

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Ana Maria Franco Pereira

**IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO (2001-2013): UMA
POLÍTICA PÚBLICA DE SUPERAÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR?**

Paranaíba/MS

2016

Ana Maria Franco Pereira

**IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO (2001-2013): UMA
POLÍTICA PÚBLICA DE SUPERAÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães

Paranaíba/MS

2016

P491i Pereira, Ana Maria Franco

Implantação e implementação do programa de aceleração da aprendizagem no município de Rio Verde – GO (2001-2013): uma política pública de superação ao fracasso escolar? / Ana Maria Franco Pereira. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

205f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Lucélia Tavares Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Fracasso escolar. 2. Políticas públicas. I. Pereira, Ana Maria Franco. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 379.81

ANA MARIA FRANCO PEREIRA

**IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO (2001-2013): UMA
POLÍTICA PÚBLICA DE SUPERAÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Lucélia Tavares Guimarães (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª. Dra. Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Ao Senhor Deus que está sempre presente em minha história, por ter me fortalecido e orientado no decorrer deste trabalho.

Ao meu querido esposo Netto, que com muito carinho e paciência, no decorrer desses dois anos, ensinou-me a lutar e a não esmorecer diante dos desafios encontrados, acreditando sempre em minha capacidade.

Aos meus filhos Ana Beatriz e Flávio Henrique que com maturidade, sabedoria e compreensão suportaram a minha ausência.

*Aos professores que fizeram diferença.
Com todo meu amor e respeito,*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é parte significativa de minha trajetória existencial. Muito mais do que a formalidade de um documento finalizado, é caminho percorrido, que provoca encontros e desencontros com as dimensões mais íntimas e, também, mais totalizantes, da minha vida de pesquisadora em processo. Pelo ato da entrega por inteiro e na busca permanente do equilíbrio entre razão e emoção, um processo envolvente e gratificante foi instituído, dando lugar ao emancipatório, à libertação, ao descondicionamento do olhar e da escuta, nas atitudes e postura como educadora, estudante, cidadã, irmã, filha, mãe, mulher, amiga...É inevitável, portanto, agradecer a todos aqueles que interagiram comigo nessa caminhada, nesse processo... Deus é o principal responsável pelo resultado desse trabalho, que por muitas vezes transmitiu-me forças para não desistir... Toda honra e toda Glória é oferecida a ele...

Meu agradecimento se dirige também à minha orientadora, Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães, por sua sensibilidade, respeito e incentivo ao exercício da autonomia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, dos quais fui aluna, pelos ensinamentos e pelas interlocuções. Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo França e à Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo, pela disponibilidade e aceite em fazer parte desta história.

À doce e sensível Irani, ex-secretária da Pós-Graduação que nos transmitia paz e alegria sempre que a solicitávamos.

Com enorme carinho e admiração, à Profa. Dra. Maria Vieira Silva, da UFU-MG, e à Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana, da UEMS, que me proporcionaram novos horizontes para o desenvolvimento de minha pesquisa como membros da banca de defesa da proposta de dissertação, através das valiosas sugestões e incentivos na definição dos rumos do trabalho.

Ao companheirismo da turma do Mestrado de Educação 2014 da UEMS-MS, pela convivência, esperanças e sentimentos compartilhados. Em especial à minha colega e amiga do mestrado, Lidiane Malheiros, a qual se tornou uma “irmã de coração”, por ter sido minha fiel companheira nas viagens aventureiras em congressos e seminários realizadas em prol do

desenvolvimento da pesquisa, e também por tantas vezes ter me escutado e aceitado meus choros, suspiros e melancolias em momentos de desespero e insegurança. Às colegas Kamila Gusatti e Laíse Ribeiro, pelas idas e vindas que enfrentamos juntas na rodovia no decorrer das aulas presenciais das disciplinas em Paranaíba, e sempre uma fortalecendo a outra. À Sandra, por seu trabalho de revisão.

A todos os funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde (GO), pela possibilidade de vivenciar o encontro com a pesquisa, conseqüentemente sendo os protagonistas fazendo parte do programa pesquisado, desde a coleta de documentos até as entrevistas.

A minha “migairmã” Daniela de Oliveira que sempre me incentivou me fortalecendo com palavras de determinação e otimismo, antes mesmo de conseguir ser aprovada no processo seletivo. Também a todos os colegas que de uma maneira mesmo distantes sempre depositaram credibilidade em mim.

Minha gratidão especial a toda minha família, esposo, filhos, genro, pai, mãe, irmãos, sobrinhos, cunhados, sogros, cunhadas, tios e primos, pelo incentivo, e reconhecimento, por terem se privado de minha atenção e presença diversas vezes, no período dedicado às aulas, congressos, trabalho de campo e sistematização do texto.

Em memórias também agradeço de forma especial a um grande amigo, Prof. Mestre Lindomar Barros, amigo, companheiro, líder, incentivador de uma educação de qualidade, que infelizmente nos deixou muito cedo, e que foi um grande incentivador por mais esse degrau alcançado em minha vida. A ele minha gratidão!

Meus agradecimentos também se dirigem à CAPES pelo apoio financeiro, o qual foi muito importante para que chegasse até aqui.

O mais importante da vida não é a situação em que estamos, mas a direção para a qual iremos e com quem nos movemos...

A clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional.

(Dermeval Saviani)

PEREIRA, Ana Maria Franco. **Implantação e implementação do programa de aceleração da aprendizagem no município de Rio Verde – GO (2001-2013):** uma política pública de superação ao fracasso escolar? 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

RESUMO

O tema desta pesquisa é a política de enfrentamento ao fracasso ou insucesso escolar no processo de aprendizagem dos alunos na educação básica, um problema que permanece no cenário educativo brasileiro. Como alternativa para superação do fracasso escolar, diversos municípios optaram pela implantação de Programas de Aceleração de Aprendizagem, que apresentam o objetivo de corrigir o fluxo em atraso dos alunos. No presente estudo, o objeto da pesquisa foi “o caso de Rio Verde/GO” que como estratégia de combate ao fracasso escolar, implantou o Programa de Aceleração da Aprendizagem, estabelecida por meio da relação público - privado com o Instituto Ayrton Senna, durante um período de treze anos. O objetivo da pesquisa foi analisar e descrever o Programa dentro do contexto histórico, político, social e educacional brasileiro, no período de 2001, quando entrou na agenda do município, a 2014, quando a parceira foi encerrada, buscando compreender os impactos causados desde os objetivos propostos pelo programa até os resultados efetivamente alcançados. A questão norteadora deste estudo: foi: “Em que medida a política educacional adotada no município de Rio Verde (GO) mediante implantação e implementação do programa de aceleração contribuiu para a superação do fracasso escolar dos alunos atendidos no município?” Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que se utilizou o estudo de caso, pautado em análise documental e entrevistas realizadas com professores de classes de aceleração e do ensino regular, que receberam alunos egressos do Programa, gestores, secretária de educação e assistente técnico do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde. Como resultados, aponta-se que as ações consubstanciadas na perspectiva de parcerias público privado têm-se desenvolvido dentro de uma lógica marcadamente mercantilista da educação, implementada por meio da hegemonia do Terceiro Setor, no qual os interesses do privado superam os interesses públicos. Conclui-se que a política em questão não promove o sucesso escolar, a autonomia e liberdade criativa dos docentes e, por conseguinte, dos discentes. Tal política, a qual visava resolver as complexas questões sociais que historicamente tem produzido esse insucesso, não contribuiu para a superação do fracasso escolar.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Políticas Públicas. Terceiro Setor. Programa de Aceleração.

PEREIRA, Ana Maria Franco. Deployment and implementation of Learning Acceleration Program in Rio Verde - GO (2001-2013): a public policy to overcome school failure? 2016. 205f. Dissertation (Master of Education). State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

ABSTRACT

The theme of this research is coping policy to failure or failure at school in the learning process of students in basic education, a problem that remains in the Brazilian educational scenario. As an alternative to overcoming school failure, several municipalities have chosen for the implementation of Accelerated Learning Programs, which have the objective of correcting the flow delay of the students. This study was presented as the research object was "the case of Rio Verde / GO" that as combatting school failure strategy, implemented the Acceleration Program of Learning, established through public relation - private with Instituto Ayrton senna, for a period of thirteen. The objective of the research was to analyze and describe the program within the historical context, political, social and Brazilian education, from 2001, when he entered the municipal agenda, 2014, when the partnership was closed, trying to understand the impacts from the objectives proposed by the program to actual results. The main question of this study: was: "To what extent the educational policy adopted in Rio Verde (GO) through deployment and implementation of the acceleration program helped to overcome the academic failure of students served in the city?" It is a qualitative research, which used the case study, based on document analysis and interviews with accelerated classes for teachers and regular education, which received former students of the program, managers, education secretary and assistant of the Municipal Council Rio Verde education. As a result, it points out that the actions embodied in the context of public-private partnerships have been developed within a markedly mercantilist logic of education, implemented through the hegemony of the third sector, in which private interests outweigh the public interest. It is concluded that the policy in question does not promote school success, autonomy and creative freedom of teachers and therefore of the students, this policy did not contribute to the overcoming of school failure, which aimed to solve the complex social, political that historically has produced this failure.

Keywords: School Failure. Public policy. Third sector. Acceleration Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Localização do município de Rio Verde/GO	111
Figura 2:	Rede de relações estabelecidas entre o IAS e ou Viviane Senna e empresas, empresários ou gestores empresariais	116
Figura 3.	Rede de relações do IAS para a promoção dos programas de educação formal.	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Relação de dados IBICT	26
Quadro 2	Relação de dados da CAPES	26
Quadro 3.	Documentos relativos à implantação e implementação do PAA no Município de Rio Verde – GO.	105
Quadro 4.	Sujeitos da Pesquisa	110
Quadro 5.	Levantamento sistemático da produção agrícola. Quadro comparativo. Safras 2014/2015/2016	112
Quadro 6.	Estrutura administrativa de Rio Verde/GO	113
Quadro 7.	Perfil dos ex-docentes do AC entrevistados (as).	119
Quadro 8.	Perfil dos docentes de alunos egressos do AC entrevistados (as).	120
Quadro 9:	Perfil dos gestores entrevistados (as).	120
Quadro 10:	Perfil do assistente técnico do COMERV entrevistado (a).	121
Quadro 11:	Perfil da gerente de projetos da época de implantação do PPA e ex-secretário (a) da educação do município entrevistado (a)	121
Quadro 12	Principais objetivos do IAS.	125
Quadro13	Indicadores e Metas.	126
Quadro 14.	Obrigações e responsabilidades da prefeitura.	126
Quadro 15.	Responsabilidade da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA DE ACELERAÇÃO.	130
Quadro 16.	Dados Gerais sobre o Sistema Educacional de Ensino de Rio Verde – GO.	135
Quadro 17.	O que os professores sabem sobre o fracasso escolar?	137
Quadro 18.	O que os entrevistados sabem sobre o programa de aceleração.	141
Quadro 19.	Percepção dos professores do PAA sobre a metodologia do programa.	145
Quadro 20	Nível de desenvolvimento de alunos egressos do PAA.	146

Quadro 21.	Impressão dos depoentes sobre a quebra da parceria Rio Verde com o IAS.	149
Quadro 22.	Mudanças com o PPA na continuação dos estudos dos alunos em defasagem no ensino regular	150

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Extrato de Empenho para o Fornecedor AUGI.

