

EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO: A “INCLUSÃO” DE ADOLESCENTES EM CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Élida Furtado do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – irfnascimento@hotmail.com

AléxiaThamy Gomes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - alexiathamy.gomes@gmail.com

Joana Raquel Dantas e Silva Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -joanaraquel@hotmail.com

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia - marlizibetti@yahoo.com.br

Resumo: À luz da concepção do papel da escola na apropriação dos saberes sistematizados da psicologia histórico-cultural, objetiva-se problematizar o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com dificuldades de aprendizagem em classes de aceleração, a partir de uma investigação em um programa especial de aceleração da aprendizagem desenvolvido no Estado do Acre, denominado Poronga. De abordagem qualitativa, realizou-se análise documental e entrevista semiestruturada com cinco professoras do Programa. Os resultados evidenciam que, apesar da exaltação da metodologia fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, os estudantes sofrem preconceito e exclusão e tem acesso limitado ao direito de aprender. Como política compensatória, se analisada pela ótica da reposição de direitos apresenta sua faceta positiva, contudo, continua reproduzindo a exclusão gerada no chão da sociedade de produção, ratificando a exclusão escolar.

Palavras-chave: Poronga; inclusão; Psicologia Histórico-Cultural; dificuldade de aprendizagem.

Iniciando a reflexão...

Fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural, à qual a educação sistematizada é essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da mediação educacional, a todos os estudantes, o presente estudo se justifica pela necessidade de problematizar as políticas educacionais de correção de fluxo desenvolvidas no Brasil, após os anos 1990, especificamente as ofertadas por meio de classes de aceleração da aprendizagem.

Tal aporte teórico tem contribuído de forma significativa aos estudos das políticas educacionais, a partir de análises que ampliam a discussão sobre o papel da escolarização como espaço de garantia do acesso aos conhecimentos sistematizados a todos os estudantes, já que o processo de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade é condição essencial ao desenvolvimento qualitativo das funções psicológicas superiores. Considerando que na teoria vigotskiana a aprendizagem deve ser promotora do

desenvolvimento, defende-se o papel da educação escolarizada como essencial no desenvolvimento potencial de todo ser humano, desde que sejam dadas oportunidades e condições de acesso aos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

Ao abordar o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, Vigotski (2012, p. 150) denomina esse processo de Desenvolvimento Cultural, cuja lei geral é a de que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica”. Com base nessa máxima teórica problematiza-se as possibilidades de aprendizagem de adolescentes em classes de aceleração da aprendizagem. Se o desenvolvimento cultural tem seu ponto de partida nas relações estabelecidas com o outro cultural e histórico, que condições uma classe de aceleração da aprendizagem oferece para que os estudantes com percurso marcado por dificuldades de aprendizagem superem suas limitações e aprendam?

Os programas de aceleração da aprendizagem têm se constituído, principalmente a partir dos anos 1990, em uma das principais políticas de correção de fluxo e enfretamento do fracasso escolar no Brasil (Patto, 1999). Em parceria com empresas privadas, em diferentes Estados e municípios foram implantadas as classes de aceleração da aprendizagem, com o objetivo de corrigir os índices de distorção idade-ano de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que estão com dois ou mais anos em atraso escolar. Esse tipo de programa está implantado no Estado do Acre desde 2002, atendendo, nesse período, mais de 25 mil estudantes. No intuito de provocar discussões sobre a educação e a inclusão de adolescentes com dificuldade de aprendizagem em classes de aceleração o presente estudo objetiva problematizar o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, a partir de uma investigação realizada com professores de um programa especial de correção de fluxo desenvolvido no Estado do Acre, denominado Poronga.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, utilizando-se de análise documental e entrevista semiestruturada com cinco professoras (nomeadas de forma fictícia) de turmas de aceleração da aprendizagem do programa Poronga, em Cruzeiro do Sul-AC. Os dados foram analisados à luz do referencial da psicologia histórico-cultural, o que possibilitou tecer as reflexões e considerações sobre os desafios da educação nessas classes de aceleração à aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Projeto Poronga: estrutura e funcionamento

O Poronga, implantado no Acre desde 2002, se constitui numa política educacional de correção de fluxo desenvolvida em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM). O Programa funciona com turmas de dois anos de duração, atendendo aos estudantes com no mínimo 13 anos, em distorção de pelo menos dois anos de escolaridade em relação ao ensino regular, conforme definido em sua proposta pedagógica:

O Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Projeto Poronga é destinado aos alunos em distorção idade/série, sendo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte, através de dois cursos [...] a modalidade de 02 anos destinada aos alunos que tenham habilidades compatíveis com as do 5º ano e estejam com a idade mínima de 13 (treze) anos completos. (ACRE, 2011, p. 27).

