a ideia embrionária desta perspectiva, ancorada no pressuposto da melhoria e maior êxito nas taxas de defasagem ou distorção idade-série. Mas o que estamos considerando como superação à essa defasagem na aprendizagem?

Lima (2015), discutindo sobre a correção de fluxo nesta mesma rede, entre 2010 e 2013, menciona o significado da disparidade nas expectativas escolares, afirmando que ela

[...] evidencia a proporção de alunos num determinado ano de estudo, etapa ou nível de ensino com idade superior à esperada em relação à matrícula total. Para o sistema educacional brasileiro o aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a sua idade e a idade prevista para o ano cursado é de dois anos ou mais. A distorção decorre da entrada tardia no sistema de ensino, do abandono, da evasão escolar, mas sobretudo da repetência. É uma das evidências da baixa qualidade da educação e de mecanismos de seletividade e reprodução social (LIMA, 2015, p. 2).

Não podemos perder de vista que, apesar da melhora no quadro da educação brasileira, inclusive com uma menor obstrução do fluxo, as taxas de distorção idade-série ainda se encontram em patamares não desejáveis, mesmo em regiões como a Sudeste, que compreende as escolas que serão retratadas a seguir.

Recordamos que em abril de 2007, o Ministério da Educação apresentou à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que em conjunto com outras ações, trouxe novas configurações à agenda educacional, acarretando significativo impacto na gestão escolar.³⁰ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Ele constitui um conjunto de programas que visam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estavam fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC), tendo como prioridade a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

³⁰ O PDE foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094. Maiores informações sobre o documento em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.094-2007?OpenDocument.

Atrelada a este processo, no caso da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, desde 2009 o governo imprimiu um modelo gerencial de gestão, instituindo o Planejamento Estratégico e o Acordo de Resultados, definindo como desafios a redução dos analfabetos funcionais e os déficits de aprendizagem nos alunos das suas UEs. No texto³¹, o Secretário-Chefe da Casa Civil da época, Pedro Paulo Carvalho Teixeira, menciona que

O Acordo de Resultados é um marco importante na modernização da gestão da Administração Pública. É uma ferramenta que, mais do que premiar por meritocracia aqueles que se destacam na prestação e melhoria do serviço, implanta uma lógica pós-burocrática que, além do controle hierárquico, passa a focar em resultados, satisfação e efetividade. Com ele é possível descentralizar os serviços por meio de objetivos claros – que orientem os administradores a alcançar as metas fixadas — e atingir resultados mais expressivos de forma mais ágil e eficiente (p. 4, 2009).

Neste sentido, o então prefeito da cidade — Eduardo Paes — revogou nos primeiros dias de seu governo, através do Decreto nº 30426 de 26 de janeiro de 2009³², a “promoção automática” e determinou a realização de um teste diagnóstico para aferir o grau de analfabetismo dos alunos, apresentando novas diretrizes para a gestão. Vale acrescentar que esta expressão foi bastante difundida no contexto educacional, com menções que a equivalem à uma estratégia de combate aos índices de repetência. A Prefeitura do Rio de Janeiro, tendo em vista às críticas recebidas por, supostamente estar validando esta perspectiva, no ano de 2007, publicou a Indicação nº 04/2007, a qual analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME nº 959 de 18/09/2007, afirmando que: “ A Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação, do Conselho Municipal de Educação (CME-Rio) ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME nº 959, de 18 de setembro de 2007, que regulamenta a avaliação nas escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, uma vez que [...] Não possui nenhum indicativo de aprovação automática”.

Desde então, a SME-RJ incorporou princípios de *accountability* e desenvolveu uma gestão centrada nos resultados acadêmicos. Este termo de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes dos anos de 1970. No Brasil foi introduzido no início dos anos de 1990 e, no contexto educacional, para Brooke e Cunha (2011), constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito

³¹ Em 2010 foram assinados 18 Acordos de Resultados com Secretarias e órgãos, dentre eles, a Secretaria de Educação; Participaram também: Administração, Assistência Social, Casa Civil, Desenvolvimento, Instituto Pereira Passos, Habitação, Meio Ambiente, Obras, Empresa Municipal de Urbanização, Ordem Pública, Transportes, Companhia de Engenharia de Tráfego do Rio de Janeiro, Saúde, Urbanismo, Procuradoria, Trabalho e Emprego e Fazenda.

³² Maiores informações do documento em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000748&page=3&search=decreto%2030426%20de%2026%20de%20janeiro%20de%202009.

educacional, a escola, os professores ou os alunos. Através disto, implantou-se uma política de avaliação que integrava a valorização de provas externas e internas, o índice de qualidade da educação carioca (IDERIO)³³, o estabelecimento de metas, o pacto de resultados, a responsabilização e a bonificação anual.

O teste diagnóstico foi precedido de um período de revisão de aprendizagem e aplicado em março de 2009 às turmas do 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização. Logo após, outra prova foi aplicada aos alunos do 3º ano ao 9º ano, com vistas a rastrear as dificuldades de aprendizagem. De acordo com o Plano Estratégico, “foram identificados cerca de 28.000 analfabetos funcionais nos 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental [...] e uma defasagem escolar em Língua Portuguesa e Matemática do 2º ao 9º ano na rede”. Diante deste resultado, o documento apresentou como estratégia o Programa Reforço Escolar, cujo escopo era: [...] realfabetizar 28.000 crianças nos 4º, 5º e 6º anos e oferecer reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 2º ao 9º ano, através de: (a) criação de turmas dedicadas; (b) contratação e capacitação de professores; (c) disseminação de metodologias e (d) desenvolvimento de material de orientação curricular (Rio de Janeiro, 2009).

Neste sentido, o Programa desenvolvido a partir de 2009 apresentou duas vertentes: a correção do fluxo e a manutenção da aprendizagem adequada, conforme explicitado abaixo, na figura 1³⁴.

³³ Administrado nos anos pares, o IDERIO é utilizado como base para o Prêmio Anual de Desenvolvimento. O resultado do IDERIO é composto pela nota da Prova Rio e o índice de frequência e evasão das UE. Maiores informações sobre os índices do período de 2009 a 2015 em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6262454/4165227/DivulgacaoIDERIO2015.pdf>.

³⁴ Disponível em <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=89>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

Figura 1 - Programa de Reforço Escolar



De acordo com os dados, a correção de fluxo foi desenvolvida por meio dos Projetos Realfabetização e Aceleração. A redução do déficit de conhecimento ou a manutenção da aprendizagem adequada era desenvolvida no turno e no contra turno, com alunos que demandavam apoio escolar, através do trabalho dos docentes, auxílio de estagiários e voluntários contratados pela SME e com a utilização de aulas digitais em plataforma educativa. É importante observar que o Programa contemplou tanto os alunos que apresentavam defasagem idade-série, quanto àqueles que, por dificuldades de aprendizagem, refletiam risco iminente de reprovação.

Para implantar a correção de fluxo, a SME-RJ estabeleceu parcerias com o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Roberto Marinho (FRM), além de elaborar e desenvolver projetos próprios. Pontuamos que elas estão condizentes com o processo de descentralização definido por Abreu (2002, p.15) enquanto [...] redistribuição de poder com o repasse do processo de tomada de decisões [...], visto que esta descentralização em nível governamental se dá quando os entes federados, ou seja, o Distrito Federal, estados e municípios repartem competências, compartilhando projetos e recursos que pretendem atuar em mecanismos que corroboram o fracasso escolar, ou seja, priorizando ações que visam combater o analfabetismo, as repetências múltiplas e o abandono escolar. Segundo esta mesma autora (Ibid.), a descentralização também pode acontecer do Estado para a Sociedade Civil, havendo uma associação entre o ente federado e uma entidade não governamental, esta passando a executar

determinado serviço tendo em vista um atendimento eficiente e de qualidade, ficando o Estado com a incumbência de regular e fiscalizar este processo. Abreu (Ibid.) ainda salienta duas vertentes dessa descentralização, uma delas se materializando através de privatizações, em que o Estado recorre a concessões e permissões ao transferir a prestação de serviço ou através de parcerias público-privadas, havendo a associação do Estado ao Terceiro Setor, constituído por entidades como fundações, instituições filantrópicas e organizações não governamentais, as quais têm realizado ações educacionais em espaços formais e não formais de ensino.

Este percurso no município do Rio de Janeiro, em 2009, trouxe apenas o vínculo com o IAS que desenvolveu os Projetos *Se Liga* e *Fórmula da Vitória*, ambos de Realfabetização. O primeiro destinou-se aos alunos do 4º e 5º anos, analfabetos, com defasagem idade-série. Já o *Fórmula da Vitória*, aos alunos do 6º ano, analfabetos ou com baixo nível de alfabetismo e defasagem idade-série. Os alunos foram matriculados conforme o nível de alfabetismo alcançado no teste diagnóstico. Em virtude do tempo entre a aplicação do teste e a organização das turmas, as aulas tiveram início no segundo semestre de 2009.

Já a partir de 2010, o vínculo da SME foi estendido à FRM, responsável pelo *Autonomia Carioca*, no qual estiveram matriculados 6.581 alunos, passando para 16.560 no ano seguinte, ou seja, quase triplicando este quantitativo inicial (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013 b). Nesta proposta, utilizava-se a metodologia do Telecurso — Telessala — para aceleração da aprendizagem de alunos com defasagem idade-série dos anos finais do ensino fundamental, com vistas à terminalidade. O formato do Projeto baseado em tele aulas existe há muito mais tempo do que as turmas de aceleração. Os Telecursos desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho foram produzidos ainda no final dos anos de 1970 e, desde 1995, as tele aulas passaram a ser combinadas com espaços presenciais de aprendizagem (CADERNO DE METODOLOGIA, 2011). O objetivo inicial era propiciar a educação a distância dos moradores das regiões mais carentes do país através das tele aulas exibidas pela TV aberta. Para que fosse possível a reorientação da utilização das tele aulas, foram necessárias adaptações teóricas e metodológicas que puderam estabelecer quais eram as atribuições dos professores nos espaços de aprendizagem destinados à exibição das tele aulas.

No Projeto *Autonomia Carioca* os alunos assistem aos vídeos de conteúdo condensado e que abordam assuntos das disciplinas básicas do ensino fundamental. A turma é dividida em equipes, cada uma delas realizando atividades diárias ou semanais específicas a partir de orientação do professor, além de outras atividades individuais (FARIA, 2013). Um professor é responsável pela dinâmica da telessala, desenvolvendo as atividades com a turma às segundas, terças, quintas e sextas-feiras. Assim, segundo Leite (2011), independentemente da formação

acadêmica, ele seria um “tutor da realização do ensino”, a partir de um planejamento feito por especialistas. Percebe-se que, no Projeto, esse professor torna-se generalista, pois é responsável por todas as disciplinas do currículo mínimo do segundo segmento do ensino fundamental. Ao longo do ano, esse docente participaria de formações dadas pela FRM com o apoio da SME-RJ. Nelas são abordadas novas formas para tornar o trabalho mais atrativo para o discente, também favorecendo momentos de troca de experiências com outros professores da mesma CRE. Sua dinâmica contendo atividades diferenciadas aparece descrita no quadro 4:

Quadro 4: Dinâmica das atividades

Dinâmica Telessala	Descrição
Atividade integradora/arrumação em círculo	Mesas e cadeiras são dispostas em forma circular e, posteriormente, ocorre a integração entre professor e alunos através de uma mensagem reflexiva ou brincadeira lúdica.
Memorial	Caderno usado pelos alunos para anotações diárias na Telessala.
Equipes	A turma é dividida em quatro equipes: socialização; coordenação; síntese e avaliação que deverão realizar trabalhos semanais em sala.
Percurso Livre	Atividades complementares relacionadas ao raciocínio lógico e ao incentivo à leitura.
NOA (Novas Oportunidades de Aprendizagem)	Tarefas de reforço realizadas no decorrer de cada módulo do projeto.

Fonte: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Caderno de Metodologia**. Equipe Autonomia Carioca, Rio de Janeiro, 2010/2013.

Em 2012 e 2013, a SME desenvolveu os Projetos *Acelera 1* e *Nenhum Jovem a Menos*³⁵ destinados aos alunos dos anos finais, defasados, que já haviam cursado outros Projetos de Correção de Fluxo Escolar e que mantinham déficit de aprendizagem. Os alunos que chegaram ao fim do ano letivo com bom desempenho foram encaminhados para o *Acelera 3*, visando que concluíssem o ensino fundamental. Cabe pontuar que em caso de insucesso os alunos eram

³⁵ Maiores informações em

http://www.rioeduca.net/rioeduca/DOCUMENTOS%20SME/LEGISLA%C3%87%C3%83O/2016/RESOLU%C3%87%C3%95ES/SME/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20N%C2%BA%201434_2016_Projetos%20de%20Refor%C3%A7o%20Escolar.pdf. Acesso em 12 de julho de 2018.

impedidos de “repetir” o projeto cursado. Este critério favoreceu a implementação de novos projetos ao longo do período que estão descritos no quadro 5. É plausível considerarmos que esta relação impulsionou um movimento circular de alunos com defasagem idade-série e/ou déficit de aprendizagem entre os projetos de correção de fluxo, muitas vezes sem retorno às turmas regulares, fato passível de críticas já que um de seus principais objetivos considerava exatamente o contrário, trazendo a possibilidade de reingresso deste aluno ao ensino regular.

Quadro 5: Panorama de Implementação dos Projetos: 2009-2013

2009	Realfabetização 1 Se Liga	Realfabetização 2 Fórmula da Vitória					
2010	Realfabetização 1 Se Liga	Realfabetização 2 Fórmula da Vitória	Aceleração 1 Acelera Brasil	Aceleração Autonomia Carioca			
2011	Realfabetização 1 Se Liga	Realfabetização 2 A Ponto de Partida	Realfabetização 2 B Fórmula da Vitória	Aceleração 1 A Acelera Brasil	Aceleração 1 B Tecendo o Saber	Aceleração 3 Autonomia Carioca	Aceleração 2 Autonomia Carioca
2012	Realfabetização 1 Se Liga	Realfabetização 2 B Fórmula da Vitória	Aceleração 1 A	Nenhum Jovem a Menos NJM	Aceleração 2 A Autonomia Carioca	Aceleração 2 Autonomia Carioca	Aceleração 3 Autonomia Carioca
2013	Realfabetização 1 Se Liga	Realfabetização 2 B Fórmula da Vitória	Aceleração 1A	Nenhum Jovem a Menos NJM	Aceleração 2 A Autonomia Carioca	Aceleração 2 Autonomia Carioca	Aceleração 3 Autonomia Carioca

Legenda: ■ Instituto Ayrton Senna - IAS ■ Fundação Roberto Marinho - FRM ■ Secretaria Municipal de Educação - SME

Fonte: LIMA (2015, p. 9)

2.4 Dialogando sobre Inclusão em Educação a partir dos Programas

Concordamos com Ainscow (2009, p. 11) ao afirmar que “o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional” e, ao tecermos relações entre as perspectivas de inclusão em educação e o panorama dos Programas de Correção de Fluxo, consideramos que é imprescindível para garantir uma maior efetividade nesta proposta, atuarmos nos mecanismos de inclusão e exclusão, de forma a promover mudanças significativas na escola. O que implica também questionarmos os fundamentos das práticas escolares e, não apenas a sua modernização, baseando-nos tal como a autora supracitada na ideia de que inclusão sintetiza princípios (Ibid.).

Tratando da relevância de vários aspectos, destacamos a partir de Ainscow (2009) que

[...] inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim (AINSCOW, 2009, p. 20).

Salientamos, tal como abordado pela mesma autora (Ibid., p. 11), que “a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade da raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade” e reiteramos a ótica que concebe a educação como direito humano básico, alicerçando a construção de uma sociedade que vislumbre maior justiça e equidade (AINSCOW, 2009). Tendo em vista o caráter processual que pode promover instâncias mais democráticas, sublinhamos a colocação de Santos (2013) quando ela afirma que

[...] a inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos (SANTOS, 2013, p. 14).

Também acreditamos, tal como Sousa (1999, p. 93), que “exclusão escolar é a não educação e que, educar, por definição, é incluir” [...] e que “a única possibilidade de a escola realizar integralmente a sua função é incluindo todos os alunos no processo educativo. A exclusão de um grupo qualquer é a negação da sua própria função”. Inclusive, esta mesma autora pontua o fato de que “são as práticas educativas inclusivas, ao invés das excludentes, as quais legitimam e respaldam a escola e indicam os caminhos para a construção de uma escola com igualdade.”

Construindo um diálogo entre os Programas de Correção de Fluxo e inclusão em educação, vemos a pertinência em trazer a perspectiva que sustenta nossas reflexões, pois concordamos com Santos (2013), quando ela menciona que

Inclusão não se refere unicamente a grupos especificamente constituídos nas sociedades [...], Mas sim, à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação de exclusão [...] inclusão é toda forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais (SANTOS, 2013, p. 15).

Creemos que ao legitimarmos o direito a aprender àqueles que integram as turmas de aceleração, atribuímos uma conotação de maior abrangência à compreensão dos processos de inclusão e exclusão, alinhando-nos ao que Ainscow (2009, p. 16) referendou: “há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos da superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes”, compreendendo os alunos que foram atravessados pela repetência sucessiva ou experimentaram a reintegração ao sistema através do Programa, após terem temporariamente evadido do mesmo.

Afinando-se a isto e discorrendo sobre os propósitos dos Programas no sentido de prover ações que permitam redimensioná-los ao processo de escolarização, Sousa (1999) pondera os

limites para esta concretização, já que muitos revelam-se desarticulados às demais esferas da escola e considera que

[...] os problemas com o qual nos defrontamos é, portanto, procurar incluir os próprios programas de aceleração na escola, ou promover mudanças no cotidiano para que as metodologias propostas pelos programas sejam assumidas pela escola. Sem que a inclusão se realize de fato, não haverá mudanças significativas nos mecanismos e nas práticas da organização escolar que vêm sendo historicamente construídos num processo de promover a exclusão de alunos (SOUSA, 1999, p. 94).

Reconhecemos que, na medida que a inclusão também vem tratar de um ensino adequado às diferenças e às necessidades individuais, ela tem se deparado com tensionamentos que perpassam diferentes instâncias que vão desde a formação dos professores, ao atendimento aos alunos, além de outros entraves que interferem diretamente no suporte para suprimir tais demandas. Não é incomum ouvirmos profissionais argumentarem que “não se sentem preparados para a inclusão”, embora nem sempre isto esteja evidenciado naquilo que fazem, requisitando que compreendamos as entrelinhas em seus discursos e práticas, muitas ainda corroborando uma lógica mais cartesiana, destoando de um olhar plural.

Assinalamos que para o Ministério da Educação no Brasil (MEC/2004), a utilização do termo inclusão visou romper com a ideia de integração apenas das pessoas com deficiências, baseando-se no paradigma de aproximação à dita normalidade, na qual o sujeito se adapta às condições pré-estabelecidas. Inclusão, ao contrário, preconizaria a mudança das instituições e das práticas sociais, no sentido de abarcar a todos, resguardando as diferenças que as definem. Haveria um deslocamento para uma nova resposta à diversidade dos alunos, salientando que isto seria suscitado a partir de uma cultura de colaboração (AINSCOW, 2009). Ainda sobre esta proposta de reconceitualização, este autor acrescenta que

[...] argumenta-se que as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 2009, p. 14).

É interessante observar a consonância entre a nossa legislação e os debates internacionais que ganharam força a partir do movimento Educação para Todos (EPT) criado nos anos 1990, com ímpeto através das conferências internacionais intituladas como Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JONTIEM, 1990) e a Declaração de Dakar (DAKAR, 2000), na medida em que tratam das crianças em idade escolar, reiterando questões que implicam seu acesso e permanência no sistema de Educação Básica, devendo o Estado efetivá-los. Logo, a discussão sobre inclusão em educação transcende o âmbito do ensino especial, abarcando princípios de participação plena de todos os sujeitos, conforme Santos (2003) aponta

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. [...] Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão e em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

Acreditamos que fomentar a participação de todos os segmentos no processo de identificação dos problemas encontrados no cotidiano escolar e na análise das propostas de soluções pertinentes ao contexto vivido é similar à redução dos processos excludentes que estejam presentes. Para Booth e Ainscow (2002) tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo por se referir a todas aquelas pressões, temporárias ou prolongadas que atrapalham a participação total e que podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização. Portanto, inclusão refere-se à minimização de todas as barreiras em educação para todos os estudantes e ela deve contemplar toda a comunidade escolar (SANTOS, 2009). Discutindo sobre a importância de que estas barreiras sejam desveladas em um contexto específico, Ainscow (2009) acrescenta que

Barreiras para a aprendizagem e a participação e recursos para apoiar ambos só podem ser descobertos e priorizados dentro de uma escola em particular. Isto implica que nossa ênfase deve se dar menos no modo que a inclusão aparenta ser — a sua cara — e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas (AINSCOW, 2009, p. 18).

A expressão “barreiras à aprendizagem e à participação” por Booth e Ainscow (2002) equivaleria a direcionarmos a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação de qualquer pessoa, retirando o aluno do centro desta responsabilidade pelo insucesso, atribuindo-a a todos os atores do processo educativo. Assim, inclusão em educação deveria supor a valorização de todos os estudantes e profissionais, o aumento da sua participação e a redução da exclusão em culturas, do currículo e das comunidades das escolas locais, a reestruturação das políticas, das culturas e das práticas de forma a responder à diversidade de sujeitos na escola.

Nesta articulação entre a inclusão em educação e os pressupostos do Acelera³⁶, não podemos deixar de contemplar os argumentos morais e como eles se articulam às práticas de inclusão em educação:

³⁶ Os Programas de Aceleração também são denominados desta forma pelos professores que o integram, além dos demais profissionais da SME e, a partir desta seção, poderemos utilizar esta maneira de mencioná-lo na pesquisa.

Ações, práticas e políticas podem ser consideradas com a incorporação de argumentos morais. Não podemos fazer a coisa certa na educação sem a compreensão, em algum ponto, dos valores a partir dos quais nossas ações se originam. O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos (AINSCOW, 2009, p. 19).

Ele também salienta que neste processo que exige a elucidação dos valores inclusivos, incluindo a valorização das comunidades nas quais estes indivíduos estejam inseridos, suscitam o desenvolvimento de uma percepção de pertencimento e responsabilidade por outros grupos, além da família e da nação, reiterando a valorização da comunidade enquanto cidadania global (AINSCOW, 2009).

CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos da trajetória delineada para a realização da pesquisa, descrevendo a metodologia, o tipo de estudo utilizado, assim como os instrumentos de coleta e a análise de dados, apresentando os locais/contextos nos quais ela foi elaborada, bem como expostos os seus aspectos éticos. Considerando que não existe neutralidade em nenhuma escolha metodológica, aqui também elucidaremos a importância da metodologia escolhida no diálogo com o objetivo geral do estudo empreendido.

Concordamos com Alves (1991) quando define a metodologia de pesquisa não somente pela escolha das técnicas e instrumentos usados na coleta de dados, mas sobretudo no fundamento que orienta o processo de investigação do pesquisador, demonstrando, assim, o caráter não neutro das pesquisas. Ao tratar das características da pesquisa qualitativa, ela chama atenção para as três que considera essenciais: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística. A autora elucida que “a visão holística parte do princípio que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto. Reconhecendo o papel importante do pesquisador enquanto principal instrumento de investigação e ressaltando a relevância do seu “contato direto e prolongado com o campo”, (Ibid., p. 54), a autora tipifica a natureza predominante dos dados qualitativos, acrescentando que estes compreendem a “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados”.

Reiterando esses aspectos, em nossa pesquisa utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo e salientamos que, de acordo com a autora supracitada, são diversas as denominações de uma pesquisa qualitativa. Optar pelo uso da expressão “pesquisa qualitativa” significa que ela dá conta de englobar essas múltiplas variantes. Alves (Ibid.) ressalta, inclusive, que a intenção do seu uso não é reforçar a oposição entre qualitativo e quantitativo, mas dar ênfase ao qualitativo, não excluindo o quantitativo. Por tais apontamentos, corroboramos com esta autora e com Godoy (1995) e concebemos essa pesquisa como qualitativa, pois ela

[...] parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Acreditamos que pesquisar, em uma perspectiva qualitativa, não significa subjugar os enfoques apoiados em dados quantitativos e mensuráveis, mas reiterar que a abordagem

qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados e, esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado [...]” (MINAYO et al., 2011, p. 21). Assim, ela passaria por um “processo compreensivo e interpretativo contextualizado” das diversas e múltiplas vivências das práticas sociais.

Admitindo o pressuposto de que não é possível compreender um processo social de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade e desvinculado das instâncias culturais, econômicas e políticas que interpenetram a sociedade, validamos como as relações de poder interferem nestes mecanismos e de que maneira a pesquisa de cunho qualitativo, tal como a nossa, contribuiria para desnudá-las. Sobre essa questão, Alves Mazzotti & Gewandsznajder (2001) explicitam que

[...] a pesquisa qualitativa é uma oportunidade de influência social, pois “investiga o que acontece nos grupos e instituições, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 139).

De acordo com Minayo et al. (2011, p. 20), ao realizarmos pesquisas nas ciências sociais abrimos um grande leque de oportunidades para compreender, analisar e interpretar “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que a sociedade nos impõe. Para tanto, a pesquisa qualitativa, frequentemente usada no campo educacional, constitui-se como valioso instrumento metodológico, viabilizando que transitemos em diferentes grupos e instituições, os quais apresentam múltiplas crenças, ideologias, relações, valores e lutas por disputas de poder. Por isso, julgamos oportuna a escolha pelo caráter qualitativo neste trabalho, acreditando que este caminho possibilita um diálogo mais contundente com os diferentes sujeitos que o compõem, suas histórias, seus discursos, os contextos e as práticas que emergem de universos potencialmente complexos, inerentes ao ambiente escolar que integram.

Esse estudo, podendo também ser denominado “naturalístico” (ANDRÉ & LÜDKE, 2005), teve o ambiente natural como fonte direta de dados, requisitando que buscássemos a compreensão das circunstâncias particulares em que o objeto estava inserido, “iluminando o dinamismo interno” para melhor entendê-lo.

O trabalho levou em conta interpretações frente aos materiais coletados (MINAYO, 2011, p. 43), tendo em vista que, neste rico e conflituoso encontro com o objeto de pesquisa, não existiria neutralidade no processo. O universo social em que as escolas estão inseridas requer uma investigação calcada em múltiplos olhares, buscando religá-los, sendo assim necessário romper com o pré-construído para melhor compreendê-lo, com a ideia de uma

cultura hegemônica e a visão de um espaço idealizado, que num primeiro olhar acarreta a leitura de “verdades”. Sobre isso, a autora (Ibid.) acrescenta que

Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas. (MINAYO, 2011, p. 26)

Baseados nas considerações de André e Lüdke (2005, p. 23) que realçam o estudo de caso qualitativo enquanto possibilidade que “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”, objetivamos revelar os significados atribuídos pelos participantes, ao caso investigado e o elegemos para o encaminhamento desta pesquisa. Segundo Yin (2003, p. 32), ele constitui-se em “uma investigação empírica que investiga o fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Elegemos entrevistar professores regentes da 7ª CRE que lecionam em turmas de Reforço Escolar, nos seus ambientes de docência, acreditando que isto suscitaria um olhar a respeito de pontos interessantes de análise, na identificação e descrição de ações, discursos, representações, não fragmentando a pesquisadora e os pesquisados, dos contextos, das circunstâncias e da arena em que as diversidades se tornam mais latentes. Para tanto, nossa estratégia metodológica contou com a realização de entrevistas semiestruturadas que também são conhecidas como semidiretivas ou semiabertas (MANZINI, 2004). A entrevista semiestruturada “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Em seguida realizamos a análise retórica dos depoimentos, para a qual Perelman (2005) chama a atenção, salientando que esta não deve ocorrer de forma isolada, já que isso pode torná-los imprecisos, diminuindo drasticamente sua força persuasiva. Ainda sobre essa questão, Fonseca (1999) vai ao encontro das preocupações de André (2013), esclarecendo que

[...] os dados não falam por si só. Pelo contrário, dependendo da lente usada para examiná-los, o mesmo material empírico pode inspirar leituras opostas. Tudo depende das perguntas que orientam nosso olhar, como emolduramos o material (FONSECA, 1999, p. 69).

Consideramos que na condução das entrevistas com os professores das escolas selecionadas, estas além de promoverem nossa aproximação com os agentes envolvidos, nos

permitiram uma melhor visualização e percepção das experiências, dos diferentes olhares, sentimentos e saberes que envolveram os oradores, pois conforme Freitas (2007) aponta

[...] a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhando com as outras pessoas do seu ambiente. Assim pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade interna, entrelaçando-se se por inteiro num processo de mútua compreensão (FREITAS, 2007, p. 36).

Acrescentamos que compreendemos a entrevista como um instrumento bastante utilizado em pesquisas qualitativas, favorecendo uma visão dos diferentes auditórios e também as suas representatividades. Embora reconheçamos os limites desse recurso para se “apreender os processos e a dinâmica da vida social, captando apenas representações de seus integrantes” (ROMANELLI, 1998, p. 124), entendemos que ele também pode se revelar como forma bastante fecunda de interagir com o outro, para isso sendo necessário que nos coloquemos atentamente na condição de ouvintes durante o encaminhamento das entrevistas (FREITAS, 2007).

Reiterando a relevância do nosso papel enquanto pesquisadores e entendendo que nos constituímos dialeticamente, como parte desse *lócus*, concordamos com Manzini (1991) quando ele menciona que “entrevistar significa envolver-se em processo de interação” (MANZINI, 1991, p. 150) e ressaltamos que esta foi a forma com a qual nos relacionamos com nossos sujeitos de pesquisa.

3.1 O contexto da pesquisa: a 7ª Coordenadoria Regional de Educação

A rede municipal do Rio de Janeiro, escolhida para constituir nosso campo de pesquisa, de acordo com dados de 2018 obtidos no próprio site da Prefeitura³⁷ e ilustrados pelas tabelas 2 e 3, atualmente possui 1.537 escolas, das quais 1.009 atendem ao ensino fundamental e 528, à educação infantil, além de unidades exclusivas ao ensino especial — 10 — e outras três, exclusivas para EJA³⁸. Estes espaços têm o total de 654.949 alunos matriculados, atendidos por 41.216 professores.

³⁷ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>.

³⁸ Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2: Total de Unidades Escolares

Total de unidades por tipo de atendimento							Total
EDI - unidades de Educação Infantil	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Unidades com mais de um segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva		
Rede	528	598	269	129	10	3	1.537

Total de alunos por segmento							
Educação Infantil - Creche	Educação Infantil - Pré-escola	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Projetos de correção de fluxo	Classes Especiais	Educação de Jovens e Adultos	Total
Rede	59.514	86.142	310.114	149.556	19.069	4.324	654.949

Fonte: SME-RJ

Tabela 3: Unidades distribuídas pelas 11 Coordenadorias

CRE	EDI - unidades de Educação Infantil	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Unidades com mais de um segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Total geral
1	48	26	15	5		2	96
2	49	56	23	22	2		152
3	43	56	24	7	1		131
4	63	56	24	18		1	162
5	33	51	22	23	1		130
6	43	43	17	7			110
7	59	71	33	10	1		174
8	48	83	35	18	2		186
9	58	70	34	1	1		164
10	74	68	37	9	1		189
11	10	18	5	9	1		43
Total geral	528	598	269	129	10	3	1.537

Fonte: SME-RJ

Em fevereiro de 2018, após submetermos o projeto de pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa, ao trâmite administrativo junto à SME-RJ e obter autorização para realização do trabalho junto às UE³⁹, tivemos encontros com membros da Gerência de Educação (GED)⁴⁰ da 7ª CRE, nos quais foram expedidos ofícios para entrada nas unidades, que seriam entregues às direções dos locais que constituiriam o campo. A CRE que corresponde ao nosso recorte de pesquisa totaliza 174⁴¹ escolas e é a terceira maior desta Secretaria Municipal de Educação. Nela tivemos a oferta de 71 turmas do Programa de Aceleração para o ano letivo de 2018,

³⁹ O termo de autorização encontra-se no Apêndice D.

⁴⁰ A sigla refere-se à “Gerência de Educação” que está subordinada à Subsecretaria de Ensino, tendo cada Coordenadoria Regional de Educação, além desta Gerência, as de Infraestrutura, Administração e Recursos Humanos. Maiores informações sobre o organograma da SME-RJ em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/7269660/4202925/SME_10_2017_1_Final.pdf.

⁴¹ O percentual de escolas com o Programa de Aceleração na 7ª CRE está representado no gráfico 5.

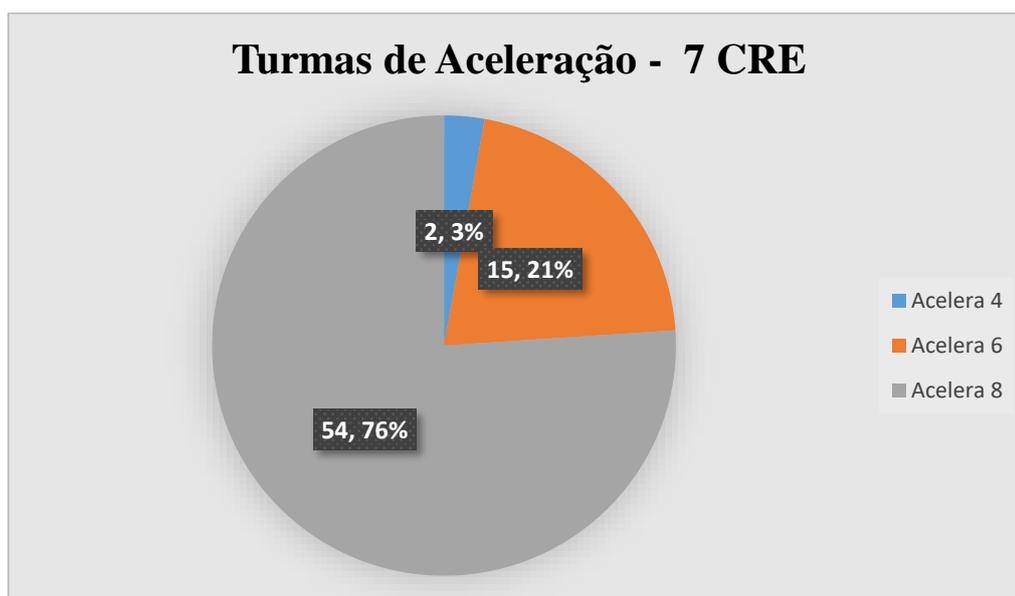
denominadas Aceleração 4, Aceleração 6 e Aceleração 8⁴², dispostas em 31 escolas, representadas no gráfico 5:

Gráfico 5 - Oferta do Programa pelas Escolas da 7ª CRE



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 6 - Turmas de Aceleração 7ª CRE



Fonte: Elaborado pela autora

⁴² A distribuição das turmas de Aceleração na 7ª CRE, por cada segmento, está ilustrada na figura 7.

3.2 A coleta de dados

Considerando a importância da construção da relação de confiança entre pesquisador e campo, na qual a pesquisa é concebida como troca e não como uma apropriação do outro (ROMANELLI, 1998), é interessante pontuar que optamos por realizar encontros presenciais junto aos membros da direção de cada UE selecionada, os quais precederam os momentos efetivos das entrevistas com os professores. Neles houve a apresentação da pesquisa, seus objetivos e procedimentos para a coleta de dados no campo, sendo acordadas as datas e horários para retorno às escolas, de modo a não comprometer o funcionamento das rotinas nos estabelecimentos, tampouco as atividades dos docentes envolvidos no processo. Destacamos a receptividade de todos os membros contatados que salientaram o fato de em um dia específico da semana, quarta-feira, participarem internamente de atividades de planejamento. Em se tratando de momentos, nos quais os alunos estavam envolvidos em aulas ministradas por outros professores especialistas (Educação Física, Artes, Língua Estrangeira, dentre outras)⁴³, nos foi recomendado que os encontros privilegiassem esse dia, com o que concordamos e a que atendemos. Como foram circunstâncias dentro da rotina de planejamento dos docentes, alguns deles solicitaram para serem ouvidos em parceria, caso de P1 e P2, feitas concomitantemente e P9, P10 e P11, também da mesma forma.

Os dados foram coletados mediante gravações de áudio, tendo apenas um dos professores discordado da utilização deste recurso, sendo assim recorremos à transcrição de seus relatos, lendo-os no decurso da entrevista, de modo a garantir maior fidedignidade aos registros. O roteiro foi disponibilizado a todos durante a conversa, informando-os que este seria o nosso norteador. As questões objetivaram mapear seus conhecimentos acerca das práticas de inclusão em educação, desafios, concepções referentes aos papéis da escola, do professor e do aluno no processo escolar, além dos discursos que consideram ter recebido e aqueles que foram produzidos por eles e que estariam relacionados aos processos de inclusão/exclusão, articulando-os às vivências no Programa.