129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	-	Classes de Aceleração
CAA	-	Classes de Aceleração de Aprendizagem
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEB		Centro de Ensino de Brasília
COMERV	-	Conselho Municipal de Educação de Rio Verde
EUA	-	Estados Unidos da América
FDE		Fundação Desenvolvimento da Educação
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUBRAE		Fundação Brasileira de Educação
IAS	-	Instituto Ayrton Senna
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEDI	-	Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial
IHL	-	Instituto Herbert Levy
IOEB		Índice de Oportunidades da Educação Brasileira
IPES	-	Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
OSCIP		Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAA	-	Programa de Aceleração de Aprendizagem
PAE	-	Programa de Aceleração Escolar
PAV	-	Projeto Acelerar para Vencer
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	-	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNBE	-	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	-	Secretaria da Educação Básica
SIASI	-	Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
TCLÉ	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO		Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES	32
1.1 O fracasso escolar enquanto conceito: etimologia da palavra.....	33
1.2 Concepções teóricas e algumas abordagens sobre o fracasso escolar.....	34
1.2.1 Alguns apontamentos sobre o ponto de vista da Psicologia.....	43
1.2.2 A perspectiva da Sociologia: breve síntese	45
1.2.3 Algumas considerações sobre o fracasso escolar: o ponto de vista da Educação	47
1.2.4 Fracasso escolar ou alunos em situação de fracasso?.....	48
1.2.5 A relação entre aprendizagem e fracasso escolar: justificativas.....	50
1.3 Exclusão social e exclusão educacional	51
1.3.1 Desigualdades sociais	52
1.3.2 Caracterização entre Exclusão Social e Exclusão Educacional.....	56
1.4 Estado e Política Pública	59
1.4.1 A influência do Terceiro Setor	62
1.5 As políticas públicas educacionais no Ensino Básico	68
1.5.1 A qualidade do ensino na Educação Básica	71
1.5.2 Os setores público e privado na Educação do Ensino Básico	73
1.6 Implantação e Implementação de Políticas Públicas Educacionais para Enfrentamento do Fracasso Escolar na Educação Básica	76
1.6.1 Classes de Aceleração de Aprendizagem	80
1.6.1.1 Classes de Aceleração: considerações sobre a estruturação do Currículo Escolar.....	82
1.6.2 Situando o problema das classes de aceleração no sistema educacional no município de Rio Verde (GO): um estudo de caso.....	85
2 O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DO TEMA E DA METODOLOGIA DA PESQUISA	88
2.1 Contextualizando algumas inquietações	88

2.1.1 A definição do tema e do problema que repercute a pesquisa.....	92
2.1.2 Delimitando o foco da pesquisa	95
2.2 Objetivo da pesquisa.....	96
2.3 Abordagem Teórico-Metodológica	97
2.4 Percurso metodológico	99
2.5 Estudo de caso: estratégia de pesquisa	100
2.5.1 Contexto da pesquisa e entrada em campo	102
2.5.2 Pesquisa documental.....	104
2.5.3 Registros em arquivos	106
2.5.4 Entrevistas	106
2.6 Triangulação dos dados: fontes de múltiplas evidências.....	108
2.7 Os protagonistas: sujeitos entrevistados	109
2.7.1 Critérios utilizados para o processo de seleção dos sujeitos entrevistados	110
3 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE (GO): PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS.....	111
3.1 O Município de Rio Verde – Goiás	111
3.2 O Instituto Ayrton Senna: quem é?	114
3.3 A origem do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Rio Verde – GO	119
3.4 Vozes dos sujeitos entrevistados quanto à implementação de políticas públicas.....	137
3.5 Impressões sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Rio Verde/GO	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	172
Apêndice A. Autorização do local da pesquisa e para utilização do acervo documental da Secretaria Municipal de Educação.	173

Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174
Apêndice C. Roteiro para entrevistas – ex-professores	175
Apêndice D. Roteiro para entrevistas – professores do ensino regular	176
Apêndice E. Roteiro para entrevistas - gestores	177
Apêndice F. Roteiro para entrevistas - assessor técnico do COMERV.....	178
Apêndice G. Roteiro para entrevistas – ex-secretária de educação	179
ANEXOS	181
Anexo I. Instrumento Particular de Parceria.	182
Anexo II. Resolução n. 012/1998.	197
Anexo III. Contrato de Prestação de Serviços – Auge Tecnologias & Sistemas Ltda.	198
Anexo IV. Termo de Referência	204
Anexo V. Extrato de Empenho por Fornecedor	205

INTRODUÇÃO

*Buscar a real identidade na aparente diferenciação e
contradição, e descobrir a substancial diversidade por trás da
aparente identidade é a mais delicada, incompreendida e
contudo essencial capacidade do crítico das ideias e do
historiador do desenvolvimento social.*
Gramsci

Meu¹ primeiro contato profissional com a educação escolar ocorreu no município de Rio Verde/GO, entre os anos 2001 a 2002, como professora contratada temporária, ministrando aulas para turmas de alfabetização no ensino regular. Em 2003, após ter sido aprovada no concurso público oferecido pela Secretaria Municipal de Educação - SME, automaticamente fui convidada a participar do Programa de Aceleração de Aprendizagem - PAA, como professora dos alunos matriculados nestas turmas, os quais não eram alfabetizados e se encontravam em defasagem idade/ano.

Antes de iniciar as aulas na turma de aceleração, participei de cursos de capacitação concernentes à metodologia aplicada no PAA, bem como tive acesso às exigências em especial burocráticas no processo de preenchimento das fichas de habilidades dos alunos e aos resultados de suas avaliações. A formação continuada dos professores eram realizadas pela equipe responsável pelo desenvolvimento do programa.

Em 2010, fui convidada pela coordenadora do Programa de Aceleração de Aprendizagem do município a exercer o cargo de supervisora das Classes de Aceleração - CA. Aceitei o convite com muita motivação e grandes expectativas na assunção desta empreitada. De imediato fui lotada na Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2011, a coordenadora do Programa de Aceleração de Aprendizagem aposentou-se e o Secretário Municipal da Educação convidou-me para assumir o referido cargo, o qual aceitei prontamente.

Ressalto que durante esses anos estive presente de forma ativa no desenvolvimento do Programa, com dedicação profissional exclusiva, sentindo-me realizada com o que fazia e “vestindo a camisa” –principalmente acreditando incondicionalmente no processo de desenvolvimento do Programa. No início de 2014, o novo secretário que ocupava a pasta atual da administração interrompeu o trabalho das turmas de aceleração, por não acreditar nos

¹ Nessa primeira parte, por narrar minha história pessoal e sua relação com o objeto de pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do singular. Posteriormente, será utilizada, conforme a tradição acadêmica, a primeira pessoa do plural, evidenciando que esse relatório de pesquisa foi construído a partir da interlocução entre a pesquisadora e sua orientadora.

resultados apresentados pelo PAA. Em seguida, fez-me uma proposta de elaboração de um projeto exclusivo para o atendimento desses alunos, voltado à qualidade social, sem discriminação e exclusão, pois foram esses os elementos que o secretário observara nos resultados alcançados por essas turmas na configuração do Programa que se efetivou por anos no município.

Destarte, de forma coetânea à construção desta proposta e, ao mesmo tempo em que elaborava esse “projeto” – acho que posso denominá-lo assim–, realizei a inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade de Mato Grosso do Sul - UEMS, oferecido na Unidade Universitária de Paranaíba. Mesmo participando das etapas do processo de seleção do Mestrado em Educação, continuei a pesquisar estratégias para a elaboração do novo projeto que atenderia a esses alunos em situação de defasagem, resultante de repetências, evasão ou abandono.

Infelizmente, a proposta de elaboração do projeto foi interrompido, pois o secretário da educação que assumira a pasta no município de Rio Verde/GO veio a óbito no mesmo ano (junho de 2014). Em julho de 2014, recebi a notícia de aprovação no mestrado. Após a efetivação da matrícula no curso, requeri meu afastamento da SME por um período de dois anos, de forma remunerada, conforme as bases legais registradas no estatuto do próprio município.

A partir deste momento, mergulhei no mundo da pesquisa. O interesse pelo atual estudo é fruto de minha experiência acumulada como participante do Programa de Aceleração de Aprendizagem implantado no município de Rio Verde/GO, o qual se baseava em uma política pública de combate ao fracasso escolar. Confesso que, ao iniciar a pesquisa, tinha pouco conhecimento sobre as políticas públicas, pois nunca desejara aprofundar estudos a esse respeito. Ademais, nas formações das quais eu participava, nunca se havia discutido sobre este assunto.

A implantação do Programa de Aceleração no município apresentava uma rejeição muito forte por parte da maioria dos gestores e professores do ensino regular, o que muitas vezes me levou a questionar o motivo de tanta rejeição. Afirmando que, por diversas vezes muitos, gestores de instituições de ensino que recebiam alunos egressos do PAA procuravam o departamento do “Acelera”, localizado na SME de Rio Verde/GO, a fim de salientar que estes apresentavam dificuldades em acompanhar o ano no qual estavam matriculados no ensino regular. Como relatei anteriormente, defendia o programa sempre que me deparava com alguma manifestação de recusa sobre o mesmo, pois, como participante ativa de sua

implantação, durante vários anos, assumi a defesa incondicional de tal política. Mas os questionamentos e críticas que chegavam ao departamento de aceleração, causavam-me algumas inquietações e reflexões.

O município de Rio Verde, nos anos 2001 e 2002, apresentou um número de 18.733 alunos matriculados na rede municipal na primeira fase do Ensino Fundamental, sendo que, dentre estes, 1.922 alunos encontravam-se em situação de defasagem em relação à idade e ano, ou seja, a série em que estavam matriculados não era considerada ideal em relação a suas idades. Analisando-se esses números, percebemos que cerca de 10% dos alunos matriculados na rede nas turmas de 1º ano ao 5º ano encontravam-se em defasagem escolar, considerando-se suas idades. Esse cenário de alunos em defasagem não foi constituído apenas com alunos advindos especificamente do município de Rio Verde/GO, pois a rede recebe muitos alunos de outras regiões, que já ingressam nesta situação.

O fracasso escolar de alunos em defasagem tem sido explicado na história da educação como oriundo de incompetência, deficiência ou outros problemas específicos dos indivíduos, sejam comportamentais ou cognitivos. Entretanto, tais explicações passaram a ser o centro de múltiplas críticas que revelaram a sua inadequação para a compreensão da complexidade do fenômeno do fracasso escolar, que atinge tantos alunos.

Segundo Shoen-Ferreira (2002), muitos estudos da área da Psicologia são voltados para questões ligadas a problemas escolares, dentre eles a distorção idade/série. Algumas explicações de pesquisadores desta área para essa problemática (DIOS; SILVARES, 1993; BERNARDES-DA-ROSA et al, 2000; ARCARO; MEJIAS,1990) centram-se nas condições de vida dos sujeitos, associando à situação de vulnerabilidade social as razões para o baixo rendimento e insucesso escolar.

Para Patto (1990), no entanto, as dificuldades dos alunos advêm do complexo das relações, concepções e práticas da instituição escolar no processo de escolarização dos alunos. De acordo com a autora, os próprios professores apresentam expectativas negativas referentes à sua clientela, ou seja, “[...] a crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminado no pensamento educacional brasileiro” (PATTO, 1988, p. 75).

Diante desta realidade presente no cenário educacional brasileiro, ou seja, da existência de inúmeras repetências e evasões, promoveu-se no Brasil, na década 1990, a elaboração, criação e implantação de normas, leis e políticas públicas de caráter emergencial, como forma de diminuir o quadro de exclusão instalado nas estatísticas oficiais, dentre os

quais os Programas de Aceleração da Aprendizagem, que representam sinais concretos dessas medidas.

A implantação do PAA no Brasil não ocorreu de forma isolada, fez parte de um conjunto de medidas adotado nos planos e políticas governamentais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996, n.p), em seu artigo 24, inciso V, alínea b, expressa a “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, pois a educação se encontrava em um cenário, de altos índices presentes de repetência e, em consequência, alunos defasados em relação a sua idade/série.

A legislação brasileira propõe o ciclo, a aceleração e a progressão continuada como alternativas de organização e funcionamento da escola. Essas possibilidades impuseram, na última década, desafios novos à escola, no que se refere à dinâmica do sistema educacional. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação - MEC, no ano de 1997, implantou o Programa de Aceleração Escolar -PAE, o qual apresentava um conjunto de ações voltadas ao atendimento de alunos com defasagem idade/ano.

A partir dessas discussões, percebemos conexões entre tendências nacionais e as proposições do município de Rio Verde/GO ao implantar o PAA como política pública da educação que objetivava minimizar a situação de fracasso escolar existente no município. Ressalta-se, no entanto, que a implantação desse programa partiu de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação - SME e uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, a qual oferecia um pacote educacional com toda metodologia pronta a ser aplicada.

É importante destacar a diferenças entre o MEC e uma OSCIP. O MEC é um órgão governamental, encarregado pelo estudo e despacho de todo e qualquer assunto relativo ao ensino. Já a OSCIP, pode-se qualificar como jurídica, que atribui a diversas entidades privadas que atuam em áreas típicas do setor público com interesse social, podendo ser financiadas pelo Estado ou por iniciativa privada sem fins lucrativos, ou melhor dizendo, terceiro setor. Estando previsto no ordenamento jurídico brasileiro como facilitário de parcerias e convênios com todos e quaisquer níveis de governo ou órgãos público, sejam eles federais, estaduais ou municipais permitindo que doações feitas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda.

A expressão *política pública* aqui é entendida como o Estado em ação, ou o que um governo faz ou deixa de fazer diante de todos os impactos de suas ações ou de suas omissões. As políticas públicas educacionais, por sua vez, baseiam-se nas decisões governamentais referentes à área da educação. De acordo com Azevedo (2004, p. 5), pesquisar políticas

públicas educacionais significa “[...] focar uma estrutura de poder e de dominação estranhadas nos mais diversos níveis.”

Nessa perspectiva, a *implantação*, posterior à *formulação* da política, é o agir diante de uma necessidade social específica, em meio às demais necessidades, possibilitando apontar os problemas e ao mesmo tempo discutir soluções, embora muitas soluções sejam elaboradas a partir das relações entre as diferentes perspectivas sociais e a consolidação do poder. Dessa forma, solucionar um problema social significa delinear lutas de estabelecimento de poder (PAESE; AGUIAR, 2012).

A OSCIP junto à qual a SME de Rio Verde efetivou parceria entre o período de 2001 e 2013 foi o Instituto Ayrton Senna - IAS, realizada mediante contrato de adesão assinado entre ambos os parceiros. Apesar de a SME não pagar um valor determinado diretamente ao Instituto na efetivação do contrato, renovado anualmente, umas das cláusulas do contrato determinava que a SME deveria adquirir o material sugerido pelo IAS. Sendo válido ressaltar que esses materiais foram adquiridos durante todos os anos em que se aderiu a parceria. O IAS responsabilizava-se por toda a formação dos professores, supervisores e coordenadores que atuavam diretamente no programa. Portanto, toda metodologia que seria aplicada durante as aulas para os alunos matriculados nas turmas de aceleração eram ditadas pelo Instituto, segundo as cláusulas do contratado de adesão assinado pelo município.