De acordo com a coordenação do Projeto, os critérios de formação das turmas seguem ao que já estabelece a LDB/1996, de dois anos de distorção. A divisão das turmas é feita pela equipe de coordenação do Poronga, por meio de uma avaliação que classifica os estudantes que serão encaminhadas ao Projeto, observando o nível de aprendizagem. No entanto, as professoras duvidam se de fato são apenas os critérios da distorção que são observados na seleção dos estudantes para o Poronga, conforme expressa a professora Joaquina:

[...] lá na escola eles pegaram a peneira, dos alunos que estavam totalmente tendo problemas, inclusive os especiais. [...] Eu acho que eles não visaram só o aprendizado, a falta de aprendizado. Colocaram lá no Poronga: questão de indisciplina, o aluno em defasagem mesmo no ensino, muito lento. (Professora Joaquina).

O discurso oficial do Projeto, expresso em sua orientação curricular, é o de que os usuários do Poronga estão em distorção escolar devido o ensino regular não garantir espaço de participação dos estudantes, desconsiderando as condições descritas pela professora. No entanto, embora percebam essas condições, as professoras aceitam o discurso oficial de que a forma de resolver o problema da exclusão consiste apenas numa metodologia que garanta o papel do estudante ativo, participativo e questionador na sala de aula.

Em nome do papel ativo do sujeito que conseguiria superar a defasagem escolar por meio de uma metodologia inovadora, a FRM recebe todo bônus pelo que é ensinado no Poronga, assumindo o essencial do processo pedagógico – organização do currículo e, conseqüentemente, a metodologia e o conteúdo a ser trabalhado na telessala.

O curso na modalidade de dois anos trabalha no primeiro ano os conteúdos do 6º e 7º ano e no segundo os de 8º e 9º ano, dividido nos três módulos que somados correspondem à carga horária total de 1.752 horas, trabalhadas em 20h semanais e distribuídas em 428 dias letivos (ACRE, 2016). As aulas são trabalhadas a partir do material didático do telecurso 2000, composto de DVD com os programas/teleaulas, livro do aluno e livro do professor. Cada teleaula deve ser trabalhada em 4h diárias, ou seja, cada sequência didática é elaborada com base no conteúdo de uma teleaula.

Todas as disciplinas são trabalhadas por uma única professora que permanece com a turma durante os dois anos do Programa, conforme a proposta da unidocência, com exceção da disciplina de Educação Física, com 160h, a qual os estudantes do Poronga estudam com um professor do ensino regular no contraturno.

Quanto à metodologia de trabalho das disciplinas, de acordo com a coordenadora Joana, essa “[...] é uma das qualidades que a FRM em parceria com nossa coordenadora geral de Rio Branco, elas presam muito. Porque é o que faz, é como se diz, é a mola que faz realmente o projeto dar certo é essa metodologia diferenciada”.

Nesse sentido, a prática pedagógica obedece ao modelo de sequência didática, defendida como metodologia diferenciada, composta pelos seguintes passos: atividade integradora; problematização/motivação; leitura de imagem; atividade com o livro-texto e atividades complementares, conforme descrita pela professora Graça:

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

A metodologia de ensino do Programa compreende uma prática educativa focada na atividade por parte do estudante, a partir da noção de sujeito defendido pela concepção construtivista que, conforme Rössler (2006), deve ser livre, ativo, criador, ousado, corajoso, inteligente, pensante e construtivo. Essa centralidade na pessoa do estudante como aquele que aprende por si só desconsidera que o desenvolvimento de tais funções não depende unicamente

de cada sujeito, mas em grande medida das mediações culturais e, no espaço da sala de aula, da intervenção do professor, feita de forma intencional.