Utilizamos a análise retórica desenvolvida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) para analisar os materiais. A Teoria da Argumentação: A Nova Retórica auxiliou na compreensão dos diferentes discursos produzidos, buscando se eram fruto de construções sociais oriundas de posicionamentos que contribuiriam para o diálogo, corroborando em

⁴³ A matriz curricular para Projetos de Reforço Escolar aparece especificada na resolução SME nº 1434 de 4 de novembro de 2016, conforme especificado no Anexo A.

práticas plurais ou se eram depoimentos excludentes, efetivados em práticas pedagógicas que negariam a diversidade, conforme salienta Oliveira (2011):

Como a educação é um processo complexo que envolve indivíduos com visões de mundo (valores, crenças, interesses etc.) diferentes, não cabe pensá-la apenas como reprodutora de uma ordem social excludente nem como construtora da emancipação dos excluídos e de uma educação plenamente justa e democrática. Nessa perspectiva, a Nova Retórica, além de fornecer elementos para o estudo das práticas argumentativas presentes na relação entre os oradores e auditórios envolvidos nos processos educativos, permite analisar as teorias pedagógicas ou, mais propriamente os discursos veiculados por elas (OLIVEIRA, 2011 p. 101).

Tendo em vista que para este autor, a Nova Retórica problematiza racionalidades que se propõem a legitimar “verdades”, acrescentando que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) tratam da existência das diferentes opiniões que precisam ser analisadas em um ambiente argumentativo, a análise retórica dos depoimentos não se constituiu tarefa fácil, por compreender a leitura crítica dos argumentos produzidos na coletividade, tecendo analogias, relativizando visões e contextualizando as diferentes circunstâncias pedagógicas que entremearam os depoimentos e que foram afetadas por eles. A Teoria da Argumentação foi usada como fio condutor nas análises, na categorização das respostas e argumentos dos professores e nosso objetivo centralizou-se na tentativa de entender se eles reverberaram em situações escolares com vistas à construção de práticas de inclusão e quais os desafios que ainda lhes são subjacentes.

Questões-chave para as entrevistas:

Para a realização desta investigação houve o levantamento de algumas questões dirigidas aos professores que puderam orientá-la:

1. Em que medida a formação docente pode trazer impactos às atuações junto ao Programa?
2. Que sentidos os professores atribuem às relações estabelecidas no espaço escolar no que tange à inclusão/exclusão?
3. O que pensam sobre os processos de inclusão/exclusão?
4. Que discursos consideram ter recebido e quais foram produzidos e que estariam relacionados aos processos de inclusão/exclusão? Suas práticas teriam sido afetadas por estes? Como?

3.3 Recomendações Éticas da Pesquisa

A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRJ, sob parecer nº 2.263.341. Posteriormente, foi submetida à Subsecretaria de Ensino da Prefeitura do Rio de

Janeiro, conforme determinação da Portaria E/SUBE/CED nº 18/2016 e, após a tramitação e aprovação do processo nº 07/003.872/2017, foi expedida Autorização para a Pesquisa nas Unidades Escolares — UEs.

Como no decorrer da pesquisa realizamos entrevistas e respectivas gravações em áudio, solicitamos aos professores participantes que assinassem um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido — APÊNDICE B —, de maneira a garantir suas participações, assegurando que suas identificações não fossem reveladas.

CAPÍTULO 4 – A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO: PERELMAN E A NOVA RETÓRICA

O filósofo polonês Chaïm Perelman (1912-1984) dedicou parte dos estudos e construiu sua trajetória acadêmica nas áreas do Direito e da Filosofia, na Universidade de Bruxelas, Bélgica. Sua obra principal, intitulada originalmente como *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique* (Tratado da argumentação - a Nova Retórica), foi escrita em parceria com a professora Lucie Olbrechts-Tyteca em 1958.

Perelman (2005), além de ressignificar a racionalidade argumentativa também chamada de retórica, existente desde as discussões na ágora greco-romana, reconfigurou a perspectiva que atribuiu à retórica a alcunha de arte do engodo (OLIVEIRA, 2016), antes reduzindo-a a torneios de eloquência (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011) e trouxe como bojo de suas análises a questão dos acordos na argumentação, reconhecendo-os como premissas do argumentar

[...] o que é aceito como ponto de partida de raciocínios e, depois, sobre a maneira pela qual estes se desenvolvem, graças a um conjunto de processos de ligação e de dissociação. Essa divisão, indispensável para a exposição, não deve ser mal compreendida. Com efeito, tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo com o auditório [...] do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 73).

O trabalho desenvolvido por ele e sua colaboradora Lucie Olbrechts-Tyteca, concebido por Maneli (2004, p. 12) como uma teoria do *processo de argumentação*⁴⁴, “um processo infinitamente progressivo” (Ibid., p.13), remonta a Aristóteles ao considerar que se pretermos algo, elegendo o que consideramos preferível, acarretando em escolhas e decisões, recorreremos à arte de argumentar, capaz de suscitar a adesão das mentes às teses que lhe são submetidas, ao invés de serem utilizados raciocínios indutivos (do particular para o geral) ou dedutivos, cuja premissa é inversa à anterior (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011).

Segundo Maneli (2004, p. 5), “na filosofia de Perelman, a habilidade de apresentar nossos próprios argumentos não é apenas um exercício controverso; na verdade, pertence à essência da busca da verdade e de soluções eficazes”. Assim, as bases da retórica perelmaniana ancoraram-se na filosofia regressiva, um modo de filosofar que rejeita tanto os pontos de partida absolutos quanto as conclusões definitivas, uma tentativa de elaboração de uma metodologia e filosofia, direcionadas contra a crença em dogmas e concebendo o ponto de partida como provisório para as investigações, opondo-se ao estatuto concedido pelas filosofias primeiras,

⁴⁴ Grifo do autor.

“ao ser necessário, à verdade primeira e ao valor absoluto” (Perelman, 2004, p. 139). A denominação “filosofia primeira” reside no fato de pretender apresentar-se como solução inequívoca para os problemas que examina e seus pontos de partida, quer sejam ontológicos, epistemológicos ou axiológicos, são situados como absolutos e verdadeiros, de modo que os raciocínios desenvolvidos com base neles conduzem progressivamente a conclusões verdadeiras:

As filosofias primeiras, enquanto metafísicas sistemáticas, estabelecem uma solidariedade entre a ontologia, a epistemologia e a axiologia, mas a orientação do conjunto será determinada pelo ponto inicial que será constituído por uma realidade necessária, por um conhecimento evidente ou por um valor absoluto diante do qual temos de nos inclinar. Daí a importância, em toda metafísica desse gênero, do critério capital ou da instância legítima, cuja determinação fornecerá a rocha sobre a qual se poderá construir uma filosofia progressiva (PERELMAN, 2004, p. 133).

Desta forma, a filosofia regressiva se constitui em movimento do pensamento, problematizando conceitos e princípios e, não, numa filosofia em si mesma. Perelman (2004) aponta quatro critérios que norteiam a filosofia regressiva, denominados como princípios: integralidade, dualidade, revisabilidade e responsabilidade.

A integralidade refere-se à articulação solidária e coerente entre fatos (objetos da explicação) e categorias (enunciados explicativos), de modo que o sistema filosófico como um todo seja focalizado e debatido, suscetível a retificações, podendo vir a ser aperfeiçoado, sem que incorramos no erro de tornar estas categorias em camisas de força. Se existirem desacordos acerca do potencial heurístico de determinados conceitos ou categorias, há que retificá-los, pois, a exemplo do que ocorre nas comunidades científicas, “uma retificação [...] não constitui uma renegação, uma traição aos princípios, mas, pelo contrário, a prova de uma fidelidade para com eles” (PERELMAN, 2004, p. 141).

O segundo, denominado dualidade, consiste em conceber qualquer sistema de pensamento como inacabado e imperfeito, aberto às imprevisibilidades, a pesquisas posteriores, novas experiências, contingências, à liberdade. Nessa perspectiva, as soluções que oferece para os problemas examinados não são vistas como definitivas e, sim, como caminhos que intencionam sua maior compreensão.

Tratando da revisabilidade e responsabilidade, é preciso dizer que elas figuram como consequências das orientações anteriores, pois cabe submeter o sistema filosófico à revisão sempre que houver indícios de fragilidades na solidariedade entre fatos e explicações, reiterando o compromisso de quem não concebe os princípios enquanto verdades absolutas. Nenhuma proposição, por mais clara e abrangente que seja, usufrui de tal estatuto e não estaria imune às ponderações e questionamentos. Exercer a crítica responsável é compatível ao

compromisso daquele que não se deixa levar por modismos, tratando de fomentar a construção de uma postura séria que remeta ao julgamento recíproco, não isentando ninguém de suas responsabilidades.

Ao apontarem a Teoria da Argumentação como “caminho do meio” entre a razão absoluta e a irracionalidade, tratando do verossímil, do plausível, do que é possível ou provável, ou seja, passível de questionamentos, Perelman e Olbrechts-Tyteca dimensionam um processo progressivo e constituído de várias fases e estágios. Eles admitem que a argumentação se contrapõe à lógica formal que é amparada por raciocínios incontestáveis e próprios das ciências exatas, ao contrário, comprovando-a por raciocínios dialéticos, baseados no conceito da razoabilidade, corroborando uma filosofia que enaltece os que meditam, hesitam, são relutantes, duvidosos e capazes de agir prudentemente (MANELI, 2004). Para clarificar estas ideias, citamos o exemplo da premissa que considera que se todos os animais são mortais e o elefante é um animal, seria incontestável dizer que o elefante é mortal, já que mais cedo ou mais tarde, ele morrerá. Em contraposição à esta afirmativa, diríamos que se está trovejando, é possível que chova, embora isso seja contestável.

Partindo dessas considerações, podemos inferir que não existe raciocínio humano que esteja isento de questionamentos, nem mesmo o raciocínio lógico que tendo em princípio as questões eliminadas, nos demais tipos de raciocínio elas permanecem e podem ressurgir. O que nos leva a afirmar, por meio desta ótica, que um argumento não pode ser caracterizado como verdadeiro ou falso e, sim, como forte ou fraco de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Estes autores (Ibid.) opõem-se às ideias pluralistas, as concepções monistas, tratando do monismo tanto do ponto de vista axiológico, ou seja, pela possibilidade de redução dos conflitos de opinião através da redução dos valores a um só valor; sociológico, o qual focaliza as relações entre indivíduo e sociedade, ao invés das suas relações com um Deus único e do metodológico, este considerando que apenas por meio dos métodos demonstrativos, seremos capazes de alcançar a verdade, tal como os domínios de certeza dos matemáticos (LEMGRUBER E OLIVEIRA, 2011). É preciso acrescentar que o termo monismo surgiu através do conceito de nômada, por Leibniz. As nômadas, segundo ele, eram substâncias simples, elementos metafísicos ou imateriais constituintes de todas as coisas. Portanto, conforme suas naturezas fossem conhecidas, seria possível conhecer a realidade, já que sintetizavam a perfeição segundo a qual o universo foi concebido (Ibid.). Inclusive, estes mesmos autores reiteram que os conflitos são inerentes a este processo, visto que “uma sociedade se diversifica e que o indivíduo

se integra em uma pluralidade de grupos vivendo em simbiose, exigindo esforços de colaboração:

O pluralismo não se molda por regras precisas e quantificáveis, pois estas implicam a redução de um valor a outro, do heterogêneo ao homogêneo. Pelo contrário, o respeito às diversidades implica a busca de soluções adaptadas às situações cujos elementos podem variar de uma vez para outra, o que exige ter sensibilidade a todos os valores em jogo (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011, p. 18-19).

A Teoria da Argumentação corrobora uma visão que aponta para a valorização das diferenças de pensamento, ideias fundadas desde os estudos universitários de Perelman que, bastante contagiado pelo sociólogo Eugène Dupréel, seu professor na época, percebeu as influências recíprocas que os indivíduos estabelecem na sociedade, podendo tanto cooperar entre si, quanto se oporem, “mostrando-lhe o quanto a argumentação é importante quando se trata de arbitrar conflitos ou de chegar a soluções razoáveis para problemas comuns”(Ibid., p. 29). Aliás, vale acrescentar que Dupréel também lhe inspirou a compreender a natureza ambígua dos valores universais, a partir do conceito de noções confusas, pois, já que estes valores sempre estão suscetíveis a diferentes interpretações, surgindo inevitavelmente divergências, a denominada universalidade só se daria num campo abstrato.

Considerando o pluralismo e a filosofia regressiva, Perelman (2004) preconiza uma responsabilização de todas as partes envolvidas no discurso, atentando para as impossibilidades impostas pelas filosofias primeiras que se caracterizaram por não admitir o debate e a controvérsia, não dando conta de justificar

[...] a maneira pela qual o desacordo pode apresentar-se no domínio do conhecimento ou da ação, como do absoluto é possível derivar o relativo, do perfeito o imperfeito, do real o aparente, da ordem a desordem. É um escândalo, para toda filosofia primeira, ver os homens se oporem às necessidades e às evidências, preferirem o erro à verdade, a aparência à realidade, o mal ao bem, a infelicidade à felicidade, o pecado à virtude [...] o monismo inicial, transformado em dualismo, explicará a um só tempo, o mundo do ser e aquele do dever-ser, temperando, pela influência do antivalor, a ascendência dos valores absolutos sobre a conduta humana (PERELMAN, 2004, p. 137-138).

Na retórica clássica, o orador era aquele que defendia publicamente uma causa ou pessoa e, neste contexto, apareciam os três gêneros do discurso identificados por Aristóteles como: a) judiciário: referente ao passado, em geral demandando ações de cunho reparatório; b) deliberativo: concernente ao futuro, reiterando ações e decisões voltadas ao bem comum; c) epidíctico: próprio das solenidades e eventos. Estes três gêneros realçavam a eloquência do orador, daí os estudos da retórica terem se detido aos discursos falados, o que foi redimensionado por Perelman e Olbrechts-Tyteca propondo a ampliação da categoria do orador, acrescentando os autores dos discursos escritos:

[...] como nosso cuidado é analisar a argumentação, não podemos limitar-nos ao exame da técnica do discurso oral. Além disso, visto a importância e o papel modernos

dos textos impressos, nossas análises se concentrarão sobretudo neles (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6).

Estes autores não se limitaram ao discurso oral, reiterando que mesmo num texto escrito, a argumentação pressupõe a existência de um contato intelectual ou afetivo com o auditório que o orador deseja persuadir. Sendo assim, um orador deve pautar o discurso em função de todo auditório, de modo adaptar-se a ele. Uma tarefa complexa, em se tratando de um auditório particular que traz a característica de inúmeras possibilidades de relativização de opiniões sobre a questão levantada pelo orador, ao contrário do que ocorre no auditório universal. Portanto, o orador que tenha a intenção de estabelecer uma ação precisa perante um auditório deve

[...] excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo que se determine uma adesão suficientemente intensa, capaz de vencer ao mesmo tempo a inevitável inércia e as forças que atuam num sentido diferente do desejado pelo orador (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 52).

É preciso destacar que eles mantiveram a ideia de auditório da retórica tradicional, este correspondendo a quem o discurso se dirige, o mesmo em se tratando daquilo que se escreve. O discurso equivale à argumentação e o orador é aquele que a apresenta (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Assim, eles teceram interessante construção ao estabelecerem discurso, auditório e orador como elementos da argumentação, entendida aqui em sentido amplo, como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (Ibid., p. 4).

Na Nova Retórica, auditório e orador são elementos em profunda e constante ligação. O auditório influencia o modo de proceder do orador, enquanto o orador deve se adaptar às características do auditório, de modo a alcançar melhores resultados em sua empreitada. Dessa maneira, não há como afastar a ideia de que a argumentação se desenvolve para o auditório. Ainda nessa relação entre orador e auditório, Perelman e Olbrechts-Tyteca trazem uma importante distinção conceitual entre diálogo e debate, visto que no debate “convicções estabelecidas e opostas são defendidas por seus respectivos partidários”, enquanto na discussão, “os interlocutores buscam honestamente e sem preconceitos a melhor solução de um problema controvertido” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, p. 42). Eles ainda ponderam que

O diálogo heurístico, em que o interlocutor é uma encarnação do auditório universal, e o diálogo erístico, que teria por meta dominar o adversário, são apenas, ambos, casos excepcionais; no diálogo habitual, os participantes tendem, pura e simplesmente, a persuadir seu auditório, com o intuito de determinar uma ação imediata ou futura. É nesse plano prático que se desenvolve a maioria dos nossos diálogos diários (Ibid., p. 43).

Em se tratando do orador, destacam a importância da constante adaptação do discurso aos destinatários, no qual “o mínimo indispensável à argumentação parece ser a existência de uma

linguagem em comum, de uma técnica que possibilite a comunicação” (Ibid., p.17), afirmando que cabe ao auditório o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores. Eles ainda acrescentam que para persuadir, o orador deve pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupando-se com ele e, por conseguinte, interessando-se pelo seu estado de espírito. Essa construção do auditório, à luz dos destinatários, não se trata de inovação dos nossos tempos, pois Aristóteles, Cícero e Quintiliano já revelavam que o conhecimento daqueles a quem se dirige a argumentação é uma condição prévia para o desenvolvimento de uma argumentação eficaz (Ibid.).

O conceito de auditório foi expandido pela nova retórica para além da visão clássica, até então entendido como aqueles que, reunidos em praça pública, ouviam os discursos proferidos pelos oradores com vistas a persuadi-los com suas argumentações. Estes passaram a ser concebidos e diferenciados em categorias distintas. O primeiro denomina-se auditório universal, constituído por toda humanidade, ou pelo menos, por todos os homens adultos e razoáveis. No caso dos auditórios particulares, estes são constituídos por grupos restritos ou adeptos a determinadas crenças ou posições políticas, fazendo com que os oradores para quem eles se dirigem, comunguem de ideias que dispensam explicações iniciais. No caso do orador dirigir-se a especialistas em determinado assunto ou disciplina, este encontra-se diante de um auditório de elite, não sendo incomum aqueles que integram este tipo de auditório julgarem serem bons o suficiente, a ponto de serem dignos de imitação. Já a deliberação de foro íntimo consiste em uma situação na qual ocorre a fusão entre orador e auditório, ficando em jogo um único indivíduo, mantendo ao mesmo tempo certa distância entre eles, uma vez que o diálogo se estabelece entre diferentes vozes (OLIVEIRA, 2016).

Enquanto dialética, a retórica marca o espaço dos contrários no discurso e o estudo das técnicas argumentativas, envolvendo três dimensões que são indissociáveis, nomeadas como *ethos*, *pathos* e *logos*. O *ethos* está relacionado a quem profere o discurso, ou seja, ao orador que precisa estar atento aos seus destinatários, não apenas para detectar as condições prévias da sua argumentação, como também durante todo o desenvolvimento dela, já que “o grande orador é aquele que tem ascendência sobre outrem, parece estar animado pelo próprio espírito de seu auditório” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 27). O *logos* é a própria racionalidade presente no discurso, ou seja, relaciona-se à maneira como os argumentos se sustentam, como se articulam e o que pretendem revelar. Perelman e Olbrechts-Tyteca ponderam que

A argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade. Uma imagem inadequada do auditório, resultante da ignorância

ou de um concurso imprevisto de circunstâncias, pode ter as mais desagradáveis consequências (PERELMAN E OLBRECHS-TYTECA, 2005. p. 22).

Quanto ao pathos, este vincula-se ao auditório, ou seja, àqueles que têm contato com o discurso e, a partir disso, aderem ou não às teses apresentadas. Em se tratando da persuasão de um auditório heterogêneo, é preciso que o orador empregue argumentos múltiplos visando conquistar os diversos elementos de seu auditório, tornando-o um grande orador.

Com relação aos auditórios, é mister compreendê-los imersos em seus contextos culturais, podendo influenciar diretamente no raciocínio, reverberando no discurso. De acordo com as suas características, eles podem ser classificados em: a) universais; b) particulares; c) de elite; d) formados por um único ouvinte e e) uma deliberação de foro íntimo. Quanto aos universais, eles apontam para o conjunto de todos os homens razoáveis, isto é, aqueles que conseguem analisar a verossimilhança dos argumentos e aderir à melhor tese. Já no caso dos particulares, estes são compostos por grupos que comungam de alguns acordos e, por conseguinte, aderem a teses específicas, que não necessariamente são aceitas pelo auditório universal. Os auditórios de elite são formados por especialistas em determinado assunto ou disciplina. O auditório constituído de um único ouvinte ou leitor, em alguns casos, pressupõe que se queira chegar a melhor solução ou vencer o interlocutor, de modo que ele se curve à tese defendida. Na deliberação de foro íntimo existe a fusão entre orador e auditório, já que um único indivíduo está em jogo, resguardando entre eles certo distanciamento.

Como a argumentação está atrelada e depende da adesão dos espíritos, ou seja, do auditório, não desconsideramos que fatores de ordem psíquica, social e intelectual também podem influenciar em maior ou menor proporção, para que isso ocorra. Nesse processo, o orador, além de buscar a adesão, deve estar disposto a modificar suas próprias teses com vistas à melhor solução para uma questão a ser deliberada. Assim, durante a argumentação, o autor deve ter como objetivo não se desviar do efeito que deseja produzir, escolhendo os melhores argumentos para o prosseguimento discursivo, pois “a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61), buscando sempre a compreensão do outro.

Além disso, de acordo com o papel desempenhado pelos auditórios, distinguem-se três gêneros discursivos, a saber: o deliberativo, o judiciário e o epidíctico. No primeiro, a função é deliberar; no segundo, julgar e, no terceiro, reforçar valores. Essa distinção é imprescindível para que compreendamos as técnicas de argumentação utilizadas. O gênero epidíctico é parte central da persuasão, por reforçar uma disposição à ação, à medida que aumenta a adesão aos

valores que exalta de teses incontestáveis, mas que poderiam não resistir, se em conflito com os outros.

Pensando nestas categorias teóricas, é possível inferir que a pesquisa realizada foi delineada por um auditório que se aproxima do particular, composto por um grupo específico de professores que integram um Programa de Correção de Fluxo, desenvolvido em algumas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e que, no âmbito dos gêneros discursivos, assemelha-se ao judiciário, visto que a partir dos questionamentos realizados nas entrevistas, os entrevistados — que assumiram o papel de oradores — é que tiveram de avaliar os temas apresentados e julgá-los, estabelecendo ou dissociando vínculos entre práticas de inclusão em educação e o Programa em questão.

Na Nova Retórica, a atenção recai no fato da análise da argumentação ser construída sobre o que é aceito como ponto de partida dos raciocínios, assim como a forma pela qual eles se desenvolvem, tendo em vista os processos de ligação e o de dissociação (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Quanto aos objetos de acordo que podem servir de premissas da argumentação, eles podem ser grupados em duas categorias: uma concernente ao real que inclui fatos, verdades e presunções, caracterizados pelo auditório universal; outra referente ao preferível, contendo valores, hierarquias e os lugares do preferível, dos quais se pretende apenas a adesão de grupos particulares.

Na primeira delas, temos os fatos que se referem a objetos de acordo precisos e limitados, condizentes a uma realidade objetiva, sugerindo acordos do auditório universal. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 75), “sua noção é caracterizada unicamente pela ideia que se tem de certo gênero de acordos a respeito de certos dados [...] o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos”. Desta forma, torna-se preponderante como concebemos o auditório e as maneiras através das quais ele se manifesta, para decidirmos o que será ou não admitido como fato. Os fatos diferenciam-se das verdades, pois estas designam sistemas mais complexos, relativos a ligações entre fatos. É comum elas se confundirem aos fatos ou estarem combinadas aos mesmos, visando a transferência do acordo. Ainda ilustrando os acordos do auditório universal, temos as presunções que se vinculam a cada caso particular, ao normal e ao verossímil e devem ser reforçadas por outros elementos. Contudo, o normal quase nunca está atrelado a uma probabilidade estatística e visto relacionar-se a um grupo social, este enquanto instável, pressupõe um acordo desse grupo referência, tornando essa normalidade passível de modificação (Ibid., p. 82).

Já na segunda categoria, do preferível, aparecem os valores, as hierarquias e os lugares. Os valores vinculam-se às ideias da multiplicidade dos grupos e intervêm em todos os tipos de

argumentação, inclusive nas de ordem científica. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), quando os indivíduos ou grupos posicionam-se em concordância sobre eles, admitem que um objeto, um ser ou um ideal tem preponderância no agir humano ou sobre as disposições para esse agir. Acrescentam que os valores podem ser comparados aos fatos, desde que reconhecidos quando expostos, verificando os universais e absolutos, classificando-os em abstratos e concretos. Eles afirmam que a argumentação se baseia, ora num desses tipos, ora em outro, dependendo das circunstâncias. Os valores concretos são utilizados, por vezes, para fundar os valores abstratos, assim como o contrário. No caso dos valores concretos, apresentam-se vinculados a um ente vivo, a um grupo determinado ou a um objeto particular, sendo examinados em sua unicidade. Já os abstratos, em oposição aos anteriormente citados, constituem virtudes que são concebidas quando em comparação aos valores concretos, tais como a justiça e a caridade (Ibid.).

Nesta categoria também temos as hierarquias, como a denominada hierarquia concreta, trazendo a superioridade dos homens sobre as demais espécies do reino animal ou as tidas como abstratas, ao afirmarmos, por exemplo, a superioridade do justo sobre o útil. É preciso dizer que as hierarquias de valores são mais importantes do que os próprios valores, do ponto de vista da estrutura da argumentação.

Visando fundamentar os valores ou hierarquias, recorreremos aos lugares que constituem as premissas mais gerais, usadas para respaldar a maioria das nossas escolhas. De acordo com cada sociedade, elas são passíveis de modificações, ocupando diferentes posições na hierarquização, tais como os lugares da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência e da pessoa.

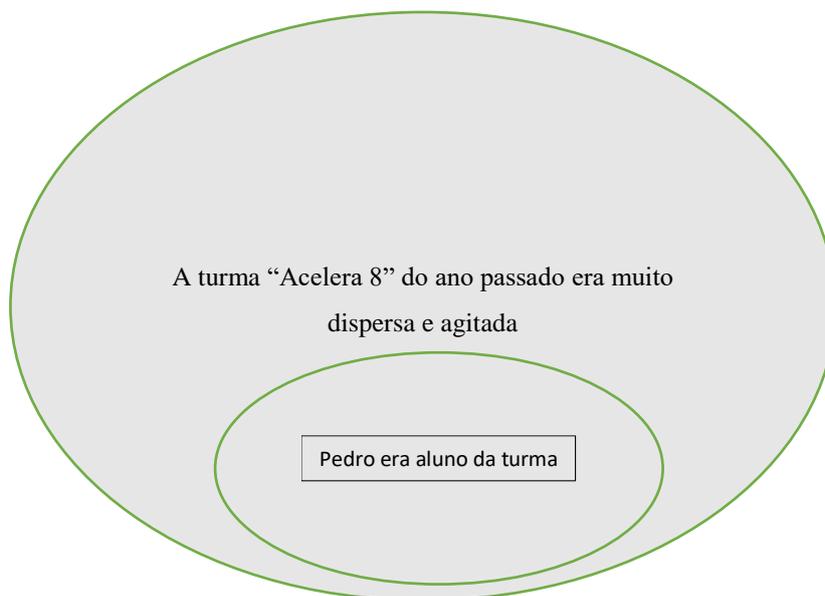
No caso dos lugares da quantidade, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 97) ponderam que “são lugares-comuns que afirmam que alguma coisa é melhor do que outra, por razões quantitativas”, como por exemplo, ao considerarmos que o todo é melhor do que a parte, o mais em relação ao menos, a maioria sobre a minoria e o estável sobre o fugaz (OLIVEIRA, 2016). Quanto aos lugares da qualidade, eles aparecem na argumentação quando se contesta a virtude do número, declarando superioridade do incomum sobre o comum, do transitório sobre o duradouro e poderíamos trazer para ilustrá-los, o ditado popular que diz: “antes só, do que mal acompanhado”. Em se tratando dos lugares da ordem, eles irão preterir o posterior frente ao anterior, das causas sobre as consequências, dos princípios sobre os fatos. Já os lugares do existente percebem o real superior ao eventual e um exemplo oportuno para clarificar esta categorização é quando afirmamos: “mais vale um pássaro na mão do que dois voando”. Os lugares da essência atribuem superioridade aos indivíduos que sintetizam melhor a essência

frente a outros seres da mesma espécie, como é o caso de um cão de raça ser considerado mais belo que um vira-latas ou de um diamante quando comparado a uma bijuteria. Por último, os lugares da pessoa relacionam-se à dignidade, autonomia e ao mérito, dando preferência ao que não pode ser proporcionado por intermédio de outra pessoa (Ibid.).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), realçando que em toda argumentação temos esquemas de raciocínio que podem ser generalizados e, quando estes operam construindo vínculos solidários entre elementos distintos, utilizam as técnicas de ligação, eles acrescentam que esta solidariedade ocorre tendo em vista tanto a sua estruturação quanto à sua valorização, de forma positiva ou negativa.

Em uma taxonomia bastante extensa, os autores elencam os argumentos de ligação em três categorias, a saber: quase lógicos; os que se baseiam na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real. Para eles (Ibid., p. 220), “o que caracteriza a argumentação quase-lógica é, portanto, seu caráter não-formal e o esforço mental de que necessita sua redução ao formal”. Ou seja, são aqueles que se aproximam bastante aos da lógica formal, sendo inclusive passíveis de serem confundidos com eles, daí decorre sua força de persuasão, podendo ser apresentados de forma mais ou menos explícita. A primeira categoria refere-se a um tipo bastante comum denominado argumento da *inclusão da parte no todo*, o qual objetiva expressar que parte e todo são elementos solidários no sistema, não atribuindo nenhuma qualidade particular nem a certas partes, nem ao conjunto. Para tanto, vale-se da máxima: “o que vale para o todo vale para a parte”. Para exemplificá-la, temos a representação da figura 8 que retrata uma fala citada por um dos professores entrevistados em campo, permitindo-nos concluir que ao dizer que a turma de Aceleração 8 do ano anterior era muito dispersa e agitada e Pedro fazia parte daquela turma, Pedro era um aluno muito agitado e disperso.

Figura 2 - Representação: Inclusão da parte no Todo



Outro argumento quase-lógico interessante de mencionar é o da *comparação*, este vinculando elementos distintos e determinando relações de equivalência ou desigualdade entre eles, e que no caso específico desta pesquisa, poderemos constatar mais adiante sua incidência frequente nos discursos docentes, ao buscarmos contemplar como difere a atuação dos professores nas Classes de Aceleração e em turmas regulares, no que se refere ao atendimento às necessidades específicas dos alunos.

Já na segunda categoria temos os argumentos baseados na estrutura do real (BER)⁴⁵, ou seja, aqueles que buscam extrair sua força persuasiva das relações que estabelecem no mundo para mostrar que há um *vínculo causal* ou de coexistência entre eles. Dentre eles, existe o vínculo causal como relação de um fato com sua consequência ou de um meio com um fim. Teremos retratada na próxima seção, a predominância desta tipificação de argumentos em uma questão do roteiro de entrevistas, conforme os professores retrataram o início das suas regências em classes de reforço, destacando aquilo que, segundo eles, respaldaria tais imersões. Além destes, temos também os *argumentos de sucessão*, também chamado *de direção* que visa sempre tornar uma etapa solidária de desenvolvimento posteriores: “Se está agindo dessa forma agora, na adolescência, imagina quando chegar à fase adulta”.

⁴⁵ Utilizaremos a partir dessa seção do trabalho a abreviação BER quando nos referirmos aos argumentos baseados na estrutura do real.

A última das categorias traz os argumentos que fundam a estrutura do real (FER)⁴⁶, ou seja, aqueles que mediante um caso conhecido, estabelecem um precedente, um modelo ou uma regra. Dentre tantas, destacamos a *argumentação pelo exemplo*, na qual o orador funda uma regra a partir de exemplos, seguindo o caminho da generalização indutiva e também a *ilustração* que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 407) “tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral”. Acrescentamos, ainda, o *modelo e o antimodelo* que trazem um comportamento particular para ilustrar uma regra geral ou estimular uma ação inspirada nele, o que os autores consideram a implicação de certo prestígio neste fato. As *analogias e metáforas* também constituem esta categorização e são utilizadas como técnicas de convencimento, já que carregadas de valor, trazem mudanças bem-sucedidas de palavras ou locuções. Ao afirmarmos, por exemplo, que “a escola é a ponte para o progresso”, estamos a partir da imagem da ponte que serve como instrumento para se chegar a um determinado lugar, criando a regra de que a escola promove progresso na vida de quem a frequenta.

É possível dizer que Perelman e Olbrechts-Tyteca, ao construírem a tipologia argumentativa, detiveram-se apenas às técnicas de ligação, atendo-se pouquíssimo às técnicas dissociativas, cabendo a estas apenas o reconhecimento da ruptura de ligações e, não, a uma classificação mais detalhada. Também é preciso salientar que existem outros tipos de argumentos apontados no Tratado (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e que não se ajustam às categorias anteriormente elencadas, denominados como argumentos *ad hominem*, *ad personam* e *petição de princípio*. No caso dos primeiros, também qualificados como pseudo-argumentos, caracterizam-se por objetivar a persuasão de um auditório particular e, por conseguinte, tendo efeito apenas neste auditório. Para exemplificá-los temos a situação de uma empregada supersticiosa que diz à patroa que não pode dispor onze pratos à mesa de jantar, pois esta quantidade é sinônimo de azar. A refutação da patroa a este argumento, respondendo que treze é que remete a esta simbologia, compreende um argumento do tipo *ad hominem*, já que neste caso isto teria uma ressonância específica junto aos supersticiosos, culminando com o término da discussão e levando o auditório a desenvolver a ação que se pretendia (OLIVEIRA, 2016). Já os argumentos *ad personam*, por vezes são passíveis de serem confundidos com os anteriores, entretanto são empregados visando desqualificar o orador rival. Para clarificar temos a situação de duas professoras que conversavam na secretaria da escola sobre uma classe que

⁴⁶ A partir deste ponto da pesquisa, os argumentos que fundam a estrutura do real também poderão ser denominados como FER.

era acompanhada por ambas. Diante da fala de uma delas, dizendo que a turma estava indisciplinada porque sua colega era muito condescendente, imediatamente ela é confrontada pela argumentação da oponente que usou falas dos alunos para ilustrar a facilidade com que manipulavam as regras para beneficiá-los, ou seja, a colega docente não poderia dizer nada a este respeito.

A *petição de princípio* consiste em um erro retórico que pressupõe a adesão prévia dos interlocutores às premissas que se pressupõe. Ela atrela princípio e conclusão, onde o primeiro torna-se um elo indispensável para o segundo, embora não seja admitido pelo ouvinte. Acrescentando sobre esta categorização, Perelman (2005) pondera que:

O ouvinte só poderá pretender que há realmente petição de princípio se a premissa por ele contestada não tiver, na ocasião, nenhum outro fundamento além da própria conclusão que dela se quis tirar e para a qual essa premissa constituiria um elo indispensável no raciocínio (PERELMAN, 2005, p. 127).

A seguir, apresentaremos nossa análise quanto aos argumentos encontrados nas entrevistas, de forma a categorizá-los para melhor compreender os esquemas de raciocínios estabelecidos, os valores e as premissas incorporados nos discursos. Pretendemos, assim, contribuir com mais reflexões acerca do panorama apresentado pelos professores deste específico Programa em relação às práticas de inclusão nas instituições que estão imersos, sob a perspectiva observada por eles, considerando a realidade construída a partir destas falas.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DISCURSOS DOS PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

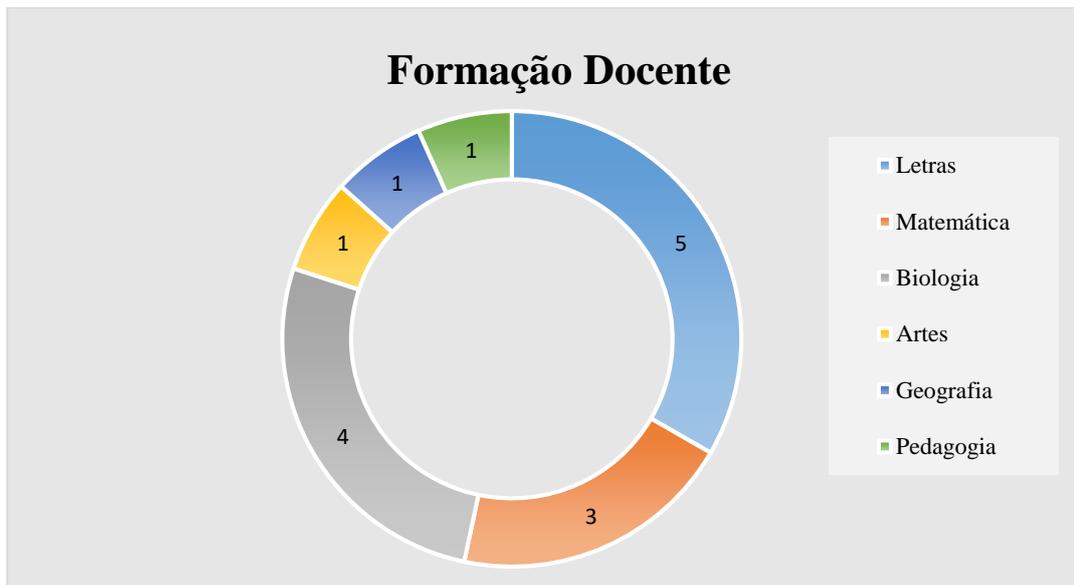
5.1. Apontamentos sobre a formação docente, o tempo de exercício no magistério, a atuação na Prefeitura do RJ e a permanência dos professores no Programa

No período de março a setembro de 2018 foram entrevistados 15 professores⁴⁷ que integram 10, das 31 escolas desta CRE que possuem turmas do Programa de Aceleração. A primeira questão da entrevista buscava levantar como os professores haviam iniciado sua trajetória no magistério, abrindo possibilidades para também trazerem reflexões acerca dessa incursão. Todavia, vale ressaltar que as respostas convergiram para o levantamento do número de anos que eles têm se dedicado à docência, apontando que 2/3 dos entrevistados (10) possuem entre 20 a 40 anos na docência, o que nos permitiu inferir sobre a larga experiência deste grupo; outros três possuem de 10 a 19 anos e apenas dois têm menos de uma década na docência, ambos com sete anos de experiência.