O Programa de Aceleração, em parceria com o IAS, era acompanhado pelo Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI), pelo qual o município parceiro deveria pagar valores adicionais. O SIASI fornecia mensalmente os resultados alcançados, por meio do cálculo da porcentagem de conhecimentos adquiridos pelos alunos durante um período de 30 dias. Assim, a *quantidade* era valorizada, pois, a aprendizagem dos alunos era medida em dados numéricos, sendo que uma porcentagem de crescimento era um indicador de que o município se destacava e promovia a aprendizagem; contudo, uma porcentagem que indicasse decréscimo, segundo os critérios do IAS, demonstrava que o trabalho pedagógico não havia sido satisfatório. Desse modo, percebia-se a que a qualidade do ensino era mensurada por meio de dados positivos.

Esta realidade levou aos seguintes questionamentos, que nortearam a presente pesquisa: de que maneira o Programa de Aceleração implantado no município de Rio Verde desenvolveu a aprendizagem, com qualidade, para os alunos participantes? Como esse programa entrou na agenda do município? Quem participou desta implantação? Como aconteceu a implementação? Todos os envolvidos na educação concordaram, de forma democrática, com a implantação da política? Os envolvidos diretamente na execução do

Programa compreendem o que é uma política pública educacional? Que mudanças o programa de aceleração provocou na educação de Rio Verde, e quais os seus impactos?

O Instituto Ayrton Senna, considerado uma OSCIP, pode ser denominado, segundo alguns estudos, como integrantes do terceiro setor. Tal denominação advém do fato de que muitos governantes entendem que a solução para o atraso cultural, social e econômico do país deveria ser buscada em um determinado “setor”, diferente do público e do privado, ou seja, no chamado “terceiro setor”. Segundo Montañó (2002, p. 135):

Porém, tal oposição, pretende-se, seria resolvida com o surgimento de um *novo* “setor”, “público, porém privado”, que passaria a absorver cada vez mais o trato da “questão social”. Assim, identificando Estado e mercado com “primeiro” e “segundo” setores, os autores de “terceiro setor” adicionam uma área de interseção, que desempenharia funções públicas a partir de espaços/iniciativas privados.

Para chegar à compreensão do momento histórico de emergência do Programa de Aceleração de Aprendizagem, este estudo está baseado no Materialismo Histórico Dialético, compreendido, segundo Frigotto (2010, p.79), como:

[...] primeiramente [...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

O pesquisador é o primeiro a fazer uso do método dialético, ao analisar o próprio eu, que nesse processo inicial é extremamente importante. Nesse sentido, Gramsci (1995) propõe os seguintes questionamentos: A que grupo você pertence? Qual conformismo carrega? Qual tipo de homem massa você pertence? Questões que se tornam relevantes para ultrapassar a filosofia pautada no senso comum.

Portanto, é estando diante das experiências reais, na interligação crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos da história que, de acordo com Gramsci (1996), chega-se à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento, e à construção de métodos que “[...] cada pesquisa científica cria para si da forma mais adequada [...]” (GRAMSCI, 1996, p. 826).

Dessa forma, passamos a nos questionar: Que lugar social ocupamos na educação? Que tipo de educação defendemos? Nossas ações como profissionais da educação colaboram para um desenvolvimento social dos alunos? Qual o nosso papel como implementadores de

políticas públicas educacionais? Que parcela ocupamos nos resultados dos programas implantados?

Sob esta ótica, as considerações teóricas e metodológicas que elaboramos com base nas conclusões do estudo: “Política Pública de Educação implantada no município de Rio Verde (GO)” tem como principal interlocutor o filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano Antonio Gramsci.

A gênese do pensamento gramsciano é o movimento real da história, dos homens, da organização social, das disputas de poder e da organização da produção material da existência humana. Neste trabalho, tendo como referência a teoria gramsciana, procurou-se desenvolver as discussões tendo como base três categorias, construídas a partir do objeto de pesquisa: sociedade civil, hegemonia e consenso.

A sociedade civil, como uma das categorias diante da teoria gramsciana a qual destacamos neste estudo, compreende-se como instituições de legitimação do poder do Estado, sejam elas, as igrejas, as escolas, as famílias, os sindicatos e todos os meios de comunicação. De acordo com o pensamento Gramsciano, nelas eram vistas a possibilidade de transformações intermediados por uma nova mentalidade ligada às classes dominadas. Em uma escola prevista por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, iniciando pelos primeiros anos de escola, construindo neste sentido, uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão. (FERRARI, 2011).

A hegemonia, para Gramsci, segundo Ferrari (2011), significa a relação de poder e domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade, sendo obtida por meio de direções contrastantes, primeiramente no campo da ética, e logo, na política, sendo necessário conquistar primeiramente a mente, e logo depois, o poder.

Na teoria Gramsciana, o consenso se volta à cultura, como uma liderança ideológica, conquistada entre a maioria da sociedade, formada por um conjunto de regras de comportamento e valores morais. (FERRARI, 2011).

Reforçamos que o conceito gramsciano de sociedade civil não pode ser utilizado de maneira idealizada e separada das relações sociais de produção e, em consequência, do modo de atuação do Estado-coerção. Por isso a importância da reflexão gramsciana sobre a sociedade civil, lembrando que, nessa perspectiva, a ação pedagógica desenvolvida na escola, para ser considerada contra- hegemônica, necessita apresentar uma vinculação orgânica aos movimentos para uma transformação social, isto é, é fundamental uma rearticulação das lutas dos educadores para com as lutas mais gerais pelos direitos sociais.

Na concepção gramsciana de intelectual, estes se constituem um grupo incorporado ao tecido social dos que detém a hegemonia, identificados por meio de sua ação no meio social. Por intermédio de seus saberes produzidos, estes intelectuais, sejam urbanos, rurais, acadêmicos ou técnicos, industriais, profissionais ou atuantes em outras funções instituídas pelo grupo hegemônico, acabam por estabelecer uma aproximação com o povo.

A ação dos intelectuais, por sua vez, é responsável pela atividade produtiva e pelo fortalecimento da hegemonia de um determinado grupo que exerce domínio econômico por meio do auxílio de organizações políticas da sociedade. Logo, desenvolvendo o trabalho intelectual como característica da superestrutura dentro da sociedade civil.

Estas três categorias foram, dessa forma, basilares para a produção desse trabalho científico. Segundo Netto (2011), o caráter científico de um estudo baseia-se na solidificação da manifestação, na liquidez e condensação das especificidades culturais, sociais e políticas, que, após o árduo trabalho, expõem adequadamente o movimento real, demonstrando-o historicamente e de maneira prática.

O desenvolvimento inicial da pesquisa científica consistiu no planejamento das atividades, incluindo a escolha do tema, a definição de objetos e dos procedimentos para investigação, bem como o cronograma para o desenvolvimento de cada etapa.

Para se chegar à definição do tema, objeto e problema, realizamos um mapeamento de das pesquisas já produzidas para entender o campo pesquisado, junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, utilizando as palavras-chave “classes de aceleração”, “distorção idade-série”, “distorção idade-ano”, “defasagem escolar”, entre outras, cujos resultados (Cf. Quadros 1 e 2) indicaram poucos estudos sobre o tema pesquisado.

Quadro 1 - Relação de dados IBICT

Instituição	Título	Autor/Ano
Universidade Federal de Santa Catarina	Alfabetização em classe de aceleração	Silva (2001)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Um olhar para além do fracasso escolar: um estudo de caso nas turmas de progressão da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS: Escola Municipal Machado de Assis	Chiaradia (2002)
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação	Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva-mútua	Souza (2006)
Universidade do Estado de Santa Catarina	Uma classe de aceleração: seus alunos e sua realidade, uma abordagem qualitativa	Toé (2005)
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara	Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do programa de aceleração da aprendizagem em Santarém – Pará	Souza (2007)
Universidade de São Paulo	O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.	Dalsan (2007)
Universidade Federal do Amazonas	Aceleração de Estudos: uma análise do programa implementado em Manaus	Ruiz (2009)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer	Bastos (2013)
TOTAL		08

Fonte: Ibict

Organização: a autora.

Quadro 2 - Relação de dados da CAPES

Instituição	Título	Ano
Universidade Federal de Juiz de Fora	Projeto Acelerar para Vencer (PAV): desafios e possibilidades	Barbosa (2012)
TOTAL		01

Fonte: Capes

Organização: a autora.

A pesquisa de Silva (2001) buscou fazer uma reflexão sobre o processo de alfabetização de alunos com história de fracasso escolar, especificamente em classes de aceleração de 1ª e 2ª séries, com o objetivo de compreender a prática pedagógica do professor da classe de aceleração no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisadora centrou nas estratégias de ensino da produção textual, não propriamente na política pública de aceleração, diferenciando-se, portanto, dos objetivos de nossa pesquisa.

Chiaradia (2002) aborda a temática do fracasso escolar sob a perspectiva do estigma das crianças das classes populares, nas trajetórias de vida dos sujeitos, como vivem e percebem essa intervenção e, em que medida essa experiência influencia em sua autoimagem e autoestima. A autora trabalhou com as categorias vida cotidiana e vida privada, de forma que sua pesquisa também guarda diferenças quanto aos objetivos e metodologia de investigação por nós utilizados.

Souza (2006) narra em sua dissertação sua própria experiência como professor de classes de aceleração, em um processo investigativo que denomina *Complexo Vitae Musical*, ou inserção-participativa superativa. Para o autor, esse processo possibilitou-lhe uma exercitação curricular diferenciada, em que todos os envolvidos em sua pesquisa – o próprio pesquisador, uma professora e seus alunos de uma classe de aceleração – têm vez, voz e decisão. Dessa forma, buscou por meio de diálogos constitutivos contribuir para superação da não aprendizagem com a instituição de relações sociais nas classes de aceleração – alfabetização, por meio de uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva mútua. Seus objetivos e a metodologia de pesquisa, portanto, são diversos do que empregamos na presente pesquisa.

Toé (2005) analisou o processo ensino-aprendizagem de alunos com história de fracasso escolar em uma Classe de Aceleração específica, que atendia alunos de 3ª e 4ª série do ensino fundamental com distorção série/idade. Realizou uma pesquisa descritiva e documental, com observação participativa, utilizando para a análise teórica os conceitos de Vygotsky e de autores que nele se fundamentam. Como resultados, aponta que a dinâmica do cotidiano da sala de aula e as concepções as ações didáticas dos professores, assim como seus sentimentos e atitudes em relação aos alunos pesquisados, mostraram que os alunos tiveram a oportunidade de apropriar-se do conhecimento. Para a autora, o desenvolvimento intelectual e social, bem como as mudanças de comportamento e de interesses com relação aos estudos, foram oportunizados pelo trabalho desenvolvido pelos professores e por meio da interação que acontecia entre alunos-professores-alunos. A pesquisa centrou-se, portanto, mais nas relações pedagógicas do que nas especificidades da política pública de aceleração ou nas explicações sobre o fracasso escolar.

A pesquisa de Souza (2007) foi uma das que mais se aproximaram de nossos objetivos e metodologia. A autora realizou um estudo avaliativo sobre a política de correção da defasagem idade/série, tendo como foco o Programa de Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido na rede municipal de ensino de Santarém, Estado do Pará, em suas duas fases de funcionamento (1997-2000 e 2001-2004). Utilizou, como técnica de coleta de dados, entrevistas com professores, supervisores e coordenador municipal do Programa, além de um

diretor e supervisor escolar e a secretaria municipal de educação à época, além de documentos, dados censitários e material didático do Programa. Os resultados de sua pesquisa apontam que a política de correção da defasagem idade/série no município pesquisado, Santarém, foi a primeira tentativa da rede voltada para a correção dessa problemática, mas não logrou êxito em eliminar a distorção idade/série no período máximo previsto, que era de 4 anos, o que levou à sua renovação por mais 4 anos (2001-2004). Para a autora, a pesquisa revelou que o processo formativo efetuado com os professores pelo Programa não provocou mudanças na prática pedagógica, indicando a persistência de outras práticas consideradas responsáveis pela manutenção de altos índices de fracasso escolar.

Dalsan (2007) teve como objetivo analisar, sob a perspectiva teórica da psicologia escolar crítica, um projeto de intervenção psicopedagógico com crianças que apresentavam dificuldades de escolarização, numa escola pública municipal no interior do Estado de São Paulo. Por meio de um estudo de caso e utilizando a técnica de análise do discurso, investigou os participantes deste projeto: gestora, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, professoras das classes regulares, professora dos grupos de apoio e seus alunos. A autora concluiu que o projeto, baseado na teoria construtivista psicogenética de Piaget, reproduzia e fortalecia a visão hegemônica de fracasso escolar centrando sua análise das causas nos alunos e em suas famílias advindas das classes populares, culpabilizando também o professor pelos problemas escolares desses alunos, sem atentar para as relações, concepções e práticas da instituição escolar, assim como para o teor das políticas públicas que perpetuam a exclusão dos alunos e distanciam as classes populares de seu direito de escolarizar-se.