A defesa de que o estudante pode aprender sozinho, evidenciada na organização da sequência da aula, delega à videoaula um papel essencial no processo de construção do conhecimento por parte do estudante, sendo considerado pelas professoras como seu momento central, mesmo que alguns conteúdos já tenham sido refutados, já que as videoaulas são aquelas gravadas do telecurso 2000.

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

Além das atividades avaliativas, o Programa trabalha com a recuperação da avaliação, a qual acontece “[...] ao final de 2 (dois) blocos, considerando a nota 7,0 (sete) como padrão mínimo de qualidade que é o que se espera como resultado mínimo ao final de cada bimestre ou bloco de aulas” (ACRE, 2011, p. 62). Para os estudantes que não conseguem essa nota, “[...] ofereceremos uma NOA (Nova Oportunidade de Aprendizagem) ao final de cada ano, buscando nos registros as habilidades que o aluno ainda não desenvolveu, visando sanar as dificuldades apresentadas no processo” (ACRE, 2011, p. 62). Ao final dos dois anos de curso os estudantes que conseguirem alcançar a média cinco para aprovação recebem o certificado de conclusão de Ensino Fundamental. Já aqueles que não forem aprovados, a partir do consenso entre professores do Poronga e coordenação pedagógica da escola, se identifica uma turma à qual este estudante possa ser reintegrado.

Os dados evidenciam o quanto as professoras estão seduzidas pelos valores da proposta metodológica que tem seus fundamentos no construtivismo, de tal forma que até exaltam a negação de seu papel em nome de ser apenas auxiliares da construção do conhecimento por parte do estudante. E tudo no espaço da sala de aula deve colaborar para tal finalidade. O fascínio pelo papel ativo do estudante parece ser motivo de encantamento das professoras do Poronga, embora denunciem nas falas o controle existente por parte da coordenação para que seja garantida aos estudantes que participem das aulas.

Essa sedução pode ser fruto das críticas ao modelo frontal e ao professor transmissor do conhecimento que, ao longo da formação, as professoras devem ter ouvido. Agora elas recebem orientações de como ser uma professora diferente do modelo tradicional, o que pode contribuir com sua formação, pois embora críticas no campo educacional sejam feitas a esse modelo pedagógico, estas não apresentam outro modelo, enquanto a FRM apresenta de forma pronta e com os recursos disponíveis (livros e videoaulas).

Contudo, os dados evidenciam que, apesar do encantamento, as professoras reconhecem as limitações da metodologia do programa à aprendizagem e à inclusão educacional, expressas já na forma como as telessalas funcionam. Mesmo as classes funcionando em escolas estaduais, as professoras afirmam que as turmas trabalham de forma isolada do restante da instituição, o que contribui para que professores e estudantes das classes de aceleração sofram exclusão por seus pares, conforme reflexões na continuidade do texto.

Desenvolvimento e aprendizagem nas classes de aceleração: o que pensam as professoras sobre os estudantes

Pelas discussões já tecidas até aqui buscou-se evidenciar que, quando em nome da liberdade e da autonomia de aprender não se garante o exercício do ensinar por parte do professor, ganha destaque no espaço educacional o discurso do esforço pessoal por parte do estudante, conforme podemos observar nas afirmações da professora Graça:

[...] a gente sabe que tem alunos que querem alguma coisa, que estão lá para aprender, mas ao mesmo tempo a gente sabe que existe aluno que só entram na sala para bagunçar mesmo, que não querem aprender. E aí, o que que acontece? Acaba prejudicando os que querem. Só que aí assim, de uma sala de 40 alunos, você tira 5, 4, que você vê que realmente quer, você vê que se interessa, que você vê que lê, que você vê que contribui na hora que a gente está explicando o conteúdo. Mas, em compensação o restante, é uma dificuldade muito grande. [...] Agora se eles fossem alunos que lessem, fossem alunos que se interessassem, eles iam conseguir aprender sim, porque a metodologia em si é boa.

Os resultados da aprendizagem descritos pela professora sugerem que uns conseguem aprender, outros não, mas o sucesso ou o fracasso no aprendizado depende muito mais do interesse de cada estudante do que das possibilidades oferecidas pela escolarização desses adolescentes ou da intervenção pedagógica das professoras.