Tendo como base a segunda questão do roteiro que buscou averiguar como se deu o percurso de formação destes docentes, todos restringiram suas respostas aos cursos que ingressaram e que respaldaram este processo formativo. Com isto, constatamos que cinco deles graduaram-se em Letras (Português-Literaturas); quatro professores possuem a licenciatura em Biologia, três em Matemática; um tem em Geografia, um em Artes e um em Pedagogia. Com exceção de três docentes que mencionaram ter feito Pós-Graduação Stricto-Sensu, Mestrado, em suas respectivas áreas de atuação — Biologia e Letras — e um que realizou uma Pós-Graduação Lato-Sensu, os demais 11 relataram a terminalidade de suas formações nas graduações, conforme mostra-nos o gráfico 7.

⁴⁷ Elegemos empregar a denominação “professores”, designando docentes dos gêneros masculino e feminino.

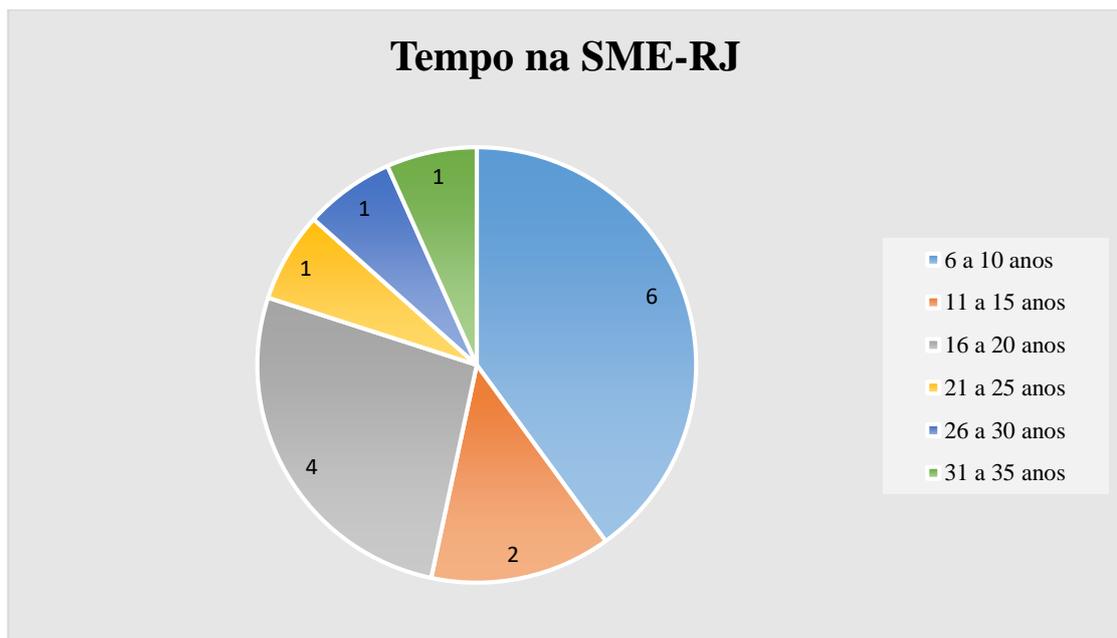
Gráfico 7 - Formação Docente



Elaborado pela autora

Baseando-nos nesta experiência profissional, fizemos um levantamento sobre o tempo de ingresso deles na Prefeitura do Rio de Janeiro, mediante a questão 3 do roteiro. Os dados abaixo, no gráfico 8, mostram que nove destes docentes começaram há mais de 15 anos nesta Secretaria Municipal de Educação, sugerindo possuírem familiaridade com as especificidades desta rede de ensino.

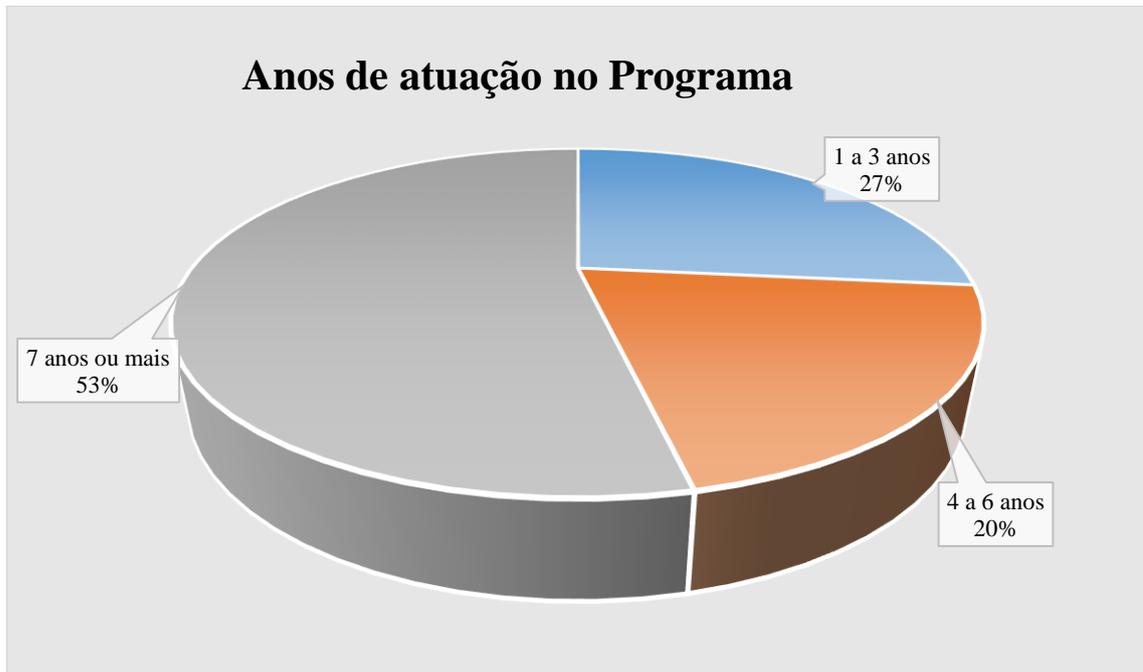
Gráfico 8 - Tempo na SME-RJ



Elaborado pela autora

Considerando o ano de implementação deste Programa na SME-RJ, 2009, no universo de professores entrevistados temos um panorama que retrata a permanência de vínculo, superior a 50%, tal como o ilustrado pelo gráfico 9.

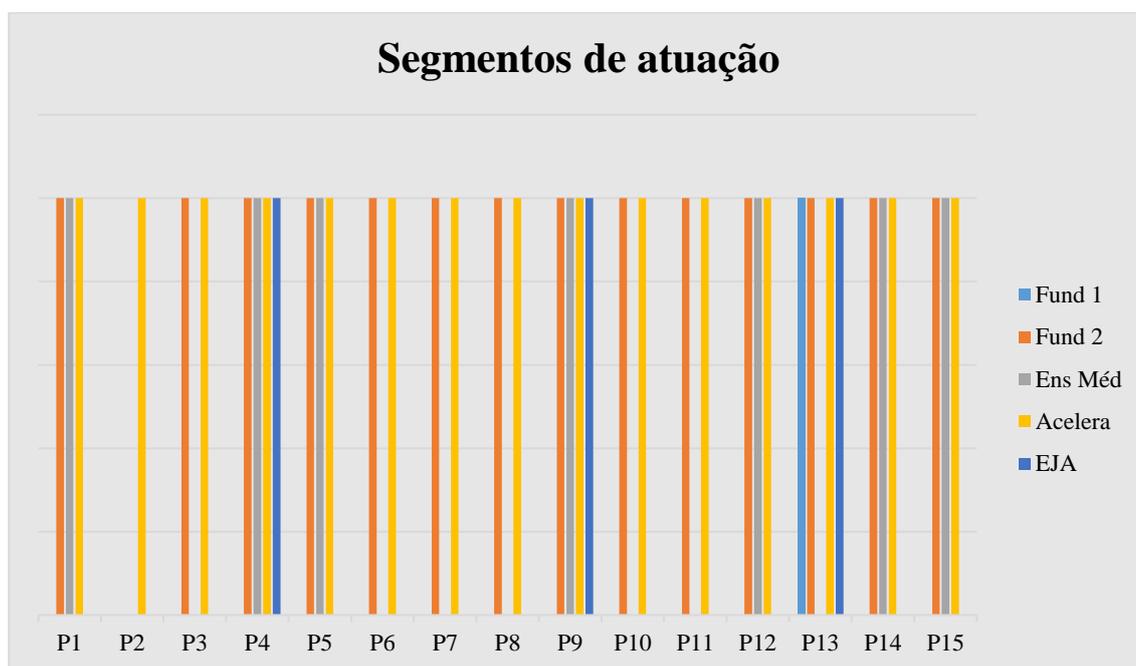
Gráfico 9 - Anos de atuação no Programa



Elaborado pela autora

A quarta questão da entrevista intencionou mapear os segmentos de atuação dos professores: constatamos que alguns deles atuaram ou ainda permanecem na regência em mais de um segmento de ensino, concomitantemente, conforme ilustrado na figura 12. Com exceção de um que não obteve outra experiência além do Projeto, todos os demais vincularam-se também às classes regulares da 2ª. etapa do ensino fundamental — ensino fundamental II — que compreende do 6º ao 9º ano.

Gráfico 10 - Segmentos de atuação



Elaborado pela autora

5.2 Discussão sobre o ingresso no Reforço Escolar, formações específicas para atuações dos docentes e percepções sobre as interferências deste processo em suas práticas

Os itens 5, 6 e 7 do roteiro trouxeram-nos subsídios para as análises referentes à 1ª questão-chave da pesquisa, na qual quisemos analisar em que medida a formação docente poderia trazer impactos nas atuações junto ao Programa.

Através dos discursos tivemos a clareza que a quinta e sexta questões trouxeram-nos a prevalência dos argumentos BER, especificamente tecendo relações por vínculos causais. Já na sexta pergunta, evidenciou-se um maior quantitativo de argumentos quase-lógicos, sobretudo os que estabeleceram comparações.

Tivemos o propósito de analisar os argumentos utilizados pelos professores ao comentarem sobre o início das suas regências em Classes de Reforço, ressaltando os aspectos que, segundo eles, justificariam tais ingressos, por meio da quinta questão. Neste item da entrevista, nove docentes empregaram ligações pelo vínculo causal para respaldar suas imersões no Programa, lembrando que essas argumentações propiciam descobrir a existência de uma causa que pode determinar este vínculo (PERELMAN, 2005). No caso de P1, P8, P10 e P11 este vínculo foi reiterado por seus trabalhos diferenciados precedentes, assim como o convite por parte da Direção, hábitos, perfis e características que, segundo eles, seriam condizentes ao que o Programa exigiria, assemelhando-se às práticas das Classes de Aceleração:

P1: Eu estava dando aula para turma regular. No início, quando eles criaram essa ideia de Projeto ainda estava no início. Ninguém sabia direito o conceito. Aí, eu fiquei só de plateia, vendo os trabalhos. Depois, tive uma diretora que fazia muito trabalho no laboratório de Ciências na escola que eu trabalhava, até por ter esse perfil da pesquisa, de trabalhar muito com isso [...] aí **ela me convidou para fazer esses trabalhos diferenciados que o Projeto tem. Porque o Projeto tem um trabalho diferenciado do curricular. A gente trabalha com cada aluno, suas dificuldades e isso exige uma dedicação e um olhar diferente para esses alunos. Foi aí que eu entrei no Projeto.**⁴⁸

P8: Começou há 3 anos, eu não tenho essa história toda com o Projeto, eu tenho uma história de 3 anos, mas aconteceu uma coisa na gestão do Projeto, **eles viram alguma capacidade ou paixão em mim** [...] terminou sendo natural. Eu atuava dentro de uma comunidade da zona oeste, **o convite foi da Direção. Me convidaram, pois achavam que eu tinha perfil de Projeto, diziam: “— Você tem o perfil de Projeto!”** Eles acertaram em cheio, minha diretora à época, acertou em cheio. Eu estava numa escola muito sofrida, em cima da boca de fumo dentro desta comunidade. Uma escola de muito enfrentamento com a polícia, muito, muito, muito! Alunos com muitas dificuldades, o Projeto me caiu com uma luva, eu olhava para o Projeto e o Projeto me olhava, foi um encontro muito feliz.

P10: Bom, **foi um convite**. Quando o Projeto veio para a escola, eu ia me aposentar, eu falava em aposentadoria, só que **a diretora da época me convidou**: “— Vai chegar um Projeto, você não quer tentar fazer? **Eu acho que é a sua cara**”. Aí, eu fiquei, não me aposentei porque era época de aposentadoria, 2010, aí fui ficando, me apaixonando, estou aqui até hoje.

P11: Esse é o meu segundo ano no Projeto. **Aconteceu que uma amiga, volta e meia falava para mim assim: “— Você tem todo o perfil de Projeto!”** Por que o que é que acontecia? Eu sem saber como funcionava o Projeto, **eu já tinha alguns hábitos que eram os hábitos do Projeto, mas eu não sabia**. [...] Então, uma amiga professora sempre dizia: “— Você tem que ter é turma de Projeto”. Só que era difícil. Até a hora que chegou a minha vez, eu sempre quis ir para o projeto e com essa mudança para 40 horas, muita gente teve que se encaminhar para outra escola, saiu e a Direção me convidou.

Já P2 atribuiu à frequente formação recebida através da Fundação parceira da Prefeitura, à época, como favorecedora das suas práticas posteriores em sala de aula:

Meu primeiro contato foi quando fui tomar posse e fui para CRE escolher a escola e tinha uma escola que tinha passado algumas professoras. Era mês de fevereiro, era uma turma difícil e eu não sabia o que seria o Projeto. Me ofereceram e me explicaram superficialmente e eu peguei essa turma. **A gente tinha uma formação frequente com a Fundação Roberto Marinho. Então, isso favoreceu muito, ajudou a gente a entender o que teria que fazer em sala, ajudar aquele aluno [...] acho que funcionou.**

⁴⁸ A partir dessa seção da pesquisa optamos por destacar em negrito, os trechos dos discursos que, ao nosso ver, mais se destacaram e respaldaram as análises retóricas subsequentes. Mais uma vez reiteramos que entendendo estas análises como caminhos de idas e vindas ininterruptas, é possível que dependendo do contexto, pudéssemos realçar outros elementos além destes referidos, o que corrobora com os princípios da filosofia regressiva, pilar que sustenta esse trabalho.

A questão dos desafios inerentes a estas classes foi realçada por P13, afirmando que o Programa favoreceria o trabalho com as potencialidades de cada discente, motivando-lhe nesta escolha:

Surgiu de **um olhar diferente para o aluno**, eu nunca me senti bem e eu me sentia desconfortável com alguns discursos que eu escutava, tipo: “Fulano é um nada, fulano é um zero à esquerda”; “Ai, coitado, não dá. Fulano não aprende nada.” Aquilo me incomodava porque é um ser humano e a educação parte do ser humano. Se é ser humano, tem potencialidades, se tem potencialidades, pode ser que ele não tenha potencialidade para aquilo que eu estou querendo [...] Ele pode ter outra potencialidade. **É isso que esses outros projetos abarcam [...]** Isso me instiga. **Tanto o Projeto de Aceleração quanto o PEJA⁴⁹, nos possibilitam enquanto docentes reavaliarmos a estrutura do ensino. Isso é que é mais instigante porque você acaba olhando diferente porque você respira o Projeto.**

Na fala de P14, a relação de sucessão pelo vínculo causal residiu no fato de que pôde acompanhar a mesma turma por mais de um período letivo, o que terminou lhe trazendo estímulo, já que foram verificadas dificuldades de aprendizagem que poderiam ser trabalhadas, inclusive quando se tratavam de turmas distintas, ampliando perspectivas e generalizando os ditos “problemas”:

Eu pegava determinada turma no sexto e sétimo ano e, no ano seguinte, eu ficava com a mesma turma e acompanhava. Enfim, eles concluíam o ensino fundamental nesse processo, num Projeto de Aceleração. **Para mim foi muito motivador e eu venho lidando com este público, esse período todo. Acaba que as turmas são diferentes, mas os problemas acabam sendo os mesmos.**

Já P15, condicionou o início de suas atividades à necessidade de ampliar sua jornada de trabalho, o que na Prefeitura denomina-se dupla regência⁵⁰. Após obter a disponibilidade da Direção, descobriu que se tratava de uma turma de Aceleração:

A minha vida toda, desde que eu entrei no município, eu faço dupla, tripla, quádrupla, o que tiver para mim, eu pego. Então, **quando eu vim de outra CRE para essa, liguei para uma escola aqui da sétima e perguntei se tinha dupla. O diretor da época disse que tinha dupla, tripla, o que eu quisesse. Eu passei para lá e era Projeto.** Foi o meu primeiro ano de Projeto na Prefeitura em 2010.

Um professor valeu-se de dois argumentos baseados na estrutura do real denominados por Perelman (2005, p. 303) como *pragmáticos*, visto permitirem “apreciar um ato ou acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis.”

⁴⁹ Educação De Jovens e Adultos.

⁵⁰ O decreto nº 12032 de 20 de abril de 1993 trata da regulamentação da gratificação por encargos especiais pelo exercício da dupla regência na Prefeitura do Rio de Janeiro e, de acordo com seu artigo 1º, “A dupla regência poderá ser admitida, quando necessária, em caráter excepcional, pelo semestre letivo, renovável, e a critério do Secretário Municipal de Educação”.

Maiores informações deste decreto em: [https://leismunicipais.com.br/pdf/Decreto-12032-1993-Rio-de-janeiro-RJ-compilada-\[16-02-1995\].pdf](https://leismunicipais.com.br/pdf/Decreto-12032-1993-Rio-de-janeiro-RJ-compilada-[16-02-1995].pdf).

P6: [...] quando eles começaram os Projetos, **eu percebi que era uma via de ajuda mesmo aos alunos [...]. Era um Projeto que eu aprovava, eu gostei e fui, deu certo.** Eu comecei em 2011. Foi minha primeira turma de Projeto.

Houve dois docentes que utilizaram ligações que fundamentam a estrutura do real pelo caso particular, neste caso tecendo argumentações baseadas em modelos, ou seja, os colegas docentes que já integravam o Programa, estabelecendo precedentes, modelos ou regra geral, partindo de um caso conhecido. Estes não só serviram para ilustrar uma regra geral, como uma ação inspirada num comportamento (PERELMAN, 2005):

P4: **Eu vi os colegas gostando, né?** A *Verônica*⁵¹ comentava, a *Fernanda*⁵² também. Aí, eu resolvi experimentar. **Eu gosto de desafios e resolvi experimentar.**

P9: Eu sempre quis ser do Projeto [...] O tempo foi passando, foi passando, **eu sempre conversando com as professoras que eram do Projeto, procurando saber como é que era, eu gostava da proposta.** Aí, há dois anos eu consegui.

Por meio da sexta questão, quisemos levantar as formações específicas para que os professores atuassem no Acelera e, em caso afirmativo, como eles poderiam retratá-las. Nela houve a preponderância da utilização de argumentos quase-lógicos, respaldando-se em *comparações* que, segundo Perelman (2005, p. 274), “cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro”.

Isso ficou expresso quando discorreram sobre como este processo se deu de maneiras distintas, de acordo com cada instituição parceira da Prefeitura, responsável pela implementação do Programa. Estas formações foram distinguidas em seus aspectos tanto teórico-metodológicos quanto práticos. Também foram citadas experiências de docentes que embora não tenham participado dos encontros formais organizados pelas instituições anteriores, estabeleceram um comparativo entre as reuniões frequentes nas CREs no decorrer dos últimos dois anos, além de maneiras complementares que vêm dando-lhes subsídios formativos. Inclusive também foi aventada a função do professor itinerante⁵³ neste Programa, que segundo relatos, ficaria incumbido de supervisionar os trabalhos, realizando visitas periódicas às instituições para acompanhar de perto como a dinâmica se materializava nas salas de aula. Conforme o que nos foi dito, atualmente por questões econômicas, tais visitas periódicas não

⁵¹ Nome fictício.

⁵² Nome fictício.

⁵³ Esta mesma denominação também é utilizada para os professores que assessoram o trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiências, já integrados em turmas regulares. Cabe ao *itinerante* acompanhar e dar suporte às escolas que recebem estes alunos, ao professor e aos responsáveis. Além deste, há o cargo de *professor itinerante domiciliar* que atende aos alunos com deficiências em suas residências. Maiores informações em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IttjTN9FUBwJ:www0.rio.rj.gov.br/sme/leia_tambem/e_desp.htm&hl=pt-BR&gl=br&strip=0&vwsr=0.

vem ocorrendo. Neste item houve imprecisão quanto ao tempo, de fato, destinado aos encontros de formação na CRE, visto aparecerem dados mencionando encontros semanais, quinzenais ou mensais:

P1: Foram duas capacitações, tinham projetos que eram da Fundação Roberto Marinho e do Instituto Ayrton Senna. Então, tanto em um quanto no outro, eram feitas reuniões, capacitações naquela semana inicial quando a gente retorna das férias de janeiro, naquela semana de planejamento. A gente ficava três, quatro dias, era intensivo.

P2: A gente tinha uma capacitação para entender a metodologia do Projeto que é muito específica. A gente trabalhava com Telecurso, como usar as tele aulas, como isso seria abordado com os alunos, **o estilo da sala era totalmente diferente do regular, eles passavam isso para gente,** como lidar com a turma no início, no final, tinha uma estrutura que o professor conseguia se apoiar.

P3: No início davam capacitações curtas, não é que nem uma formação na faculdade, não se compara, pois são mais ou menos 40 horas. Tanto no estado quanto no município. Atualmente temos encontros quinzenais, externos, onde trocamos sobre os Projetos. Agora, eles são chamados de Acelera.

P4: Eu sei que havia, mas eu não peguei essa formação não. A minha formação veio pedindo ajuda aos colegas que trabalhavam há mais tempo, muito intuitiva também. **As reuniões do ano passado foram muito proveitosas. Eu trabalhava planejamento, formava grupos para as disciplinas, a gente planejava as aulas, alguns professores iam comentar alguma coisa.** Tem um grupo também pelo Whatsapp. Ali, a gente coloca trabalhos de reforço, a gente se ajuda.

P5: Todo ano tinha uma capacitação. Eu tive capacitação em 2012, 2013. [...] Quando eu voltei em 2016, as coisas já estavam mudando, a Fundação Roberto Marinho e a Prefeitura tinham rompido seus laços afetivos, então não tinha mais capacitação [...] Passou a ter a exigência da escola que quisesse Aceleração, ela teria que ter professores que já tivessem feito essa capacitação em algum momento da vida.

P6: No primeiro ano foram 15 dias e eu tenho até os vídeos das formações. As outras já foram menores porque você vai se tornando veterano, então você já tem uma formação menor. Atualmente, eu não sei como é com os novos, eu acredito que atualmente não tenha. Mas, com os primeiros professores, a formação foi intensa mesmo, com professores que vieram de fora, que já trabalhavam nesses projetos, uma coisa muito bem-feita.

P7: Eram especificamente das demandas da sala de aula, era um aluno com muita dificuldade. Nós encontrávamos todos os professores do Acelera, então tinha tanto de manhã quanto à tarde. Quem trabalhava de manhã no Acelera, ia à reunião de manhã e, assim, à tarde. **Ali, cada um falava da sua demanda, sua dificuldade.**

P8: A gente tem uma reunião semanal e ela serve à questão da formação [...] Quando a gente vai, metade do encontro é para planejamento e metade do encontro é formação [...]. **Acho que a grande sacada do Projeto é que eles entenderam que aquelas pessoas que eles deveriam formar, elas deveriam ser formadoras e cada uma, na sua prática, entendeu? [...]** **Antes de entrar no assunto da apostila, eu visito as tele aulas, que já são antigas e por mais que elas tenham estado a serviço do Projeto, nos anos anteriores, desde o Instituto Ayrton Senna, Autonomia Carioca que eram anteriores a isso, as tele aulas têm o seu valor, podemos dispor ainda como ferramenta.**

P10: Bom, eu peguei tudo. Inicialmente, era muita, mas muita, muita capacitação, a gente ia para a cidade e ficava o dia inteiro [...] Depois, a coisa foi diminuindo um pouquinho, era Autonomia o nome do Projeto, era pela Globo, Fundação

Roberto Marinho. A Fundação Roberto Marinho era quem fazia o direcionamento, dava esse suporte, mas agora só estamos com essa formação interna, uma vez por mês.

P11: Fora não, a gente tem as reuniões que se não tivesse tido ano passado, eu não sei como quem entrou no Projeto esse ano, está se virando.

P12: Os professores do Acelera que começaram quando era o Ayrton Senna, eles tiveram uma capacitação grande, [...] iam todos os dias para a Prefeitura, a capacitação era feita na Prefeitura. Eu sei que foi uma capacitação grande, um mês, dois meses para eles entenderem como era o trabalho, a metodologia. Muito diferente do que a gente faz na turma regular, muito diferente. Quando eu peguei a turma no ano passado, eles já tinham se desvinculado da Fundação. Não houve capacitação porque quem dava a capacitação eram os profissionais da Fundação, não era ninguém da Prefeitura, era tudo da Fundação, então não houve capacitação [...] É legal porque mesmo quem não fez a capacitação e começa, tem muita ajuda porque nós temos reuniões quinzenais sobre o Projeto, a gente se reúne, o grupo troca muita figurinha, muita informação, sobre o trabalho, sugestão de vídeo, atividade, material, é um grupo que se ajuda muito.

Já nos casos de P13 e P14 houve a utilização de ligações por vínculo causal (BER), ao tratarem das formações anteriores ao ingresso no Programa, o que segundo seus depoimentos foram favoráveis, na medida que reconheceram especificidades da metodologia e que avaliaram como favorecedoras da aquisição de competências na aprendizagem, além de aproximá-los de um trabalho que acreditavam. Na seção 2.3 desta pesquisa — A introdução da política no município do Rio de Janeiro — já discorreremos de forma mais detalhada sobre as parcerias estabelecidas junto à Prefeitura e que foram rememoradas nestes discursos:

P13: Sim, eles inseriram. **A Fundação Roberto Marinho fez parceria com a Prefeitura, aí a gente participou de várias formações. Eu fui me encantando porque era aquilo que eu acreditava, embora eu já fizesse todo um trabalho, é engraçado porque eu já trabalhava, aí eu fui fazer formação da maneira que eu já trabalhava, então foi só um encaixe, agregou, lógico.**

P14: **A Prefeitura sempre teve essa preocupação de dar essa formação para gente.** Já foi muito melhor, por causa da falta de pessoal, por causa da crise, dentre outros problemas, esse ano está um pouquinho complicado. Mas, sempre houve essa preocupação de dar essa capacitação para os professores que estão em sala de aula com o Projeto. **Existe uma metodologia que nós devemos usar e essa metodologia é muito válida. É válida porque teve um estudo que se fez a esse respeito e todos os professores devem segui-la. Nessas reuniões que nós temos, no mínimo uma vez por mês, nós trocamos nossas experiências, colocamos nossas dificuldades.** Havia a visita de um itinerante, esse ano não tivemos mais, vinham às salas para ver se a metodologia estava sendo aplicada pelos professores, para verificar quais eram os problemas, quais os problemas daquele professor, daquela escola em relação ao Projeto, então fazem funcionar realmente. É um grupo que faz com que o Projeto funcione.

Enveredamos para a discussão posterior, na questão sete, levantando as percepções dos professores sobre as formações recebidas, problematizando se consideravam que isto teria influenciado suas práticas. Neste ponto da entrevista, os docentes se valeram de uma grande variedade de argumentos, havendo prevalência em quatro destes, de ligações causais temporais,

afirmando que estas foram imprescindíveis, sobretudo no início de suas incursões no Programa, quando ainda não haviam se apropriado de questões específicas da metodologia. Destacaremos três destes discursos que, a partir destes marcadores, estabeleceram inferências sobre o que lhes foi propiciado nestas capacitações:

P3: As capacitações ajudaram bastante, **principalmente no início quando eu ainda não tinha experiência no Projeto.**

P4: **As nossas reuniões eram boas, peguei informações com colegas que trabalharam há bastante tempo.** Quando eu tinha dúvida, eu me comunicava com eles. **Não posso dizer das anteriores porque não participei, mas eu sempre tentei fazer o que era pedido, era sugerido e eu acho que consegui bons frutos.**

P5: **Quando você começa, eu acho importante entender como funciona. Como eu fiquei muito tempo, eu assisti coisas demais, não precisava ter tantas capacitações.** Não que eu me sinta capacitado, eu acho que o que faltou nessas capacitações foram coisas de um viés prático, porque dizer como funciona o Projeto, a gente entendeu. Você lá, todo ano, uma semana para falar o que é o Projeto, é demais, né? [...] Então, eu acho que o que nos faltou foram algumas oficinas mais específicas de conteúdo.

Ainda nesta tipificação de argumentos baseados na estrutura do real (BER), constatamos que dois docentes empregaram o vínculo causal como relação de um fato com sua consequência, o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 308) referendam com o fato de “um mesmo acontecimento ser interpretado, conforme a ideia que se forma da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências”:

P10: **Nós virávamos alunas nessas capacitações,** é muito, muito interessante. Vinham pessoas de todos os estados, professores, educadores de todos os estados do Brasil para fazer essa capacitação. Eu sei que ficava caro para a Prefeitura, mas era muito bom. **Então, deu uma segurança, um conhecimento, um *know-how*.**

P12: Ah, com certeza porque **às vezes uma ideia que eu tenho e penso que não é uma ideia boa.** Aí, eu fico: “— Ah, isso aqui é muito bobo.” Aí, **quando você troca figurinha com o outro:** “— Não, é isso mesmo!” **Ele acrescenta alguma coisa ou se eu tenho alguma dificuldade,** eu tenho que dar uma aula de História, eu tenho muita dificuldade em História e Geografia, então o que eu tenho que fazer? Eu tenho que estudar.

Três professores fizeram valer o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 323) descrevem como “aquele que visa sempre tornar uma etapa solidária de desenvolvimentos posteriores”, ou seja, utilizaram *argumentos de direção*, indicando “a existência de uma série de etapas direcionadas a certo objetivo” (Ibid., p. 324). Visto terem associado às capacitações, o fato de terem adquirido habilidade e recursos para que os objetivos do Programa fossem percorridos:

P1: Certamente! Foram fundamentais essas capacitações. No início, pegou todo mundo de surpresa. Então, **conforme a gente foi entrando e fazendo capacitações, a gente foi tendo uma noção da finalidade, da meta do Projeto, qual o público alvo, o que é que eles pretendiam com isso e como a gente trabalhar.** Porque é

uma metodologia diferente [...], as aulas são integradas, uma aula vai puxando a outra. Então, tem essa interdisciplinaridade que se fala.

P2: A capacitação foi mostrando, nós fazíamos práticas como se nós fôssemos os alunos, fazíamos as etapas para sentirmos como era, esse movimento, a gente se colocava na posição do aluno. Então, a capacitação trouxe para a gente a vivência, o que faríamos em sala de aula. Então, foi bem rico.

P8: É muito bom, muito bom e muita coisa que eu trago para as aulas vêm dos cursos de formação.

Ainda nos argumentos baseados na estrutura do real, no caso dos professores P10 e P13, ao atribuírem aos professores mais antigos no Programa a importância pela difusão do trabalho, sobretudo quanto às características referentes à metodologia das Classes de Aceleração, já que são bastante específicas, houve o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 333) denominam como *ligações de coexistência*, as quais “unem realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental e explicativa do que a outra”, havendo a interação ato-pessoa:

P10: Quando os professores mais novos vêm, um ajuda o outro, então isso eu acho importante, o outro quer que o trabalho que ele faz sobressaia, que ele faça realmente, cumpra o objetivo. **Eu acho que os professores que ficaram no Projeto, os antigos, estão sempre prontos a trazer os novos, assim, ajudando.** Eu acho que isso aí, já está dentro, está internalizada essa questão da ajuda, dessa cooperação que vai para os professores também, não só para os alunos, eu percebo muito isso.

P13: Quando a Prefeitura abarcou a metodologia, ela aproveitou alguns professores que já eram veteranos para dar uma revisada, isso que foi o mais legal. Porque aí, **a galera foi construindo junto, os próprios professores da rede começaram a construir o material que hoje nós temos.** A gente trabalha com a metodologia, mas a gente tem um material próprio, são apostilas que vêm bimestralmente e também são revisadas a todo o tempo.

É importante acrescentar que, nos dois casos citados, os docentes fizeram valer a noção de *prestígio* destinada aos seus parceiros de Programa, reiterando que

[...] o prestígio é uma qualidade da pessoa que se reconhece por seus efeitos. É isso que permite a E. Dupréel defini-lo como a qualidade daqueles que ocasionam nos outros a propensão de imitá-los; logo, ele está intimamente ligado à relação de superioridade entre um indivíduo e outro, entre um grupo e outro (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 345).

No caso de P11, o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado — *argumento de autoridade* — foi mencionado, ao reiterar o fato do Projeto ter sido gerido e acompanhado por pessoas capacitadas para tal, conforme “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 348):

Sim, sim, fundamental. E olha só, **o Projeto é uma forma de trabalhar estudada, pré-determinada por pessoas que eu acredito capacitadas** [...] Quando eu entrei, eu fiquei transtornada. O que é isso aqui? Como se faz isso daqui? Quando eu recebi

aqueles papéis todos, eu quase surtei. Eu não sei também se eu sofria a pressão de outros professores. Porque hoje, eu não me vejo mais com esta dificuldade.

Ainda nesta questão, nos foram apresentados dois argumentos quase-lógicos (QL) para respaldar as experiências destes docentes, sendo que no caso de P15, houve uma comparação entre como seria a atuação nas Classes de Aceleração, tornando este professor mais atencioso às demandas individuais do seu alunado e em uma turma regular do sistema. Quanto a P6, houve a inclusão da parte no todo, conforme tratou das experiências do Programa, redimensionadas com suas demais experiências de vida:

P15: Com certeza, eu acho o Projeto uma experiência muito válida, muito válida, deveria ser adotada para todas as turmas, não dá porque são muitas turmas, mas funciona mesmo. Você se torna mais atencioso com cada aluno, você sabe qual é o problema de cada um, você sabe como lidar com cada um, entendeu? Todas as necessidades de cada um, você se torna quase que um deles porque **you passas muitas horas com eles. Já numa turma regular, você só tem 50 minutos ou 110 se você tem dois tempos, como são muitas turmas, você mal consegue visualizar o nome deles. Aqui, nós estamos diariamente em contato.**

P6: Muito, **até o meu modo de ver a vida, de me comportar, em termos de conhecimento mesmo**, Geografia, História, tudo. Política, eu tenho que estar sabendo.

Por fim, dois professores cotejaram ligações que fundamentam a estrutura do real (FER), ambos empregando metáforas, entendendo-as como “mudança bem-sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, P. 453). É importante observar que, no caso de P9, houve o emprego do que estes autores (Ibid., p. 459) denominam como *metáfora adormecida* (“ter um norte”), ou seja, aquela que “não é percebida como fusão, como união de termos extraídos de áreas diferentes, mas como a aplicação de um vocábulo ao que este designa normalmente”:

P7: Do Se Liga para chegar no Acelera, sim. Porque **no Acelera eu estava caminhando no escuro**, eu só podia pedir ajuda a uma colega. [...] Então, eu procurava trocar porque ela já estava há dois anos no Acelera.

P9: Eu acho que influencia, a gente conversa sobre isso até. O Projeto tem uma rotina e a gente por si só, **implantar essa rotina sem ter ideias, sem ter um norte, é complicado.**

5.3 Discussão sobre os vínculos dos professores junto ao Programa, as características das turmas atendidas e mudanças decorridas do trabalho desenvolvido

Com as perguntas 8, 9 e 10 das entrevistas tivemos a possibilidade de captar a 2ª questão-chave do trabalho, trazendo à tona os sentidos que os professores atribuíam às relações estabelecidas no espaço escolar, no que concerne aos processos de inclusão/exclusão.

Novamente tivemos duas questões, 8 e 10 com uma gama maior de argumentos baseados na estrutura do real e, no caso da nona pergunta, apareceram em sua grande maioria, argumentos quase-lógicos contendo comparações em seu bojo.