Ruiz (2009) investigou alunos egressos do Programa de Aceleração da Aprendizagem, implementado no município de Manaus em 1998/1999, pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 2005-2007. Teve como objetivo refletir se o aluno egresso consegue se incluir na rede regular de ensino em termos de qualidade de aprendizagem proposto pelo Programa. A autora entrevistou 100 alunos egressos do Programa do período de 2005-2007, concluindo que o Programa de Aceleração não está obtendo resultados satisfatórios no que diz a regularização do fluxo escolar e também na qualidade na aprendizagem dos alunos que participaram deste programa.

Barbosa (2012) e Bastos (2013) apresentaram como objeto de estudo o Projeto Acelerar para Vencer (PAV- 2009/2012), desenvolvido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Barbosa (2012) O Projeto Estruturador Acelerar para Vencer (PAV), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais é recente, e, portanto, as pesquisas sobre seus impactos e reflexos são ainda escassas. O PAV é um projeto que apresenta uma

metodologia diferenciada baseada na aceleração da aprendizagem, com vista a corrigir a distorção idade-série. Concentrado nos alunos com mais de dois anos de distorção, o projeto conta com dois módulos: o PAV I, voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental e o PAV II, voltado para as séries finais do Ensino Fundamental. Este trabalho foi desenvolvido na forma de um Plano de Ação Educacional (PAE), proposto pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Barbosa (2012) realizou um estudo de caso de gestão educacional, com a proposta de analisar a implementação do Projeto no cotidiano escolar de duas escolas do centro-oeste mineiro, centrando sua discussão na verificação quantitativa do percurso escolar dos alunos oriundos do PAV que ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio. Conclui que, apesar de resolver a distorção idade-série no ensino fundamental, o problema se transfere para o Ensino Médio, pois os alunos provenientes do Projeto chegam defasados em conteúdo e acabam evadindo ou sendo reprovados. Para o autor, os resultados indicam que os propósitos apresentados pelos textos do Projeto não foram alcançados, revelando, portanto, a necessidade de sua reformulação, além de outras ações que se baseiem em uma concepção de educação inclusiva e de qualidade, com visão de futuro, de forma que classes de aceleração não mais se façam necessárias.

Já a pesquisa de Bastos (2013) teve como objetivo ampliar o entendimento quanto à relação entre escola e expectativas individuais. Para o desenvolvimento do estudo, a autora utilizou a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, concluindo que para compreender as funcionalidades sociais da escola é necessário fazer coexistir, em um mesmo viés de observação, elementos que são interdependentes: política, escola, demandas sociais e cultura.

A busca por estas pesquisas demonstrou que a investigação das ações voltadas à correção da distorção idade/ano ainda se mostra como um desafio. Destaca-se a existência de variados enfoques conceituais, práticas e mecanismos de pesquisa sobre o assunto, o qual nos apresentou não ter sido alvo de muitos estudos até o momento.

Dessa forma, como já apresentado, o tema que norteou nosso estudo foi à política de enfrentamento ao fracasso escolar, e o objeto de pesquisa a ser estudado é “o caso de Rio Verde/GO” que como estratégia de superação ao fracasso escolar, implantou o Programa de Aceleração da Aprendizagem, estabelecida por meio da relação público - privado com o Instituto Ayrton Senna, durante um período de treze anos. A questão norteadora deste estudo foi: “Em que medida a política educacional adotada no município de Rio Verde (GO) mediante implantação e implementação do programa de aceleração contribuiu para a superação do fracasso escolar dos alunos atendidos no município?”

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa foi analisar e descrever o Programa dentro do contexto histórico, político, social e educacional brasileiro, no período de 2001, quando entrou na agenda do município, a 2014, quando a parceira foi encerrada, buscando compreender os impactos causados desde os objetivos propostos pelo programa até os resultados efetivamente alcançados. Quanto aos objetivos específicos, estes foram: a) levantar, selecionar e discutir a questão do fracasso escolar e das políticas públicas no campo teórico no sentido de compreender como têm sido tratadas essas questões; b) levantar, verificar e descrever através de documentos oficiais, e não oficiais como se efetivou a implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem no município de Rio Verde (GO); c) verificar e descrever através das falas dos depoentes o que sabem e como compreendem as políticas públicas educacionais; d) analisar e descrever a compreensão dos gestores e professores sobre o que a implantação e implementação do Programa de Aceleração proporcionou à educação de Rio Verde – GO.

Diante dos objetivos e das finalidades do presente estudo, do ponto de vista da abordagem metodológica, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa. As metodologias de pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2008, p. 12), “[...] são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.”

Para se chegar à descoberta das questões prioritárias e à ação mais eficaz para transformação da realidade, a fim de eleger as estratégias de ação mais adequadas à solução de problemas, estabelecemos, nesta pesquisa qualitativa, dois tipos de estudo: exploratório e descritivo. Os estudos exploratórios possibilitam ao investigador aumentar sua experiência sobre determinado problema. De acordo com Triviños (1987, p. 109), no estudo exploratório, “[...] o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo experimental”. Para o autor, “[...] o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Para o aprofundamento da descrição da realidade que se encontra em investigação, optamos pelo estudo de caso e pela análise documental como estratégias da pesquisa qualitativa. Para conduzir o estudo, utilizamos, como fonte e evidências, diversos documentos, registros em arquivos e entrevistas.

Cabe ressaltarmos que as técnicas e fontes de evidências utilizadas nesta pesquisa nos permitiram a realização da técnica de triangulação de fontes de dados, a qual, segundo

Triviños (1987, p. 138), “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

A sustentação teórica e metodológica foi organizada com base nos seguintes autores: Antonio Gramsci, Bernard Charlot, Carlos Montaña e Robert Yin, entre outros.

O relatório de pesquisa foi estruturado em três seções. Na primeira seção buscamos apresentar o conceito e as concepções teóricas sobre fracasso escolar, aprofundando a discussão para o significado de exclusão social e exclusão educacional que originam tal fracasso e está presente no processo histórico das desigualdades sociais. Analisamos, portanto, esse processo histórico que deu origem, por intermédio da voz dos governantes, à necessidade de implantação e implementação de políticas públicas educacionais que visam diminuir estas desigualdades e resolver o problema do fracasso escolar.

Na segunda seção, apresentamos o caminho da construção do objeto de estudo e a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa, apresentando de forma específica os objetivos, a abordagem teórico-metodológica, o percurso metodológico, a estratégia do estudo de caso, a entrada em campo e a triangulação dos dados.

Por fim, na terceira seção, traremos a caracterização e o desenvolvimento da pesquisa bem como a apresentação dos dados coletados a partir da análise de documentos e dos depoimentos dos professores, dos gestores e de ex-secretário da educação, visando organizar os elementos necessários para o cotejamento entre objetivos propostos e resultados alcançados através da implantação e implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Rio Verde de Goiás.

1 O FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.

(Antônio Gramsci)

O ensino no Brasil, segundo Sampaio (2000), há tempos vem apresentando diversas dificuldades em relação ao desenvolvimento e sucesso dos alunos no processo escolar. Historicamente insucesso na aprendizagem dos alunos caracteriza o polêmico “fracasso escolar”, o qual apesar de não ser uma questão nova, no âmbito escolar. Esse fenômeno é multifacetado e suas interpretações são de natureza diversa. Ora se atribui a culpa aos alunos ou nos professores, ora nas famílias ou em suas classes sociais, ora na metodologia de ensino ou no currículo desenvolvido pelas instituições de ensino. Assim, neste capítulo apresentaremos, formulações conceituais e concepções teóricas concernentes, a problemática do fracasso escolar, bem como as políticas públicas educacionais implantadas e implementadas visando o enfrentamento desse problema social.

Segundo a concepção gramsciana, a escola consiste em um espaço de desenvolvimento da cultura, das técnicas e de vários campos da ciência, promovendo a formação de intelectuais em diversos níveis. Para Gramsci (1991), os conhecimentos científicos desenvolvidos na escola entram em luta com a “concepção mágica” do mundo e da natureza presentes no folclore. As noções de direitos e deveres ensinadas na escola entram em confronto com a “barbárie individualista” existente:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 1991, p.130).

Este capítulo objetiva, portanto, situar a problemática do fracasso escolar presente no sistema educacional de ensino, desde o conceito etimológico e abordagens teóricas até as discussões sobre as políticas públicas educacionais adotadas pelos governos para o enfrentamento desse insucesso, buscando compreender as justificativas de tais ações.

1.1 O fracasso escolar enquanto conceito: etimologia da palavra

A expressão “fracasso escolar” segundo Silva (2008, p. 11), “[...] é uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é”. No intuito de conceituar de forma mais detalhada a expressão “fracasso escolar”, procuramos analisar seu sentido de forma etimológica. De acordo com Silva (2008, p. 11):

A palavra fracasso vem do italiano “fracasso” e significa “baque”, “ruína”, “desgraça”. A palavra escolar vem do grego “scholé”, que significa “lugar de ócio”. Na Grécia Antiga, as pessoas que dispunham de condições sócio econômicas e tempo livre, nela se reuniam para pensar e refletir.

Após analisarmos o conceito etimológico das palavras “fracasso” e “escola”, podemos afirmar que estas duas entram em contradição, pois uma apresenta um estado de tragédia, ruína e realmente de fracasso, no entanto a outra se volta à designação de um lugar/espço de reflexão ou de pensar em horas vagas. Silva (2008, p. 11) faz uma importante reflexão quanto a essa contradição:

Acredito que talvez seja essa contradição um dos fatores geradores de tantos casos de fracasso escolar, pois não nos encaminhamos à escola quando estamos em tempo livre, “na ociosidade”, pelo prazer e estímulo em refletir e pensar sobre assuntos de nosso interesse em termos de crescimento ou de desenvolvimento humano; mas sim em horários determinados, para pensar e refletir sobre assuntos previamente estipulados e selecionados, determinados por exigências de um currículo que se precisa cumprir.

Diante do exposto acima, percebemos nos argumentos utilizados pelo autor diante do significado etimológico da palavra “escolar” a importância de a escola ser um espaço de prazer, para onde os alunos queiram ir, não por imposição dos pais ou responsáveis, mas por vontade própria. Para tanto, o espaço escolar deveria desenvolver o processo de ensino utilizando assuntos que interessassem aos alunos e pudessem contribuir para seu crescimento como cidadão crítico de uma sociedade diversificada. Porém, a realidade educacional é outra: a escola dá ênfase aos conteúdos, os quais são impostos por currículos já determinados, voltados apenas ao interesse de quem dita as regras. Assim, compromete-se a aprendizagem dos alunos, pois os conteúdos sem significado algum para sua realidade não os motiva a

aprender, levando, conforme o significado etimológico apresentado anteriormente, ao “baque”, “ruína” e “desgraça”.

As escolas, em sua configuração e organização tradicional, não têm oferecido espaços para essa reflexão, o que poderia torná-las mais atrativas. Como *lócus* de reflexão, a escola mostraria respeito às diferenças sociais, culturais e pessoais, incentivaria a criatividade e a curiosidade científica, sendo um espaço em que todos, independentemente de sua etnia, condição social ou qualquer outra variável, teriam respeitadas suas individualidades, expectativas, dificuldades e ideais. No entanto, a realidade do sistema educacional não nos permite vislumbrar na escola este tipo de ambiente.

1.2 Concepções teóricas e algumas abordagens sobre o fracasso escolar

Tratar cientificamente um objeto de estudo exige conhecer e aprofundar-se nas teorias que trazem discussões sobre o assunto. No caso do objeto de pesquisa em questão, exige também maior compreensão sobre a relação entre o fracasso escolar e as classes populares, o que nos leva a discutir a relação fracasso escolar e exclusão social, bem como os discursos e teorias construídas no intuito de apontar as causas do insucesso escolar ao longo da história. Destarte,

Entendemos as redes de significados tecidas nos campos da política e da economia, pelas relações sociais, culturais e religiosas – que formam o amálgama da vida social – é fundamental para entendermos a educação, seus limites, possibilidades, suas práticas seculares, seus discursos. Neste sentido, para entendermos o fracasso escolar, precisamos vislumbrar a “cultura da exclusão” que perpassa tanto a escola quanto as demais instituições da Modernidade. (ROSSATO, 2001, p. 61).

Dessa forma, procuramos compreender os novos arranjos institucionais sobre o fracasso escolar, uma vez que o insucesso dos alunos na aprendizagem escolar existe e persiste há um longo tempo e os desafios e os impactos sociais influentes nesse processo demandam uma visão ampla e detalhada na percepção dessa realidade. O “fracasso escolar é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais.” (CHARLOT, 2000, p.14). São múltiplos os fatores historicamente colocados em discussão como causadores do fracasso escolar dos alunos.

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. Todas as noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais. Enquanto “noções-encruzilhada”, exercem um papel de “atrativo”. Enquanto inscritas em relações sociais de natureza diversa, prestam-se muito bem para um uso ideológico: o debate sobre o fracasso escolar enquanto desigualdade social pode ser desviado para a questão de ineficácia pedagógicas dos docentes e vice-versa. (CHARLOT, 2000, p. 14).