Quanto aos resultados da aprendizagem, embora os documentos que fundamentam o Programa defendam aprendizagem centralizada no estudante que por si só desenvolve as capacidades reflexiva, crítica, criativa e autônoma, e assim conquista a cidadania (ACRE, 2011), os dados revelam que na prática a metodologia é limitada quando a aprendizagem depende em grande medida do esforço pessoal. Tal concepção é reflexo da ideologia neoliberal,

pela qual se defende a igualdade entre os cidadãos e a eficiência e eficácia dizem respeito às atitudes, as habilidades e disposições de cada indivíduo (HARVEY, 2014).

Desse modo, quando a responsabilização individual é levada às últimas consequências, pela qual tudo se justifica, as explicações sobre os estudantes que não aprendem são deslocadas das condições objetivas de apropriação do conhecimento para questões pessoais. Conforme identificado em outras pesquisas educacionais (SOUZA, 2007; LIMA, 2016), o preconceito em relação aos estudantes vítimas da exclusão escolar também é recorrente nas entrevistas com as professoras quando buscam identificar os motivos para a não aprendizagem.

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

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

Quando o Programa não consegue mudar as concepções das professoras sobre seus estudantes já evidencia que seus resultados contribuirão para a manutenção da exclusão, portanto se revela limitado no enfrentamento da exclusão dos estudantes em distorção idade-ano tão defendido pelo discurso oficial. Os dados ainda denunciam o quanto uma prática educativa centrada no estudante que já vem de um processo de negação do direito de aprender, além de não garantir uma educação escolar de qualidade, continua reproduzindo as desigualdades sociais, conforme as professoras descrevem as dificuldades e preconceitos que os estudantes do Poronga enfrentam na continuidade dos estudos:

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

[...] a gente percebe assim que eles têm uma dificuldade muito grande em relação ao conteúdo. Por que? Porque eles já são, vem de séries anteriores trazendo essa dificuldade. É tanto que quando assim, eu não vou falar por todos, mas a maioria dos que chegam no ensino médio, geralmente eles vão logo para o PEEM. Além de estar com a idade avançada que já não pode ingressar no regular, quando chega apresenta dificuldade. [...] Mas, assim, em dizer que o fato de ter estudado no programa, vai com dificuldade, eles vão. Vão com muita dificuldade mesmo, porque a gente sabe. (Professora Graça).

A fala das professoras sugere que o Programa apresenta limitações na garantia do acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade que possibilitem a socialização dos adolescentes por ele atendido. Tal fala, também é contraditória ao discurso da concepção

construtivista de que por meio da centralidade na pessoa do estudante, dando-lhe liberdade para aprender a aprender formaríamos o sujeito autônomo e cidadão (DUARTE, 2001). Ademais, as próprias professoras reconhecem que a ampliação do Poronga para o Ensino Médio é uma forma de agravar ainda mais esse processo de exclusão.

Quando a professora Joaquina afirma que apenas 50% da turma tem capacidade de prosseguir nos estudos evidencia o quanto o discurso da educação para todos é apenas discurso, na prática a exclusão escolar se acentua. Ou seja, “[...] os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje” (OLIVEIRA, 2007, p. 682). Os discriminados de hoje que são selecionados para o Poronga formam o grupo para onde se destina os “indesejáveis” da escola: os que fracassam no ensino regular, os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, os que vieram do seringal, atrasados porque lá não havia escola, descritos pela professoras como público diverso:

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

Frente às condições da diversidade de níveis de aprendizagem e de escolaridade das turmas do Poronga uma prática educativa realmente preocupada com a inclusão, com a formação da autonomia e da cidadania jamais poderia preterir do ensino organizado e intencional como condição de desenvolvimento humano. Contudo, quando a concepção de educação se baseia no esforço individual por meio do aprender a aprender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes são enfrentadas pela ótica do reforço, conforme as professoras explicam as estratégias utilizadas para garantir que os estudantes consigam desenvolver as competências e habilidades mínimas para concluir o curso:

A gente tenta fazer atividades menores que façam no geral, mesmo que esse saiba, eu tenho que trabalhar para abranger os que não sabem. Isso no mesmo horário de aula. Atividades extraplano. Por isso, que a gente trabalha com jogos, do nível mais baixo ao mais alto que é para abranger todos eles. Do mesmo jeito o português, atividade de

interpretação simples as mais difíceis. A gente tem que lidar com isso. (Professora Joaquina).