Na oitava questão buscamos clarificar como os professores se percebiam vinculados aos atendimentos junto às turmas e, neste ponto, constatamos a supremacia dos argumentos baseados na estrutura do real. Nos depoimentos de P1, P2, P9, P10 e P15 a ênfase recaiu nas ligações causais que trouxeram a relação do meio com um fim, enaltecendo a importância do Programa e sua possibilidade agregadora, colaborando para a transformação da realidade social dos alunos, apresentando-o como forma de ressignificar suas trajetórias escolares. Também foi apontada a relação de aproximação junto aos professores que ao estreitarem os vínculos com eles, passaram a ser vistos como figuras de referência que “massageiam os egos” dos alunos, a maioria com baixa estima, tornando as ações em vias de resgate da autoestima deles. Isto terminaria corroborando em uma recompensa para as vidas profissionais dos entrevistados que poderiam estudar, se atualizar e melhorar. O que, de acordo com a maioria, não ocorreria em turmas regulares:

P1: O Projeto é esse resgate à autoestima da pessoa. O aluno já tem isso: “— Eu não consigo, não sou capaz”. Por ser de classe baixa, ele já tem por si só essa estima baixa. A gente faz esse resgate também, faz com que ele se entenda e se insira no meio. A gente trabalha muito com a autoestima dos alunos nas acolhidas⁵⁴, o que é o respeito, a compreensão, aprender a lidar com a diferença, as diferenças entre eles e tudo mais, então isso é um resgate mesmo.

P2: A gente sabe dos problemas da Educação, então o Projeto traz uma realização profissional que, se eu estivesse no regular, não teria com certeza. Porque a gente experimenta, a gente ouve isso, em geral, de outros professores do Projeto, **a transformação na vida do aluno.** A gente realmente consegue conhecer a vida dele. A gente acompanha todos os dias esse aluno e quando vemos esse resgate, esse aluno que é um aluno faltoso, desinteressado, de repente é aquele aluno que em um, dois anos, está fazendo o ensino médio e daqui há pouco você o encontra na rua indo para a Faculdade e ele te agradece porque, na época, você não esqueceu dele e apostou. Então, a sensação que os professores de Projeto têm, essa recompensa da profissão, como professora, o sentido está nesse tipo de trabalho.

P9: Eu gosto muito, muito, eu acho que eu me encontrei, tanto pela proposta que tem, eu acabei voltando a estudar porque a gente tem que estudar para dar aula [...], enfim, a gente está sempre buscando melhorar porque para a gente ensinar não basta pegar a apostila, então por esse viés, eu acho que eu me encontrei, eu gosto muito, vai ser uma pena se acabar.

P10: Eu descobri que eu gosto muito de estudar, então essa possibilidade veio com o Projeto, essa possibilidade de estudar é uma coisa que acende em você,

⁵⁴ As acolhidas constituem os momentos iniciais das aulas que apareceram descritas dentro da dinâmica da telessala, explicitada no Quadro 4, como “atividade integradora/arrumação em círculo.

you are stimulated because you want to pass to the other, so I ended up discovering that I am a professor II⁵⁵.

P15: Olha, é gratificante. Eu tenho Whatsapp que eu mantenho aberto para as mães e elas se comunicam comigo. Eu tenho Whatsapp com minhas ex-alunas, elas me mandam mensagens quando têm neném, eu mantenho contato com todos eles. **A gente como professor regular, a gente passa na vida deles. Mas, eu acho que quando o professor é de Projeto, você dá tanto estímulo, você estimula tanto a eles, você massageia o ego deles tanto que você acaba se tornando uma pessoa a quem eles recorrem quando estão com alguma dificuldade, quando estão com algum problema, aí eles vêm e falam.**

Ainda na classificação dos argumentos BER de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 337), foi possível destacar o que os autores denominam como *a interação entre o ato e a pessoa*, ou seja, “a pessoa coincidiria então com o conjunto estruturado de seus atos comuns”. [...] Nesse contexto, “um ato é, mais do que um indício, um elemento que permite construir nossa imagem da pessoa”. Isso ficou marcado nos discursos de P3 e P14, trazendo o que os autores tipificam como *relações de coexistência* entre suas posturas em sala de aula a partir da inserção no Programa:

P3: A proposta atual é diferente, matérias entrelaçadas, notas, interdisciplinaridade. **Eu, ao mesmo tempo que ensino, aprendo.** O projeto bota a gente mais humilde, tira a arrogância do professor.

P14: É muito difícil, é muita coisa envolvida. Primeiramente, os alunos logo no início do ano, ou têm uma identificação ou não há uma identificação com o professor. Devido aos problemas que eles têm, essa identificação vai ocorrendo ao longo do ano e isso é muito gratificante, você vê o aluno que não perde o vínculo porque você de alguma forma ajudou, o pai ou responsável que acordou para o seu filho, você fez ele acordar. Porque ninguém tinha feito isso, te agradecer porque chamou a atenção dele, do filho dele, o aluno que te vê de uma forma diferente, porque ele não sabe escrever direito e você tentou ajudar. Então, o meu papel de professor, além disso, é agregador. Eu vejo isso. **A gente tem muito espírito de ajudar, vontade mesmo de ajudar, de colaborar com essa realidade tão hostil que nós temos hoje em dia, na relação familiar do aluno, na relação social que ele tem por aí.** Porque não é só dentro de casa, ele sai da casa dele e enfrenta o preconceito, a rejeição, então ele vem para o Projeto com uma autoestima muito lá embaixo.

⁵⁵ Na Prefeitura do Rio de Janeiro os cargos de professores estão, atualmente, regulamentados pela Lei nº 5623/2013. O artigo 2º menciona como o quadro de pessoal da SME é constituído: a) professor de Educação Infantil — PEI — criado pela Lei nº 5.217, de 1º de setembro de 2010 — para o exercício de atividades docentes em turmas, exclusivamente, de Educação Infantil; b) professor de Ensino Fundamental — PEF — para o exercício de atividades docentes em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental; c) detentores dos cargos de Professor I, Professor II, Professor de Ensino Especializado e Especialista de Educação: continuam a integrar o Quadro de Pessoal do Magistério. Ressaltamos que cargo de professor I exige o cumprimento de uma carga horária semanal de 16 horas e, no caso de PII, uma jornada de 22,5 horas semanais. Maiores informações: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2013/562/5623/lei-ordinaria-n-5623-2013-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-funcionarios-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>.

Nessa questão ainda houve por parte de um docente — P7 — o que os autores supracitados referendam como “interação entre os objetivos e os meios empregados para realizá-los” (Ibid., p. 312), dentro do que classificam como *ligações de sucessão*, já que o Projeto foi dimensionado por eles enquanto via de resgate da autoestima, trazendo realização profissional para aqueles que dele fazem parte:

P7: Motivado [...], eu gosto de ser professor, isso eu descobri muito antes mesmo de fazer a Pedagogia. Tanto é que eu digo: a Pedagogia me decepcionou por causa do sistema, de *n* coisas, mas o ensinar para mim, eu tenho prazer. Não importa qual o ano [...] **o Acelera quebrou isso também porque eu tive que voltar a estudar** [...] eu tenho, entre aspas, um suporte, todo mês a gente tem alguém fora da escola que não vê a realidade, mas que te dá um olhar diferente. [...] Então, alguém de fora que não está vendo o problema, sinaliza e eu digo: “_ Ah, vou aplicar isso”. Então, eu me sinto seguro. Dá muito trabalho? Dá, mas eu sou um profissional que não sei ficar parado, eu não sei.

Observou-se também a utilização de um argumento de autoridade (2005, p. 348) e, no caso de P8, este terminou por reforçar a ligação causal entre a atuação dos docentes e os resultados obtidos no processo de aprendizagem dos alunos. O professor creditou sucesso ao Programa apoiado nas competências docentes para provocar desejo nos alunos, o que segundo ele, só seria possível se o próprio regente também estiver imbuído de desejo. Citou a referência de Jean Piaget⁵⁶ que atribuiu um caráter ativo aos alunos, no processo de construção de conhecimentos, resguardando o papel preponderante do professor neste percurso, podendo ou não fomentar este desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem do aluno, resguardando suas especificidades, necessidades e em tempos que podem ser diferentes, estaria atrelada à capacidade do professor em contemplar estas nuances:

P8: Eu ouvi muitas **frases de Piaget** que as pessoas copiaram de livretos ou de qualquer outro folhetim e não são dele. **Eu uso uma frase que me encantou e eu acredito muito nessa frase que é atribuída a ele: “Todos aprendem tudo, em tempos diferentes. Se o aluno não aprendeu é porque o professor não ensinou”** [...] Aí, está a nuance da inclusão. Quando eu digo que todos aprendem tudo em tempos diferentes e, se não aprendeu, foi porque o professor não ensinou. É claro que eu considero que as questões cerebrais, as deficiências cerebrais funcionam como barreiras efetivas, eu entendo tudo isso. Contudo, eu acredito que o grande sucesso da comunicação, o grande sucesso do Projeto, passa por duas coisas: por vínculo e criatividade. Tudo isso apoiado numa palavra só: desejo. Se o cara tem desejo, ele

⁵⁶ O epistemólogo suíço Jean Piaget, trata das questões do conhecimento sob o viés da construção, trazendo implicações dessa concepção na educação escolar, realçando as possibilidades de se desconstruir conceitos estabelecidos, partindo de um referencial teórico que se baseia na concepção de homem como ser social, ou seja, são as relações sociais que definem suas dimensões biológica e psicológica. Piaget (1983) colocou em evidência a atividade do sujeito diante do mundo exterior e que lhe é independente e recusou as explicações do empirismo tradicional de que existiriam estruturas endógenas no indivíduo que propiciavam o desenvolvimento da inteligência. Para ele, o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o objeto, sendo que essa interação depende de fatores internos que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, por meio das quais acontece o desenvolvimento psíquico.

provoca desejo. Mas, para você provocar desejo, você tem que ter desejo, entendeu? Eu tenho muito desejo, eu quando estou em sala de aula, não me vejo com mais de 25 anos(risos). Eu danço se for preciso, eu subo em algum lugar se for preciso [...] Só que as pessoas querem dar carinho, sem dar carinho. Quem dá carinho e não dá carinho, é permissivo. Quem dá carinho e não dá carinho, é despótico. Por mais que eu esteja falando isso de um lugar comum, é uma verdade simples que combina com a minha prática.

Um argumento pragmático, tal como apareceu na questão 5, foi retratado por P13, indicando o Programa como um ideal, uma nova proposta na qual o docente acredita tanto que pretende, inclusive, permanecer até que se aposente:

Se os Projetos continuarem, eu pretendo ficar, até porque a Direção concorda que eu fique, **quero me aposentar nesse ideal de Projeto**. Porque é um ideal, eu acho que é uma nova proposta, **essa proposta é o que eu acredito**. Eu sei que existem falhas, é o que eu te aponte, é muito complicado. Por exemplo, pegar um professor de Educação Física e querer que ele tenha todas as técnicas para trabalhar Matemática com aluno, não vai ter. Porque aí precisa de um professor especialista, então nunca a gente pode abolir o professor especialista, ele é necessário [...] A meu ver, o generalista contando com os outros especialistas juntos, só ia acrescentar muito mais, porque o Projeto tem uma excelência.

Tal como foram explicitados na questão anterior, nesta os argumentos fundados na estrutura do real, citados por P5 e P12, tiveram o intuito de potencializar a função libertadora destas classes. Assim, as metáforas “Terra do Nunca” e “zona de conforto” também reforçariam sua importância nas modificações das atuações dos docentes, algumas já se mantendo há muitos anos, comparando-as às práticas das turmas regulares:

P5: Eu compro muito a ideia, eu sou professor do Acelera, eu gosto e eu brinco que enquanto tiver turma de Acelera, eu me aposento aqui. Mas, dá trabalho [...] **a impressão que eu tenho no Acelera é que eu efetivamente consigo mensurar a diferença que eu faço para eles**, em vários aspectos. Porque essas crianças ficaram perdidas por aí, **eu brinco que isso aqui é a Terra do Nunca, você está resgatando os caras perdidos**. Eles estavam perdidos, todos se perderam, por *n* motivos que também não me cabe julgar. Quando eles chegam aqui, eu começo a entender por que eles estavam perdidos.

P12: Olha, eu vou dizer uma coisa, **não é fácil não! Porque eu saio da minha famosa zona de conforto**. Uma coisa é você dar aula daquilo que você sabe, daquilo que há 19 anos eu dou aula [...] Porque quando você dá aula no regular, você não tem esse tempo de chegar, de fazer uma acolhida⁵⁷, botar uma música para eles, fazer meditação. Você não tem esse tempo com eles. [...] Eu saí da zona de conforto, porque História e Geografia sempre foram difíceis, até quando eu fui estudante, sempre foram muito difíceis para mim. Eu não sou de Humanas, sou das Exatas [...] como professor do Projeto, além de entender, eu tenho que entender num nível que eu possa explicar para o aluno. Não é entender enquanto aluno, eu tenho que entender o conteúdo enquanto um professor, tenho que me aprofundar na coisa, eu não posso simplesmente ficar decorando, nem ficar lendo. Não, eu tenho que ter a capacidade de chegar e pelo menos falar alguma coisa daquele assunto.

⁵⁷ Etapa da metodologia anteriormente citada no Quadro 4 da página 46.

Além dos argumentos BER e FER, foram mencionados argumentos quase-lógicos baseados no que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 250) classificam como de reciprocidade, havendo a “assimilação de situações ao considerar que certas relações são simétricas”. Isto evidenciou-se no fato de P6 admitir que, mesmo tendo a formação em uma determinada licenciatura, a atuação no Programa acabou por torná-lo generalista, condição de todos eles que precisam ministrar aulas com conteúdo de todas as disciplinas. O que, para ele, impulsionaria aprendizagens, pois ao mesmo tempo que ensina, também aprende, suprimindo lacunas na sua formação:

Eu me realizo, eu entro em sala 7:30 e saio 11:40, 11:45, não vejo o tempo passar e nem eles [...] a minha visão dentro de sala com eles, **acho que eu aprendo também, eu aprendi muito também, não só ensinei como eu aprendi, tive que aprender.** Como tem o fato de a gente ser generalista, você tem que aprender Ciências, História, Geografia, tudo. Então, para mim, como formação também foi maravilhoso. Foi assim, muito, muito bacana, não tenho arrependimento nenhum, nenhum mesmo, acho que eu continuaria.

Na questão de número 9 tratamos das características das turmas de reforço destacadas pelos professores e, neste item da entrevista, houve o domínio dos argumentos quase-lógicos, principalmente os que Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid.) apontam como comparação. A frequência dos alunos, tal como a questão da participação foi mencionada por P1, contrapondo-as às turmas regulares e isto terminaria contribuindo para que os alunos se sentissem parte da escola, resgatando-os:

O aluno de turma regular, normalmente, independente do professor aderir à greve ou não, não vem. O do Projeto fica aqui [...] Ele vem porque a dinâmica do Projeto é completamente diferente da turma regular. Então, ele participa da aula, faz, participa integralmente. Ele se faz presente, constrói, está sempre ali participativo. Isso faz com que ele se sinta parte da escola. É bem legal fazer esse resgate do aluno.

É importante ressaltar que na argumentação de P6, além da comparação, o professor também lançou mão de uma figura de presença⁵⁸ denominada por Perelman (Ibid.) como *epanalepse*, ilustrada pela expressão “bem diferente, bem diferente”, empregada pelo orador visando chamar a atenção para as nuances que caracterizariam o que percebe como sendo o perfil atual destes alunos:

Eu acho que as primeiras, eu diria que eram turmas com alunos muito indisciplinados, com carência de família, com carência de limites. Eu me lembro

⁵⁸ Perelman (2005, p. 189) define as figuras como “certos modos de expressão que não se enquadram no comum”. Este autor não vê as figuras como meros ornamentos que ajudam a tornar o estilo artificial ou floreado, mas como elementos que possuem uma importante função argumentativa. Ele reconhece a existência de duas condições básicas para a constituição de uma figura: uma forma identificável e um uso que se diferencia do modo habitual de se expressar. Segundo Perelman (Ibid., p. 198), “a maioria das figuras que os retóricos classificam sob o nome de repetição parece ter um efeito argumentativo muito mais complexo do que o de proporcionar a presença. É que elas visam, sobretudo, sob a forma de repetição, sugerir distinções.”

que quando eu mandava embora, se mandasse embora todo mundo junto, as carteiras iam parar na porta da sala, eles saíam empurrando. Hoje, eu já não tenho mais isso. Você tem que conhecê-la, é uma sala arrumadinha, eu acho que foi mudando. Foi mudando e eu acho que graças aos Projetos. Isso não teria acontecido se não tivessem os Projetos. Esses alunos estariam no fundo da sala, quando falassem alguma coisa ou interrompessem: “— Sai de sala!”, porque é isso que a gente faz. Então, hoje é um perfil diferente. Um perfil de alunos que querem mudar a vida deles, têm disciplina, eles querem aprender e têm bom conteúdo. **Eles não são alunos sem conteúdo, não são, bem diferente, bem diferente.**

Já P3, considerou que os alunos do Programa seriam mais maduros que os das turmas regulares. É preciso esclarecer que este mesmo professor empregou a metáfora “inocência maquiada” para reforçar as características que, tal como P6 ponderou, seriam diferentes dos provenientes do ensino fundamental regular:

Eles são bem mais maduros do que os alunos das outras turmas. Mas, **ao mesmo tempo, possuem uma inocência maquiada.** Eles têm medo de mostrar essa inocência. Eles tentam camuflar.

Quanto à P12, a comparação deste perfil de alunos com os das demais classes transcenderia para a questão do preconceito que incidiria, segundo ele, nas esferas interpessoais (entre os próprios alunos), familiares e demais instâncias escolares. Ele inclusive acrescentou que, por vezes, os demais auditórios — professores e Direção — atribuem um olhar diferente para o Programa, também distinguindo a partir de uma perspectiva de gênero, o que no seu ponto de vista, constituiria uma postura mais próxima dos alunos, “maternal” e própria do feminino ou menos vinculada, passível de ocorrer com docentes do gênero masculino:

O aluno do Projeto é estigmatizado, ele sofre o preconceito de todos os lados: preconceito da família, preconceito dos colegas que passaram e ele ficou reprovado e não passou. Eles veem os amigos numa turma mais avançada e eles numa turma de Projeto, eles mesmos acham que estão em Projetos porque são burros, não têm capacidade de aprender. Na verdade, é muito mais comportamental, muito mais de comportamento, de atitude, do que cognitivo, de aprendizagem, muito mais disso. Com a maioria deles, não é de aprendizagem. **Eles têm dificuldade de aprender porque têm uma dificuldade enorme de se adaptar a esse modelo tradicional que é o regular,** sala arrumada em fileiras, oito, nove, dez professores diferentes. Professor que chega, dá dois tempos e vai embora, que não cria nenhum tipo de vínculo. Professora mulher e professor homem que são diferentes. A gente sabe que um professor homem tem um olhar diferente de uma professora mulher, a professora é muito mais maternal do que o professor. É difícil um professor homem criar um vínculo mais próximo, como a mulher cria. Isso é da nossa natureza, não tem como, não tem jeito. Até as professoras que não têm filhos têm uma postura muito mais maternal do que os homens e essa variedade, isso para alguns alunos é muito difícil. Eles não se adaptam a esse ritmo, eles precisam de um professor que esteja mais junto deles e o professor do regular, o professor especialista não tem esse tempo de se dedicar. Eu, por exemplo, das 13:00 às 17:30 se passar uma atividade e quiser ficar ali, dois, três tempos fazendo, eu posso deixá-lo fazer, eu posso ir num grupo, olhar, ir em outro. Eu posso chamar na minha mesa e tirar uma dúvida, sentar e fazer com o aluno, ajudar se ele está com muita dificuldade. É um olhar muito mais próximo, é um trabalho muito mais direcionado, o professor da turma regular não tem esse tempo. **Eles têm uma baixa-estima, eles se acham o resto, do resto, do resto, às vezes a própria escola, quando eu digo a própria escola, os professores e a**

própria Direção que não olham para o Projeto com os mesmos olhos que olham para as outras turmas.

Outras tipificações latentes foram as de sucessão pelo vínculo causal, dentro da categoria de argumentos BER que, no caso de P2, deram créditos ao Projeto pela reversão de quadros de insucesso, nos quais os alunos adjetivados como “problemáticos” em decorrência da indisciplina e baixa frequência, passavam a sentir-se valorizados, acreditando em suas possibilidades de conquistas. Segundo ele, essa postura reverberaria no contexto familiar e escolar. Já P4 entendeu que a oportunidade de acompanhar a turma, tal como um professor generalista, viabilizaria identificar não apenas as “fraquezas” discentes, como suas potencialidades, de forma menos fragmentada e mais global:

P2: O aluno entra faltoso, indisciplinado e com baixa estima. Por algum motivo ele se tornou faltoso, um aluno problemático que, no regular, você preferiria que não estivesse em sala. É o perfil de quem entra. **Durante o Projeto, ele tem a oportunidade de reverter esse quadro e sai um aluno que se valoriza, que acredita em si, que começa a dizer que consegue, com orgulho do que conquistou.** Uma coisa que a gente percebe é a estrutura familiar. São famílias acostumadas a ouvir reclamação do filho e, quando chega nessa hora, ver como alguns vem conquistando de forma brilhante, porque os pais veem. Passou o segundo semestre, então, a postura desse aluno é global, muda em casa e dentro de sala com a gente.

P4: Bom, heterogênea qualquer turma é, eu não acho que é uma característica específica, **eu acho que eles começam com uma estima muito baixa. Existe uma rebeldia. No caso, tem uma esperança minimizada, embora o fato da gente conviver diariamente faça com que você vá percebendo qualidades, potenciais que eles têm e quando você é professor de uma disciplina, você olha o aluno sob o ângulo daquela disciplina.** Quando você é professor generalista, você percebe que aquele aluno é fraco em Matemática, mas é maravilhoso em Geografia, adora ver Discovery Channel⁵⁹. Você começa a olhar o aluno todo e não só naquele âmbito, naquela disciplina. Fica uma coisa mais ampla. Foi uma coisa que eu percebi e que me encantou.

As Classes de Aceleração para P7 e P13 atuariam tanto como estratégias para correção do ano letivo, trazendo motivação e fazendo com que os alunos se sintam mais estimulados e desejosos, a partir de uma nova abordagem para os conteúdos, além de expansão e autoconhecimento, diferente do que ocorreria, segundo mencionado, numa abordagem cartesiana:

P7: **Quando eles entendem qual é a proposta, eles ficam motivados porque estão pulando de ano.** Se você olhar ali no mural, vai ver que a maioria colocou que “o Acelera para mim é uma oportunidade para eu corrigir o meu ano”, “é uma forma de chegar no sexto ano e acertar o meu ano”, é a fala deles. Eles começam a entender e, ao mesmo tempo, a aula não se torna tão chata porque tudo é novidade para ele [...] Tudo o que eu posso oferecer de novo, o conteúdo que eles já viram de uma forma

⁵⁹ Canal de televisão por assinatura lançado em 1985 nos Estados Unidos e, em 1994, no Brasil. Ele destina-se à apresentação de documentários, séries e programas educativos sobre ciências, tecnologia, história, meio ambiente e geografia.

diferente e que os estimule a querer mais [...] Então, eles fazem coisas um pouco diferentes. Eu acho que é isso aí, fazer diferente.

P13: Primeiro, a afetividade. Sem dúvida, o professor tem que ter afetividade, **o aluno vai trabalhando a afetividade dele, por isso é um trabalho de transformação**. O campo emocional é melhor trabalhado, não só o campo cognitivo. Você sabe que cognição envolve emoção e razão, as duas estão juntas. Você não fica só no campo racional, nesse pensamento cartesiano que eu estava falando lá no início, é isso que mais me atrai, possibilitar ao aluno que tenha capacidade artística, de se manifestar ali dentro, através de trabalho em grupo, de apresentações em equipe, isso é rico demais. **Ele se vê ali, ele se cria e essas próprias transformações, essa auto-observação que eu considero do próprio aluno, dele se ver no Projeto, eu não vejo essa possibilidade tão grande no regular, entendeu?** Seria o autoconhecimento, provocar o autoconhecimento e isso é muito rico.

Um aspecto similar ocorreu com P8 que, assim como na questão anterior, apontou um argumento de autoridade, ao mencionar Pichon Rivière⁶⁰ para reforçar a ligação causal entre afetividade/ vínculo de docente e discentes, pois segundo este professor, isto reverberaria no desempenho do alunado, aumentando suas capacidades de generalizar e problematizar. Sua argumentação ainda trouxe como figuras de retórica, as metáforas “botar no bolso” e “apetece” que, segundo Perelman, possuem uma forma e um emprego que se afasta do modo normal de expressar-se e, com isso, chamam a atenção (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Ambas figuras enaltecem positivamente a relação entre ensinante/aprendente, destacando o que especificamente lhe motivaria:

Eu não tenho uma história ruim para contar, eu seria uma pessoa mais rica para a sua pesquisa se eu tivesse uma grande tragédia para dividir com você, mas não tenho. A minha experiência tem três turmas de Projeto. A primeira foi uma turma difícil, **cognitivamente muito, muito, muito, muito deficitária, muito difícil, muito difícil** mesmo, mas eles gostavam de mim. A segunda turma, o mesmo, difícil. A gente tinha uma relação muito boa. Esse ano a minha turma é excelente, ela bota no bolso muitas turmas regulares, eles têm uma capacidade de generalização, uma capacidade de problematização, de fazer transferências, de fazer aquela mobilidade, eles têm essa capacidade. Essa turma me apetece muito, é uma turma muito boa, se eu fosse dizer qual é o caminho que uma pessoa poderia percorrer no Projeto, teria que ser necessariamente pelo viés do vínculo e da afetividade, tem que trabalhar o vínculo. **Quando Pichon Rivière fala sobre isso, eu acredito muito na teoria do vínculo, muito.**

Ainda dentro dos argumentos baseados na estrutura do real, P5 fez questão de salientar o perfil não homogêneo entre as turmas que já trabalhou, mencionando a recorrência de alunos

⁶⁰Enrique Pichon Rivière (1994) caracteriza grupo como um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, propõem-se de forma explícita ou implícita, a uma tarefa/ finalidade. Dentro deste processo, o indivíduo é visto como um resultante dinâmico e sua interação dialética é denominada vínculo. O vínculo é definido como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem. O vínculo se expressa em dois campos psicológicos: interno e externo. É o interno que condiciona muito dos aspectos externos e visíveis da conduta do sujeito. O processo de aprendizagem da realidade externa é determinado pelos aspectos ou características obtidas da realidade interna, a qual se dá entre o sujeito e seus objetos internos.

que avaliava com problemas sérios e de diversas ordens: emocionais, comportamentais e cognitivos, que poderiam acarretar prejuízos nas etapas futuras de suas aprendizagens. Já P14, ao apontar a baixa estima deles, ponderou que a partir dos próprios esforços dos alunos, somados aos das famílias e dos professores que devem “vestir a camisa”, isto faria com que seguissem adiante, não abandonando o processo. Assim, suas falas respaldaram-se no que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 321) nomeiam como *argumento de direção*, argumento este que “[...] responde à pergunta: onde se quer chegar” e que “[...] visa sempre tornar uma etapa solidária de desenvolvimentos posteriores”. Neste caso, atuariam como “alavanca”, deixando para trás “as pedras” que interferiram neste percurso, expressões com conotações metafóricas de reforço, literalmente citadas:

P5: Depende da turma [...] O perfil básico do Acelera é o aluno do sétimo ano que é MB e o reprovado do oitavo. Há aí um paradoxo: — Como assim? O reprovado do oitavo e o aprovado com MB do sétimo?⁶¹ Vamos cair na real. O cara que está aqui, nesse caso tem problema, algum tem. Pessoal, de aprendizagem, cognitivo, não se sabe. Sim, eles têm problemas. Alguns, sérios. Eu até conversei sobre isso com eles hoje, em termos cognitivos é isso que eu estou te falando, são crianças, falam o tempo todo, não são santos [...] não são homogeneozinhos, na sua grande maioria são alunos fora da faixa etária, com problemas diversos. Alguns você vê que o problema não é nem cognitivo, é problema de vida. Dá para dizer que 80%, eu estou sendo legal, 80% tem problema de aprendizagem. De conteúdo, não necessariamente cognitivo, falta de aprendizagem, falta de conteúdo, eu nunca entrei em uma turma que já soubesse a tabuada, ninguém sabe a tabuada. Por exemplo, eu sei tabuada desde a terceira série primária e eu estou falando a tabuada. Eu brinco: — **Vocês vão chegar no ensino médio contando nos dedos quanto é seis mais seis? E erram. Aqui não tem palitinho, aqui eles não desenham porque eu não deixo.**

P14: Primeiro a baixa estima deles, eles se sentem incapazes, às vezes de realizar coisas, atividades básicas, se sentem rejeitados de alguma forma e a gente tem que tentar mostrar o tempo todo: “— Não, você é capaz. Você é capaz de fazer, basta você se esforçar, querer, estamos aqui para te ajudar”. Essa é minha base. “— Eu estou aqui para ajudar você. Você veio para cá, para a turma de Projeto, por alguma razão, senão você estaria no regular que seria o fluxo normal do seu ensino. Veio para cá porque alguma pedra, alguma coisinha, fez com que você viesse para cá, então vamos tentar tirar isso do seu caminho, eu estou aqui para te ajudar”. Agora, o aluno tem que querer também, a família também deve ajudar, a escola também tem que colaborar, é como se fôssemos um organismo inteiro. **Para esse aluno progredir, nós temos que atuar juntos. Tem muitos que não vão adiante, a evasão em turma de Projeto também existe, existem os alunos que abandonam a turma, não conseguem ir adiante.** é uma frustração para nós, é uma frustração toda vez que nós temos que eliminar um aluno da nossa lista de chamada por abandono, é uma frustração muito grande. Ao final do ano, nós formamos, principalmente o Acelera 8 que é um Projeto de terminalidade. É muito bom quando chega até lá. Eu pelo menos, as minhas colegas,

⁶¹ O regulamento contendo as diretrizes para matrícula e enturmação de alunos nas UEs de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial consta na Resolução SME Nº 1428, de 24 de outubro de 2016, publicada no Diário Oficial de 27/10/2016. Para maiores informações, acessar o link: http://www.rioeduca.net/rioeduca/DOCUMENTOS%20SME/LEGISLA%C3%87%C3%83O/2016/RESOLU%C3%87%C3%95ES/SME/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20N%C2%BA%201428_2016_Regulamento%20Matr%C3%ADcula%20e%20Enturma%C3%A7%C3%A3o.pdf.

todo mundo é imbuído dessa mesma vontade, os professores vestem a camisa mesmo. É uma alegria muito grande, a gente tem a sensação de que fez o melhor, eu hoje cheguei na escola e já liguei para uma lista de responsáveis, estava fazendo o relatório. A gente realmente veste a camisa para ver se alavanca, se eles seguem adiante.

Dentro da tipificação dos argumentos que fundamentam a estrutura do real (FER), identificamos no discurso de P11 o que os autores sobreditos (Ibid., 2005, p. 407) denominam como *ilustração* que “tem a função de reforçar a adesão à regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência”. Neste caso, a caracterização dos alunos feita por este professor procurou sintetizar os entraves vividos e que, ao seu ver, não são atenuados, visto que a dificuldade maior residiria nos próprios docentes que não conseguem lidar com tais questões:

Temos alunos que dormem de babar. Você tem que chegar e falar: “— O que é que houve?”; “— Professor eu passei a noite tarde acordado, perdi o treino”; “— Tive que ficar com meu irmão porque minha mãe está com câncer e tenho que ficar com minha irmã pequena”. [...] A realidade é que os meninos largam a escola mesmo. Hoje temos jovens com problemas muito sérios, quando eu vejo as pessoas falarem, julgarem essas crianças: “— Ih, essa criança é horrível”. Eu paro e falo: “— Gente, como você seria numa vida dessa? **A gente, por muito menos, vai à escola particular de um filho nosso**”. **Aí, essa mesma pessoa dá aula numa escola pública e fala: “— Pobre tem mais é que estudar mesmo. Porque pobre...”** Eu acho que no fundo, se a gente for mergulhar mesmo em todas essas questões, vamos chegar na essência do ser humano, o problema está em nós.

Também foi possível observar a utilização de um argumento FER na fala de P15 que citou suas próprias condutas como *modelos* a serem seguidos e que atuariam como resgate das histórias destas crianças e adolescentes e que foram atravessadas por questões que interferiram em seus cursos de vida, metaforicamente expressas por “perder o bonde”:

Bom, todas as turmas de Projeto têm crianças, adolescentes que de alguma forma, por alguma razão perderam o bonde de acompanhar a idade e a turma deles. Aqui, eles têm a chance do resgate porque a gente está sempre estimulando, está sempre falando, tanto que está ali o pacto de convivência (aponta para o mural no fundo da sala), lá atrás, a gente fez no primeiro dia, no caso nós fizemos esse ano. Assiduidade, o que é assiduidade? Tem que vir todos dias; Pontualidade, no meu caso, eu sou muito militar, então eu dou exemplo pela minha assiduidade, pela minha pontualidade, porque na minha opinião não adianta você chegar para o seu filho e dizer: “_Oh, menino você não deve fumar, fumar faz mal à saúde, não quero mais você fumando!” Mas, você fumando. **Eu acho que dou mais exemplo pela minha assiduidade, pela minha pontualidade, pela minha maneira de falar do que por ali. Eles veem que eu sigo aquilo, então eles acabam seguindo também.**

Ampliando as respostas sobre as mudanças suscitadas nestas classes e que seriam ressaltadas pelos professores, em decorrência do trabalho — fato/consequência —, ficou evidente na décima questão do roteiro que quatro deles respaldaram-se em argumentos quase-lógicos e, dentre estes, três teceram relações de comparação. No caso de P4, cotejou-se o

quantitativo de alunos deste ano, considerando uma maior imaturidade nas relações interpessoais da turma atual, o que tornaria o processo mais instigante. P6 ponderou a abordagem dos conteúdos nas turmas anteriores e recentes, afirmando que nas primeiras o diferencial concentrava-se no quantitativo de assuntos, menor, visando beneficiá-los a aprender. Em contrapartida, agora é preciso que sejam dadas atividades complementares, já que as classes, mais informadas, demandam isso. Além da qualidade da abordagem nos materiais de apoio (apostilas), pois na medida que passaram a ser produzidos por profissionais da própria SME, segundo ele, revelariam maior adequação às demandas de trabalho. O terceiro grupo de argumentos sinalizado por P12, destacou que, mesmo diante de uma mudança pequena, fazia questão de recompensar os discentes, seja através de recursos verbais (elogios) ou materiais (adesivos motivacionais), sobretudo quanto às aquisições nas suas escritas:

P4: [...] **esse ano a turma é diferente, uma turma maior, é uma turma mais arredia**, então eu ainda estou naquela fase de conhecê-los e de tentar incentivá-los. Eles são mais imaturos, é um novo desafio.

P6: O que me chama mais atenção, acho que é a parte de conteúdo mesmo. Porque **nas primeiras turmas que eu peguei, eu trabalhei não só com o Acelera, mas Nenhum Jovem a Menos, eram alunos que você tinha que dar o mínimo para eles aprenderem. Hoje, não. Eu pego apostila, tenho que enxertar exercícios, muitos, tem que pesquisar, tem que informar por que eles são informados.** Eu acho que também são oito anos, **eles agora têm muito mais acesso à internet também. Naquela época, eu acho que não era tanto, então isso faz diferença também [...]**⁶² O conteúdo está enxuto, então você consegue dar a apostila toda e enxertar com histórias, mais exercícios, muito mais e feito por professores da rede que trabalhavam em Projeto, muito melhor, pois sabem o que é preciso.

P12: **Esse menino começou a escrever melhor e, às vezes, a mudança era uma pequena mudança, mas eu fazia um elogio:** “— Nossa, você melhorou muito, sua letra está muito boa!” Eu tenho um livro de adesivos, 1500 adesivos que encorajam os alunos a aprender. Eu encontrei numa dessas feirinhas de livros, em shopping, eu vou e começo a fuçar um monte de coisas para eles [...] Eu costumo dar muito visto, aí eu chamo, eles trazem e eu boto um adesivo, todos os adesivos daqui são para incentivar o aluno, eles ficam doidos quando eu boto um adesivos desses no caderno.

Ainda na categoria dos argumentos quase-lógicos, P7 tratou dos alunos com dificuldades dentro de um contexto, no qual outros encontram-se em situações similares, suscitando um trabalho colaborativo a partir de monitorias promovidas pelo docente, caracterizando o que Perelman (2005) nomeia como *inclusão da parte no todo*:

É exatamente **eles fazerem parte de um grupo onde um tem a mesma dificuldade do outro. Se um tem e, o outro não tem, um ajuda o outro porque eu tento fazer um trabalho de monitoria nas entrelinhas.** No bimestre passado eu trabalhei muito em duplas, aquelas filinhas e **dupla, dupla, dupla.** [...] Eu trabalho a questão da palavra em si, Acelera. Para eles, o que é o Acelera, qual a ideia que eles têm de

⁶² No ano de 2018, o Programa Reforço Escolar contou na estrutura de elaboração do material com uma Gerência e quatro profissionais da própria rede, responsáveis pela produção.

Acelera? [...] Logo nos primeiros dias de aula, eu trabalho, eu explico o Projeto para eles já entrarem no ritmo. Então, eu digo que hoje a minha turma já entrou no ritmo.