Sob essa perspectiva, para o autor não existe “fracasso escolar”, e sim alunos em situação de fracasso, pois, embora a denominação de fracasso escolar seja real, não existe algum objeto misterioso chamado “fracasso escolar”, existem alunos que não conseguem desenvolver o que lhes é ensinado:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias, é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’. (CHARLOT, 2000, p.16).

O fracasso escolar transmite, assim, a diferença existente entre os alunos, o currículo e o próprio estabelecimento. Cada indivíduo é um ser, e cada ser possui características específicas e únicas, sendo necessário, portanto, que as instituições de ensino estabeleçam relações de respeito ao desenvolvimento cultural e social de cada um, principalmente em relação àqueles alunos que ela própria classifica como “fracassados”. A experiência escolar dos alunos “fracassados” exhibe, portanto, a marca da diferença e da falta em relação ao que deles era esperado pela instituição, desvelando suas dificuldades frente a determinadas situações que lhes são impostas e que os desvalorizam, inferiorizam, rotulam-nos de incapazes e fazem com que percam a credibilidade em sua própria capacidade de aprendizagem.

Para compreender o que a escola e a sociedade denominam como fracasso é preciso dimensionar a importância dada pelo sistema escolar a determinados conteúdos que se espera que sejam apreendidos pelos alunos. De acordo com Sampaio (1998, p. 103), “[...] descobrir a relação entre os conteúdos mais valorizados no currículo e as dificuldades de aprendizagem pode contribuir para que se entenda melhor como acontece o insucesso dos alunos”. De fato, a

seleção de conteúdos a serem ministrados aos alunos, apesar de o discurso oficial afirmar que está relacionada à realidade dos sujeitos, apresenta-se muitas vezes desprovida de sentido real, com conteúdos extensos e uma sequência de programação elaborada de acordo com as disciplinas. Conforme o autor:

Apesar de tentativas isoladas de relacionar os conteúdos à realidade dos alunos, sua distância pode ser apreciada nos Recursos, aparecendo como fator dificultador da aprendizagem. A reação de desinteresse e apatia dos alunos diante do ensino é bastante evidenciada pelos professores, mostrando, pelo menos no caso desses alunos reprovados, que a seleção e a organização priorizadas não os impactam. Essas reações a ser consideradas pela escola como causadoras do insucesso e como problemas da clientela – não como um sinal de que o planejamento inicial devesse ser alterado. (SAMPAIO, 1998, p. 104).

Essa realidade não é modificada apenas pela escolha de determinada metodologia de ensino ou com estratégias didáticas diversificadas, uma vez que o mais relevante, a escolha dos conteúdos, já foi realizada previamente e de forma exterior à própria escola. Não se assegura o desenvolvimento e a relação entre o conhecer e o saber se a relação pedagógica ainda é pautada no repasse de informações aos seus alunos, sem proporcionar o desenvolvimento de um pensamento crítico. Para que a escola e o ensino sejam transformadores, é preciso buscar o que é mais importante para a aprendizagem desses alunos, que é proporcionar-lhes conhecimentos que despertem o “eu crítico” de cada um, integrando-os às dimensões da vida, levando-os a encontrar seu caminho intelectual, emocional, profissional, realizando-os e contribuindo para que modifiquem a sociedade em que se vivem. “O fracasso, portanto, não se explica apenas pela reprovação ou pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir.” (SAMPAIO, 1998, p. 106).

De acordo com Charlot (2000), diariamente os docentes recebem em suas salas de aula alunos que possuem dificuldade em aprender o que se pretende que eles aprendam, o que torna impossível negar as situações de fracasso escolar presentes nas instituições de ensino. Segundo Charlot (2000, p. 13): “A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social”.

Partindo da discussão acima, podemos afirmar que existem alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não conseguem adquirir os conhecimentos que se esperava que deveriam adquirir, que não conseguem desenvolver certas habilidades e

que não são orientados para as competências que desejariam, reagindo com condutas de retração, desordem e agressão. É esse conjunto complexo de fenômenos, comprovados e observados, que a mídia, as opiniões e até mesmo os docentes denominam com a expressão “fracasso escolar”.

O fracasso escolar torna-se, dessa forma, uma consequência para o aluno que apresenta dificuldades na apropriação do aprendizado, ou seja, que não desenvolve as habilidades estabelecidas, as quais envolvem valores, conceitos de cidadania e vários outros determinantes. Essa aprendizagem considerada inapropriada resulta, na maioria das vezes, em baixa autoestima, notas abaixo do permitido, reprovação e, logo, o abandono dos estudos pelo próprio aluno.

Destaca-se, ainda, que a escola se defende colocando-se frágil e direcionando a causa desse fracasso às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, sobrepondo aos mesmos todo o insucesso de não conseguir desenvolver seu aprendizado. Deixam-se, dessa forma, de considerar os diversos elementos que estão implicados nesse processo, como o contexto familiar, cultural, social e político no qual o indivíduo está inserido.

A retenção dos alunos torna-se, nesse contexto, a demonstração da concepção que permeia o sistema de ensino escolar desde sua criação até o tempo presente, organizado em torno da homogeneidade dos sujeitos, ou seja, na ideia de que todos deveriam aprender em tempos iguais e determinados, sem, no entanto, apresentar propostas ou estratégias para a superação do problema, cuja única alternativa de resolução é, para o sistema escolar, a repetição da série pelo aluno. Para Sampaio (1998, p. 106), promove-se a “[...] repetição da transmissão e exercitação de todos os conteúdos, assimilados e não-assimilados, sem que seja promovida uma nova relação de ensino, voltada às condições de aquisição dos alunos com dificuldades”.

É importante ressaltar que o sistema não fecha totalmente as possibilidades aos alunos indicados à reprovação, pois a legislação permite e obriga a escola a oferecer algumas saídas, como por exemplo, a dita recuperação paralela. Nessa recuperação, oportunizada aos alunos que não atingiram determinada pontuação ou habilidades estabelecidas, a proposta é resgatar conteúdos não assimilados, porém, como não se mudam as formas de ensino, pautadas, geralmente, nas aulas expositivas, seguidas da repetição de exercícios de forma mecânica e de uma prova, não se pode esperar que as defasagens de aprendizagem sejam realmente “recuperadas”. Conforme alerta Sampaio (1998, p. 106) “[...] A distribuição e organização do tempo letivo permitem apenas, como recuperação, a oferta de momentos para novas cobranças; não possibilitam recuperar o que foi perdido [...]”. O autor pontua, ainda, que:

A montagem do currículo, portanto, não se relaciona apenas ao caráter imediatamente classificatório da avaliação. Ao garantir a marcha ininterrupta do ensino, tais mecanismos permitem não só classificar e selecionar os menos aptos, mas também impedem a recondução desses alunos ao percurso normal. (SAMPAIO, 1998, p. 106).

O fracasso escolar, dessa forma, acaba por se tornar um extenso obstáculo, sendo impossível fugir ou ignorá-lo, causando medo e frustrações para aqueles que dele se tornam vítimas. Como aponta Collares (1989, p. 24):

[...] O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à simularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

Arroyo (1997, p. 22) assinala que “A cultura da excludência instalou-se na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura do sucesso.” Tal cultura da excludência precisa, portanto, ser analisada de forma não superficial, evidenciando-se os diversos fatores implicados, intraescolares e/ou extraescolares. De acordo com Collares (1989, p. 24):

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental. Dentre os fatores intra-escolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos [...].

Para Arroyo (2000, p. 34), “[...] O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas [...]”.

O autor posiciona-se, então, a favor da necessidade da reeducação dos olhares diante dos debates entre a escola e a sociedade, procurando intervenções e revisões em seus conceitos e discurso, focalizados na intervenção na estrutura do sistema educacional, de forma

que esse sistema, sua cultura, rituais, estruturas possam ser mais democráticos e menos seletivos (ARROYO, 2000).

Neste sentido Arroyo (2000, p. 34) afirma:

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

Arroyo (2000) nos faz refletir sobre os desafios de desvelar os motivos que nos tornam incapazes em torno do insucesso-fracasso. Mesmo estando presente diante de um problema que se repete por décadas, a sensação é de se estar perante uma epidemia que se impõe à nossa competência profissional e/ou pedagógica. Portanto, existe uma demanda em prol de novos olhares diante da cultura do fracasso:

Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura de fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar. Partimos da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas [...] (ARROYO, 2000, p. 33).

As instituições de ensino, vistas como “indústrias de exclusão” e espaço de reprodução de cultura e de ideologia, podem ser compreendidas como produtoras e criadoras de ideologias, cultura e de formação de um novo governo, que podemos denominar como espaço de luta hegemônica. O conceito de luta por hegemonia define-se como lutas de classes e grupos pela conquista de adesão de outros grupos e classes às suas concepções, ideias e valores. A hegemonia é entendida por Gramsci (1991) como direção política moral, cultural e ideológica. Nesta concepção, a cultura consiste num elemento fundamental, pois se conquista a direção (hegemonia) de uma sociedade não apenas através da dominação econômica e

política, mas também por meio de um consenso estabelecido nas formas de pensar, de conhecer e nas orientações culturais e ideológicas de uma sociedade.

Destacamos as ideias de Arroyo (2000) ao discutir e considerar a instituição escola enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente, constituída por um sistema seriado e de grades curriculares. Na visão gramsciana, essas instituições são vistas como indústrias de exclusão, conquistaram a direção de maneira hegemônica, passando-se a produtoras e criadoras de ideologias.

Arroyo (2000) atenta para os riscos da conceituação fracasso x sucesso, propondo uma reflexão crítica aos termos, sobretudo ao entendimento de que aprovação seja especificamente sinônimo de qualidade, ou de sucesso na aprendizagem. De acordo com Chiaradia (2002), o tema é recolocado a todo o momento na sociedade, com novas perspectivas e olhares, o que nos permitir sonhar com a busca do não fracasso, o que requer uma compreensão profunda das causas históricas responsáveis pela exclusão.

Diante das discussões realizadas e dos fatores destacados como relacionados ao fracasso escolar, percebemos que várias teorias foram produzidas e discutidas quanto ao tema. Maria Helena Souza Patto, uma das autoras que se destaca em pesquisas aprofundadas sobre o tema, em uma de suas obras publicada em 1985, discute sobre a educação das crianças em escolas públicas e apresenta uma extensa revisão da literatura, dividindo o estudo do fracasso escolar em três momentos.

No primeiro momento, explica que, a partir da década de 1950, uma minoria de sujeitos dos EUA começou a exigir a oportunidade de igualdade, ou seja, lutava para que as crianças deixassem de serem vítimas de tanta reprovação escolar. Com base em tais movimentos, o governo americano começou a realizar investimentos em pesquisas, objetivando a investigação voltada às causas que levavam as crianças de classes menos favorecidas a terem um índice tão alto de reprovações, levando-as a evadirem da escola. Concluíram que essas crianças não alcançavam a aprendizagem esperada porque apresentavam inúmeras deficiências nas diversas áreas de seu desenvolvimento biopsicossocial, atribuindo assim um olhar negativo à população denominada excluída, não somente naquele país como também no Brasil, que importou tal teoria acriticamente.

No segundo momento, segundo Patto (1985), as pesquisas tomaram um enfoque diferente, o termo “deficiência cultural” foi substituído por “diferença cultural”. Voltando-se para a prática, dizia-se que essas crianças possuíam uma linguagem diferenciada, ou seja, não eram deficientes como se acreditava. Assim, concluíram que a dificuldade não estava mais

somente nos alunos e sim na incapacidade e inaptidão da escola em lidar com as diferenças desta clientela.

No terceiro momento, de acordo com a autora, a visão voltou-se para as próprias práticas escolares que contribuíram para aumento e produção do fracasso escolar, levando os pesquisadores a concluir que as causas do insucesso dos alunos estariam em instâncias diversas no processo educativo, com envolvimento de aspectos políticos, da legislação educacional e até da formação e das condições de trabalho do próprio professor.

Patto (1990), em sua obra *A produção do fracasso escolar: uma história de submissão e rebeldia*, traz um resgate histórico das concepções voltadas ao tema assim como uma pesquisa de campo, em que busca na voz dos atores inestimáveis contribuições sobre suas relações com a escola e os saberes. Apoiada na historicidade, a autora transversaliza as contribuições da sociologia, psicologia e antropologia, a fim de compreender as justificativas para o fracasso escolar.

Em suas pesquisas, Patto (1990) demonstra que as instituições de ensino automaticamente estigmatizam e traçam o destino escolar dos alunos, que trazem, em suas histórias de vida as marcas advindas de sua herança étnica ou de suas condições sociais e culturais. A autora denuncia a experiência escolar avaliada de forma a desconsiderar singularmente como os alunos se relacionam com o saber escolar e o não escolar. Destaca as teorias racistas, de carência cultural e de aptidões individualizadas. Segundo a autora:

[...] restava alertar os professores sobre os erros que cometiam enquanto portadores da cultura de “classe média” e prepará-los para aceitar padrões culturais supostamente muito diferentes dos seus, tendo em vista encontrar as condições pedagógicas adequadas para aculturar seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social. Aliás, a ênfase na mobilidade social como meta da escolarização das classes pobres que estas pesquisas continham atestava a contaminação liberal de que foram alvo as concepções crítico – reprodutivistas da relação escola – sociedade de classes. (PATTO, 1990, p. 115).