Em alguns momentos a gente trabalha a aula de reforço. Eu trabalho a aula de reforço com atividade diversificada, de forma que possa atender as necessidades deles. Ai, o que que acontece? É tirado uma hora para dar esse reforço. Só que aí existe um porém, minha filha, que eles não querem vir. A gente tem uma dificuldade muito grande, porque eles não querem participar. Por que? Pelo menos eu tiro pelos meus alunos. Eles falam assim: professora, eu não quero vim, por que? Porque eu tenho vergonha. Eles acham que estão sendo inferior, em relação aos outros, aí não quer. (Professora Graça).

Como consequência do tipo de educação que coloca toda responsabilidade pela aprendizagem no estudante, seja do pelo sucesso ou do fracasso, a avaliação é desconectada dos conteúdos e passa a ser focada na formação de competências. A carga horária do projeto sugere que a avaliação ocupa papel central, para a qual são destinadas em média 28 horas do ano letivo e devem obedecer a um calendário predefinido no início do ano. Conforme descreve a professora Graça, boa parte do tempo da aula é destinada à atividades passíveis de atribuição de nota:

[...]Ele é avaliado desde quando ele entra na sala de aula até quando ele sai. Inclusive nessas equipes, eles são também avaliados. [...] já vem numa tabelinha para gente avaliar. A gente avalia através da tarefa; comportamento; atividade em sala, porque a gente faz tanta atividade, e tudo que a gente faz a gente pontua eles para avaliar. A oralidade, a participação. Aí, a gente avalia e mais a prova e o trabalho em grupo também. Então, assim, eu acho que eles têm 10 pontos praticamente de graça, comportamento, participação, memorial, atividade de bordo. Isso aí tudo já soma 10 pontos. Aí tem a prova que vale 10 e divide por 2 e tem a média. (Professora Graça).

De acordo com Miranda (2005, p. 35) uma das consequências da educação centrada no estudante corresponde a “[...] mudança do processo de avaliação que seria mais processual, mas interativo e mais constante, valorizando-se o erro como parte constitutiva e imprescindível do processo de aprendizagem”. Nesse sentido, o processo avaliativo do Poronga revela seguir essas valorações, mostrando que mesmo num período curto muitas atividades avaliativas são feitas. Quando a professora afirma que praticamente 10 pontos são “de graça” denuncia o quanto a avaliação está preocupada em medir competências sociais e não em avaliar o nível de aprendizagem do estudante para nele intervir, já que, dessa maneira, a avaliação não tem função de identificar o nível de aprendizagem sobre o qual deve incidir o ensino.

As professoras mostram haver o deslocamento da função da escola que ensina como condição do desenvolvimento, para a função da escola que avalia o processo de construção de habilidades. Logo, se considerarmos, pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que a autonomia e a capacidade de participação na sociedade só são possíveis por meio da apropriação de conhecimento que possibilite a cada indivíduo se apropriar dos elementos culturais que lhe permita participar na transformação social e, não apenas se adaptar ao modelo de sociedade

constituída, o Programa que afirma estar fazendo o melhor para os estudantes em distorção idade-ano, na prática, pode estar contribuindo para a manutenção dos processos de exclusão.

Nesse sentido, por unanimidade as professoras revelaram o processo excludente vivenciado nas classes de aceleração por elas e pelos estudantes. Dessa forma, dificilmente um projeto pensado para fazer a transformação no sistema educacional no Estado teria condições de cumprir tão ousado desafio quando é discriminado e desacreditado pelos demais agentes do sistema educacional, pelos pais e até pelos próprios estudantes, conforme as professoras revelam:

Nessa escola, o Projeto, como todas as outras escolas, não sei se são todas, mas a maioria das escolas, eles são excluídos. Eles são excluídos em que sentido? Porque é tanto que eles colocam os alunos do Projeto como nossos alunos e não os alunos da escola. Por exemplo, eles falam assim: com os teus alunos. Você vai querer que teus alunos participem disso? (Professora Graça).