Tal como nas questões anteriores, houve a dominância da utilização dos argumentos baseados na estrutura do real, nos quais seis docentes utilizaram algum tipo de relação causal para justificar os aspectos pontuados. No caso de P2, houve respaldo nas estratégias específicas de atuação em um Programa de Aceleração, o que sob sua ótica, tornaria a insegurança inicial em motivação irrestrita a todos que passariam a integrá-lo:

Tem outra coisa no Projeto que é muito interessante, a acolhida. O aluno chega e tem aquela mudança, aquela coisa de chegar, abrir caderno. A acolhida, eles adoram, o trabalho de equipes e o memorial que é uma espécie de diário. Você pode sugerir um tema, isso pode ser na acolhida. Nesse momento de poderem escrever mais e tal, é um espaço deles, a gente não pega para corrigir, só se eles permitirem. E a sala ambiente, a ambiência. Tudo o que eles fazem fica exposto, isso é uma sala de Projeto, isso aqui sou eu que estou montando, cria identidade [...] **Não tem quem entre e não se apaixone pela metodologia. No início assusta, você fica inseguro por causa do conteúdo. Aí, depois, você vê que funciona, dá certo.**

Já P8 referendou o trabalho com acordos, afirmando que isto tem surtido efeito em sua turma, a qual acata bem às regras na maior parte do tempo, reiterando o lugar do professor como figura de autoridade neste processo. Além da importância aventada quanto às diferentes estratégias metodológicas, estas podem estar ancoradas em perspectivas sociointeracionistas ou behavioristas. Uma representação bastante similar do papel do professor enquanto referência positiva também foi aludida por P13 que considera haver uma relação entre afetividade e autoconhecimento, trazendo as implicações do que concebe entre a transformação do aluno e o “perfil” que este docente precisa ter:

P8: Eles têm dificuldade com pacto, então eu sirvo para fazer pactos com eles. Pode conversar, pode rir, pode cantar, pode falar alto. Quando eu abro a boca, ninguém fala junto. Isso é um pacto! Quando eles esquecem, um lembra o outro. Eu digo para eles: “— Ganhe bronca e se desculpe, se explique, mas não me responda”. Isso é um pacto! Eles entendem isso e é o que mais gostam. Eu digo: “— Professor não tem que chamar atenção de aluno, professor tem que olhar para o aluno e tem que ser atendido com o olhar”. Eu tenho tentando. Tem dias que eles estão tão agitados que toda essa minha teoria cai por terra. Mas, você pega uma semana, quatro dias dando certo⁶³, se em um dia eles esquecerem as regras temporariamente, eu tenho três dias de paraíso, o que nem sempre o professor do regular tem [...] **Eu fico mudando de estratégia o tempo inteiro, trabalho com tudo o que você possa imaginar, vou desde essa coisa sociointeracionista⁶⁴, onde os pares iguais aprendem bem e eu trabalho bastante**

⁶³ Conforme mencionado em seção anterior da pesquisa, às quartas-feiras os professores do Acelera estão em atividades internas ou externas de planejamento e, neste dia da semana, os alunos participam de aulas nas demais disciplinas: Inglês, Música, Educação Física, Sala de Leitura, dentre outras.

⁶⁴ Vygotsky (2001) é um dos autores que abordaram os contextos de aprendizagem na perspectiva sociointeracionista, denotando interesse central no estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto cultural. Para ele, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo são decorrentes de sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de seu meio. Sendo assim, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. Ao contrário, são provenientes das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da

essa premissa. Às vezes, eu permito ir lá no behaviorismo⁶⁵ e premiar, fazer campanha, onde todo mundo ganha, eu olho para trás e digo: “— São recursos que não estão engessados na minha cabeça. Para que eu preciso deles?” Eu não preciso ter preconceito com eles. Eu vou, eu lanço mão de tudo. Eu acho que uma sacada para o professor de Projeto é que ele tem que mudar de estratégia o tempo todo: [...] “— Eu vi que você está calado hoje, por quê? O que é que houve?” Isso faz toda a diferença. Eu acho que quem quer trabalhar com inclusão, tem que treinar o olhar.

P13: Quando eles começam no Projeto e isso é uma coisa transformadora, eu vejo aqui na escola porque hoje todo mundo quer ser aluno do Projeto. **Eles veem o professor do Projeto como bacana, legal e os alunos começam a comentar que ali é completamente diferente. Então, eles se veem, por isso que esse autoconhecimento é transformador** [...] Você tem que gostar, por isso que eu usei a palavra afetividade e autoconhecimento. Se você vier para cá sem gostar, caramba, desista. Pegue a sua bolsa e saia. Aqui não é o lugar. A Educação precisa ter esse autoconhecimento, a Educação como um todo, senão não dá para ficar, você não vai conseguir fazer um bom trabalho, você vai ficar incomodado. Outra coisa, é contínuo, **o trabalho é contínuo, a avaliação é contínua, você não avalia só com a prova, você avalia no todo, tanto que a gente sabe a nota, o conceito, sem precisar de prova, sem precisar de testes, avaliação, porque há um entrosamento**, há uma união muito forte. **O que é mais rico no Projeto é que todo mundo se une: professor, Direção, equipe pedagógica, aluno.** Claro que problemas acontecem. Nessa semana, por exemplo, eu tive um problema seríssimo, teve um dia que eu não consegui dar aula. Então, não é florear. Não é tudo lindo. Não! Você já vai saber que vai enfrentar problemas porque vem de uma sociedade que estigmatiza, que aparta, ainda vai entrar numa sala que vai apartar [...] **Se não houver acolhida, não há andamento, não há transformação, não vai ter autoconhecimento. Então, é necessário, sim, que o professor tenha o perfil do Projeto.**

As relações de causalidade foram estabelecidas nos discursos de P9, a partir da noção entre os avanços obtidos pelos alunos e o vínculo construído, sobretudo por se tratar do caso específico de um docente que estava acompanhando a turma pelo segundo ano consecutivo:

Na minha turma eu senti muito isso, principalmente porque no ano passado eu os peguei em fevereiro no Acelera 6 e, agora, estão comigo no 8. Eu fico pensando: “Gente, ano que vem eles vão para o ensino médio e eu vou ficar, eu vou sentir falta, **já vi muita mudança, muita, uns mais, uns avançaram bastante, outros, menos [...] eu senti, eu sinto o avanço, tanto avanço como aluno quanto de pessoa mesmo**, de melhorar. Porque a gente acaba trabalhando isso na acolhida, em tudo, na rotina, no dia a dia, a gente acaba trabalhando outras questões além do conteúdo, o vínculo. É o perfil do aluno do Projeto, a maioria tem questões familiares e é impressionante como a questão familiar, pessoal e que não é bem resolvida, influencia na escola. Até

cultura em que o indivíduo se desenvolve. Maiores informações em https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf.

⁶⁵ B.F. Skinner (2003) é um dos representantes da perspectiva behaviorista e defensor da concepção ambientalista de desenvolvimento, a qual atribui grande importância ao ambiente neste processo. Preocupou-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito, preterindo a análise de outros aspectos da conduta humana que poderiam interferir nesta construção. Partindo da concepção de ciência que defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos com vistas a explicar o objeto da investigação, reiterou pressupostos, de que “Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado. Descobrir e analisando estas causas poderemos prever o comportamento; poderemos controlar o comportamento na medida que o possamos manipular” (Skinner, 2003, p. 24).

quem você acha que não tem, quando você conhece o responsável, você ouve uma história, é uma marca.

As *relações de sucessão temporais* foram empregadas por dois professores, sendo que no caso de P5 isto ficou evidenciado na mudança de postura dos seus alunos que, após integrarem as classes, obtiveram crescimento não apenas no âmbito cognitivo, como na sua constituição enquanto sujeitos, podendo decidir efetivamente nas escolhas que reverberariam em suas vidas. Já P10 isto explicitou especificamente as competências da alfabetização, já que decorridas as intervenções do docente, embora ainda sem experiência para ensinar habilidades específicas desta etapa, obteve êxito, inclusive lamentando não haver esboçado a iniciativa de registrar todas as transformações observadas em suas turmas, desde que começou sua incursão no Programa, em 2010:

P5: Cada turma é uma turma, né? Não sei se dá, eu vou fazer uma estimativa. **Todas as turmas que peguei, de alguma maneira acho que até o final do ano tinham crescido alguma coisa, sim.** Alguns crescido em termos de conteúdo, mas eu nem acho que esse é o básico. Eu acho que algumas pessoas se tocam em relação a algumas coisas [...] eles chegam aqui mal alfabetizados em Matemática e em Português, essa é a realidade [...] **eu acho que a mudança é muito de cada um**, mas eu acho que uma boa parte começa, eu tive alguns que mudaram, no sentido de entender o que eles tinham que decidir na vida deles, eles não são mais crianças. “Eu perdi tempo, seja lá porque, lá atrás. Então, agora, eu preciso resgatar. Não vão ser todos. Alguns até vão ver isso lá na frente.

P10: Desde que eu iniciei, eu me arrependo muitíssimo de não ter feito um registro desde 2010. **Eu devia ter registrado tudo, os acontecimentos, a transformação das turmas** até porque a minha primeira turma foi de alfabetização [...] aquilo me encantou tanto, alfabetizar! Depois, eu não tive mais alfabetização, a única e a primeira, a dificuldade maior de pegar uma turma de alfabetização. Eu peguei um aluno que quando começou a ler e eu percebi que ele estava lendo, fiquei emocionada. Eu falei assim: “— Você está lendo!”, “— Você está lendo!” Eu esqueci que eu estava em uma sala de aula, eu não esqueço esse momento: “— É professora, eu estou lendo”. A Prefeitura mandava muitos livros paradidáticos, fininhos, próprios para eles e ele começou a ler junto comigo e eu: “— Meu Deus, você está lendo!” Eu fiquei muito encantada, muito mesmo, então esse foi o primeiro momento de encantamento com a alfabetização. Depois, eu fui pegando os Aceleras com séries mais avançadas. **Você pega a turma no início e, quando percebe, em junho, eles são outros. A maneira deles se tratarem, a maneira deles tratarem você. É muito diferente, muito. É todo dia uma descoberta, todo dia tem uma coisa nova para rir e para chorar, dá para rir e para chorar junto. Mas, no final, a gente acaba rindo de tudo, no dia da formatura é aquela festa, é muito bom.**

Ainda nos argumentos que trazem ligações de sucessão, houve um deles denominado de *direção*, apontado por P1 que realçou as interferências de atuações que preconizariam vínculos, em momentos posteriores da vida dos estudantes, o que ele não veicula às turmas regulares:

Esse encontro depois que a gente tem, esse retorno que a gente vê no futuro deles, eles vão conseguindo. Tudo isso é muito gratificante mesmo. Eu acho que isso, realmente, numa turma regular é mais difícil da gente ver. A gente como fica o dia inteiro, todas as tardes, então a gente tem além disso, um vínculo afetivo muito grande que também ajuda, facilita muito no processo educativo.

Dentro dos argumentos fundados na estrutura do real (FER), destacamos a metáfora “massageando o ego” levantada por P15 que considera importante o professor conseguir gerar uma aproximação entre ele e os alunos, implicando nas conquistas que poderão vir a obter no futuro:

A gente está sempre massageando o ego, sempre acarinhando, sempre puxando para você. Essa turma manteve a característica do desinteresse, eles são excelentes alunos, não tenho o menor problema de disciplina, mas você vai continuar aqui mais um tempo e você vai perceber. Eles vão começar a trabalhar legal, daqui a pouco vão estar conversando e vão esquecer o questionário que eu passei. Eles são desinteressados, você os chama para conversar, nossa, excelente papo. Na aprendizagem, eles são preguiçosos, querem as coisas mais mastigadas do que a gente já dá. Eles não correm atrás.

Encerrando a análise dos argumentos desta questão houve a menção de uma noção, até então não explicitada, tratada por Perelman e Tyteca (2005, p.468) como *ruptura de ligação* que “consiste, pois, em afirmar que são indevidamente associados elementos que poderiam ficar separados e independentes”. Neste caso, diferenciados por P3 quanto às ideias de se adquirir um diploma e a obtenção do conhecimento, aspectos que faz questão de levantar no cotidiano:

O compromisso com o autodesenvolvimento. Eles começam o ano achando que será uma bagunça. Isso vai mudando com o tempo. Eu costumo fazer uma primeira pergunta a eles: “— **Vocês querem diploma ou conhecimento?**” **Normalmente eles respondem que é o conhecimento. Eu pergunto se eles têm certeza disso, pois diploma todos vão conseguir, eles podem até fingir que estão copiando, estudando, mas no final todos terão um diploma. Agora, conhecimento é diferente.** Quando eles perguntam: “— Professora está valendo nota?” Eu respondo: “— Não, só conhecimento”. Porque eu tento fazer as aulas de um jeito dinâmico. Por exemplo, existe uma lei que proíbe o uso de celulares nas escolas. Mas, tem uma Resolução que ampara esse uso para fins pedagógicos⁶⁶. Eu, com as minhas turmas, uso e o computador como ferramenta de estudo e pesquisa. Você aprende até com o celular. Eu uso para pesquisa, dou aula com Ipad, Datashow, não fico só no cuspe e giz. Ora apostila, ora vídeo, ora música, notícia. Quando me perguntam, às vezes eu até sei a resposta, às vezes, não. Aí digo para eles usarem o Google para pesquisar, sites confiáveis de Universidades, pois alguns podem trazer até conteúdos pornográficos.

5.4 Verificação de como ocorre a organização das turmas e possíveis mudanças neste percurso

Através da questão 11 buscamos averiguar como as escolas organizavam as ofertas das turmas de Acelera e vimos que os argumentos dos docentes se comportaram de forma bastante

⁶⁶ A Lei nº 5453, de 26 de maio de 2009, modificou a Lei nº 5222 de 11 de abril de 2008 que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas do estado do Rio de Janeiro. Além dela, há os Projetos de Lei nº 2547 de 2007 que veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes estejam desenvolvendo atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no país e o de nº 3486 de 2008, complementar ao supracitado, ambos aprovados pela Comissão de Educação e Cultura em 3 de junho de 2009.

similar às análises das questões cinco e oito do roteiro, trazendo a dominância da tipificação BER, pois nove professores estabeleceram relações por vínculos causais. Por exemplo, P1 afirmou que os grupamentos eram formados em decorrência das demandas, ou seja, reprovações passíveis de ocorrerem, aliando esta questão à disponibilidade e interesse da escola, alegando existirem UEs que desgostam da proposta, dificultando a adesão. P2, P13 e P14 também referendaram a questão da demanda das escolas quanto às defasagens dos alunos, ampliando a responsabilidade desta oferta às CREs e SME que, por sua vez, solicitam às escolas a abertura de turmas.

P1: Eles vão olhando, vendo o perfil da escola, vão avaliando, enfim, a quantidade de alunos, possíveis reprováveis, se podem ficar na turma de Projeto, se há possibilidade de montar turma, se há interesse da escola, porque a gente sabe que tem muita escola que não gosta.

P2: Depende da demanda de defasagem da escola e do que a CRE disponibiliza. **Quando está precisando abrir turma de Projeto e tem muito aluno defasado, na 7ª CRE, por exemplo, aí eles solicitam às escolas.** Mas, as escolas não são obrigadas a abrir turma de Projeto, depende da Direção também ter interesse. Quando eu entrei aqui tinha uma turma, depois foram quatro, agora são três. Não tem uma quantidade fixa.

P13: Quando o Projeto surgiu, ele era discriminado e o professor era discriminado da mesma forma, pela falta de conhecimento. Porque você só pode julgar algo quando participa desse algo. Por outro lado, não dá para não julgar, né? [...] **Todo ano a demanda de alunos com defasagem idade-série cresce, ano a ano. Então, ao invés de reduzirem, os Projetos aumentam, eu só vejo aumentar a necessidade. A demanda, a necessidade do corpo discente são muito grande. Por isso, eu só vejo o Projeto com necessidade de ampliação e é o que a gente participa.** A Direção organiza o panorama de acordo com a idade/série, a defasagem idade/série. Eu não sei exatamente por que não está na minha alçada, eu sei que a turma já vem. No início do ano letivo, a gente sempre tem algumas modificações, tem umas alternâncias. [...] Eu sei que no Acelera 6 e no Acelera 8, em 2018, o aluno tinha que estar alfabetizado para participar. Também não pode ter aluno especial, aluno com laudo, isso não pode, creio eu porque o aluno especial tenha a turma do Ensino Especial, então deve ser isso.⁶⁷ Porém, o aluno com defasagem idade-série, ele é naturalmente conduzido, estando alfabetizado ou para o 6, dependendo da série que ele esteja ou para o 8. Justamente para ele fazer todo o trabalho. Eu não gosto muito da palavra resgate,

⁶⁷ De acordo com o artigo 18 da Resolução SME nº 1427, de 24 de outubro de 2016 que dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e matriz curricular das UE:

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, atende a crianças, adolescentes e adultos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, nas turmas do ensino regular, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). § 1º Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais. § 2º Os alunos público-alvo da Educação Especial também poderão ser atendidos em Classes Especiais e Escolas Especiais. § 3º A inserção dos alunos, em quaisquer das formas de atendimento, necessitará de avaliação técnica conjunta das equipes da E/CRE/GED e E/SUBE/IHA, considerando para enturmação a faixa etária e a proximidade residencial. A avaliação deverá assegurar os encaminhamentos quanto às redes de apoio.

porque dá a entender que está defasado e eu vejo o ensino, o trabalho do ensino é infinito [...] Por isso que eu gosto da transformação, da diversidade e dessa inclusão, para que um aceite o outro. Vamos olhar isso, vamos ver diferente. O professor de Projeto aprende isso, ele aprende a entender essas nuances.

P14: As escolas recebem esses critérios todo final de ano, não muda muito a cada ano. Elas recebem esses critérios, a Direção deve formar turma seguindo esses critérios. Por exemplo, no Acelera 8 são alunos repetentes do oitavo ano que já atingiram determinada idade. Eles estão com a idade avançada e a CRE e SME determinam qual o ano para o aluno ingressar, o ano de nascimento para o aluno ingressar no Acelera 8. **Essa orientação vem da SME e a escola a segue para fazer a formação de turmas.** Existem casos de alunos que não se adaptam ao Projeto, mas existe um período para eles voltarem com a avaliação do professor, da Direção e da Coordenação do Projeto. Mas, é no início do ano, agora por exemplo, só em caso excepcional para retornar ao ensino regular.

P15: Alunos que estão defasados, idade-turma e que tem determinadas características ou repetiram o oitavo ano ou não passaram para o nono. Eles vão fazer o oitavo e o nono anos, no mesmo ano. Eles já estão com o pé no ensino médio [...] **A Direção participa dessa organização, a Coordenação e os professores indicam:** “— Esse é caso de Projeto!” No ano anterior eles já têm uma noção. No quinto COC⁶⁸, eles já mais ou menos delimitam, por exemplo, no início do ano tinha 40 alunos para entrar, só que eu posso, no máximo, 30, 33.

O critério da idade foi apontado por P5, P6 e P12 como propulsor da oferta do Programa e, além deste preceito que remete à obrigatoriedade, o professor teria a possibilidade de julgar junto à Direção, casos excepcionais que mesmo não constituindo o corte etário⁶⁹ e com eminência de reprovação, pudessem vir a integrá-lo. É interessante pontuar que P6 também utilizou a metáfora “se perdendo” para reforçar a diferença entre um aluno que não faz parte destas turmas, a seu ver, não sendo olhado e estimulado nas suas especificidades e as consequências benéficas para aqueles que as constituem:

P5: Tem a ver com cada escola. [...] **A Coordenação em setembro e outubro já faz a listagem dos prováveis alunos do Acelera.** Tanto é que na primeira listagem acharam até que iam ter que abrir outra turma, mas quando chegou o outro bimestre, aí sabe-se lá como, ficaram os que precisavam. [...] **O critério da idade é obrigatório, os meninos que estão aqui são de 2001, o ano de corte, a prioridade são os alunos**

⁶⁸De acordo com o Artigo 15 da Resolução SME nº 1123, de 24 de janeiro de 2011 que estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro: O Conselho de Classe deverá ser realizado conforme Calendário Escolar, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a cada ano letivo, com o objetivo de fazer a análise dos dados significativos e tomar decisões a respeito de: I - desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP); II - trabalho pedagógico em sala de aula; III - processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; IV - desenvolvimento das atividades de recuperação paralela e de reforço escolar; e V - aprovação ou retenção de alunos. Ainda no Artigo 8º desta mesma Resolução fica instituído o sistema de 2ª época para alunos que, no 4º Conselho de Classe — COC — do ano letivo, tiverem conceito global I (Insuficiente), reiterando no § 4º que: Após o período de 2ª época, será realizado o 5º Conselho de Classe, para que o conjunto de professores delibere sobre o resultado final dos alunos.

⁶⁹Os critérios detalhados para o ingresso dos alunos nos Projetos de Correção de Fluxo na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro estão descritos na Resolução nº 1434 de 4 de novembro de 2016, ilustrada no Anexo A. Maiores informações em <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5710>.

daquele ano. Tem duas pessoas aqui que são mais novas do que o Acelera, mas eu pedi porque ficaram reprovados no ano passado, eu achei que o Acelera para eles seria muito bom, seria bom para os dois. [...] Então, eu pedi, só queria para esses dois. [...] Ano retrasado eu fiz isso também, pedi para a Direção. Mas, em geral, eu não me meto muito não.

P6: A diretora vê a necessidade de ter o Projeto. Tinham duas turmas de alunos com idade avançada e que tinham perfil para Projeto. Não eram alunos que vinham repetindo, repetindo, repetindo, que tinham I⁷⁰ o tempo inteiro, não eram⁷¹. Então, tinha uma quantidade que dava para abrir duas turmas de Projeto. Então, era melhor do que distribuir esses alunos em turmas regulares que iam acabar se perdendo. Os alunos que tive esse ano não tinham participado de Projeto, eles eram do ensino regular porque vieram do sétimo ano, aprovados. Só que estavam com idade avançada e foram para o oitavo e nono ano, juntos. Já houve quem era do Acelera 6 ir para o Acelera 8, eu fiz isso, trabalhei com o Acelera 6 e, depois, peguei o Acelera 8, a mesma turma. Como no caso da escola quando entrei, era o Acelera 2. Depois, foi para o Acelera 3, a mesma turma. Só que eram turmas pequenas, atualmente não, a minha turma tem 32 alunos, são turmas grandes.

P12: Tem a faixa etária para cada ano de escolaridade. Se o aluno estiver fora, se ele estiver mais velho para aquele ano de escolaridade, ele não pode ficar na turma regular, tem que ir para uma turma de Projeto se ele está velho. Tem a ver com a idade, não sei te dizer exatamente a idade, mas por exemplo, os meus alunos desse ano estão na média de 15, 16 anos. Estão fazendo oitavo e nono, então eles são considerados defasados. Na verdade, para o oitavo porque o oitavo começa e vai até a metade do ano. De agora até o final é o nono ano.

O vínculo causal para P8, deu-se na sucessão temporal utilizada para tratar da questão da oferta, vinculada a critérios muito mais rígidos, comparando-os aos de antigamente, sobretudo quanto às competências de escrita exigidas aos alunos — produção textual⁷² —, havendo atualmente um acompanhamento mais sistemático do Programa neste sentido, de modo que as atividades estejam condizentes com os conteúdos priorizados pelas séries:

Hoje existem critérios muito mais rígidos, você tem que pegar alunos com boa formação, especialmente na produção textual. A CRE lê todas as redações dos que vão acessar o Projeto, a coisa é muito bem acompanhada. Há um tempo atrás não era uma coisa tão rigorosa quanto é agora.

⁷⁰I foi empregado para designar o conceito Insuficiente.

⁷¹ As diretrizes para a avaliação escolar na rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro constam na Resolução SME nº 1123, de 24 de janeiro de 2011.

⁷² O município do Rio de Janeiro e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento — BIRD, braço financeiro do Banco Mundial, assinaram em 26 de agosto de 2014 um acordo de empréstimo para execução do projeto de promoção da excelência na gestão pública do município do Rio de Janeiro — Projeto Rio de Excelência — que é um projeto de assistência técnica, com o objetivo de aprofundar e ampliar as reformas suportadas pelo empréstimo de política de desenvolvimento contratado junto ao Banco Mundial, em agosto de 2010. De acordo com o Termo (Ibid., p.1), o Projeto disponibilizaria recursos financeiros do Banco Mundial, visando ao aprimoramento da prestação de serviços públicos em educação, especialmente quanto ao monitoramento e à avaliação da qualidade da educação. Para tanto, aventou para investimentos na formação continuada dos professores e na criação de metodologias que favoreceriam seu desempenho profissional. Nesta atividade específica, visou-se à elaboração de um conjunto de critérios de correção da produção textual dos alunos nas avaliações bimestrais, considerando o ano do ensino fundamental e os diferentes tipos textuais. Maiores informações em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5055733/4166106/P127245Atividade2.2.2.1.1TdR13.pdf>.

Além dos argumentos BER, foi possível identificar nesta questão a categoria dos argumentos quase-lógicos que foram recorrentes em três docentes. Um deles, P4, reconheceu a formação das turmas vinculada à uma organização maior que seria independente da escola, cabendo à Secretaria Municipal, autorizá-la ou não:

Tem a ver com uma organização maior, independe da escola. Porque a escola encaixa os alunos de acordo com aqueles critérios, então ela tentou encaixar, criar turmas e sabe o limite máximo. Encheu uma, seria outra. Mas, essa foi uma informação que eu soube, que comportaria um quantitativo, mas a Secretaria não autorizou.

Nos discursos de P9 e P10 ficaram notórios os apontamentos comparativos, revelando os critérios da idade antigamente e, na atualidade, estabelecendo distinções entre as turmas de Acelera 6 e 8, no caso das primeiras tendo o pré-requisito de uma pontuação mínima, seis, para ingresso no Programa:

P9: Mudou, era diferente o critério para ir para o Projeto. Era diferente antigamente, não é como está hoje em dia. Hoje, é só a idade, aprovado do sétimo e reprovado do oitavo, para o Acelera 8. Parece que para o Acelera 6, eles colocaram uma redação, porque tem que tirar seis na produção textual para poder ir para o Acelera 6. Porque se você for pensar, eles estão sendo acelerados, então um aluno que chega no Acelera 6 com uma defasagem, com dificuldade, é mais complicado de acompanhar dois anos em um. Mas, acaba que é esse tipo de aluno que a gente recebe porque são os que estão atrasados por algum motivo.

P10: A gente não participa dessa organização não. Hoje tem a questão da idade.

Em seguida, na questão 12, indagamos se a organização desta oferta sofreria mudanças ao longo do ano letivo e de que maneiras isto poderia se dar. Diferente das questões anteriores que contemplaram uma diversidade maior de categorizações, nesta parte da entrevista, os argumentos trouxeram elementos que foram analisados e classificados em dois grandes grupos, onde mais uma vez a prevalência dos baseados na estrutura do real se confirmou em oito destes relatos. Todos eles recorrendo a relações de sucessão através de vínculos causais, apontando aspectos como a redução do número de alunos ou a falta de demanda como responsáveis por estas transformações. Como ficou claro nas explanações de P1, P2, P3 e P5, estes ponderando inclusive que em decorrência do possível fechamento destas classes, os alunos seriam redistribuídos em outras UEs e os professores retornariam à regência em turmas regulares:

P1: Tem um número mínimo, 12, 15 alunos [...] uma turma no Projeto tem que ter 30 alunos mais 10%, então 33 no máximo. Se nessa turma forem saindo, saindo, ficando com 10 alunos, daí, normalmente, é uma turma que fecha. Eles fecham e distribuem por outras escolas e o professor retorna para a turma regular.

P2: Só se uma turma tiver uma defasagem, ficar um número pequeno de alunos, aí tem chance. Nessa escola, desde que eu estou aqui não aconteceu de alguma turma fechar.

P3: Acredito que **por não haver demanda, isso pode mudar a cada ano.**

P5: **Nunca aconteceu aqui, mas pode acontecer de acabar, eu conheço casos.** Eu sei desses casos, aqui como você forma com 33 é difícil, né. **Tecnicamente, uma turma com menos de 20 pode ser fechada.** Eu nunca cheguei nos 20 para contar essa história. Eu tenho gente batendo na porta, mas eu escuto relatos de turmas com 20 e que continuam. Ano passado eu escutei gente falando que fecharia porque tinha 15 alunos. Aí, eles são redistribuídos dentro da escola, vão para o oitavo ano de novo. Às vezes vão para outro Acelera.

A migração de alunos foi citada por P4 como restrita à uma época do ano letivo, antes do final do primeiro semestre ou também em decorrência de dificuldades de adaptação do aluno em determinada escola ou no próprio Programa de Correção de Fluxo, acarretando prejuízos na frequência, tendo este critério grande impacto para que eles permanecessem inseridos:

Tem um período de migração que eu acho que vai até maio, mas acredito que não vá passar do limite, o que pode acontecer é uma troca, um aluno que dá problema numa escola, aí ele falta demais e perde a vaga. Se bem que quando falta demais e perde a vaga, ele não volta [...] o Projeto é uma oportunidade que ele tem de acelerar essa trajetória no ensino fundamental. Se ele não está valorizando, quer dizer se ele falta, falta, aí ele perde o direito, volta para o 8º.ano, mesmo já tendo muita idade. Quer dizer, ele não soube aproveitar a oportunidade e isso a gente menciona, fala com os responsáveis [...] o Whatsapp virou uma ferramenta de comunicação, não é o ideal, mas no caso quando falta muito, você está chamando para avisar porque eles podem perder a vaga, antes que eles percam e voltem para o 8ºano.

A questão da permanência no Programa foi vinculada por P7 às competências priorizadas, sobretudo no que compete às habilidades na escrita. Assim, os itinerantes julgariam aqueles que poderiam ou não permanecer no Acelera, a partir de produções textuais (redações)⁷³, além de recursos específicos como o memorial:

Se os itinerantes vierem, eles pedem uma produção textual, leem cada uma e dizem: “— Não tem condições de ficar no Acelera!” A produção textual é fundamental. Desde o ano passado, eles introduziram no Acelera 4 o memorial⁷⁴ que no Acelera 6 e no Acelera 8 já fazem. Para eles escreverem qualquer coisa. [...] Fazendo esse trabalho de produção que é onde tem esse gargalo do terceiro ano, em todas as turmas a dificuldade de escrever é muito grande.

Para P14 e P15, o retorno às turmas regulares por não adaptação ao Programa, conforme já citado anteriormente por P4, aconteceria em uma determinada época (início do ano), mediante avaliação do professor, da Direção e da Coordenação e, novamente, o critério do número de faltas foi aludido, incidindo nesta possibilidade de saída do aluno, já que existe um máximo de ausências permitidas:

⁷³ O memorial, tal como descrito no quadro 4 desta pesquisa, é um dos recursos usados pelos alunos para anotações diárias na Telessala (caderno).

P14: **Existem casos de alunos que não se adaptam ao Projeto, existem alguns casos. Mas, existe um período para ele voltar, com a avaliação do professor, da Direção e da Coordenação do Projeto. Mas, é no início do ano.** Agora, por exemplo, só em caso excepcional para retornar ao ensino regular.

P15: Por exemplo, **esse ano mesmo tive um aluno que no princípio, botaram-no na sala e ele não se adaptou**, faltava, faltava, faltava, faltava, faltava. Ainda por cima era, digamos assim, indisciplinado e tal. Ai eu falei: “— Você não está a fim? A gente não pode prender ninguém ao nosso lado, tem que ter um mínimo de vontade ou pelo menos, se não está querendo, tem que falar.” Ninguém está livre de uma boa conversa [...] No caso, eles têm que ter 60 faltas interpoladas ou 30 seguidas para serem eliminados. Então, se o aluno tem 30 seguidas, a gente corta.

Já no segundo subgrupo, houve três professores que fizeram valer as argumentações do tipo quase-lógico, todos por comparações, onde P6, P9 e P10 referendaram as mudanças ocorridas ao longo do tempo, entre as turmas atuais que trazem alunos mais disciplinados, interessados, com melhores índices de frequência e com maiores competências cognitivas, favorecendo atendimentos em maior quantitativo:

P6: [...] **o perfil das turmas mudou. Porque são alunos mais disciplinados, mais interessados e que tem um conteúdo melhor.** Porque se fossem alunos como eu tive no primeiro, eu não poderia trabalhar com 32. Na época, eu acabei o ano com 17.

P9: **A frequência está sendo mais regular, eu também acho.** Se não houver frequência, não tem como acompanhar, não tem como. Os meus alunos que vieram do Acelera 6, ano passado, eram bem mais fracos do que aqueles que eu recebi esse ano. Eu tenho quatro que eram meus no ano passado que eram muito bons mesmos, alunos B e MB⁷⁵ e estão no regular, então eles têm mais facilidade de aprender, eu percebo claramente o trabalho da escola.

P10: [...] já ouvi falar de turmas que alguns saem, mas **eu estou vendo que cada vez menos saem.** No início, eu tinha turmas menores, de 22, 25 alunos que seria o ideal para trabalhar. Agora, eu já estou com 34 [...] **Anteriormente, tinha mais evasão e hoje está tendo bem menos, a coisa de dois anos.** Eu percebi também, desde que eu comecei, a escola está desde 2010 com o Projeto, **as turmas estão melhorando o nível cognitivo porque nós tínhamos anteriormente, há cinco anos mais ou menos, turmas bem mais fracas, os alunos eram bem mais fracos.** Agora, eu recebi turma do regular e a turma está melhor, é uma turma mais selecionada, eu acho que é um trabalho da escola. Eu percebi esse ano que os que vieram do regular, por idade, mais até por idade, têm dificuldade, melhoraram muito. Eu até cheguei a comentar, até queria falar na reunião da gente, mas não tive oportunidade ainda de dizer aos professores que eles estão fazendo um bom trabalho.

⁷⁵ As abreviações referem-se aos conceitos BOM (B) e MUITO BOM (MB) que estão descritos junto às demais diretrizes para a avaliação escolar da rede na Resolução SME nº 1123, de 24 de janeiro de 2011.

5.5 Discursos sobre inclusão, exclusão e articulações com o Programa de Correção de Fluxo

Os itens 13, 14 e 15 contemplaram as duas últimas questões-chaves para as entrevistas descritas na página 62, a primeira delas levantando as concepções dos docentes sobre inclusão/exclusão em educação e se eles consideravam que os discursos produzidos poderiam estar relacionados a estes processos e refletindo em suas práticas cotidianas.

Este último bloco de perguntas, tal como nas seções precedentes, evidenciou a tendência dos professores empregarem majoritariamente argumentos quase-lógicos, caso da 13ª ou por vínculos causais, denotados a partir da 14ª questão.

Analisando sobre o que os professores consideravam como processos de inclusão e exclusão, vimos que a questão 13 foi a que nos trouxe a maior diversidade de argumentos, baseando-nos nas tipificações de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). A grande maioria deles faz parte do que os autores denominam como quase-lógicos. Dos cinco docentes que se respaldaram nesta categorização, três utilizaram *definições normativas* (Ibid.p.239), apresentadas como aquelas que [...] “indicam a forma que se quer que uma palavra seja utilizada. Tal norma pode resultar de um compromisso individual, de uma ordem destinada a outros, de uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos.” A inclusão foi apontada por P2 como possibilidade de participação, do aluno ser visto enquanto cidadão e parte do processo, um resgate de sua identidade. No caso de P6 empregou-se uma interseção entre as palavras inclusão e Projeto, acrescentando que a inclusão estaria na capacidade de entender e de se aproximar do aluno, oportunidade dada pelo Programa. Para P13, na medida em que as Classes de Aceleração promovem o autoconhecimento do aluno, este se mostrará potente para transformar as relações já instauradas, definidas como “dominantes e dominados”, também recorrendo em seu discurso a argumentos de autoridade, citando os sociólogos e filósofos Zygmunt Bauman e Edgar Morin⁷⁶ para respaldar estas possibilidades de transformação:

P2: Para mim, **inclusão é você conseguir ouvir o aluno, é ter respeito como um aluno cidadão**. Pois, é muita rápida essa resposta: “— Poxa, professora, a senhora escuta a gente”. Quando a gente faz uma acolhida, eles podem falar, coisas que parecem simples, mas que no dia-a-dia do regular, não tem. Então, **eu acho que a inclusão está nisso. O aluno se sente participante**. Ele chega aqui, a sala está suja, ele pega uma vassoura para varrer, porque a sala é dele, é parte dele. Se alguém destrói o mural, o mural que eu fiz, eles dizem: “— Estão rabiscando o mural, olha”, antes era o aluno que rabiscava tudo [...] Realmente, eles têm uma postura diferenciada porque eles podem ser realmente educados. Isso é incluir dentro da escola, incluir na sociedade. Então, eu vejo inclusão nesse sentido, ele começa sentindo vergonha do município e quando chega no ônibus e alguém fala alguma coisa para mim: “— Ih, olha a professora”. Ganha identidade. Inclusão eu acho que num sentido de resgate de

⁷⁶ MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

identidade que antes estava perdida. [...] Um começa a ajudar o outro, percebendo a dificuldade, eles se expõem muito mais, não tem como se esconder, eles começam a achar também que não tem o porquê de se esconder. O legal é isso.