A pesquisa educacional, segundo Patto (1990), além dos equívocos em definir as classes antagônicas e o papel intermediário, de não-conscientes, desempenhado pelos profissionais de classe média dedicados à educação, assimilou também o conceito de “capital cultural” por meio da teoria filtrada por “carência cultural”. Sendo assim, de acordo com Patto (1990, p. 116):

A noção do “capital cultural” foi inicialmente empregada, na pesquisa sobre o fracasso escolar, como sinônimo de desenvolvimento psicológico consonante com os critérios de uma psicologia normativa, segundo a qual todos os resultados de

provas psicométricas situados abaixo da média são considerados indicadores de desenvolvimento deficitário. Muitos dos pesquisadores que, citando a teoria da reprodução, voltaram sua atenção para a relação professor – aluno, em busca de sua face impositiva, eram também adeptos da teoria da carência cultural.

Por outro lado, após enfatizar a necessidade de levar em conta o significado de sociocultural diante dos padrões de comportamento das classes pobres, os pesquisadores acabaram demonstrando sua visão negativa na caracterização do aluno, que supunha que o professor estivesse preparado para ensinar, porém se encontrava ausente dos bancos escolares (PATTO, 1990).

O preparo pedagógico que recebeu foi todo concebido em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente, em suma, preparado para assimilar um determinado *quantum* de informações sistemáticas e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar. (PATTO, 1990, p. 116).

Em contrapartida, a autora traz a reflexão de como acreditavam ser a criança típica de bairros mais periféricos: sujas, doentes, indisciplinadas e pouco inteligentes. Perante esse discurso, Patto (1990, p. 116) argumenta:

[...] Mais uma vez, na história da pesquisa do fracasso escolar das crianças pobres, o discurso educacional vacilava entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, com predomínio da primeira. Mais uma vez, igualmente, a produção do fracasso era localizada na inadequação da escola a esta criança carente ou diferente.

Diante disso, a busca do não fracasso escolar requer, além da compreensão dos fatores causais históricos responsáveis pela produção e reprodução dos excluídos, que a escola desenvolva esse processo de conhecimento, baseado na cultura local e nas condições efetivas de vida dessas crianças pertencentes a classes menos favorecidas. Pois, é possível, com base nessa busca de conhecimentos, que possa ser desenvolvido um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática alimentada por dispositivos pedagógicos (SPOSATI, 2000).

Ressalta-se que, segundo Germano (1993), desde fins da década de 1970 o pensamento gramsciano vem demarcando parcelas significativas dos estudos em relação Estado e Sociedade Civil, instituição escolar e formação do professor.

De acordo com Germano (1993), a escola traz uma marca social, onde cada grupo social visa um tipo de escola próprio, destinado a desenvolver uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. A escola organizada para o povo restringe cada vez mais suas capacidades, partindo de uma formação instrumental, contribuindo para a perpetuação das diferenças sociais. Para romper essa determinação, deve-se garantir a construção de um

tipo único de escola, que forme o aluno, segundo uma visão Gramsciana, “[...] como uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1991, p. 136).

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstramente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias para o fim de governar (GRAMSCI, 1991, p. 137).

Segundo Germano (1993), o sistema capitalista, apesar de apresentar sinais de crise, cria mecanismos para garantir sua acumulação, sendo que o Estado Neoliberal, com os setores que dominam a movimentação das informações na sociedade, convertem em hegemônicos seus valores e interesses. “Na atualidade a formação de ‘intelectuais’ capazes de pensar, refletir acerca da sociedade em que vivem e de dirigir os seus dirigentes continua válida como forma de controle do Estado por parte da sociedade civil.” (GERMANO, 1993, p. 13).

Porém, nas palavras de Gramsci (1978), o conservadorismo passivo presente nas escolas ainda hoje exerce um papel de manutenção do *status quo*, que se contradiz ao permitir uma liberdade maior aos alunos e responsabilizar-se pela transmissão de normas e valores sociais. Destarte, o que temos são escolas produtos do capitalismo monopolista que procura responder às necessidades de uma sociedade em frequente movimentação, alimentando na população novos interesses e a promessa de ascensão a todos, garantindo a movimentação do mercado e da produção e reprodução do capital. E em sua função social, ao invés de ampliar e desenvolver a compreensão de forma crítica da realidade, a escola mantém sua estratégia seletiva, discriminando alunos aptos de alunos inaptos, alunos bons de alunos ruins, excluindo e culpabilizando-os por seus fracassos.

1.2.1 Alguns apontamentos sobre o ponto de vista da Psicologia

O insucesso escolar dos alunos se torna discussão também no meio da Psicologia. Segundo Angelucci et al (2004), muitos estudos partem do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais”. Segundo os autores, estes estudos entendem:

[...] que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade e etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 60).

Podemos perceber que estes estudos voltados à carência cultural acabam tendo como principal causa do insucesso escolar a pobreza dos alunos (como fator exterior à escola). Tradicionalmente, a Psicologia tem se pautado por abordagens binárias que tomam como aspectos dicotômicos o indivíduo e a sociedade, a escola e seu entorno, a Psicologia e a Educação, dentre outras dicotomias. Heckert e Barros (2007) afirmam a importância de discutir a Psicologia a partir da noção de coletivo, pensá-la no plano de produção do indivíduo na sociedade, um plano de imanência, de composição, sempre aberto a outras possibilidades de constituição.

Segundo PATTO (1990, p. 54):

Os pressupostos da teoria do capital humano, aliados às explicações advindas das teorias da marginalidade e carência cultural, constituíram-se em ferramentas estratégicas na elaboração das políticas educacionais nos anos 60 e 70 e em políticas sociais de cunho compensatório que tentavam conter conflitos sociais. As produções teóricas, conhecidas aqui no Brasil como teoria da carência, ou deficiência cultural, emergiram nos EUA, nos anos 40. Porém, foi com os movimentos contestatórios das minorias raciais lá ocorridos nos anos 60, que essas teorias ganharam novo fôlego. Transplantados para o Brasil nos anos de 1970, tais programas objetivavam “substituir” a família das camadas populares, considerada, por alguns educadores e psicólogos, incapaz de estimular adequadamente seus filhos. Com esse fim, absorvia-se precocemente a criança na escola com o intuito de suprir as supostas carências nutricionais, cognitivas, afetivas e culturais.

Algumas produções no campo da Psicologia, partindo desse processo, fertilizaram o campo da individualização do desempenho escolar e das desigualdades sociais, no qual, segundo Herkert e Barros (2007), foram desenvolvidas pesquisas e explicações teóricas tendo como foco a caracterização psicológica das classes mais desfavorecidas. Os autores ressaltam que “[...] essa caracterização era empreendida tendo como parâmetro para comportamentos, atitudes, hábitos, estilo linguístico, modos de sociabilidade, entre outras categorias encontradas em grupos sociais de maior poder aquisitivo.” (HERKERT; BARROS, 2007, p. 114).

Segundo Patto (1990), na análise das dificuldades de aprendizagem escolar apresentadas pelos alunos, influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas, justificados pelas influências ambientais, a

Psicologia, conseqüentemente, produz uma explicação de ambigüidade, que se caracteriza nos discursos como causas do fracasso escolar nos países capitalistas ao longo do século XX, fundamentando, inclusive, a teoria da carência cultural.

Dessa forma, diversos pesquisadores, segundo Herkert e Barros (2007), ao se pautarem em normas de comportamento previamente estabelecidas e nesses estudos científicos, traçaram um perfil psicológico que coloca as famílias e as crianças das camadas populares no lugar de carentes e faltosos, reduzindo a compreensão das desigualdades sociais e educacionais, e desde já naturalizando a qualificação e um suposto déficit cultural como fatores determinantes no desempenho dos sujeitos.

1.2.2 A perspectiva da Sociologia: breve síntese

Partindo do ponto de vista sociológico, segundo Palma (2007), o fracasso escolar é compreendido como um fenômeno social produzido historicamente por determinantes de ordem socioeconômica, cultural, política e pedagógica, os quais atravessam o coletivo social e a singularidade do sujeito, afetando toda a sociedade, a qual, por seu lado, é marcada por valores privilegiados pelo dinheiro e poder, considerados por muitos como os indicadores do sucesso social.

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade dos diferentes grupos sociais que a constituem. Significa, também, compreender que desde as macro políticas públicas até à seleção dos conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, estas provenientes de uma lógica acerca da escolarização, baseiam-se no paradigma monocultural e por essa razão, são desgarradas da vivência dos sujeitos sociais, porém escamoteadoras dos processos internos que ocorrem na escola, reforçadores da exclusão social. (PALMA, 2007, p. 21).

De acordo com Patto (1990), as contribuições sobre o fracasso escolar de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, que vigoraram até meados do ano de 1970, provocaram mudanças no pensamento educacional do país: o foco se deslocou para as relações no processo de ensino-aprendizagem, considerando-as importantes para a produção e reprodução da discriminação e dominação presentes no ensino. Foi possível, assim, refletir sobre a educação escolar a partir de determinantes sociais, superando os mitos presentes na mentalidade educacional e permitindo refletir sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.

Considerando a sociedade brasileira que, como as demais sociedades do modo de produção capitalista, está distribuída em classes sociais, à tendência é de que a classe dominante tente impor à classe dominada sua forma de ver o mundo. Segundo Palma (2007):

A escola, inspirada nos pressupostos liberais, comprometeu-se desde seu surgimento com a sociedade de classes e com o processo capitalista de produção em desenvolvimento em que a exploração e dominação de uma classe sobre a outra é fundamental para que o capitalismo seja acumulado. (PALMA, 2007, p. 30).

Diante destas discussões e apontamentos, a autora ainda contribui dizendo:

[...] a educação é entendida como processo de “domesticação”, conduzida de forma alienante, mecanicista, determinista da realidade social, resultado de um processo desenvolvido na escola, que se baseia fundamentalmente na submissão às normas e à autoridade do professor, na disciplina e no respeito à hierarquia; na separação entre o que é imposto como conteúdo da aprendizagem e a capacidade do indivíduo de escolher; e ainda, na apresentação do mundo como resultado de leis imutáveis e científicas, que atingem também as relações sociais, e não como um produto da intervenção humana. (PALMA, 2007, p. 31).

Podemos observar que na história, inicialmente, a educação escolar pública brasileira já se caracterizava por um ensino voltado a uma minoria, ou seja, para as elites, sendo oferecido a estes um sistema de formação secundário e, para os filhos das classes menos favorecidas, um ensino voltado para qualificação ao trabalho. Segundo Palma (2007, p. 34):

Pensar acerca da noção de exclusão/inclusão, no contexto escolar é pensar nas possibilidades, ou não de acesso ao sistema de ensino. Fracasso escolar e exclusão/inclusão compreendem para nós a possibilidade, ou não, de permanecer na escola. Enfim, fracasso resultado enquanto processo de segregação e diferenciação interna ao sistema escolar.

De acordo com Marzola (1986), a escola pública idealizada como fator de equalização social não teve o sucesso esperado devido ao caráter seletivo e excludente presentes nas instituições de ensino, fazendo com que as teorias crítico-reprodutivas formuladas no início da década de 1930 tivessem aceitação no meio educacional. Tais teorias difundiam a ideia de uma escola reprodutora da sociedade de classes, ou seja, o ensino escolar reproduzia a estrutura social de acordo com os interesses das classes dominantes.

Nesse sentido, entende-se que, ao invés de democratizar, a escola é produtora de diferenças sociais, de discriminação e repreensão. Diante de suas práticas pedagógicas

homogeneizadoras, desconsidera o aluno como ser social e histórico, inserido em uma sociedade produtora de desigualdades.

1.2.3 Algumas considerações sobre o fracasso escolar: o ponto de vista da Educação

Os altos índices de evasão e repetência que ainda atingem as escolas públicas faz perceber a necessidade de novas estratégias e recursos que possibilitem o enfrentamento dessa situação. No entanto, este enfrentamento do fracasso escolar e de todos os problemas educacionais não acontece sem que os envolvidos no processo pedagógico façam uma reflexão sobre os elementos históricos que auxiliam a compreensão desse fenômeno relacionado aos condicionamentos socioeconômicos, políticos e culturais. Segundo Forgiarini (2008, p. 5), “[...] a escola brasileira não está descolada da realidade existente de uma determinada sociedade organizada em classes sociais e que reflete as contradições nela presentes”.

Nesse sentido, Nagel (1989, p. 10) afirma:

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o desenvolvimento de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação.

Patto (1990) nos aponta importantes contribuições para superar o estigma de que o fracasso é culpa dos alunos ou de sua família. Alerta para a presença dos determinantes institucionais e sociais na produção desse fracasso, em que problemas emocionais, neurológicos e orgânicos, ou da carência cultural, tornaram-se comuns, em discursos e práticas, entre os educadores e nas políticas oficiais.