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

O processo de discriminação vivenciado pelas professoras e estudantes do Poronga implica em mais um desafio, eles precisam provar a cada dia que são capazes. A base da sociedade produtiva que gera a exclusão comparece na lógica de que o inútil precisa ser eliminado do sistema, prevalecendo também na forma com que a escola lida com os considerados inúteis na sociedade.

Os resultados da aprendizagem dos estudantes do Poronga, conforme descritos pelas professoras, expressam que, apesar de toda valorização da metodologia da telessala, a escolarização desses estudantes pouco tem contribuído para a superação da exclusão e para a emancipação humana. Exclusão que perdura na história da educação escolar brasileira como reflexo de um processo de exclusão maior no seio da sociedade de classes.

Quando essa concepção predomina, se explica o quanto a teoria do esforço pessoal contaminou o discurso das professoras, quando elas afirmam que tudo depende do querer, do esforço individual dos estudantes, limitando-as na possibilidade de questionar as condições materiais da prática educativa e as condições de desenvolvimento dos estudantes.

Considerando que os estudantes do projeto são adolescentes entre 13 e 18 anos, sendo uma idade defendida por Vigotski como de grandes possibilidades na capacidade de pensar, de criar e refletir, já que nessa idade o nível de desenvolvimento do pensamento lhes possibilita

pensar abstratamente, defende-se que a qualidade do desenvolvimento do pensamento depende da qualidade da educação escolar nas sociedades escolarizadas. Portanto, quando a proposta do Programa, baseada numa concepção construtivista coloca “[...] o foco na aprendizagem do aluno que constrói sozinho o seu conhecimento, o processo de transmissão e o próprio saber ficam relegados ao segundo ou terceiro plano” (FACCI, 2011, p. 135) e o estudante é responsabilizado pelo seu próprio fracasso (PATTO, 1999).

Por fim, ao secundarizar o papel do professor e do conteúdo em nome do aprender a aprender se desconsidera a inexistência de igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos e, portanto, contribui-se para o agravamento da exclusão e da discriminação revelado pelo discurso das professoras sobre a rejeição das turmas do Poronga nas escolas. Discriminação que se agrava quando a concepção da educação compreende o desenvolvimento cognitivo desvinculado da aprendizagem, desconsiderando a natureza social do homem, “[...] cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza” (MARTINS, 2013, p. 271). Quando essa lógica é a que impera, a aprendizagem e desenvolvimento ficam na dependência do esforço pessoal, limitando ainda mais as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com trajetórias marcadas por negações do direito à aprendizagem.

Para continuar a reflexão...

Os resultados e discussões evidenciaram os déficits do Programa em relação à aprendizagem e, portanto, reforça a discussão de que apenas as bases naturais não garantem o desenvolvimento das características humanas. De acordo com Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo, das capacidades tipicamente humanas não ocorre independente das condições materiais de apropriação das objetivações humanas ao longo da história, disponibilizadas a cada indivíduo singular, as quais só podem ocorrer pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio dos processos educativos que na escola deve acontecer de forma intencional e organizada.

A ideologia dominante pela qual as diferenças individuais são “[...] decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade “igualmente” lhe oferece” (BOCK, 2007, p. 20) se revela de forma perversa na prática do Poronga, contribuindo para a manutenção da exclusão daqueles que fisicamente estão na escola, mas excluídos do direito de aprender ao desconsiderar a condição social, econômica e cultural em que vivem os estudantes. O Programa aparece como o lugar para o qual são destinados os “indesejáveis” do sistema de ensino, sem que sejam dadas as devidas oportunidades de aprendizagem e de superação das limitações.

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

Referências

- ACRE. Diretrizes do Poronga. Estabelece as diretrizes e orientações para o Projeto Poronga, [2011?]. Documento recebido por <n_furtado@hotmail.com> em: 11 set. 2015.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2007.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40 set/out/nov/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>.
- FACCI, M. G. D. A Crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. In. MARSIGILIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 121-146.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições à uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 23-40.
- OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 dez. 2015.
- Patto, M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 999.
- ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Pedagógica, 1984/2012.