P6: Mesmo quando eu trabalhava em turma regular, eu gostava de trabalhar o aluno que se afastava da turma e que ficava fora de sala [...] Então, para mim, **inclusão é você entender o aluno, é você chegar próximo ao aluno. O Projeto dá essa oportunidade, de você saber a vida de cada um, de você estar perto deles.** Você entender o perfil deles através do perfil da família. Então, tudo isso, te dá a oportunidade de incluir novamente aquele aluno, numa escola que a gente sabe que tem muitas deficiências. **Eu acho que inclusão é o Projeto.**

P13: Eu não sei se esse discurso é o discurso de todos os professores, desde o início eu venho falando, eu me posiciono na vida dessa forma, é algo que vem me fazendo crescer [...] O Bauman⁷⁷, sociólogo querido, também fala do sujeito líquido, da sociedade líquida [...] Na realidade, se a gente se observar enquanto sociedade, indivíduo, a gente toma forma de tudo, a gente acomoda, a gente se ajusta, isso é que é mais rico na educação. Por isso, a palavra transformação. Tudo está em transformação, então a gente não pode querer que a coisa fique num formato único e não mude nunca mais, se a gente parar para pensar, nessa relação dominante-dominado, ela está dentro da gente. **A inclusão seria essa possibilidade de autoconhecimento, de se ver como sujeito potente [...]**, mas é entender essas possibilidades riquíssimas de trabalhar essa relação de dominante-dominado, olhando para a forma. Olha o Bauman aí, a sociologia falando do sujeito líquido, olha o Morin falando do sujeito complexo, olha a gente se vendo dentro desse sujeito, a gente não para de aprender. Então, porque o outro está ali, nosso aluno, tem que acabar no prazo, no tempo? A gente precisa olhar essa relação dominante-dominado [...] a inclusão vem muito por isso, porque a sociedade está meio perdida, não sabe para que rumo ela vai.

É importante acrescentar que a incidência de definições por parte dos oradores corrobora o que Perelman (2005, p. 238) salienta ao afirmar que [...] “uma das técnicas essenciais da argumentação quase-lógica é a identificação de diversos elementos que são o objeto do discurso”. O procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso de definições e, além das normativas que foram explicitadas anteriormente, elas podem ser classificadas como:

- [...] 2) as *definições descritivas*, que indicam qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento;
- 3) as *definições de condensação*, que indicam elementos essenciais da definição descritiva;
- 4) as *definições complexas*, que combinam, de forma variável, elementos das três espécies precedentes. [...]

⁷⁷ Segundo Bauman (2001): “Os fluidos se movem facilmente [...] diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de ‘leveza’ [...] Essas são razões para considerar ‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 8-9).

As definições também foram usadas por P14, só que de tipo *complexo*, ou seja, as que combinam de forma variável, elementos das definições normativas, descritivas e de condensação (Ibid.) para relatar como concebia inclusão e exclusão:

A inclusão seria você passar a ideia de pertencimento ao aluno, que ele pertence a esse ambiente, a essa escola, a essa turma, a essa sociedade: “— Você faz parte dela, é um protagonista, deve atuar, agir, ter protagonismo no ambiente que vive, de forma ativa, valorizando o que você recebe e também passando adiante tudo isso que recebe, ter um protagonismo”. **Exclusão acho que é o caminho inverso, diferente, é você tirar o protagonismo de alguém:** “— Fica aí no seu cantinho que daqui você não faz parte”. Sejam quais forem os motivos, têm muitos motivos para que haja essa exclusão, motivos para que isso aconteça. Claro que isso não é uma coisa boa, não é de forma alguma. **O processo de inclusão deve levar em conta várias considerações. Considerações em relação à realidade da pessoa, à capacidade dentro das suas limitações.**

Finalizando o grupo dos argumentos QL, tivemos P10 que estabeleceu uma comparação entre os alunos das turmas regulares, descritos como “esquecidos e abandonados” no fundo da sala e os do Projeto que, a partir da intervenção do professor, passariam a sentir-se valorizados, modificando a autoestima:

Eles dizem que os alunos que têm alguma questão não podem estar no Acelera, mas como é que a gente vai afirmar? Eles chegam sem diagnóstico, nós não somos médicos, não somos especialistas, mas a gente sabe que tem e eles dizem que eles não podem estar na turma de Acelera. Mas, aí ele está e eu vou dizer o quê? Cadê o diagnóstico? Não tem, então ele acaba ficando. Eu faço o quê? A gente está aí. Na nossa experiência de sala de aula, de regular, eu fui professora do regular, o aluno que tem alguma coisa e que tem dificuldade de aprendizado, ele fica muitas vezes esquecido no fundo da sala, ele dorme pelo desinteresse, ele fica ali jogado. Eu fui professora desse aluno também, eu não me excluo não. Eu também, muitas vezes quando era do regular, eu fazia o possível, já tinha essa chama e não sabia. Mas, no Acelera eu tive a oportunidade de perceber todo esse universo, fora as questões pessoais [...] **Esse aluno quando é visto dentro de uma turma e percebe a importância que a gente dá ao que ele produz, ele modifica a gente, não tem como, é a valorização dele, é a autoestima dele que vai se mostrar.** Aí, no grupo, vendo que todos são iguais a ele, que existem variações pequenas: “— Eu pertencço a algum lugar”. Quando está lá, no regular: “— Imagina, eu não pertencço a esse lugar, esse lugar não é meu”, mas ele não sabe dizer, ele não sabe expressar isso, quem tem que ver? **O educador e, muitas vezes, o educador pelo dia a dia, porque entra numa turma, entra na outra, não tem tempo de criar vínculo com esse aluno.** A gente não tem esse tempo, a gente só consegue aonde esse olhar? No Acelera. Aí, vem essa paixão.

Além dos argumentos quase-lógicos, três professores recorreram a argumentos BER, dentre os quais P7 que definiu inclusão a partir de alunos com deficiências atendidos por ele mesmo, trazendo vínculos causais entre a formação que julga indispensável e o atendimento adequado a esta oferta, o que suscitaria problemas, insegurança, incapacidade, pois, segundo suas premissas não é possível de fato incluir, caso não haja suporte suplementar, ou seja, estagiários e treinamentos em institutos específicos. Outro docente, P12, teceu uma relação causal entre o termo inclusão e o acolhimento do aluno, visto que para ele, quando o discente

não se sente parte do processo, não há inclusão, ao passo que se ele se sentir capaz de realizar, há inclusão:

P7: É um tema muito complexo, não resolvido e que acaba gerando um problema. Problema por parte da escola que tem que receber esse aluno. Gera uma situação, eu não consigo definir que palavra poderia dizer. Ano passado, eu tive uma aluna com Síndrome de Down dentro da sala, não do Projeto, na outra turma. **Se eu não tivesse a estagiária dentro de sala, eu não teria tempo de dar atenção a ela porque eram 32 alunos mais ela.** Então, por mais que eu tentasse no meu horário de almoço fazer um trabalhinho para ela, acreditando que a menina viria, pois no início ela teve uma estagiária específica, só que depois a menina mudou o horário dela na escola, eu fiquei sem ela [...] Eu estava conversando com uma amiga pedagoga que ouviu, não lembro onde ou se eu li, deve ter um surto de microcefalia, daqui há uns quatro anos nós vamos estar recebendo esses alunos e o que a gente vai fazer? Nós não estamos preparados porque eu senti na pele, no primeiro dia que a CRE me botou para Escola Especial, eu perguntei para diretora: “— Como assim eu vou receber e trabalhar com alunos com deficiências, se não vou estar sendo treinada?” Porque na minha cabeça, quem ia para a Educação Especial, passava pelo Helena Antipoff⁷⁸, seria treinada para entrar dentro de sala. Aí, quando você abre o portão, diz: “— É outra realidade”. Você vai aprendendo a conviver com isso, você tem que aceitar, na medida do possível [...] Aí, eu digo, **a inclusão, te explicando casos que eu tive, a gente não tem preparo, como eu te falei, não sei que palavra definir, traz uma insegurança, uma incapacidade, talvez a palavra não seja nem incapacidade.** Você olha e diz: “— Eu quero fazer alguma coisa, mas não sei por onde começar.” Porque se você dá atenção para aquela criança que precisa de atenção maior, você tem 30 tocando fogo na sala. Se eu dou atenção a eles, ela fica: “— Professor e eu, professor?” Então, você tem que se desdobrar em 2,3 [...] **Eu estou sem estagiária. Eu me sinto incapaz, nesse sentido, de querer ajudar.**

P12: **Não tem como você aprender se não tiver o vínculo afetivo, se aquilo não tiver um significado para você.** Porque, na verdade, o significado não é para você é para o seu cérebro, tem que ver um sentido naquilo. Tudo o que a gente faz, a gente procura contextualizar, mostrar. Eu estou sempre buscando trazer um vídeo atual, uma reportagem, uma coisa atual para eles verem que aquilo faz parte da vida deles, que aquilo é importante. Eu estou sempre buscando perguntar onde eles moram, se aquilo está inserido na realidade deles, porque a gente não pode dar uma coisa muito utópica, falar de uma coisa que ele não vivencia, é importante trazer essa realidade dele para sala de aula. **Quando ele não se sente acolhido, não se sente fazendo parte do processo, não se dá inclusão. Ele tem que perceber que é capaz de realizar, capaz de fazer, que ele consegue entender, mesmo que seja uma pequena vitória,** às vezes num exercício de cinco, ele acertou duas, não importa, mas ele acertou. Aí, você vai, incentiva, valoriza para que ele se sinta capaz e seguro. Quando você se sente capaz, você tem vontade de continuar, é o sistema de recompensa do cérebro. [...] Quanto mais satisfação, mais ele vai querer. **Quanto mais ele se sente realizando aquilo, fazendo aquilo, conseguindo fazer, mais ele tem incentivo, mais ele se sente capaz de realizar aquilo. Aí, eu acho que a inclusão é automática, o sentimento é automático, a baixa estima dele começa a subir um pouco, porque ele começa a ver que não está no resto, do resto, do resto [...]** A história de vida deles é muito triste, a maioria mora em Comunidade⁷⁹, então tem muito aluno que muitas vezes não vem porque está tendo confronto na Comunidade, é muito complicado. Têm uns aqui que quando vem e a coisa está muito complicada lá, eles

⁷⁸ De acordo com o portal da Prefeitura do RJ, “o Instituto Helena Antipoff (IHA) é o responsável por implementar ações de inclusão nas escolas da rede municipal, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação. Os cursos de formação capacitam professores, agentes de apoio e estagiários da rede municipal para a integração de alunos com deficiência, seja ela qual for”. Maiores informações: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7443379>.

⁷⁹ Termo empregado como sinônimo de favela.

passam a aula inteira falando que eles viram não sei quantos cadáveres, que o Caveirão⁸⁰ estava lá. A realidade deles é muito dura, então quando chegam aqui e percebem que estão num outro mundo, que existe um outro mundo que não só aquele mundo de violência que ele vive lá fora, eu acho que ele se sente incluído. Quando eles participam das atividades da escola.

Finalizando os argumentos BER, P8 fez valer um argumento de autoridade para reforçar a relação entre inclusão e a questão dos limites, citando o psicólogo Yves de La Taille, além de também recorrer às figuras metafóricas de “montes” e “buracos” para definir inclusão, comparando-a à vida:

O processo de inclusão é um processo, eu sei que a Educação é um processo desnivelador, só que **para mim o processo de inclusão é quando eu diminuo os montes e subo os buracos. Todos têm montes para atravessar e todos têm buracos que fatalmente podem cair.** A vida é assim. O cara que trabalha com inclusão tem que tornar viável o monte e ele tem que tornar o mais plano possível, o vale. **Eu acho que a questão da Inclusão, ela está aí, ela está em dirimir o status, impor limites, reconhecer limites e transpor limites:** Yves de La Taille⁸¹.

As metáforas, ligações que fundamentam a estrutura do real, também deram a tônica do discurso de P15 que se referiu à inclusão como sinônimo de “ir para a luz”, remetendo à ideia que ele traz de aprovação. Inclusão estaria relacionada a como o aluno se vincula, sendo o próprio discente, o grande responsável por estar ou não incluído, sobretudo considerando sua frequência, tendo riscos de “se perder”, inclusive fazendo alusões à sala de aula como “peça de teatro” e, os alunos, enquanto atores que podem ou não querer “assisti-la”, como sinônimo desta interação:

Inclusão e exclusão? [...] **Inclusão é como o que a gente faz aqui. Todos os que estão aqui vão passar, vão para a luz como eu falo. Vão para a luz. Exclusão, eles mesmos que se excluem, não somos nós que excluimos.** Quando eles faltam demais, eles se perdem porque essa turma é a turma da inclusão, ampla, geral e irrestrita. Mas, é o que eu falo para eles, não adianta ter a melhor peça de teatro, os melhores atores, se vocês viram as costas e não querem assistir. Vocês vão sair dali sem saber o que ocorreu, sem saber contar o que foi a peça. Então, eles mesmos é que se excluem.

Ainda nos argumentos FER, P1 empregou uma ilustração ao citar um aluno para o que considera “resgate” feito pelo Programa, o qual passou a adotar um comportamento diferente de quando havia ingressado, o que o docente entende a partir da relação de confiança e afetividade construídas:

⁸⁰ Caveirão é o nome popular do carro blindado usado pelo Batalhão de Operações Policiais Especiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (BOPE) em incursões nas favelas na capital fluminense. Oficialmente, o nome desse carro blindado é veículo blindado de transporte de pessoal.

⁸¹ Yves de La Taille, desde a década de 1980, dedica-se ao campo da psicologia moral. Ao referir-se à noção de limites, afirmou que na vida e na moralidade, as duas possibilidades existem: o dever transpor e o dever não transpor (LA TAILLE, 1998). Dentre os muitos trabalhos de sua autoria destacamos para fins desta pesquisa, os que tratam especificamente das dimensões dos limites que ele considera como indissociáveis (Ibid., 2002).

Eu tenho um exemplo de um aluno, um exemplo de resgate, é o Jair⁸². Era um aluno muito agitado e, ano passado, ele já foi expulso da escola quando estava em turma regular e retornou para turma de Projeto. **Eu o acompanho desde o ano passado, ele entrou no meio do ano.** Ele é muito bom em Matemática, a gente estava dando aula, passei vários exercícios e ele ali fazendo: “— Caramba *Jair*, você está ótimo. Você vai ser meu monitor da Matemática”. Aí, ele ia fazendo: “— Professor, acertei. Professor, não estou entendendo”. Isso a gente tem em turma regular com 30, 40 alunos. O aluno, às vezes, não entende e fica quieto, na dele. Na turma de Projeto, não. “— Professor, não entendi”. Você vai ali, não tem essa vergonha, esse distanciamento do professor para o aluno. Então, você tem essa ligação, a gente vai ganhando o espaço afetivo [...] Ele, um aluno agitado, um aluno com um comportamento diferenciado, depois dele inserido no Projeto. **Eu acho que a inclusão está aí. Tenho esse exemplo bem legal dessa autoestima, dele se sentir parte do meio, em trazer a vivência dele. Você pega essa vivência do dia-a-dia dele e insere isso na aula, é bem legal.**

P11 vinculou o êxito dos alunos a professores comprometidos, estabelecendo a oposição entre professores verdadeiros, denominados “sem máscara” e aqueles cujas práticas não seriam condizentes aos discursos, enquadrando no que Perelman (2005) tipifica como modelo (FER), já que citou as próprias condutas, reiterando o que considera como positivo:

Eu acho que sou apaixonado por essa oportunidade, sou completamente a favor, 100% a favor, só que tem que ocorrer na prática, a inclusão verdadeira que hoje não é. **Se o aluno der a sorte de ter o professor comprometido, que faça alguma coisa para ajudar aquele aluno a ser incluído, aí ele está com muita sorte.** Porque o aluno incluído precisaria de um atendimento de fono⁸³, um atendimento psicológico, um atendimento de uma psicopedagoga e eles não têm nada, nem oferecido pelo Estado, pelo Governo e nem a família tem condição. Nós temos vários alunos, eu tenho aluno disléxico, aluno com uma questão neurológica que eu não sei o que é que é porque não tem diagnóstico. A gente tem aluno que a mãe disse que já levou ao neuro⁸⁴ e não tem nada, mas se você botar aqui sentado, você vai ver que ele tem alguma coisa, entendeu? Acaba que a inclusão vira uma oportunidade daquele aluno, incapaz, tirar o diploma, dar o diploma para ele, porque acontece isso. **Quando pega professores, modéstia à parte como nós, porque você está tendo oportunidade de conversar com pessoas que não estão falando que é bonito, não, eu tenho certeza que está todo mundo aqui sem máscara. Porque você vai encontrar muito professor com máscara que vai falar para você coisas maravilhosas e, no fundo, se você for assistir uma aula, vai ver que não é assim.** Mas, aqui a gente chama aluno, pega aquele aluno, conversa, fica depois da hora.

Tratando sobre o atendimento às pessoas com deficiências e inclusão, os professores P3 e P9 fizeram rupturas de ligação, reiterando que a inclusão seria “bonita no papel”, ou seja, na teoria. Entretanto, segundo eles, na prática isso não se confirmaria:

P3: Inclusão eu sei o que é. Mas, exclusão... Não faço a menor ideia. Nos locais onde trabalho não observo exclusão. Inclusão significa botar num mesmo local, todos juntos, entendendo que cada um é cada um, existem as diferenças. **Nós temos turmas regulares na escola com alunos que têm deficiência, amputados. Mas, o Acelera não é para esse tipo de público, temos turmas regulares que atendem a esses alunos com outros problemas. O propósito do Acelera não é esse, é a defasagem**

⁸² Nome fictício.

⁸³ O docente empregou a abreviação para designar fonoaudiologia.

⁸⁴ O professor utilizou a abreviação para neurologista.

idade-série. No início, os alunos do Acelera eram muito marginalizados pelos outros da escola. Hoje, eles se sentem elite. Tentamos focar: “— Hoje, vocês estão aqui por algum motivo que impediu que vocês continuassem nas turmas regulares, mas todos vocês têm potencial para seguir os estudos, fazer o ensino médio”.

P9: Para mim, é muito complicado, é uma questão pessoal. **Eu acho que a inclusão é muito bonita no papel. No dia a dia, sinceramente, não vejo não.** Não vejo funcionar da maneira que deveria funcionar. Eu acho que o Projeto é o melhor lugar para eles estarem.

Finalizando as análises desta questão, tanto P4 quanto P5 fizeram dissociações, um deles mencionando os alunos que são amparados legalmente pelas leis que regulamentam seu acesso e permanência, diferenciando-os dos matriculados no Acelera, citando o aspecto da acessibilidade, além das questões psicológicas, considerando que estes estariam a cargo apenas do que entende como integração social e, não, inclusão. No caso dos alunos do Programa, na medida em que não incomodam, não são lembrados, estando numa espécie de “limbo”. Também houve uma dissociação entre inclusão/exclusão no sentido das classes, da inclusão dos alunos com deficiências, afirmando que não acreditam neste processo e apontando as dificuldades encontradas para um melhor atendimento devido ao quantitativo de alunos nas turmas:

P4: É, tem vários aspectos, por exemplo, **se o aluno tem um problema físico, tem aquela lei⁸⁵ que a escola tem que providenciar a acessibilidade e tal, mas isso ainda é só a lei, não acontece. Se ele tem um problema psicológico, assim, é mais para haver uma integração social, então não é de fato.** Alguns conseguem até um encaminhamento para tentar um acompanhamento psicológico. No caso do Acelera, muitas vezes eu percebo que a escola mesmo já com a turma montada, a escola não enxerga essa turma, como se fosse uma turma que fica assim, num limbo, muitas vezes somos esquecidos. Os alunos ficam naquela sala, eles têm um horário diferente. Eu, por exemplo, procuro resolver os meus problemas, os problemas dos alunos na sala, então dificilmente eu encaminho para a Direção, no caso de indisciplina. Então, você não incomoda, mas também não é lembrado. Se há um passeio, não inclui aluno do Acelera. Você tem que fazer o passeio por você. Eu sou muito favorável à aula-passeio. Eu acho que além de integrar, mostra um mundo diferente para eles, que eles não têm acesso. Então, eu acho fabuloso aula-passeio. Eles mudam até o comportamento. São pouquíssimas as oportunidades, esse ano está pior. Ano passado a gente ainda tinha o ônibus da liberdade⁸⁶, neste, até agora não liberaram.

P5: **Bom, se a gente supõe a inclusão no sentido de classe popular, isso é uma coisa. Inclusão/exclusão no sentido de classe popular. Tem a inclusão/exclusão dos alunos especiais. Alunos especiais, eu não acredito em inclusão, estou sendo**

⁸⁵ A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 foi instituída como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 1º “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

⁸⁶ O projeto Ônibus da Liberdade, segundo dados do portal da SME-RJ, tem como objetivo “proporcionar transporte gratuito para alunos das escolas da rede municipal localizadas em áreas onde não existe atendimento de transporte público coletivo ou em outras onde o transporte de passageiros opera com intervalos que não atendem à necessidade de deslocamento dos estudantes, tendo em vista a concentração deles nos horários de entrada e saída dos turnos. Atualmente, as 7ª, 8ª, 9ª e 10ª CREs, todas da zona oeste da cidade, fazem parte do projeto. Informações em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=121055>.

sincera. Por que eu não acredito? Porque você incluir uma criança, eu já tive aluno surdo, a gente não tem formação. Por exemplo, eu tenho 44 na sala, administrar 44 crianças na sala, todos falando, se mexem, falam e aí você tem que trabalhar com quatro tempos de aula, no caso de uma criança que precisa de uma atenção especial, você não tem tempo para fazer. Então, nesse ponto, eu não acredito mesmo. Já tive turma no ensino médio que o aluno tinha deficiência visual e eu tinha que passar a letra para 36 e, no mesmo lugar, eu não sabia se eu escrevia no quadro, se eu falava. **Então, a ideia é muito linda, mas fica complicado [...]** Aqui no Acelera não tem ninguém, acho que nem pode. Agora, voltando para a Inclusão, essas crianças foram largadas pelo caminho, pelo sistema. Então, assim, **eu acredito em inclusão social, agora eu também acho que fica difícil de falar em inclusão/exclusão quando o sistema não te ajuda a cumprir essa coisa.**

Tivemos o propósito de descobrir através da questão seguinte que relação os professores estabelecem entre os processos de inclusão/exclusão e o Programa de Reforço. Neste item da entrevista, mais uma vez a tônica dos argumentos BER foi confirmada, ressaltando que cinco docentes empregaram relações causais em seus discursos. Em P1, isto se evidenciou na associação do Programa às possibilidades que ele tem de fazer com que o aluno se sinta parte do processo, ou seja, enxergando-se como cidadão, trazendo a autoestima e humanizando aqueles que o integram, além de resgatar a presença dos responsáveis nas instituições, compondo o maior percentual de participação nas escolas, sendo considerada uma grande conquista. P2 restringiu a relação causal à metodologia, pois esta, na sua opinião, permitiria uma maior participação dos alunos, podendo desempenhar habilidades que seriam externadas a partir desta especificidade do trabalho, na qual estes atuariam como protagonistas e, os docentes, mediadores.

Para P5, o Programa seria a possibilidade de incluir novamente os alunos no sistema, tanto do ponto de vista acadêmico (conteúdos), quanto social (convivência). Já que em decorrência do sistema regular, por uma grande variedade de razões, eles se encontravam à margem. Houve a ressalva de um dos docentes, P9, de que embora não houvesse a priori, uma pretensão de inclusão na concepção do Programa, ele acabou contribuindo para tanto, pois o professor também deveria estar incluído no processo, fazendo com que os alunos se sentissem incluídos. O último a valer-se das relações causais, P13, afirmou que o Programa daria uma outra dimensão da relação dominante/dominado, propiciando uma troca maior entre docentes/discentes, ressaltando que cabe ao professor reconhecer suas limitações e potencialidades, tal como conectar-se às questões éticas, podendo resguardar a acolhida e o respeito nas relações. Ele ainda utilizou um argumento de autoridade, citando o conceito de *complexidade* em Edgar Morin que, para ele, seria inerente a elas, perpassando os diferentes sujeitos compreendidos na estrutura escolar:

P1: Essa participação dele, você ganha, na verdade, o aluno. Você tem essa liberdade, os alunos sentem isso, eles podem chegar até você. [...] **O projeto é isso, não é: “Ah, eu sou professor”, você tem essa liberdade com eles.** Eu tenho, por exemplo, um grupo no Whatsapp de responsáveis. Eu tenho essa ligação direta com o responsável. Então: “— Olha, fulano veio. Fulano não veio”. Nas reuniões, o maior número de responsáveis que vem à escola na semana de reunião é do Projeto. Mais de 50% de presença de responsável, nas reuniões de pais. Isso é muito difícil em escola pública, você ter a presença de responsável no dia-a-dia e na turma de Projeto a gente tem. A gente consegue resgatar a família também porque os pais veem a mudança do aluno, o aluno não quer faltar, o aluno fala de você para a mãe: “— Olha, a professora fez isso! Olha, a gente fez isso e tal”. Então, acaba aguçando a curiosidade do responsável também. Então, o responsável acaba vindo à escola. Aí, quando o responsável vem, eu mostro: esse aqui é o trabalho deles, o que eles fizeram. Aí, nas acolhidas, às vezes a gente fala de amor, a gente coloca, expõe [...] Então, **eu acho que no Projeto você humaniza, você traz a autoestima. Eu acho que essa é palavra-chave, o aluno se sente parte do processo e da sociedade mesmo, de se enxergar como cidadão.** Acho que é por aí.

P2: Como disse antes, **eu acho que a metodologia do Projeto permite a participação efetiva do aluno, o tempo inteiro, na aula.** Quando a gente faz as quatro equipes⁸⁷ que tem funções específicas, o aluno desempenha habilidades, então **a inclusão dele começa quando você percebe que ele é bom em alguma coisa que até então não era estimulada nele,** pode ser falar à frente da turma, fazer um cartaz, um desenho, socializar em uma equipe, coordenar, enfim, cada um tem uma habilidade e a habilidade dele tem chance de aparecer. Então, eu posso contribuir com isso. Nisso, eu sou bom. Eles costumam ser bons em alguma coisa e o outro ajudar. Daqui há pouco, o processo é revertido para o colega. Essa interação que acontece o tempo todo por causa das equipes, como essas equipes funcionam, elas estimulam o tempo todo, o professor fica como mediador⁸⁸ realmente. No Projeto, eles trazem coisas, um aluno trouxe um vídeo outro dia, iniciativas que a gente nem está esperando, os alunos surpreendem, têm muito para dar. **O Projeto, nesse formato, permite ao aluno se mostrar.** Isso acontece pelo espaço que o Projeto oferece, coisa que no regular, ele não tem. **Ele chega ali e já se sente à vontade, ele é valorizado.**

P5: Essas crianças foram excluídas. Todos, num dado momento, foram por problemas do sistema acadêmico tradicional. Eles não conseguiram se adequar, isso eu percebo muito. Não conseguiram por *n* motivos e a vida deles era um inferno, foram abusados sexualmente, não importa. Estavam usando drogas? A mãe trabalha e ele fica com o traficante? Não importa. Eles foram categoricamente excluídos. **A ideia do Projeto é incluí-los de volta, aqui é um espaço de inclusão. Eu aqui não faço julgamentos. Não estou aqui para decidir porque ele ficou atrasado, mas para tentar incluí-los de novo,** num mínimo possível de conteúdos, num mínimo possível de convivência, num mínimo possível de aceleração para que eles saiam daqui e consigam trabalhar. Não sei, não estou falando universitários, isso aqui não é preparatório para o ENEM⁸⁹ e nem é a função da escola no ensino fundamental diga-se de passagem, mas **eu vou tentar pelo menos, o mínimo, trazer possibilidades, formar um cidadão crítico,**

⁸⁷ As equipes de trabalho foram explicitadas no quadro 4 da página 46.

⁸⁸ Discutindo sobre a Didática e o trabalho docente, Libâneo (2011) problematiza as características deste professor, tecendo relações com suas práticas: “Quais as características do professor mediador? O que caracteriza uma didática baseada no princípio da mediação? Numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. [...] Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno” (LIBÂNEO, 2011, p. 2-3).

⁸⁹ De acordo com o portal do MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado em 1998, “tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores”. Maiores informações em <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>.

um cidadão com uma visão de mundo, um cidadão que saiba pensar. Se eu conseguir isso, eu já estou feliz. Mesmo que ele saia daqui, mesmo eu brigando, **eu acho que o Projeto é inclusivo**, apesar de eu achar que a maioria não o compreende, não estou dizendo nem quem tá dentro, não, as pessoas de fora. Quem está dentro eu não sei se compreende, eu até acho que sim, uma boa parte sim. Mas, as pessoas de fora, eu acho que a maioria não compreende.

P9: Eu acho que não foi uma coisa pensada, não foi esse o caminho deles. Mas, eles atiraram de um lado e atingiram outro. **Eu acho que o Acelera, o Projeto é de inclusão, não tem como fugir disso**, você não acha? Isso é uma contradição, o nome é uma contradição. O que vem de cima, a proposta do Projeto é essa, de acelerar. Mas, sem querer, eles estão fazendo outra coisa. O professor que está verdadeiramente incluído nesse processo, ele faz dessa forma. Acaba que **o caminho é esse e a gente acaba abraçando a ideia e sabendo que esse é o caminho, é tentar fazer com que esses alunos realmente, verdadeiramente sintam-se incluídos, sintam-se e consigam alguma coisa de objetivo, verdadeiro.** Não é o professor aqui da escola. Aqui no colégio, eles acreditam que no Projeto eles vão dar algum resultado diferente do que davam lá em cima. Eu vejo muito por aí.

P13: [...] É a relação dominante/dominado. **Eu acho que todo o caos que a gente vive, não só aqui no Brasil, mas no mundo, vem dessa relação muito desigual**, é um dominando porque sabe mais, o outro dominado porque acha que não sabe. Na realidade, sabe, mas não desenvolveu as suas potencialidades, mas por n fatores. Nesses n fatores vão entrar o quê? Alimentação inadequada, falta de possibilidades, é o lugar que mora, a dificuldade que tem ou até porque tem todas as potencialidades e não quer aproveitar também. **Por isso que tudo é muito complexo. Edgar Morin já fala da complexidade⁹⁰** do sujeito, o sujeito complexo, imagina dentro de sala com vários sujeitos, inclusive o sujeito professor que é complexo também. **Eu acho que essa relação dominante/dominado é possível no Projeto.** Só o formato, de você mudar aquela estrutura de um atrás do outro, o professor lá na frente. O professor tem que estar junto na roda, na mesma roda. Nisso, você já mantém o diálogo: sujeito falante, sujeito ouvinte, sujeito que troca. Acho que a relação de troca é muito maior, isso é mais rico porque quebra o dominante/dominado, mas você não perde o seu perfil de professor. Agora, cabe à sua ética profissional, às suas potencialidades de professor, também serem acolhidas por você mesmo enquanto profissional. Porque você se colocando bem, pode demorar às vezes, mas ele vai te entender. O aluno sabe, o professor sabe, o aluno sabe, desde a criança, do pequenininho até a faculdade, nível superior, você sabe quando é acolhido, é bem querido, é bem aceito, você sabe respeitar quando o outro se dá ao respeito.

Ainda nesta tipificação tivemos três professores que trouxeram em suas falas argumentos que convergiram para o que Perelman (2005) denomina como de direção. Em P8 isto foi explicitado, ao apontar o Projeto como espaço propício à criação de pactos, a partir de códigos preestabelecidos entre professor/alunos, os quais reverberariam no futuro destes discentes, no mercado de trabalho. O discurso trazido por este orador alinha-se à nossa perspectiva de pesquisa, já que na Teoria da Argumentação (Ibid., p. 75) referenda-se que “tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório”.

⁹⁰ Segundo Morin (2000, p. 38) [...] “de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”.

P11 acrescentou que o Programa tiraria a “condenação” do aluno que, a partir do básico dado, conseguiria avanços em seu posterior percurso escolar. Finalmente, P14 apontou o Projeto como possibilidade dos alunos que nele permanecem, verem um horizonte à frente, utilizando além desta metáfora, outra expressão — “dar uma cor às suas vidas” — para reforçar o caráter transformador que considera adquirirem:

P8: Se eu consigo trabalhar com código, o código da disciplina, o código da lealdade, o código da verdade, o código do compromisso, o código do carinho, **se eu consigo trabalhar com esses códigos, ele entenderá outros códigos complexos que o mercado de trabalho vai apresentar para ele. Porque nós vivemos de pactuar, nós vivemos da pactuação. Pactuamos o tempo todo e eu tenho que ensiná-lo a pactuar e que não pode quebrar regra.** Ele precisa entender que não pode quebrar regra e uma das regras que eu tento que ele não quebre é o respeito a mim. Eu sou muito brincalhão, eu sou muito próximo, mas eu sou o professor: “— Não entendi a maneira como você me respondeu, eu sugiro que você refaça a sua fala” e silêncio. A turma toda silencia e ele refaz a fala, entendeu? Eu acho que a relação é muito importante.

P11: Eu só não acho que esse nome, Acelera, seja correto. Eu acho que o problema está na nomenclatura, aí confunde a cabeça de todo mundo. Tem um grupo que pensa, você é um aluno B e MB. Mas, como assim, um aluno B e MB, se ele já está fora da faixa etária, com tantas reprovações? Não, mas o Projeto é Acelera. [...] **A gente tira a condenação desse aluno.** O aluno sai do sexto ano e ele é muito ruim, não atinge e **quando você não dá essa oportunidade do Projeto, você já o condena.** Assim, a gente não pode esquecer que são seres humanos que se modificam. [...] Eu tenho um aluno de Projeto que não tem problema nenhum, poderia estar no regular, está aqui porque ficou reprovado por faltas, só que ele continua não vindo, não dá bola, daí eu botei novamente no regular. Esse equilíbrio é que a gente tem que ter. [...] Eu vou dar o fundamental desse aluno, quem me garante que daqui há um ou dois anos, esse menino não tenha um estalo e vá embora? Quantos casos a gente ouve assim? Alunos que eram péssimos no fundamental e chegam no ensino médio, chegam na faculdade? Então, eu acredito nisso. Por isso, eu acho que tem que ter sim, eu até me arrepio, tem que ter sim essa inclusão, tem que ter o Projeto. Só que eu não sei como fazer com que os professores enxerguem dessa forma que os professores parem com essa coisa de achar que o Projeto é para superdotado, que tem que ser acelerado. Porque é quase isso. Superdotado porque o cara reprova, reprova, reprova. Aí, cai no Projeto e o professor diz: “— Projeto tem que ser B e MB”. Para mim, é dar o básico para que ele consiga caminhar e rezar para esse aluno ter um *click*.

P14: **O Projeto é muito inclusivo, muito mesmo. Eu vejo isso ao longo dos anos, alguns alunos não se adaptam, não sei por que motivo saem, mas os que ficam, permanecem e veem um horizonte à frente.** Eu conheço, tenho alunos agora no ensino médio, lá os meus alunos do ano passado estavam perdidos no ensino regular, considerados faltosos, prestes a saírem, a desistirem. Estão no ensino médio e tomara que sigam adiante, indo mais à frente. Existem alunos também que têm algum tipo de distúrbio, existem tantos tipos que nós conhecemos, dislexia, disgrafia, outros distúrbios e eu deixo claro quando eu chamo os responsáveis que eles podem trabalhar uma habilidade, se não conseguirem chegar à Universidade que trabalhem uma habilidade, seja mecânica, fazendo um artesanato, algo que faça bem, desenvolver essa parte, a fim de que possa dar uma cor à vida dessa pessoa, que vá fazer algo fora das carteiras da Universidade. Caso, antes do ensino médio não tenham conseguido, mas terminaram o fundamental, **que eles procurem valorizar um talento que tenham e levem adiante para construir a sua vida e dar uma cor diferente à vida.** Porque a questão da exclusão: “— Você não sabe fazer nada. Você não vai bem na escola. Você não consegue ler e interpretar.” Vamos até onde podemos ir, vamos ajudando. Não é porque não conseguiu entrar na Universidade que a vida vai parar. Já falei para muitos pais: “— Aproveitem o talento e coloquem em um curso técnico ou

desenvolva um talento entre família, um empreendedorismo em família e levem isso adiante”.

Também percebemos a incidência de argumentos quase-lógicos em três discursos, todos eles remetendo a elementos de comparação. Traçando um paralelo entre o tempo de permanência do professor com o aluno no Programa e no ensino regular, P3 ressaltou que no Projeto isto seria positivo, entendendo que o não atendimento às turmas desse segmento e com essa estruturação, seria decorrente de questões administrativas da Prefeitura. P6 fez a comparação entre a proximidade do professor nas classes de aceleração — maior, no seu ponto de vista — e, no ensino regular, menor em decorrência do quantitativo de alunos e turmas. P12 comparou os caminhos pelos estudantes matriculados no ensino regular e os do Programa, citando estratégias metodológicas que incluem, dentre outros aspectos, a maneira como os alunos se sentam, afirmando que a disposição em círculo propicia que eles não se sintam diminuídos frente aos demais, caso estivessem perfilados:

P3: A proposta do Acelera é a correção de fluxo, quando você abre os documentos sobre o Projeto é isso que consta lá. **A Filosofia do Programa é ótima, pois o professor fica muito mais tempo com o aluno, quatro horas e meia. Enquanto nas outras turmas não é assim, tem um professor para cada matéria.** Para mim, isso é um problema administrativo, a Prefeitura teria que dispor de um quantitativo muito maior para atender a todas as turmas desse segmento, caso fossem iguais aos projetos. Então é uma questão de Matemática mesmo. Tem professor que também não aceita dar aula de outra disciplina. É professor de Geografia, só vai dar aula de Geografia.