Segundo Madalóz, Scalabrin e Jappe (2012), a escola tem classificado os alunos, historicamente, em “bons” ou “maus”, a partir de seu desenvolvimento escolar, qualificando seu rendimento por meio de instrumentos quantitativos. Dessa forma, a compreensão de fracasso escolar muitas vezes se reduz à ideia de avaliação, ou seja, o aluno fracassa no momento em que não consegue reproduzir o que aprendeu ao longo do processo, evidenciado quando os professores utilizam testes, provas e exames avaliativos, classificando-os de acordo com sua capacidade.

De acordo com Paro (2001), a escola pública brasileira insiste em reforçar e reproduzir posturas em relação à avaliação, separando os que podem e os que não podem continuar na próxima série/ano:

[...] os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. Para os reprovados, o absurdo da situação não é apenas que se espera todo um ano para se verificar que o processo não seu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado. Não se trata propriamente de uma avaliação, mas de uma condenação do aluno, como se ele fosse culpado pelo fracasso. Como se o processo não fizesse parte do aluno, o professor (ou professores) e todas as condições em que se dá o ensino na escola. (PARO, 2001, p. 41-42).

A escola, focada em resultados quantitativos e classificatórios, automaticamente gera os aspectos cruciais para a reprodução do fracasso escolar, afinal, a nota parece referendar o coeficiente intelectual do que fora aprendido, ou não, no decorrer do processo, e o aluno se torna alvo de um sistema que insiste em promover o fracasso.

1.2.4 Fracasso escolar ou alunos em situação de fracasso?

Conforme já apontado anteriormente, para Charlot (2000) o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso, que vivenciam situações contribuintes para o seu insucesso escolar.

Segundo o autor, existem, realmente, alunos que não conseguem acompanhar o que lhes é ensinado, que não conseguem adquirir os saberes os quais se espera que devessem adquirir e que não constroem certas competências, orientadas para habilidades que não desejam desenvolver, alunos que acabam desestimulados diante desta realidade e reagem com retração. “O fracasso escolar é uma diferença: entre alunos, entre currículo, entre estabelecimentos.” (CHARLOT, 2000, p. 17).

A experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta, pois, de acordo com Charlot (2000), ao encontrar dificuldades em determinadas situações ou orientações que lhe são impostas, o aluno, ou constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, desenvolve estratégias para amenizar o sofrimento causado pelo fracasso escolar. O autor constata que certos alunos que fracassam nos aprendizados são pertencentes a famílias populares e os docentes, por imposição de sua

prática, reproduzem o discurso de que esse insucesso é atribuição da origem familiar, formulando para essa deficiência uma teoria própria.

Charlot (2000, p. 26) apresenta três formas que podem explicar a teoria da deficiência, as quais são distinguidas por John Ogbu, sendo elas: a teoria da privação, do conflito cultural e da deficiência institucional:

Em primeiro lugar, a teoria da privação: a deficiência é o que falta para as crianças terem sucesso na escola. Em segundo lugar, a teoria do conflito cultural: a deficiência é a desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não esta conforme com a que o sucesso escolar supõe. Em terceiro lugar, a teoria da deficiência institucional: nesse caso, a deficiência é uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes...).

Nesta perspectiva, Charlot (2000) faz uma análise de como essas teorias apresentam tais deficiências, constatando que, enquanto a primeira caminha no sentido das sociologias da reprodução, depositando no próprio aluno a responsabilidade por seu insucesso escolar, relacionando à sua origem social certas faltas que este comete, ou seja, encarando-os como pertencentes a uma situação de deficiência sociocultural, a segunda e a terceira teorias são norteadas pelo que realmente seria essa deficiência: “[...] uma desvantagem do aluno em decorrência de uma relação [...]” (CHARLOT, 2000, p. 26).

Diante desta discussão, percebem-se as diversas situações que levam o aluno à situação de fracasso. Porém, conforme o autor, tais alunos não são deficientes socioculturais, apenas apresentam desvantagens provenientes de relações não resolvidas. Charlot (2000, p. 28) argumenta:

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças.

Ao se constatar um aluno em situação de fracasso, automaticamente as faltas são detectadas, as diferenças entre os alunos são destacadas, como também o que se esperava que obtivessem em seus resultados. No sistema educacional, da forma como está organizado, não se mostra interesse pelas atividades efetuadas pelo aluno ou pelo professor, no sentido de se buscar compreender em que ponto tais atividades não funcionaram, pois o que se buscam são

as deficiências. Dessa forma, ao se constatar uma falta ao fim de uma atividade, tal falta é projetada e retroprojetada para seu início. No entanto, segundo Charlot (2000), o que falta para esse aluno em situação de fracasso são os recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor) fosse eficaz.

Os alunos e suas famílias, como apresentado anteriormente, são os primeiros a serem responsabilizados pelas deficiências apresentadas no processo de aprendizagem escolar. No entanto, para Charlot (2000, p. 29), “[...] o verdadeiro responsável é a própria sociedade, que produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências”. Para o autor, é preciso que a escola olhe para esses alunos que se encontram em situação de fracasso e invista em um processo de escolarização de possibilidades, contemplando atividades que promovam o seu saber e sua permanência na escola, a partir de uma ação docente problematizadora.

1.2.5 A relação entre aprendizagem e fracasso escolar: justificativas

O fracasso escolar não é proveniente de uma causa isolada, pois, de acordo com Paro (2001), é produto de um conjunto de determinantes provindos de diversas naturezas. A reprovação escolar é parte da realidade social, manifesta-se não somente nos alunos retidos e desistentes, que a própria escola produz, mas também nas estratégias de agir e de pensar que perpassam as atividades escolares, como, por exemplo, as relações presentes nas salas de aulas, que se direcionam a aprovação do aluno para a série/ano seguinte.

O autor ainda faz uma análise crítica, ao mencionar que, em termos psicológicos e pedagógicos, a reprovação escolar traz efeitos comprometedores na autoestima e construção do saber de um aluno que se encontra em processo de formação (PARO, 2001).

De acordo com Mercês e Sampaio (2004), o fracasso escolar não se explica apenas pela reprovação, uma vez que destacam uma perda ainda maior relacionada e caracterizada pela dissociação da relação no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, pelo distanciamento entre os alunos e o conhecimento transmitido pela escola. Ainda segundo os autores, a escola trabalha com a expectativa de que os alunos chegarão prontos e com os pré-requisitos almejados, disciplinados e com boas maneiras, prontos para participarem de qualquer aula desenvolvida, terão hábitos de leituras e estudos, competências para ler e escrever, além de resolverem seus problemas fora da instituição de ensino (SAMPAIO, 2004).

Diante da concepção de caráter homogêneo que o sistema escolar tem sobre os alunos, ao se deparar com grupos e personalidades diferenciadas, de acordo com os autores, não se dá

abertura para conhecer e acompanhar os alunos de forma individual e particularizada. As instituições de ensino justificam a não adaptação do aluno, no que se referem às normas, regras e conteúdos ministrados pela escola, pelo fracasso escolar. As exigências dos currículos desconsideram as particularidades dos alunos, pois almejam alunos platônicos e irreais.

[...] é flagrante que se justifiquem altos índices de reprovação usando argumentos soltos, desligados das condições de realização do currículo, que incluem alunos reais. E ainda que sejam argumentos em torno de um modelo de excelência nas questões de raciocínio, tão valorizadas no conjunto das escolas, não garantem tampouco que os aprovadores estejam incluídos num grupo que efetiva o modelo, uma vez que a formação dos parâmetros não revela sua relação com o trabalho realizado com todos os alunos, mas com razões para reprovar esse grupo numeroso. (SAMPAIO, 2004, p. 127).

Não ocorre de maneira repentina a falta de motivação e prazer do aluno em relação à escola, mas sim em longo prazo, o que compromete todo o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Segundo Caldas e Hubner (2001) a motivação está diretamente relacionada ao ambiente, e isso traz a necessidade de prever e planejar situações antecedentes e consequentes ao processo de aprendizagem em sala de aula. Patto (1990, p. 121) aborda sobre a importância de um ensino de qualidade:

[...] somente um ensino de boa qualidade – no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais – pode garantir a eficiência.

A escola, no entanto, adota a doutrina de seletividade ao julgar a cultura das classes dominantes como superior, contribuindo para o fracasso escolar dos alunos das classes menos favorecidas. Isto leva ao reconhecimento de que o fracasso não se deve tanto ao método, mas à seleção de conteúdos que se encontram desconexos do meio social, cultural, ou seja, da realidade concreta do aluno real.

1.3 Exclusão social e exclusão educacional

A cultura da excludência instalou-se na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura de sucesso. (Miguel Arroyo).

A exclusão social, historicamente, é acompanhada pelas relações empreendidas dentro dos contextos sociais, econômicos e culturais, que refletem um sistema individualista e antidemocrático. São diversos os estudos e as discussões sobre as exclusões sociais geradas sob o poder da hegemonia do grande capital. Objetivamos nesse subtópico, dessa forma, caracterizar a exclusão social e a exclusão educacional presentes na sociedade, sobretudo quando se considera o direito de cidadania de forma igualitária e democrática.

Desde a década 1990, a exclusão social tem sido tema de diversas pesquisas, especificamente considerando-se a categoria “excluídos”, a qual designa tanto uma população como indivíduos. O processo de luta para o alcance da democracia e para o rompimento das desigualdades sociais tem sido uma estratégia para enfrentar tal situação e buscar uma intervenção maior no social. Desta forma, discute-se a necessidade de um novo pacto social, que vá ao encontro das necessidades da maioria da população, proporcionando justiça e maior intervenção do Estado em busca de liberdade e igualdade.

A exclusão social reflete-se nas ações determinantes, na maneira de pensar e planejar a sociedade. Sem desconsiderar que existam pensamentos individuais, é importante destacar que o que ainda permanece é o pensar e planejar por parte de quem detém o poder, ou seja, das classes dominantes. A educação, nesse sentido, é de suma importância para a construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável, sendo, além de um direito humano, a base para o crescimento econômico, pois auxilia na conquista de outros direitos e alcance por melhores empregos.

Para a elaboração desta discussão, realizaram-se leituras de textos-base de autores como: Boron (1999), Anderson (1995), Bourdieu (1998) e outros, sobre o tema da questão social como direito de cidadania e, no decorrer das leituras, percebeu-se a necessidade de iniciarmos essa discussão tratando brevemente sobre o processo histórico da desigualdade social e as propostas neoliberais, apontando-se a caracterização da exclusão social e exclusão educacional, em que as desigualdades são elementos interligados, impedindo a autonomia de sujeitos sociais. E, por fim, discutiu-se a influência da parceria do Estado com o Terceiro Setor, na qual empresas privadas assumem o papel de desenvolver projetos sociais, cuja responsabilidade é direcionada aos poderes do Estado.

1.3.1 Desigualdades sociais

A construção da história do homem dá-se por meio de um processo dialético, de mudanças e transformações, pela interação com a realidade, com os outros homens e consigo

mesmo. Quando buscamos a compreensão e a interpretação do homem e de sua própria história, percebemos que tudo advém do resultado da ação humana, enquanto ser social e histórico.

De acordo com Wlodarski e Cunha (2011), podem ser destacados dois processos relevantes nas relações entre os homens, que é a necessidade e a liberdade, pois o homem, ao buscar suprir suas necessidades mais essenciais, buscava também a sua liberdade. Deste modo, Wlodarski e Cunha (2011, pág. 3) afirmam: “[...] com as relações capitalistas e com a busca pela modernização da sociedade, muitos destes homens não conseguem suprir as suas necessidades mais básicas, nem alcançar sua liberdade, reduzindo-se a simples lealdade ao Estado.” Em análise convergente, Giddens (1990, p.20) explica:

A ordem social emergente da modernidade é *capitalista* tanto em seu sistema econômico como em suas outras instituições. O caráter móvel, inquieto da modernidade é explicado como um resultado do ciclo investimento-lucro-investimento que, combinado com a tendência geral da taxa de lucro a declinar, ocasiona uma disposição constante para o sistema expandir.

Para Wlodarski e Cunha (2011), o sistema de organização moderno não resulta somente do processo capitalista, mas do decorrer das mudanças que acontecem pela garantia de seu desenvolvimento, pelo processo de industrialização e divisão social do trabalho, tornando-se essencial, desde então, a busca pela igualdade e justiça social, a fim de que todos possam suprir suas necessidades.

Na sociedade moderna, segundo Wlodarski e Cunha (2011), existem várias situações em que normas e regras são elaboradas em defesa do desenvolvimento capitalista, dos interesses das classes dominantes, ou mesmo daqueles que se encontram no poder. Tais normas não são direcionadas ao interesse de todos, mas sim ao de grupos determinados e restritos.

Na sociedade capitalista temos os valores liberais como princípio norteador das ações dos homens, onde existe uma busca constante pela universalidade, individualidade e autonomia do homem, procurando cada vez mais o desenvolvimento da razão individual e priorizando o mercado [...] (WLODARSKI; CUNHA, 2011, p. 4-5).