P6: É exatamente isso. **É a oportunidade de você estar todo dia com eles, de você estar mais próximo.** Essa semana, por exemplo, eu sei que teve um aluno que teve um problema sério com a mãe, na minha turma. Ele estava até fora de casa. Aí, falei com a mãe pelo Whatsapp. [...] Daí, ela começou a chorar. [...] Então, **é você ter a oportunidade que não tem no ensino regular.** Porque são muitos alunos, muitas turmas. Então, a tua dificuldade é maior, né? Muito maior.

P12: O tempo todo a gente está fazendo tudo para incluir ele, para inserir ele no processo do aprendizado, na socialização. Você viu como eles ficam sentados? Eles não ficam sentados assim, ninguém fica de costas para ninguém. Às vezes, quando é muita gente, a gente faz um círculo e ninguém fica de costas para ninguém, você fica sempre de frente para alguém ou ao lado de alguém, nunca tem ninguém atrás de mim, eu nunca estou atrás de alguém, eu estou sempre de frente para alguém ou ao lado de alguém. **Essa ideia é muito significativa, parece que essa organização é uma bobagem, mas não. O último se sente diminuído em relação aquele que está aqui na frente. Mas, isso é o ensino regular.** Então, quando esse aluno que não se adaptou, você cria para ele um ambiente, uma proposta, porque o importante é que ele aprenda, existem vários caminhos que te levam a aprender, porque tem que ser esse caminho aqui, sempre? Esse caminho funciona para alguns, mas não funciona para todo mundo. Porque a gente não é igual, então existem diversos caminhos que te levam a aprender, você não precisa seguir um único modelo. **O Projeto é bom porque existem vários momentos da aula onde solicita do aluno, vários processos.** É o processo de olhar um vídeo, fazer uma atividade, sentar, fazer um trabalho em grupo, socializar. Tem o mural dos aniversariantes, a gente comemora os aniversariantes do mês, eles adoram. Tem muita coisa parecida com o trabalho do primeiro segmento porque a gente fica com eles também o mesmo tempo, tempo que o professor do primeiro segmento tem. Quem está organizando a festa é a equipe de socialização, eles organizam, passam a lista, quem vai trazer o quê. Eles que estão organizando tudo, mas eu vou dando dicas.

Conseguimos rastrear dois docentes que usaram ligações em seus argumentos que fundamentam a estrutura do real, ambos empregando metáforas. P4, por exemplo, verbalizou “acertar o passo” para reforçar a relação causal entre a oportunidade que considera ser dada ao aluno, de não apenas cumprir etapas na sua escolaridade, mas de modificar o seu olhar. P15 empregou “abraço” e “massagem de ego” no sentido de reforçar o acolhimento dado aos alunos, fazendo com que eles ingressem, posteriormente, no ensino médio. Aponta que desta forma obterão êxito econômico e social, ao passo que se interromperem os estudos para trabalhar, terminariam “dando um tiro no pé”, pois não obtendo qualificação, no seu ponto de vista, conseqüentemente galgariam poucas oportunidades:

P4: Eu acho que tem tudo a ver, né? **O Programa é uma oportunidade. Uma oportunidade de você acertar o passo na tua vida escolar. Acertar o passo não só por você cumprir as etapas, mas também acertar o passo de você mudar o olhar.** Para muitos eu consegui mudar o olhar, graças a Deus, tomara que eu consiga esse ano.

P15: Com certeza, eu digo inclusão total. Porque **esses meninos se não tivessem assim, digamos, esse nosso abraço de Projeto, eles provavelmente iriam repetir de novo ou o oitavo ano ou o nono ano.** Então, aqui a gente realmente abraça, abraça para mandá-los para o primeiro ano do ensino médio, entendeu? Agora, **infelizmente muitos, sem essa massagem no ego todo dia, também param.** Tenho muitas que estão seguindo, se comunicam comigo, uma teve neném agora. Mas, alguns desistem até porque tem a questão de muitos estarem querendo arrumar emprego, Jovem Aprendiz⁹¹, essas coisas. O que é que acontece? Isso, para eles, prejudica demais. Porque eles não têm a capacidade de estudar, conciliando com o trabalho. Então, eu falo com eles: “— Vocês vão acabar ficando nesse empreguinho, ganhando esse dinheirinho. **É importante, agora, vocês irem para o ensino médio para depois começarem um emprego. Mas, eles ficam com essa ânsia de trabalhar, a gente sabe que é também por necessidade, mas acabam se tolhendo nisso. Eu falo para eles: “— Estão dando tiro no pé!**

Este item da entrevista também suscitou uma ruptura de ligação feita por P7 entre o que considerava como o perfil dos alunos atendidos pelo Programa e aqueles com deficiências, no caso destes últimos reiterando que não se enquadrariam no *rol* das prioridades para ingressar, embora alguns estejam inseridos nestas classes, ainda que não tenham, por exemplo, laudo médico que as comprove:

A inclusão quando se trata de alunos com deficiência, dificuldades, síndromes, esse não é o perfil do aluno do Acelera, não tem. Nem passa pela resolução, nem nada, não tem como. Embora, eu tenha um aluno de dez anos, não tem laudo, é do quarto ano, dizem que ele tem um quadro de autismo, mas não tem laudo e está em estudo de caso. Mal eu o conheci, fez a prova, às vezes dormia no cantinho dele, nove e meio na prova. É um aluno excelente, a gente sabe que determinados alunos têm altas habilidades. Então, ele me surpreendeu, não me dá trabalho nenhum. Ele seria cognitivamente um perfil para o Acelera, mas não é. [...] Como é montado isso?

⁹¹ No Brasil, a Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000 é a que regulamenta a contratação de jovens como aprendizes em empresas de médio e grande portes. Maiores informações: <http://www.planalto.gov.br>.

Primeiro, antes de entrar no sistema, quando chega em outubro, a Coordenação e a Direção, em datas diferentes, têm uma reunião na CRE onde levam a produção textual desses alunos [...] Então, eles avaliam, a GED, eu não sei quem é, a produção textual desse aluno. Aí, me sinalizam se irá para o Acelera, repetirá ou irá para o ano seguinte regular, considerando a idade desse aluno. [...]

Na última questão da entrevista que tratou especificamente de situações que os professores desejassem compartilhar sobre inclusão/exclusão, os oradores reiteraram a preponderância da utilização de esquemas de raciocínio que estabelecem vínculos entre elementos distintos, construindo uma espécie de solidariedade no interior de um sistema e valendo-se das técnicas de ligação (OLIVEIRA, 2016). Houve a utilização de argumentos quase-lógicos que trouxeram comparações, pautando diferenças entre como consideravam atuar em classes regulares e junto ao Projeto, realçando os significados trazidos por meio desta incursão, apontando nuances nas posturas discentes:

Estar no Projeto é uma satisfação minha e dos alunos que estão comigo. Eles ficam comigo 16 horas, nós ultrapassamos a relação professor/aluno. Hoje, por exemplo, é meu dia de planejamento. A professora de Educação Física fez uma confraternização aqui na escola e os alunos fizeram questão de me chamar aqui, na sala de professores. Os alunos nos veem como pessoas maduras, de confiança. **Quando damos aulas em turmas regulares, às vezes você pega um aluno ou outro com afinidade na sua matéria. No Projeto, não.** Às vezes, um é ótimo em Matemática e apresenta muita dificuldade na produção de texto. Aí, eu estímulo [...] Pois, o que desarticula o conhecimento não é o aluno, é o sistema. Não vou dizer que isso funcionaria no ensino médio, mas aqui no ensino fundamental nós temos um diferencial [...]. Bem, eu não sei se isso que acabei de dizer tem a ver com inclusão [...] (P3).

Tecendo estas comparações, ouvimos de alguns que gostariam de encerrar suas carreiras na docência, ainda em turmas de Acelera, embora muitos tenham relatado a iminência de término do Programa, lembrando que a cada fim de ano letivo, isto evidenciava-se nas reuniões periódicas de acompanhamento, o que consideravam lastimável e controverso frente a tantas aquisições, desde a implementação desta política:

Terminar no Projeto representa uma bênção de Deus, eu amo, cá dentro do Projeto na sorte e me tornei outra pessoa, outra professora, com outra visão. **Eu agora entendo muito mais quem é o aluno, do que antes.** Antes, era assim: pão/pão, queijo/queijo. Não fez, danou-se, pá! Hoje em dia, não. Eu sou mais flexível, a vida não é branco e preto, tem o cinza, entendeu? Não é sim ou não. O ser humano tem várias facetas, várias nuances e a gente aprende a ver isso (P15).

Também foi possível detectar no discurso de um docente — P1 — ainda dentro da tipificação dos argumentos quase-lógicos, o que Perelman (2005, p. 266) denomina como *divisão do todo em partes*, ou seja, partes que devem estar relacionadas de modo exaustivo, suscetíveis de reconstituir um conjunto dado:

Tive exemplos de exclusões de alunos de turma regular e que não estavam aqui, nessa escola. Quando fiz o concurso, fui para a 10ª CRE. [...] Trabalhei em escolas

em Comunidades, CIEPs⁹², escolas muito grandes. **Já tive problemas, não comigo especificamente, de exclusão de alunos, pois vendiam drogas e foram expulsos diante dessa problemática.** Isso eu vivenciei na escola da época, mas em Projeto, não.

Este item do roteiro, diferente dos demais, suscitou que a grande maioria dos entrevistados — 11 — se valesse de argumentos FER, empregando o que Perelman (2005) tipifica como *modelos*, já que se respaldaram nas próprias ações para realçar novas atitudes e comportamentos dos discentes que foram inspirados nessas inter-relações. Também houve discursos afirmando que o Programa trouxe mudanças nas próprias condutas dos professores que passaram a estar mais atentos às necessidades e peculiaridades dos alunos:

P2: [...] inclusão são vários casos, teve um que foi aqui dessa escola. Lembro bem que, de repente, ele começou a faltar, começou a ser retirado por falta. Aí, você chama o responsável. A mãe chegou aqui na porta, chorando muito porque ele tinha ido para as drogas realmente. [...] aí, **eu chamei o garoto para conversar junto com a mãe, nós conversamos muito**, aí ele chorou, na frente da mãe teve que assumir aquilo. Foi uma situação um pouquinho difícil. Mas, **ele se comprometeu em não faltar mais**. Ele não é excelente, mas terminou, a formatura ficou tudo bonitinho. Foi minha primeira turma aqui nessa escola. [...] Tem muitos casos assim. **Essas situações humanizam ainda mais o Projeto, quando você consegue realmente olhar para esse aluno e não achar que é um caso perdido, mesmo ele sendo faltoso, olhá-lo como uma pessoa capaz, uma oportunidade que está sendo oferecida e ele vai conseguir.** Eu acho que humaniza, para mim, quando eu vejo uma situação de tirar um aluno, é um desafio. É desafiador para gente e como a gente tem muito recurso aqui para trabalhar e trazer esse aluno aqui para dentro, dar uma direção para ele, um sentido, eu acho que humaniza.

P9: Lembro agora que recentemente uma aluna, *Laura*⁹³, que estudou comigo há 4 anos atrás, ela era uma aluna bruta, dedicada ao jiu jitsu, uma aluna rebelde. Eu, com paciência, mais do que tenho hoje. [...] **Ela disse que aprendeu umas coisas com o meu jeito** porque eu tinha paciência. Fiquei encantada, pois na verdade, ela aprendeu e aprendeu mais, com o jeito da pessoa ser, **ela admirou isso de certa forma.** [...] O projeto fez isso comigo, é um esforço para a gente, me modificou muito o projeto, eu passei a ter disciplina porque eu sei que eu sou cobrada. Se eu não sou cobrada, eu sei que eu não vou ter por que eu não tenho essa característica. Modificou na minha vida aqui na escola e na minha vida pessoal também, eu aprendi muito com essa coisa do projeto, gente, vocês não têm noção, aprendi demais.

P11: Se esses alunos não tivessem tido a oportunidade de **se espelhar numa professora única que acolhe**, porque o professor único tem mais convívio, talvez não tivesse dado certo.

Encerrando esse capítulo das análises, trazemos alguns argumentos recorrentes que se valeram de vínculos causais (BER) como *relação de um fato com a sua consequência ou de um*

⁹² Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) fizeram parte de um projeto educacional cuja autoria foi do antropólogo Darcy Ribeiro, implantados na década de 1980 no estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola, com o objetivo de oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

⁹³ Nome fictício.

meio com um fim, ressaltando as transformações obtidas junto a todos os envolvidos, tornando o professor mais tolerante. Inclusive foi possível coletarmos argumentos que trouxeram, além delas, exemplos que enaltecem as ações dos professores enquanto modelos de atuação (FER), em comunhão com os demais contextos sociais (cultura), ampliando este canal:

P4: Eu acho que a história da aluna *Nilma*⁹⁴ é um bom exemplo. Ela se sentia excluída com a própria vida dela, com o curso que a vida dela tomou. **Com o nosso incentivo, pois ela tinha bastante incentivo mesmo e com o apoio do PROINAPE**⁹⁵ que conversou muito com ela, tanto que ela não chegou nem a ser encaminhada, foram só conversas, **ela mudou**. Pelo menos, no ano passado. Eu espero que ela continue nessa trajetória, se valorizando, continue fazendo o que ela gosta de fazer. **Eu acho que foi um exemplo maravilhoso de inclusão, ela mudou da água para o vinho**. Foi muito surpreendente. Não foi fácil, não foi rápido, mas foi surpreendente. Ela vivia dentro de uma casquinha, fechadinha. No início, não saía e, depois, ela foi aos passeios e gostou. Mudou mesmo! O fato de o passeio ter sido mais para o final do ano foi bom porque ela já tinha se transformado, **a metamorfose já tinha acontecido**. Ela não tinha nenhum problema cognitivo, o problema dela era psicológico, isso criava uma barreira, ela não queria vir para a escola, ela vinha e ficava do lado de fora. [...] Até porque a aula de Projeto é muito legal, eu gosto. Eu acho diferente, é uma aula que a gente não está muito habituado a trabalhar.

P5: [...] **o meu compromisso com o Acelera é muito grande. Me tornei uma pessoa mais atenta aos meus alunos**, também eu tenho mais tempo com eles, eu tenho mais tempo para observá-los. [...] Quando eu vejo essa pessoa aqui dentro, aí que eu falo em inclusão, nos vários sentidos da palavra inclusão, ele aqui se sente acolhido e incluído.

P6: Eu tive uma aluna, esse ano, que é uma pessoa maravilhosa e vai ter um futuro brilhante. Mas, **se você não estiver próximo a ela, não vai. Você tem que apoiar**. [...] Essa oportunidade a gente e tem. Se fosse o aluno do regular era muito mais difícil. Graças a Deus, **no Projeto, eu me realizei, me realizei mesmo. Mudou tudo, até a minha vida mesmo**.

P8: Tem que haver espaço, **sem espaço interno não há inclusão, se o professor não abrir espaços internos, não há inclusão**. Alguns professores foram marcados pela Inclusão, a esses foi dado o benefício de serem marcados para se tornarem inclusão. Porque eles foram feridos e os feridos são mais cuidadosos porque foram marcados pela inclusão, entendeu? **No fundo, todo mundo deveria colecionar alguma inclusão na vida porque a gente seria mais tolerante, muito mais tolerante. Eu acho que se os professores do regular passassem pelo Projeto, eles mudariam**. Não estou dizendo que eles são ruins, entenda isso, só estou dizendo que falta para eles uma experiência por um programa de inclusão, seja qual for, em qualquer área,

⁹⁴ Nome fictício.

⁹⁵ De acordo com o Catálogo dos Programas de Inclusão, (Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos/IPP), “o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares — NIAP — integra políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse setor tem como princípio a articulação de saberes e práticas visando a uma abordagem interdisciplinar para apoiar as escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Criado por meio do Decreto 32.505, de 13 de julho de 2010, esse setor realiza, dentre outros trabalhos, o Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares — PROINAPE —, cujo objetivo aponta para o desenvolvimento dos planos educacionais com vista à manutenção e melhoria das relações de ensino e considerando diferentes processos de aprendizagem [...] O trabalho desenvolvido neste programa reúne equipes de atuação regional compostas por assistentes sociais, professores e psicólogos. As equipes têm atuação regional nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), com a possibilidade de constituir e elaborar as adequações necessárias a cada realidade local”.

se os professores do regular vissem o Programa, eles teriam outra história, eu não vou sair do Projeto imune, ileso, ninguém sai ileso, eu estou no Projeto há 3 anos, há uma possibilidade dele acabar, mas quando eu voltar para a minha aula regular, eu não volto ileso, volto marcado pelo próprio Projeto. Eu marquei as crianças, mas eu também volto marcado por elas, entendeu? É nisso que eu acredito e é nisso que eu me pauto.

P13: Tenho muitos exemplos, vários, eu poderia fazer uma lista aqui. Mas, vou citar um do Acelera 6 que eu o acompanhei no Acelera 8, em 2016 e 2017. Tive uma aluna que, numa prática de relaxamento em sala, ela que já vinha com várias questões complicadas, marcas pelo corpo, tristeza, não conseguia assistir aula direito. Eu estava tentando puxar o assunto há vários dias, nada, nada e nada. Nesta prática, ela chorou muito e me pediu para falar comigo fora da sala. Na conversa, descobri que ela estava sendo espancada pela própria família. Eu chorei muito com ela, ela também. Eu não podia deixar passar, eticamente tinha que cumprir o meu papel profissional. **Teve Conselho Tutelar**⁹⁶, o assunto foi mais a fundo, houve conversa, eu me apropriei mais do que aconteceu. Hoje, essa aluna está aprovada, inclusive me visitou agora, em 2018. Ela não é mais aluna da escola. [...] O caso perpassava também à questão de gênero, por ela estar na fase da adolescência, estar querendo se identificar com outras situações e não era aceita pela própria família que tinha problema de alcoolismo e havia conflitos. Com a apropriação, esse autoconhecimento, **com essa inclusão da família com o Conselho Tutelar, tudo mudou** [...] Quando eu a vejo falando que quer estudar, dizendo querer ajudar às pessoas, isso para mim não tem preço. Foi algo muito marcante porque ela estava muito machucada: fisicamente, emocionalmente, sei lá mais em quês situações e com certeza essa família também estava muito machucada. O que foi mais bacana foi que a turma se uniu, ela não saiu em momento algum se sentindo mal, a família também não e nós não quebramos o laço.

P14: Um caso de exclusão que não deu certo, isso acontece com frequência, mas lembro de um aluno do ano retrasado que tinha problemas com drogas. **Eu tentei trabalhar com ele, com a família, não consegui encontrar a mãe dele, foi muito difícil.** Ele causou muitos problemas à escola, mas eu via que ele tinha uma boa índole, só que a gente foi o perdendo, mesmo com o apoio da mãe, ele foi se perdendo para as drogas, eu também não conseguia reter esse aluno em sala de aula por causa disso. Ele saiu antes do fim do ano, não concluiu. Depois, veio várias vezes aqui, me abraçou, me beijou, ele estava cumprindo medida socioeducativa. **Eu me propus a ajudá-lo a cumprir essas medidas, fizemos de tudo para recuperar esse aluno e não conseguimos.** Ele é bem conhecido aqui na escola, todos o conhecem muito bem, mas infelizmente não conseguimos resgatar, eu acho que não houve um resgate.

⁹⁶ De acordo com o Artigo 2º do Regimento Interno do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, previsto na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela Lei Municipal nº 1.873, de 29 de maio de 1992, que foi alterada pela Lei Municipal nº 4.062, de 24 de maio de 2005 que tem a competência de coordenar o processo de escolha dos membros dos Conselhos Tutelares, sob a fiscalização do Ministério Público: “O Conselho é órgão normativo, deliberativo e controlador das ações da política municipal de atendimento à infância e à adolescência, de composição paritária entre Governo e Sociedade Civil, e tem por finalidade assegurar-lhes, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à dignidade, à saúde, à alimentação, à moradia, à educação, ao lazer, à proteção ao trabalho, à cultura, à liberdade, ao respeito da sociedade e à convivência familiar e comunitária”.

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando consideramos a possibilidade de desvendar o universo dos Programas de Aceleração da Prefeitura do Rio de Janeiro, percorrendo as múltiplas tramas tecidas desde à sua concepção, perpassando a forma como foram instituídos, construindo relações entre culturas, políticas e suas materializações nas práticas docentes, não tínhamos ideia do quanto seria instigante adentrar estes caminhos, trazendo à tona os desafios que ainda lhe são subjacentes. Foi uma escolha acertada eleger a Teoria da Argumentação (Perelman e Olbrechts-Tyteca) que carrega os princípios relacionados à pluralidade e à filosofia regressiva, suportes desta investigação, para dialogar com este percurso trilhado em prol da inclusão em Educação. Inclusão, já salientada anteriormente, que ainda se constitui como maior desafio do sistema escolar de todo o mundo (AINSCOW, 2009). Sobretudo, pela aproximação com as concepções relativas à inclusão/exclusão que orientam as práxis deste grupo responsável pelo Reforço Escolar, em escolas pertencentes a 7ª Coordenadoria Regional de Educação, nosso recorte de pesquisa. Isto configurou-se em um exercício reflexivo que evidenciou conflitos inevitáveis e recorrentes neste locus, cujo espaço de estranhamento e alteridade, além de acolher diversidades, também engendra novas diferenças e demandas (AQUINO, 2000).

Através da primeira questão-chave para a análise que buscava pensar em que medida a formação docente poderia trazer impactos às atuações junto ao Programa, tivemos subsídios suficientes para estabelecer relações estreitas entre o lastro de experiência dos professores participantes, com tempo superior a duas décadas na docência e mais de 15 anos de atuação nesta Prefeitura e o reflexo disto nas suas práticas, possibilitando-nos inferir sobre as implicações desta familiaridade com as especificidades e demandas desta rede, propiciando-lhes tanto aquisições pessoais quanto profissionais, viabilizando conquistas a todos que com eles interagem nestes espaços.

Particularmente, como autora da pesquisa e tendo 18 anos de regência em salas de aula desta rede, corroboro as opiniões que ressaltaram as demandas que se impõem dia a dia, visto que eu mesma pude presenciar muitas vezes a dificuldade de trazer o que era significativo, necessário e prioritário aos alunos, sobretudo pelas contingências formativas e informativas. O percurso construído pôde abrir espaços de diálogo com os pares e instaurar trocas substanciais que redefiniram muitos desses caminhos. Tal como a análise retórica pressupõe, caminhos revisitados inúmeras vezes, idas e vindas que deram a tônica desse processo.

Embora havendo imprecisão nos dados quanto ao tempo de formação destinado às suas práticas no Programa, que compreenderia planejamentos, supervisões e reuniões periódicas

com a equipe responsável, tanto no período que precedeu suas imersões quanto atualmente, a conotação positiva que deram à oportunidade de afinarem-se aos pressupostos teórico-metodológicos foi unânime nos discursos. Já que, neste caso, isto envolveu noções bastante específicas do trabalho, tais como as etapas que norteiam diariamente as aulas.

Também nos foi apontado que embora as fundações parceiras — Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna — tenham dado importantes contribuições ao processo formativo inicial, pois além das capacitações teóricas, proveram recursos didáticos com aplicabilidade, atendendo provisoriamente aos objetivos pretendidos, o fato de nos últimos dois anos esse acompanhamento e elaboração de materiais ser feito pela própria equipe da SME-RJ, foi considerado preponderante, visto termos muitos relatos de uma maior aproximação com a realidade dos alunos, ou seja, confirmando a importância de terem garantido espaços para a reformulação da política, quando isto se fez necessário. Tal movimento decorreu de transformações na forma de agir e conceber a ação política, realçando os aspectos culturais e o resgate da identidade de todos os envolvidos (SETUBAL, 2000). A questão reiterada por essa autora (Ibid., p. 15), traz à tona a importância da parceria ir além do processo de descentralização da gestão, “pois abre perspectivas para a participação de educadores e de outros setores, na definição dos rumos da escola, de sua organização e funcionamento”. Além disso, a própria permanência dos professores no Programa foi um ponto que, segundo eles, viabilizou uma maior apropriação da metodologia para os que passaram a integrá-la, suscitando trocas substanciais e imprescindíveis.

Nosso primeiro objetivo específico que buscou identificar, junto aos docentes, suas trajetórias e percepções acerca do Programa de Reforço Escolar permitiu-nos uma aproximação com histórias que foram marcadas pelos benefícios destes professores terem trabalhado durante muitos anos em turmas regulares do sistema, fato que foi salientado em contínuas comparações trazidas nos discursos, mencionando aspectos que consideravam “deficitários” na forma de, inicialmente, abordarem conteúdos — com maior superficialidade e destituídos de significado. Além da relação afetiva que perpassa este processo, segundo muitos deles, até então com menos entrega e aproximação junto aos alunos, ao passo que as experiências no Programa viabilizaram um canal propício ao resgate da autoestima tanto dos discentes quanto dos docentes. Foi interessante constatar que seus apontamentos reiteraram o que Sampaio (2000, p. 72) pondera ao afirmar que estas classes “devem constituir ponto de partida e uma das dimensões a serem cuidadas, e não uma medida isolada tida como panaceia”, com o risco de torná-la “apêndice conveniente ou como remédio à mão, para usar quando necessário” (Ibid.).

Também foi possível reiterar que o fato das organizações governamentais e não-governamentais terem apresentado flexibilidade para estabelecer parcerias que propiciassem Projetos e Programas, criando conexões em redes que viabilizassem o fluxo contínuo de informações, acompanhamento e trocas, não restringindo-as apenas ao poder público, ampliando-a para atuação conjunta de uma ou mais escolas entre si ou com agentes financiadores, viabilizou o compartilhamento de responsabilidade pelos resultados, visto que as partes envolvidas puderam socializar conteúdos e pactuar ações.

As questões-chave seguintes — segunda e terceira — atrelavam-se ao nosso segundo objetivo específico de pesquisa, através do qual propusemo-nos a identificar suas concepções acerca de inclusão/exclusão em Educação. Neste momento houve uma variedade de apontamentos que adjetivaram aqueles que ingressavam no Programa, como “alunos-problema”, segundo os professores, discriminados por todo o sistema: famílias desestruturadas que não pactuavam com todas as suas necessidades; professores que não os “enxergavam”, Direções das escolas que os segregavam de forma mais explícita ou não, além deles mesmos se perceberem à margem desse contexto.

O Programa de Aceleração foi referendado como oportunidade genuína desses auditórios reeditarem histórias que eram entremeadas pelo fracasso, dando-lhes subsídios reais de reinserção social. Nesse sentido, a relação dialética entre os processos de inclusão/exclusão, suporte teórico deste trabalho, foi evidenciada já que muitos oradores conseguiram perceber, convergindo com as afirmações de Ainscow (2009, p. 14) que “o desenvolvimento de práticas inclusivas pede àqueles envolvidos em um contexto particular que trabalhem juntos no sentido de lidar com as barreiras à educação experimentadas por alguns alunos.” O Programa Acelera foi apontado como um olhar que concebe a exclusão em educação de forma mais ampla, já que é aludido como uma chance de superar a discriminação e a desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes. Inclusão e exclusão, neste caso, apareceram vinculadas, de maneira que a inclusão envolveu um combate ativo à exclusão e, a inclusão, foi vista como um processo sem fim.

Entretanto, é preciso salientar que a concepção desta política trouxe um aspecto peculiar, pois de acordo com vários depoimentos, no caso específico dos alunos com deficiências, estes não poderiam ingressar nos Programas, embora não tenhamos encontrado evidências disso em nenhuma fonte documental pesquisada e que regulamente o Projeto. Alguns professores, inclusive, salientaram que essa imersão até se configura na prática, pois muitos alunos matriculados nas Classes de Aceleração, embora não tenham “laudos” ou outras fontes comprobatórias das dificuldades ou possíveis deficiências, frequentam o Projeto. Há de se

ressaltar que, de acordo com tais relatos e através do que também pude averiguar como professora da rede, é que existe uma dificuldade latente da SME-RJ tecer articulações entre os atendimentos do ensino especial junto às classes regulares e com as turmas do Programa, fato que impulsiona novos impeditivos, obstáculos e demandas.

A quarta e última questão-chave para as análises pretendeu avaliar quais discursos os professores consideravam ter recebido e aqueles que foram produzidos e estariam relacionados à inclusão/exclusão e se suas práticas teriam sido afetadas por estes. Estes itens estavam intimamente relacionados ao nosso terceiro objetivo específico de pesquisa que intencionava, a partir da análise dos argumentos, estabelecer relações entre os sentidos construídos pelos professores sobre estes processos e suas práticas no Reforço Escolar. Tangenciando estes depoimentos transpareceu-nos o quanto as práticas, de fato, foram bastante influenciadas por tais discursos, já que houve uma gama deles que exemplificaram situações que inicialmente eram excludentes e se transformaram em oportunidades para a inclusão ou também o seu contrário. Vimos que os discursos docentes reafirmaram a importância do engajamento ativo e o envolvimento na tomada de decisões, agregando reconhecimento e valorização das identidades para que, assim, houvesse o reconhecimento de sua importância na criação e manutenção de comunidades, valorizando a comunidade enquanto possibilidade de se instaurar a cidadania. Portanto, mais uma vez as práticas de inclusão no Programa foram enaltecidas, aliando-as aos pressupostos da inclusão em educação, vista como um processo que transforma valores.

Ainda como parte destas considerações, salientamos que mesmo tendo a participação efetiva de todos os envolvidos nos encontros, unanimemente solícitos, revelando disponibilidade e satisfação em traduzir suas experiências junto às turmas, um dos limites observados na pesquisa foi o recorte que optamos em fazer, elegendo escolas pertencentes a uma das onze Coordenadorias Regionais de Educação, em uma rede que totaliza mais de 1500 escolas, cada uma delas detendo suas próprias especificidades, portanto não constituindo a amplitude que a compreende.

Outro limite que podemos apontar é que, apesar de termos respondido a todos os objetivos propostos, não temos como responder por completo às questões que influenciaram o início do projeto, já que entendemos que investigar as concepções relativas à inclusão/exclusão, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, fomentando o diálogo entre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, para melhor compreendermos esta dinâmicas nas escolas seria preciso, de fato, acompanhar por mais tempo às unidades, alargando nosso espectro para outros agentes — alunos, famílias,

coordenadores, diretores e demais profissionais —, o que não foi possível diante de uma pesquisa de Mestrado. Nesse sentido, apontamos como um estudo interessante para o futuro ir às escolas de outras CREs que também possuam este Programa, a fim de observar e compreender como articulam estas dimensões em seus trabalhos.

Enfim, tivemos como grande desafio de pesquisa, validar e amplificar os discursos que ecoaram desses oradores — professores — junto aos seus auditórios, o que permitiu-nos um percurso interminável na tentativa de romper com monismos, muitos arraigados e subjacentes na estrutura educacional e que terminam por embaçar o olhar para a complexidade que a constitui e é, dialeticamente, constituída nestas relações. A aproximação com o campo fez-nos compreender os limites e possibilidades dos professores garantirem encontros com soluções moderadas, equilibradas e razoáveis, legitimando a presença das controvérsias nos diálogos instaurados no ambiente escolar. Já que o respeito às diversidades, inerentes àqueles que nele interagem, pressupõe uma busca adaptada às soluções, cujos elementos são suscetíveis a variações, exigindo-nos sensibilidade e persistência para descortinar este cenário, trazendo à tona situações que reiterem o compromisso com o encurtamento de distâncias e barreiras, visando uma maior equidade. Para “finalizar” esta pesquisa, entretanto abrindo novas portas para discutirmos esta temática, ressaltamos a parceria desta Secretaria Municipal de Educação que nos permitiu refletir sobre suas próprias culturas, políticas e práticas de inclusão, reforçando o caráter provisório, plausível, plural e dialógico da/na docência em Programas de Reforço Escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.
- AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva**: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF, 2009.
- ALVES, A. J. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cad. Pesq., São Paulo: 1991, pp. 53-61.
- ALVES-MAZZOTI, A.J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n.129, p.637-651, set./dez.2006.
- e GEWANDSZNADJER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul./dez. 2013.
- , LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.
- AQUINO, J.G. **Do cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2000.
- ARROYO, Miguel González. **Fracasso/Sucesso**: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília: v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100 acesso em: 25/03/2018.
- ÁVILA, E.R. de e GONZALEZ, W.R.C. **O estudo do Projeto Autonomia Carioca pelos documentos oficiais (2010-2014)**. Florianópolis: UFSC,2015.
- BARREIRO de FREITAS, I. e VASCONCELOS ALVES, A. **Política de reforço escolar e estudos de recuperação na rede municipal de ensino**: entre o dito e o feito. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/445>. Acesso em: 18 jul.2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOOTH, T. AINSCOIW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 2ª.ed. UNESCO/CSIE. Trad.: Ana Maria Benard da Costa e José Vaz Pinto, 2002.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 11 jan. 2018.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79. 2011.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Regimento Interno**. Disponível em https://www.cmdcario.com.br/regimento_interno.php. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

DAMIANI, M. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol.29, n.78, p.201-215, maio/ago.2009. Disponível em <http://www.cadernocedes.unicamp.br>. Acesso em 13 de julho de 2017.

FARIA, Celia et al. **Incluir para transformar: a metodologia telessala em cinco movimentos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, dez. 2013.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é o um caso**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, n.10, 1999.

FONSECA, M. P. S. & Santos, M. P. (2011). **Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física**: analisando as ementas. Revista Movimento UFRGS, 17, 95-116.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIN, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Educação. Projeto**. Disponível em:<<http://www.frm.org.br>>. Acesso em: 1 de junho de 2017.

———. **Incluir e transformar**: Metodologia Telessala em cinco movimentos. Guimarães, Vilma (Org.). Rio de Janeiro, 2013b.

———. **Caderno de Metodologia**. Equipe Autonomia Carioca, Rio de Janeiro, 2010/2013a.

———. **Caderno de Metodologia**, Equipe Autonomia Carioca, 2011.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, 1995.

INEP. **Censo escolar da Educação Básica de 2016**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/>>. Último acesso em 20 jul.2018.

INSTITUTO MUNICIPAL DE URBANISMO PEREIRA PASSOS/IPP. **Catálogo dos programas de inclusão**. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/documents/91329/348b728c-46bf-46e5-899f-f863408cd104>. Acesso em 9 de janeiro de 2019.

LALLI, V. S. **O Programa Acelera Brasil**. Em Aberto, Brasília, DF, 2008.

LA TAILLE, Y. **Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral**: os sentidos da restrição e da superação. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 23-37, 2002.

———. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. **Argumentação e Educação**: da agora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; Oliveira, Renato José. *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

LEITE, Miriam Soares. **Políticas Públicas e escola: sobre estatísticas, professores e diferenças**. Anped Sudeste 2011.

Disponível em <<http://www.fe.rj.br/anpedinha2011/livros3.pdf>>. Acesso em: 30 agosto de 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente**: a mediação didática do professor nas aulas. In: ———; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática*. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011. p.85-100.

LIMA, M. de F. **Correção de fluxo na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2010-2013)**: um estudo exploratório a partir do censo escolar. Florianópolis: UFSC, 2015.

LÜCK, H. e PARENTE, M. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília, 2004. Disponível em www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id. Acesso em 09/01/2018.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E.J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1991.

———. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. *A pesquisa qualitativa em debate*. Anais. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MINAYO et al. **Pesquisa Social** — Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Renato José. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011.

———. **Argumentação e educação**: as contribuições de Chaim Perelman. Curitiba: CRV, 2016.

PERELMAM, Chaim. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

———; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

———. **Lógica jurídica**. Tradução Vergínia K. Pupi. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.
RIO DE JANEIRO: SME. **Educação em números**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em 8/01/2018.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROMANELLI, G. **A entrevista antropológica**: troca e alteridade. In: Romanelli, G.; Alves, Z. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. 1ª ed., Ribeirão Preto-SP: Ed. Legis Summa Ltda, 1998, p.119-133.

ROSSI et al. **As parcerias público-privadas na educação**. Cerceando autonomia e gestão democrática. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Aceleração de estudos**: uma intervenção pedagógica. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. 2000.

SANTOS, Mônica P. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. *Movimento*, v.7, maio 2003, p.78-91, 2003.

———. **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

———. **Representações Sociais sobre o “professor inclusivo”**: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. *TEIAS*, Rio de Janeiro, n.18, p.12-26, 2008.

———. **Inclusão**. In: SANTOS et al. **Inclusão em Educação**: deferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

———. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1ª.ed. Curitiba: Editora CRV, 2013.

——— et al. **O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa**: uma Análise Crítica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, Out. Dez., 2014.

SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO(SEF/MEC). **Relatório de Gestão do Exercício de 2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef00.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2018.

SETUBAL, M.A. **Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas**. Em aberto, Brasília, DF, vol. 17, n. 71, p.9-19, 2000.

SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. trad. João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUSA, C. P. de **Limites e Possibilidades dos Programas de Aceleração de Aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 81-99, novembro/1999.

SOUZA, M. P. R. de. (2008). **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo**. ANPED. Recuperado: 01 fev. 2010. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se-12-marileneproenarebellodesouza-participante.pdf.

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

WEY, V.L. (coord.) (2002). **Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação**. Fórum de debates: progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. Disponível em <http://www.mariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 10 de maio de 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DA 7ª CRE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de pesquisa: Inclusão, Ética e Interculturalidade

Questões:

- 1) Como você iniciou sua trajetória no magistério?
- 2) Como se deu seu percurso de formação docente?
- 3) Há quanto tempo leciona em escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro?
- 4) Em que segmentos/séries já atuou?
- 5) Como você começou a regência nas classes de reforço escolar?
- 6) Houve alguma formação específica para sua atuação em turmas desse programa? Se houve, fale um pouco sobre ela.
- 7) Você considera que isto influencia a sua prática? De que forma?
- 8) Como você se percebe ao permanecer vinculado a estes atendimentos?
- 9) Quais características das turmas de reforço que você já lecionou e que destacaria?
- 10) Que mudanças nestas classes, no decorrer do trabalho, você ressaltaria?
- 11) Como a escola organiza a oferta destas turmas?
- 12) Isto se modifica ao longo do ano letivo? De que maneira?
- 13) O que são processos de inclusão/exclusão para você?
- 14) Que relação você estabelece entre o processo de inclusão/exclusão e o programa de reforço escolar?
- 15) Você vivenciou em sua formação pessoal e profissional situações de inclusão/exclusão que deseje compartilhar? Em que medida essas situações interferem ou interferiram em suas práticas?

APÊNDICE B: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (RCLE)

O/Senhor/A/Senhora está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **Práticas inclusivas na perspectiva omnilética — discursos dos professores dos programas de reforço escolar**. Meu nome é **NATALIA BARBOZA NETTO**, sou a pesquisadora responsável, atuo na área de Educação, cuja linha de pesquisa denomina-se Inclusão, Ética e Interculturalidade, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este trabalho está sendo orientado pelo Prof. Dr. Renato José de Oliveira. O/Senhor/A/Senhora será submetido a uma entrevista gravada em áudio com a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora. 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 pessoalmente pela pesquisadora, via e-mail (natnetto1@gmail.com) ou em contato telefônico (21-99694-4397). Ou, através do meu orientador, no e-mail: rj-oliveira1958@uol.com.br ou contato telefônico na Universidade (21- 2295-4346).

1. Informações sobre a Pesquisa:

Título: **“Práticas inclusivas na perspectiva omnilética⁹⁷— discursos dos professores dos programas de reforço escolar”**.

Justificativa:

O presente projeto delineou-se a partir das minhas atuações como professora do Ensino Fundamental da Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável atualmente pelo trabalho de reforço

⁹⁷ Houve a mudança no título da pesquisa, em decorrência de observações pertinentes feitas no Exame de qualificação. Entretanto, certos documentos cuja aprovação foi anterior ao Exame ainda mantêm o antigo título.

escolar numa escola pertencente à 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação.

Riscos:

Como toda pesquisa que envolve seres humanos, este projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Prefeitura do Rio de Janeiro, buscando cumprir e estar de acordo com todos os procedimentos exigidos. Não serão publicados dados ou informações que possibilitem tanto suas identificações, quanto das instituições que fazem parte. Decorrente a isto, os cuidados referentes à ética em pesquisas com seres humanos serão providenciados, respeitando e preservando os participantes da pesquisa e demais envolvidos. Assim sendo, os riscos envolvidos serão mínimos.

Benefícios:

Embora não haja nenhuma garantia de que o (a) Senhor (a) terá benefícios com este estudo, as informações que o (a) Senhor (a) fornecer, serão úteis para ampliar as reflexões junto ao trabalho do reforço escolar, podendo beneficiar outros indivíduos. Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais. O (A) Senhor (a) não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo e também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, o (a) Senhor (a) deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos — subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contatando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (21) 3938-5167 ou no e-mail (cep.cfch@gmail.com).

É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, (primeiro nome e sobrenome) residente à (endereço) concordo em participar do estudo intitulado- **“Práticas inclusivas na perspectiva omnilética — discursos dos professores dos programas de reforço escolar”**.⁹⁸

⁹⁸ A justificativa para alteração no título da pesquisa foi anteriormente explicitada.

Eu fui completamente orientado (a) por **Natalia Barboza Netto** que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração. Eu pude questioná-lo sobre todos os aspectos do estudo. Além disto, ela me entregou uma via da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa.

Depois de tal consideração, concordo em cooperar com este estudo, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, e informar a equipe de pesquisa responsável por mim sobre qualquer anormalidade observada.

Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador e por pessoas delegadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Estou recebendo uma via assinada deste Termo.

Investigador: Nome: _____
Data: _____
Assinatura: _____

Participante: Nome: _____
Data: _____
Assinatura: _____

APÊNDICE C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA PERSPECTIVA OMNILÉTICA-
DISCURSOS DOS PROFESSORES DOS PROGRAMAS DE REFORÇO ESCOLAR

Pesquisador: NATALIA BARBOZA NETTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74001417.2.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.263.341

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado voltado para o estudo da influência que os discursos vigentes nos programas de reforço escolar exercem na prática dos professores contribuindo ou não para os processos de inclusão/exclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a autora, objetivo é:

"Investigar as concepções relativas à inclusão/exclusão que orientam as práticas de um grupo de professores, responsáveis pelos programas de reforço escolar, em escolas pertencentes à 7ª. Coordenadoria Regional de Educação, da Prefeitura do Rio de Janeiro".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta os benefícios e os riscos, embora não detalhe estes últimos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se baseia em metodologia qualitativa e utiliza entrevistas semi-estruturadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O RCLE menciona riscos e benefícios. No entanto, chama atenção o fato de estar redigido em folha timbrada do CEP - SMS (Prefeitura do Rio de Janeiro), na medida em que a instituição proponente é

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 2.263.341

a Faculdade de Educação da UFRJ. Além disso, o termo não menciona o endereço e telefone do CEP-CFCH.

Recomendações:

A pesquisadora deve:

- inserir o endereço e o telefone do CEP-CFCH no RCLE;
- retirar o timbre do CEP - SMS ou substituí-lo pelo da Faculdade de Educação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado, mas reforça-se o cumprimento das recomendações acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_965812.pdf	15/08/2017 20:28:12		Aceito
Outros	carta.pdf	15/08/2017 20:25:44	NATALIA BARBOZA NETTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/08/2017 20:19:15	NATALIA BARBOZA NETTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	15/08/2017 20:18:33	NATALIA BARBOZA NETTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoNataliaBarbozaNetto.docx	15/08/2017 20:17:28	NATALIA BARBOZA NETTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/08/2017 20:10:30	NATALIA BARBOZA NETTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
 Bairro: URCA CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer 2.263.341

RIO DE JANEIRO, 06 de Setembro de 2017

Assinado por:
Fátima da Silva Grave Ortiz
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 7ª CRE

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº07/003.872/2017, sob o título: “*Práticas inclusivas na perspectiva omnilética – discursos dos professores dos programas de reforço escolar*”, da mestranda **Natalia Barboza Netto**, do Curso de Mestrado de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, de acordo com o **Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - Plataforma Brasil e da Equipe Técnica da E/SUBE/GEF**.

O objetivo da Pesquisa é identificar as concepções relativas à inclusão/exclusão que orientam as práticas de um grupo de professores responsáveis pelos programas de reforço escolar, em escolas pertencentes à E/7ª CRE.

O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas, gravação e/ou filmagem, tendo como público-alvo: os professores.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

A pesquisa terá validade até março de 2020, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 7ª CRE e a pesquisa será realizada nas escolas a serem selecionadas pela E/CRE.

Rio de Janeiro, 5 de março de 2018.

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza

E/SUBE – ASSISTENTE I

Matr.70/302.738-0

Vania Maria de Souza
E/SUBE - Assistente I
70/302.738-0

ANEXOS

ANEXO A: RESOLUÇÃO SME Nº 1434/2016 - PROJETOS DE REFORÇO



3. **Fundamento:** Artigo 23 Inciso I da Lei nº 8.666/1993.
4. **Valor:** R\$ 2.359.836,38 (Dois milhões, novecentos e cinquenta e nove mil, oitocentos e trinta e seis reais e oito centavos)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA

PROCESSO: 08/370.657/2016

1. **Objeto:** Prestação de Serviços de Recuperação dos Pavimentos dos Corredores de Tráfego Relacionados na Área da AP-4 (Avenida das Américas) – Grupo 4.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e CONSTRUTORA LYTORÁNEA S.A.

3. **Fundamento:** Artigo 23 Inciso I da Lei nº 8.666/1993.
4. **Valor:** R\$ 3.202.388,99 (Três milhões, duzentos e dois mil, trezentos e oitenta e oito reais e noventa e nove centavos)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA

PROCESSO: 28/340.871/2018

1. **Objeto:** Aquisição de Meios-Fios de Concreto Vibrado.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e MELLO PORTO COMERCIAL EIRELI ME.
3. **Fundamento:** Artigo 1º Inciso Caput da Lei nº 10.520/2002.
4. **Valor:** R\$ 237.000,00 (Duzentos e trinta e sete mil reais)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA

PROCESSO: 28/340.304/2014

1. **Objeto:** Serviços de Apoio à Conservação da Avenida Presidente João Goulart (Linha Vermelha) e Avenida Brasil na Área da Gerência de Vias Especiais.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e MONIARDIM CONSTRUÇÕES LTDA.
3. **Fundamento:** Artigo 23 Inciso I da Lei nº 8.666/1993.
4. **Valor:** R\$ 290.559,79 (Duzentos e noventa mil, quinhentos e cinquenta e nove reais e setenta e nove centavos)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA

PROCESSO: 28/340.868/2014

1. **Objeto:** Serviços de Apoio à Conservação de Vias Especiais no âmbito da Cidade do Rio de Janeiro.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e SENIC SERVIÇOS DE ENGENHARIA INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA.
3. **Fundamento:** Artigo 23 Inciso I da Lei nº 8.666/1993.
4. **Valor:** R\$ 200.752,89 (Duzentos mil, setecentos e oitenta e dois reais e oitenta e oito centavos)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA

PROCESSO: 28/380.327/2018

1. **Objeto:** Prestação de Serviços de Recuperação de Dois Relógios Rio Cidade Dias das Cruz, Localizado no Bairro do Méier na Área da AP-3.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e RELOTEC COMÉRCIO DE RELÓGIOS LTDA.
3. **Fundamento:** Artigo 1º Inciso Caput da Lei nº 10.520/2002.
4. **Valor:** R\$ 22.500,00 (Vinte e dois mil e quinhentos reais)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA

PROCESSO: 28/340.124/2018

1. **Objeto:** Aquisição de Uniformes.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e MACAU INDÚSTRIA E COMÉRCIO EIRELI EPP.
3. **Fundamento:** Artigo 1º Inciso Caput da Lei nº 10.520/2002.
4. **Valor:** R\$ 52.014,75 (Noventa e dois mil, quatorze reais e setenta e cinco centavos)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA

DESPACHO DO SUBSECRETÁRIO DE ENGENHARIA E CONSERVAÇÃO

EXPEDIENTE DE 31/10/2018

1. **Objeto:** Serviços de Fomento de Energia Elétrica ao Parque de Iluminação Pública da Cidade do Rio de Janeiro
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e LIGHT SERVIÇOS DE ELETRICIDADE S.A.
3. **Fundamento:** Artigo 25 Inciso Caput da Lei nº 8.666/93.
4. **Valor:** R\$ 2.534.114,00 (Dois milhões, quinhentos e trinta e quatro mil, cento e quatorze reais)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA
6. **Ratificação:** MARCUS BELCHIOR CORRÊA BENTO
(*) Republicado por conter incorreções no D.O. Rio de 03/11/2018

PROCESSO: 28/000.001/2018

1. **Objeto:** Serviços de Fomento de Energia Elétrica ao Parque de Iluminação Pública da Cidade do Rio de Janeiro
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e LIGHT SERVIÇOS DE ELETRICIDADE S.A.

3. **Fundamento:** Artigo 25 Inciso Caput da Lei nº 8.666/93.

4. **Valor:** R\$ 13.000.000,00 (Treze milhões de reais)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA
6. **Ratificação:** MARCUS BELCHIOR CORRÊA BENTO
(*) Republicado por conter incorreções no D.O. Rio de 03/11/2018

PROCESSO: 04/000.764/2014

1. **Objeto:** Prestação de Serviços de Arrecadação da Contribuição para Custeio da Iluminação Pública – COSIP.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e LIGHT SERVIÇOS DE ELETRICIDADE S.A.
3. **Fundamento:** Artigo 25 Inciso Caput da Lei nº 8.666/93.
4. **Valor:** R\$ 12.932.541,94 (Doze milhões, novecentos e trinta e dois mil, quinhentos e quarenta e um reais e noventa e quatro centavos)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA
6. **Ratificação:** MARCUS BELCHIOR CORRÊA BENTO
(*) Republicado por conter incorreções no D.O. Rio de 03/11/2018

PROCESSO: 04/000.764/2014

1. **Objeto:** Prestação de Serviços de Arrecadação da Contribuição para Custeio da Iluminação Pública – COSIP.
2. **Partes:** Município do Rio de Janeiro por Intermédio da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos e LIGHT SERVIÇOS DE ELETRICIDADE S.A.
3. **Fundamento:** Artigo 25 Inciso Caput da Lei nº 8.666/93.
4. **Valor:** R\$ 1.197.022,94 (Um milhão, cento e noventa e sete mil, vinte e dois reais e noventa e quatro centavos)
5. **Autorização:** MARCO AURELIO REGALO DE OLIVEIRA
6. **Ratificação:** MARCUS BELCHIOR CORRÊA BENTO
(*) Republicado por conter incorreções no D.O. Rio de 03/11/2018

SUBSECRETARIA DE ENGENHARIA E CONSERVAÇÃO COORDENADORIA GERAL DE CONSERVAÇÃO INDEFERIMENTO 1º RECURSO DE AUTO DE INFRAÇÃO EXPEDIENTE DE 04/11/2018

26/340.427/2016	COMPANHIA ESTADUAL DE ÁGUAS E ESGOTOS - CEDAE	671.806
-----------------	---	---------

SUBSECRETARIA DE ENGENHARIA E CONSERVAÇÃO COORDENADORIA GERAL DE CONSERVAÇÃO INDEFERIMENTO 1º RECURSO DE AUTO DE INFRAÇÃO 2ª GERÊNCIA DE CONSERVAÇÃO EXPEDIENTE DE 27/10/2018

26/350.726/2016	COMPANHIA ESTADUAL DE ÁGUAS E ESGOTOS - CEDAE	754.448
-----------------	---	---------

2ª GERÊNCIA DE CONSERVAÇÃO EXPEDIENTE DE 24/10/2018

26/360.513/2016	SERDE SERVIÇOS DE REDE S/A	776.172
26/360.509/2016	SERDE SERVIÇOS DE REDE S/A	776.174

EXPEDIENTE DE 31/10/2018

26/360.508/2016	COMPANHIA ESTADUAL DE ÁGUAS E ESGOTOS - CEDAE	776.176
26/360.523/2016	COMPANHIA DISTRIBUIDORA DE GÁS DO RIO DE JANEIRO - CEG	776.190
26/360.524/2016	COMPANHIA DISTRIBUIDORA DE GÁS DO RIO DE JANEIRO - CEG	776.186
26/360.525/2016	COMPANHIA DISTRIBUIDORA DE GÁS DO RIO DE JANEIRO - CEG	776.187
26/360.526/2016	COMPANHIA DISTRIBUIDORA DE GÁS DO RIO DE JANEIRO - CEG	776.198

18ª GERÊNCIA DE CONSERVAÇÃO EXPEDIENTE DE 24/10/2018

26/370.572/2016	GASINDUR DO BRASIL LTDA	782.053
26/370.579/2016	GASINDUR DO BRASIL LTDA	782.046
26/370.580/2016	GASINDUR DO BRASIL LTDA	782.048

18ª GERÊNCIA DE CONSERVAÇÃO EXPEDIENTE DE 30/09/2018

26/370.684/2014	GASINDUR DO BRASIL LTDA	710.722
-----------------	-------------------------	---------

EXPEDIENTE DE 18/10/2018

26/370.041/2012	COMPANHIA ESTADUAL DE ÁGUAS E ESGOTOS - CEDAE	564.279
26/370.110/2012	COMPANHIA ESTADUAL DE ÁGUAS E ESGOTOS - CEDAE	564.343

EXPEDIENTE DE 06/10/2018

26/370.264/2013	COMPANHIA ESTADUAL DE ÁGUAS E ESGOTOS - CEDAE	631.633
-----------------	---	---------

EXPEDIENTE DE 20/10/2018

26/370.382/2015	MASA DO BRASIL MANUTENÇÃO E MONTAGEM LTDA	733.848
-----------------	---	---------

COMLURB

Companhia Municipal de Limpeza Urbana
Rua: Major Ávila, 358 - Tel.: 2574-2889
Fax: 567-4586 - E-mail: comlurb@perj.rj.gov.br

ORDEN DE SERVIÇO DAJ Nº 007/2018, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2018. O DIRETOR JURÍDICO da Companhia Municipal de Limpeza Urbana, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao que determina o DECRETO MUNICIPAL Nº 41.206 de 15/01/2016,

RESOLVE: INSTAURAR sindicância para apuração dos fatos envolvendo o não pagamento das notas fiscais números 2147 e 2149 para a sua liquidação, emitidas pela C.S. Brasil Transportes de Passageiros e Serviços Ambientais Ltda., objetos do contrato nº 124/2013 celebrado com a Comlurb, na forma dos processos administrativos números 01/505249/16 e 01/505250/16, designando para promovê-la no prazo de 30 (trinta) dias, contados da data da publicação deste ato, a comissão integrada pelos seguintes empregados, sob a presidência do primeiro:

- 1- Nome: Lilla Silva de Andrade
Registro: 38.716-5
- 2- Nome: Rosana Alves Carmo
3- Registro: 33.909-2
- 4- Nome: Adriana Alves Barbosa
Registro: 36.614-9

Esta Ordem de Serviço entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Secretária: Regina Helena Daltro Bonney
Rua Afonso Cavalcanti, 415 - Phadur - Tel.: 2976-2481 e 2273-9993

ATO DA SECRETARIA RESOLUÇÃO SME Nº 1434, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2018

Dispõe sobre projetos de reforço escolar - correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO o disposto na alínea "b" do inciso V do artigo 24 da Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e

CONSIDERANDO a necessidade e a importância da correção de fluxo para estimular os alunos em defasagem idade/ano de escolaridade a concluírem o Ensino Fundamental e favorecer sua inserção social,

RESOLVE:
Art. 1º Ficam instituídos os projetos de reforço escolar - correção de fluxo abaixo discriminados:

I - Aceleração 1 – para alunos oriundos do 4º Ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade;

II – Aceleração 5 – para alunos oriundos do projeto de reforço escolar – correção de fluxo Aceleração 1 e alunos do 5º Ano, alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade;

III – Aceleração 8 – para alunos oriundos dos projetos de reforço escolar – correção de fluxo Aceleração 2 A, Aceleração 6 ou Aceleração 3 e alunos do 8º Ano, com defasagem idade / ano de escolaridade;

IV – Realimentação 2 – para alunos oriundos do 6º Ano, que ainda apresentam déficit nas competências leitoras.

Art. 2º O aluno que sair de qualquer um dos projetos de reforço escolar – correção de fluxo, em qualquer momento de sua duração, retornará ao seu agrupamento de origem.

Art. 3º Consideram-se defasados os alunos que se enquadram na coluna da direita do quadro abaixo:



Ano de escolaridade	Idades dos alunos cursando SEM defasagem	Idade dos alunos cursando COM defasagem
4º ANO	9, 10 e 11 anos	12 anos ou mais
5º ANO	11, 12 e 13 anos	14 anos ou mais
6º ANO	13, 14 e 15 anos	16 anos ou mais

Parágrafo Único. Considera-se o ano civil como data-base para o cálculo da defasagem.

Art. 4º As turmas de projeto de reforço escolar – correção de fluxo serão atendidas em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação – E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

Art. 5º A jornada escolar dos alunos matriculados nas turmas de projeto de reforço escolar – correção de fluxo obedecerá à seguinte carga horária diária:

a. Horário parcial: 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de trabalho escolar, sendo o 1º turno das 7h30min às 12h e o 2º turno, das 13h às 17h30min.

Art. 6º A avaliação dos alunos dos projetos de reforço escolar – correção de fluxo considerará, para a atribuição do conceito global, os objetivos previstos no projeto.

§ 1º Nos projetos de reforço escolar – correção de fluxo, a avaliação seguirá o padrão do Ensino Fundamental: a cada bimestre será atribuído um Conceito Global.

§ 2º Nos projetos de reforço escolar – correção de fluxo Aceleração 6 e Aceleração 8, a cada bimestre, serão oferecidas aos alunos que apresentarem dificuldades Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA), cujos resultados poderão alterar o Conceito Global do aluno.

Art. 7º Ao final do ano letivo, os alunos serão enturmados para o ano seguinte, de acordo com seu Conceito Global final:

I – Os alunos do projeto de reforço escolar – correção de fluxo Aceleração 1 serão enturmados:

- a) no 6º ano, se conceituados com MB, B ou R e sem defasagem idade/ano de escolaridade;
- b) no Aceleração 8, se conceituados com MB, B ou R e com 13 anos ou mais;
- c) no 4º ano, se conceituados com I e oriundos do 3º ano;
- d) no 5º ano, se conceituados com I e oriundos do 4º ano.

II – Os alunos do projeto de reforço escolar – correção de fluxo Aceleração 6 serão enturmados:

- a) no Aceleração 8, se conceituados com MB, B ou R;
- b) no 7º ano, se conceituados com I.

III – Os alunos do projeto de reforço escolar – correção de fluxo Aceleração 8 serão:

- a) concluintes do Ensino Fundamental, se conceituados com MB, B ou R e com frequência igual ou superior a 75%;
- b) enturmados no 9º ano, se conceituados com I, ou se conceituados com MB, B ou R, mas com frequência inferior a 75%.

IV – Os alunos do projeto de reforço escolar – correção de fluxo Realfabetização 2 serão enturmados:

- a) no 7º ano, se conceituados com MB, B ou R;
- b) no 6º ano, se conceituados com I.

Art. 8º A carga horária semanal das turmas de projeto de reforço escolar – correção de fluxo será distribuída de acordo com a Matriz Curricular estabelecida no Anexo.

Art. 9º Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenadoria de Educação, da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 04 de novembro de 2016.
REGINA HELENA DINIZ BOMENY

ANEXO
MATRIZ CURRICULAR PARA PROJETOS DE REFORÇO ESCOLAR – CORREÇÃO DE FLUXO – HORÁRIO PARCIAL

DISCIPLINA/ANO	ACELERAÇÃO 1
Língua Portuguesa	18
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	
Educação Física	1
Língua Estrangeira (preferencialmente, Espanhol ou Francês)	2
	2

Sala de Leitura	1
Estudo Dirigido	(1)
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	26

Legenda:
(1) A ser ministrada preferencialmente por PI ou PEF cujas disciplinas estejam integralmente atendidas no âmbito da CRE. Poderá, ainda, excepcionalmente, estar incluído nos tempos do professor generalista da turma.

DISCIPLINA/ANO	ACELERAÇÃO 8
Língua Portuguesa	20
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Arte (Artes Visuais)	
Educação Física	3
Língua Estrangeira (preferencialmente, Espanhol ou Francês)	2
Estudo Dirigido	+
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25

Legenda: + significa incluído nos tempos do professor generalista da turma.

DISCIPLINA/ANO	ACELERAÇÃO 8
Língua Portuguesa	20
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Arte (Artes Visuais)	
Educação Física	3
Língua Estrangeira (preferencialmente, Espanhol ou Francês)	2
Estudo Dirigido	+
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	26

Legenda: + significa incluído nos tempos do professor generalista da turma.

DISCIPLINA/ANO	REALFABETIZAÇÃO 2
Língua Portuguesa	20
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Arte (Música)	
Educação Física	3
Língua Estrangeira (preferencialmente, Espanhol ou Francês)	2
Estudo Dirigido	+
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	26

Legenda: + significa incluído nos tempos do professor generalista da turma.

ATOS DA SECRETARIA
RESOLUÇÕES SME Nº DE 4 DE NOVEMBRO DE 2016.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, tendo em vista o que consta dos processos, e considerando os termos do Decreto Nº 30.344, de 1º de janeiro de 2009, do Decreto Nº 31.619, de 18 de dezembro de 2009, em conformidade com o Decreto Nº 14.202, de 18 de setembro de 1995 e com a Resolução SME Nº 659, de 16 de julho de 1998,

RESOLVE:
Designar BERNARDETE DE CARVALHO ANGELUCCI AGENTE DE ADMINISTRAÇÃO, matrícula 10/192726-8, para exercer, com eficácia a contar de 27 de outubro de 2016, a Função Gratificada de ASSISTENTE II da Gerência de Educação, símbolo DAH-06, código 007242, setor 10746 da 7ª Coordenadoria Regional de Educação, desta Secretaria. (ref. ao processo nº 07/07/002978/2016)

Nº 2333 - Designar CÁTIA DE FREITAS DIAS AFONSO, PROFESSOR II, matrícula 10/124478-9, para exercer a Função Gratificada de COORDENADOR PEDAGÓGICO, símbolo DAH-06, código 008162, setor 11091 da 9ª Coordenadoria Regional de Educação, desta Secretaria. (ref. ao processo nº 07/09/002120/2016)

Nº 2334 - Nomear ESTER DA SILVA MACHADO AMARAL, PROFESSOR I, matrícula 10/271839-5, para exercer, com eficácia a contar de 25 de outubro de 2016, o Cargo em Comissão de DIRETOR IV, símbolo DAS-06, código 018991, setor 18971 da 10ª Coordenadoria Regional de Educação, desta Secretaria. (ref. ao processo nº 07/10/002955/2016)

Nº 2335 - Designar GICELA DE OLIVEIRA GAMA DE ALMEIDA, PROFESSOR I, matrícula 10/264245-2, para exercer, com eficácia a contar de 25 de outubro de 2016, a Função Gratificada de DIRETOR-ADJUNTO, símbolo DAH-06, código 018993, setor 18971 da 10ª Coordenadoria Regional de Educação, desta Secretaria. (ref. ao processo nº 07/10/002956/2016)

Nº 2336 - Designar FABIANA ROTUNDÁRIO CASTRO MIRANDA, PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL, matrícula 10/282510-7, para exercer, com eficácia a contar de 10 de outubro de 2016, a Função Gratificada de COORDENADOR PEDAGÓGICO, símbolo DAH-06, código 037266, setor 044857 da 10ª Coordenadoria Regional de Educação, desta Secretaria. (ref. ao processo nº 07/10/002351/2016)

RETIFICAÇÃO

Resolução SME Nº 986, de 2 de maio de 2016.
Onde se lê: Milioni Leiza-se: Milioni

RESOLUÇÃO SME Nº 2.337, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2016.
A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e tendo em vista o que consta no processo nº 07/207958/2004,

RESOLVE:
Designar os servidores como responsáveis pelo acompanhamento da execução do Convênio 2016/232, do tipo 2, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, cabendo a esses a prestação de documentos fiscais, observando o Decreto nº 34.012, de 20 de junho de 2011, conforme anexo único desta Resolução.

ANEXO ÚNICO À RESOLUÇÃO SME Nº 2.337, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2016.

Nº DO CONVÊNIO	TIPO	UNIDADE ADMINISTRATIVA	RESPONSÁVEIS	CARGO/FUNÇÃO	MATRICULA
2016232	2	E1.CRE/IGAD	Michele Azevedo Carvalho	Agente de Administração	10/300187-2
			Joséim de Feresco Tavares Filho	Agente de Administração	10/103445-4
		E1.CRE/IGN	Sheila Maria Guecel Ramalho	Professor II	10/150105-5
			Fátima Ferreira Lima	Assistente II	10/102803-3

RESOLUÇÃO SME Nº 2.338, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2016.
A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e tendo em vista o que consta no processo nº 07/207958/2004,

RESOLVE:
Designar os servidores como responsáveis pelo acompanhamento da execução do Convênio 2016/233, do tipo 2, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, cabendo a esses a prestação de documentos fiscais, observando o Decreto nº 34.012, de 20 de junho de 2011, conforme anexo único desta Resolução.

ANEXO ÚNICO À RESOLUÇÃO SME Nº 2.338, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2016.

Nº DO CONVÊNIO	TIPO	UNIDADE ADMINISTRATIVA	RESPONSÁVEIS	CARGO/FUNÇÃO	MATRICULA
2016233	2	E7.CRE/IGN	Terezinha de Jesus Moreira	Professor I	10/194544-3
			Viviane Gonçalves	Agente de Administração	10/300184-1
		E7.CRE/IGAD	Rita de Cássia de Melo dos Santos Carrara	Professor I	10/104490-5
			Bruno Azevedo Bem Velozinde	Agente de Administração	10/300023-3

RESOLUÇÃO SME Nº 2.338, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2016.
A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e tendo em vista o que consta no processo nº 07/207958/2004,

RESOLVE:
Designar os servidores como responsáveis pelo acompanhamento da execução do Convênio 2016/234, do tipo 2, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, cabendo a esses a prestação de documentos fiscais, observando o Decreto nº 34.012, de 20 de junho de 2011, conforme anexo único desta Resolução.

ANEXO ÚNICO À RESOLUÇÃO SME Nº 2.338, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2016.

Nº DO CONVÊNIO	TIPO	UNIDADE ADMINISTRATIVA	RESPONSÁVEIS	CARGO/FUNÇÃO	MATRICULA
2016234	2	E4.CRE/IGN	Alencar Valério da Silva	Professor II	10/110173-6
			Marcos Valério de Souza Almeida	Professor II	10/104491-2
		E4.CRE/IGAD	Maria Aparecida Castro Pinto	Professor II	10/150470-7
			Zuleide Cruz da Silva	Assistente II	10/102402-6

ANEXO B: COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E ABRANGÊNCIAS

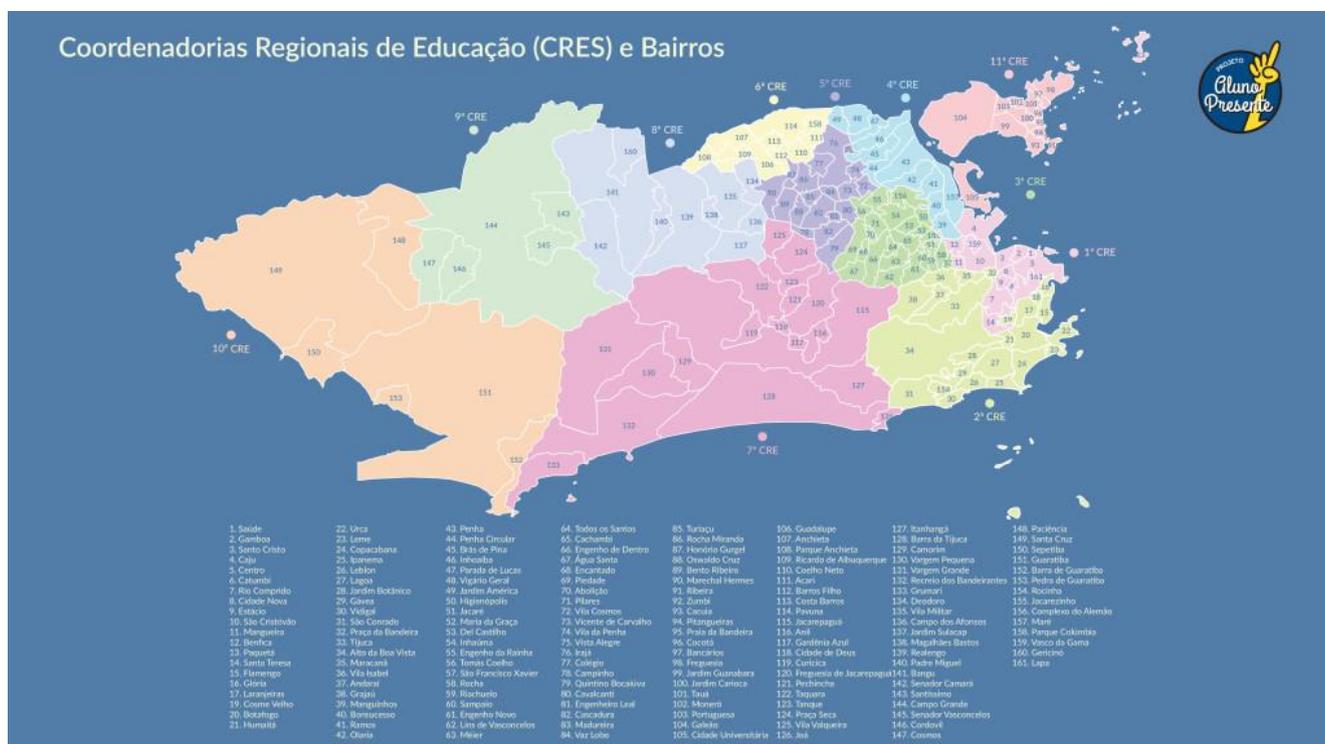
CRE	Unidades Escolares	Abrangências
E/1ª CRE	96	Cidade Nova. São Cristóvão. Mangueira. Santa Teresa. Morro dos Prazeres. Praça da Bandeira. Santo Cristo. Rio Comprido. Estácio. Centro. Saúde. Benfica. Paquetá. Catumbi. Praça Mauá. Gamboa. Caju.
E/2ª CRE	152	Rocinha. Jardim Botânico. Gávea. Catete. Cosme Velho. Copacabana. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Grajaú. Morro Nova Divinéia. Lagoa. Maracanã. São Conrado. Vila Isabel. Laranjeiras. Botafogo. Tijuca. Gávea. Alto Boa Vista. Morro dos Cabritos. Flamengo. Glória. Andaraí. Leme. Humaitá. Ipanema. Urca. Praça da Bandeira. Leblon. Grajaú. Vidigal.
E/3ª CRE	134	Todos os Santos. Pilares. Rocha. Higienópolis. Engenho Da Rainha. Inhaúma. Tomás Coelho. Engenho de Dentro. Lins de Vasconcelos. Piedade. Bonsucesso - Complexo do Alemão. Jacarezinho. Água Santa. Cascadura. Riachuelo. Engenho Novo. Benfica. Sampaio. Jacaré. Ramos. Méier. Encantado. Cachambi. Del Castilho. Maria da Graça. Água Santa. Ramos.
E/4ª CRE	166	Benfica. Vila da Penha. Penha Circular. Maré. Ramos. Bonsucesso. Bonsucesso. Cordovil. Jardim América. Braz de Pina. Benfica. Manguinhos. Parada de Lucas. Pavuna. Olaria. Manguinhos.
E/5ª CRE	130	Osvaldo Cruz. Marechal Hermes. Vicente de Carvalho. Vista Alegre. Colégio. Irajá. Cavalcante. Quintino Bocaiúva. Turiaçu. Rocha Miranda. Vigário Geral. Penha. Bento Ribeiro. Tomas Coelho. Madureira. Vila Kosmos. Cavalcanti. Coelho Neto. Vaz Lobo. Campinho. Honório Gurgel. Cascadura.

E/6 ^a CRE	113	Guadalupe. Anchieta. Parque Anchieta. Ricardo de Albuquerque. Parque Colúmbia. Coelho Neto. Barros Filho. Acari. Deodoro. Pavuna. Colégio. Barros Filho. Costa Barros.
E/7 ^a CRE	180	Praça Seca. Jacarepaguá. Anil. Vargem Pequena. Taquara. Tanque. Rio das Pedras. Recreio dos Bandeirantes. Cidade de Deus. Itanhangá. Freguesia-Jacarepaguá. Vargem Grande. Curicica. Pechincha. Barra da Tijuca. Vila Vaqueire. Gardênia Azul.
E/8 ^a CRE	188	Marechal Hermes. Deodoro. Senador Camará. Realengo. Guadalupe. Bangu. Vila Militar. Padre Miguel. Magalhães Bastos. Santíssimo. Campo dos Afonsos. Jardim Sulacap.
E/9 ^a CRE	164	Campo Grande. Santíssimo. Inhoaíba. Cosmos. Senador Vasconcelos. Paciência. Conj. Campinho.
E/10 ^a CRE	197	Sepetiba. Barra de Guaratiba. Guaratiba. Campo Grande. Santa Cruz. Paciência. Paciência. Cosmos. Jardim Maravilha. Pedra de Guaratiba.
E/11 ^a CRE	43	Galeão. Zumbi. Freguesia (Ilha do Governador). Pitangueiras. Jardim Guanabara. Cacuia. Jardim Carioca. Tauá. Itacolomi - Galeão. Praia da Bandeira. Ilha do Governador. Bancários. Tubiacanga. Zumbi. Moneró. Bancários. Portuguesa.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Site:<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>.

ANEXO C: MAPA LIMITES DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO



Fonte: Site do Projeto Aluno Presente
www.alunopresente.org.br. Acesso em 03 de janeiro de 2019.