A construção de uma sociedade democrática é condição necessária para a efetivação da justiça social. Para isso, é preciso uma reorganização dos parâmetros das relações sociais, para que o objetivo do Estado seja servir ao cidadão, dentro do que seja justo e legal. De

acordo com Boron (1999, p.23), a democracia representa uma lógica incluyente e participativa, orientada para a elaboração de uma política fundada e ordenada para a vontade coletiva, pois “[...] Uma democracia cabalmente merecedora desse nome supõe a completa identificação entre o “demo” e o corpo eleitoral efetivo [...]”

O autor assevera, ainda, que não existe uma estratégia inclusionista, uma vez que a competição no mercado se define de forma constante:

[...] Numa palavra, se a democracia orienta-se tendencialmente para a integração de todos, conferindo aos membros da sociedade o status de cidadão, o mercado opera sobre a base da competição e da “sobrevivência dos mais aptos”, e não está em seus planos promover o acesso universal da população a todos os bens que são trocados em seu âmbito. O mercado é, na realidade, um âmbito de confrontações impiedosas – a esfera do egoísmo universal, como observava Hegel – na qual há ganhadores, que são fortemente recompensados, e perdedores, que são correspondentemente castigados. [...] (BORON, 1999, p. 23-24).

De acordo com Atilio Boron (1999), em “Os ‘novos Leviatãs’ e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina”, a relação entre a reestruturação neoliberal e a democracia representativa é um processo dificultoso, pois as transformações econômicas se distanciaram das instituições políticas. Promovendo uma reflexão sobre as consequências dessas transformações, alega que:

[...] o surgimento de um pequeno conglomerado de gigantescas empresas transnacionais, os “novos Leviatãs”, cuja escala planetária e gravitação social os torna atores políticos de primeiríssima ordem, quase impossível de controlar e causadores de um desequilíbrio dificilmente reparável no âmbito das instituições e das práticas democráticas das sociedades capitalistas. Paradoxalmente, ao passo que alguns ideológicos celebram o “triunfo final” do capitalismo, ou garantem que chegamos ao “fim da história” e está assegurada a vitória da democracia – o que com maior propriedade deveria ser denominado o laborioso advento dos “capitais democráticos” –, as ameaças que pairam sobre esta forma estatal adquiriram uma gravidade sem precedentes em sua história. (BORON, 1999, p. 7-8).

Como neoliberalismo, de acordo com Boron (1999), denomina-se uma ideologia na qual o capitalismo experimentou uma reestruturação regressiva em escala ascendente, devido ao fato de que sua influência estava distribuída de maneira sumamente desigual entre alguns países e regiões. A palavra “reforma” possuía um sentido positivo e progressista, que remetia a transformações sociais e econômicas em busca de uma sociedade democrática e igualitária, porém essa expressão foi desconstruída por ideológicos do neoliberalismo, como afirma Boron (1999, p. 11): “As ‘reformas econômicas’ postas em práticas nos anos recentes na

América Latina são, na realidade, ‘contra-reformas’ orientadas para aumentar a desigualdade econômica e social e para esvaziar de todo conteúdo as instituições democráticas”.

Diante desta concepção, percebemos que enquanto se busca o crescimento e a recuperação da economia, crescem as desigualdades sociais resultantes de propostas neoliberais, como diz Anderson (1995):

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. (ANDERSON, 1995, p. 23).

Os objetivos neoliberais refletem-se de forma clara na destruição das organizações ocasionadas pelas lutas dos sindicatos, os quais se apresentam ao sistema como ameaças, pela capacidade demonstrada de devolverem respostas à ideologia neoliberal. É válido destacar, para uma breve reflexão, a posição de Anderson (1995, p. 28), “[...] não há verdadeira mudança social sem pensamento progressista”. Assim, o Estado brasileiro justificou a necessidade de reestruturar seus indicadores de capacidade de mudança, de reforma e de experimentação, em busca de abandonar os sintomas de conservadorismo social.

De acordo com Bourdieu (1998), os programas neoliberais favorecem de forma global a ruptura entre a economia e as realidades sociais, construindo um sistema ajustado à descrição teórica, semelhante a uma máquina lógica, apresentando uma cadeia de constrangimentos e enredando os agentes econômicos. Segundo o autor, no discurso empresarial, no que se refere ao contrato de trabalho, nunca se falou tanto em confiança, cooperação, lealdade e cultura de empresa, pois a violência estrutural do desemprego pode gerar o medo inspirado pela ameaça da demissão, causando angústia, desmoralização ou conformismo. Contudo, Bourdieu (1998, p. 141) assinala que:

Nesse mundo sem inércia, sem princípio imanente de continuidade, os dominados estão na posição das criaturas num universo cartesiano: estão paralisados pela decisão arbitrária de um poder responsável pela “criação continuada” de sua existência – como prova e lembra a ameaça do fechamento da fábrica, do desinvestimento e do deslocamento.

Portanto, como consequência da desigualdade social, é possível perceber a fragilidade no pensar e planejar a sociedade por parte desta população dominada, pois mesmo se tendo concepções de mundo, de acordo com cada momento histórico e cada ser em si, o pensamento e o planejamento dos determinantes são decididos pela parte da sociedade que mantém o poder.

1.3.2 Caracterização entre Exclusão Social e Exclusão Educacional

Segundo Leal (2008), a exclusão social é definida como a não realização dos direitos humanos, ou seja, uma separação entre indivíduo/cidadão e sociedade, colocando em contradição as relações entre inclusão e exclusão advindas da dominação de classes.

De acordo com Sposati (1999, p. 128), a exclusão social também se define como não cidadania: “[...] considero que o conceito de exclusão social hoje confronta-se diretamente com a concepção de universalidade, com ela, a dos direitos sociais e da cidadania. A exclusão é a negação da cidadania.” Para se concretizar uma inclusão social, faz-se necessário o firmamento de alguns indicadores, entre eles a autonomia, a qualidade de vida, o desenvolvimento humano, a equidade e, em especial, os indicadores que se referem aos direitos políticos, pois estes são importantes na definição da exclusão em oposição à participação plena na sociedade.

Demo (1998), entretanto, faz uma crítica contrária ao uso excessivo da expressão “excluídos”, pois, de acordo com seu ponto de vista, são as ações políticas dos excluídos e a existência de privilégios que fazem com que haja a desigualdade que permeia a situação de exclusão social. Deste modo, a exclusão social se torna uma dinâmica para o crescimento e para a reprodução da desigualdade. Ainda segundo Demo (1998, p. 97):

Entendemos por pobreza política a dinâmica central do fenômeno chamado pobreza e que privilegia a dimensão da desigualdade. Assim, ser pobre não é tanto ‘ter’ menos (carente), mas ‘ser’ menos (desigual). Leva a visualizar, desde logo, que pobreza expressa uma situação de confronto histórico entre os que são menos e mais desiguais, aparecendo sob múltiplas formas concretas. Entre estas, costumamos destacar as carências materiais, como insuficiência de renda, fome, desemprego etc., todas muito relevantes, mas ainda não as mais cruciais. A condição mais aguda da pobreza é a exclusão de caráter político, historicamente produzida, mantida, cultivada.

Portanto, subentende-se que a exclusão, a pobreza e as desigualdades são elementos interligados, pois a pobreza se refere à exclusão de caráter político, impedindo a autonomia dos sujeitos sociais, proporcionando, desta maneira, o que se chama de desigualdade.

De acordo com Correia (2004), o paradigma da exclusão, intervindo socialmente em um espaço problemático de exercício da cidadania, a partir da segunda metade da década de 1990, afirmou-se como um referencial incontornável no campo educativo. A influência desta problemática implicou conjuntos de problemas sociais, os quais definiam critérios para os sucessos e insucessos educativos. Segundo Correia (2004, p. 230):

Se nos reportarmos apenas ao campo político, esta reconversão semântica das narrativas educativas derivou fundamentalmente de uma deslegitimação do papel do Estado na determinação das condições de produção de uma escolarização capaz de garantir o respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades e na subordinação das preocupações relacionadas com a contribuição da educação para o aprofundamento da democracia, em detrimento das relacionadas com a sua contribuição para a modernização do tecido produtivo ou para a preservação da coesão social.

Nessa perspectiva, Aldaiza Spozat (2000) alerta que a exclusão social pode vir a ocasionar o fracasso escolar, e não deixa de se refletir na exclusão educacional, assim, quanto mais exclusão social, maior o surgimento da exclusão educacional, e vice-versa. Lembra-se que essa naturalização tem seu registro desde o surgimento das propostas neoliberais, trazendo à tona a questão da desigualdade humana.

No entanto, é preciso refletir sobre a escola como um espaço múltiplo de relações, que não se limitam ao processo escola/aluno/professor. A escola necessita ser analisada como uma estratégia dinâmica, voltada ao ser social, não apenas no interior da instituição, e sim além dela. Como explicita Spozat (2000, p. 22), essa análise não deve “[...] ficar restrita ao retrato específico do escolar, do momento da frequência da criança e do jovem à escola, mas partir de um referencial mais alargado da noção de fracasso escolar, espelhado no perfil educacional da população brasileira [...]”

Partindo desta discussão, questiona-se: em que medida o fracasso escolar ou a exclusão educacional são resolvidos simplesmente por meio da oferta de vagas nas instituições de ensino e/ou flexibilização do processo pedagógico, evitando reprovações? Para Spozat (2000), o aluno precisa, mais do que o acesso à vaga, ser incentivado a permanecer na escola, por meio da promoção de um espaço escolar em que seja possível a construção da cidadania. De acordo com Spozat (2000, p. 27):

Para além do acesso à vaga, pois, é preciso considerar a escola como espaço de um processo cultural, relacional, de um *ethos*. É preciso examinar esse múltiplo de relações da várias formas, quer do ponto de vista da síntese da cultura existente, quer da possível difusão da cultura da cidadania. Trata-se da relação entre a escola e a dinâmica do território onde ela se situa [...].

O poder público, segundo Spozat (2000, p. 28), “[...] encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas.” Ou seja, o sucesso no processo escolar requer que a escola busque reconhecimento aprofundado das condições de vida dos alunos e da cultura local em que vivem, para assim, desde já, estimular, mediante esse conhecimento, a criticidade dos alunos, para se envolverem e participarem de projetos sociais. E, como produto desta estratégia, poder-se-ia ter um início do que se diz inclusão social.

Torna-se importante ressaltar a não comparação de exclusão social com miséria e pobreza, pois, como afirma Spozat (2000, p. 30):

[...] a exclusão social não se define pela “linha da pobreza” que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados, etc., com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante. A exclusão social supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo é magro, etc. A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio – que não necessariamente passa pela pobreza.

A educação é considerada um dos caminhos para proporcionar ao cidadão o conhecimento do seu direito à cidadania. Para tanto, o processo educacional deve desenvolver estratégias para vincular os indivíduos aos princípios de equidade, construindo um ambiente em que haja respeito na convivência com a diversidade, aproximando as atividades educativas do processo mais amplo de inclusão social e educacional que se deseja.

Portanto, a escola tem um papel fundamental e essencial, no que se refere aos direitos sociais dos indivíduos, pois pode auxiliar os sujeitos a reconhecer as perdas do desenvolvimento humano, causadas pela cultura elitista, dominante e sexista, advinda da subordinação política e econômica ao neoliberalismo.

1.4 Estado e Política Pública

O Estado é definido “[...] como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31). Nesse sentido, o Estado independe do Governo, pois faz parte da constituição de Estado-Nação. O Governo e suas políticas, que delimitam e direcionam o desenvolvimento nacional, compreende-se como o “Estado em ação”. Assim, faz-se necessário entender Estado, em sua natureza, como um complexo político e ideológico. (CASTRO; RIOS, 2007).

O diálogo do Estado com os cidadãos acontece por meio das políticas sociais, após as exigências populares serem identificadas e selecionarem-se as necessidades primordiais no curto período de governo. De acordo com Marx e Engels (1983), o Estado é um instrumento concentrado nas mãos da classe hegemônica que favorece a estrutura da classe tal como ela é, sendo, portanto, um elemento essencial na organização da sociedade capitalista.

Diversos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais geram conflitos que necessitam ser controlados. A burguesia, em nosso sistema, utiliza do aparato burocrático estatal, favorável a ela nos resultados das disputas: “O principal meio de expressão do estado é o poder coercitivo institucionalizado.” (CARNOY, 2010, p.78).

O Estado moderno é resultante da divisão social do trabalho e criou as condições para a manutenção e o estabelecimento do capitalismo. Em consequência, o estado burguês exerce o papel de formador de uma civilização, mantenedor de uma cultura e de relações de hegemonia, por meio da educação. (SCHLESENER, 2009).

Se essa função cabe ao Estado, é necessário explicar a sua estrutura e conhecer os mecanismos dos quais lança mão para ‘criar e manter um certo tipo de civilização’, ou seja, é preciso entender o papel de instituições como, por exemplo, o direito e a escola (ao lado de outras instituições sociais), no sentido de gerar o consolidar uma determinada forma de convivência social e de relações individuais. (SCHLESENER, 2009, p.77).

Gramsci (1980), embora conceba a coerção do Estado conforme Marx e Engels, amplia seu conceito. Segundo ele, o Estado integra sociedade política e sociedade civil; a primeira volta-se ao aparato burocrático-militar e à aplicação das leis; a segunda refere-se à ideologia, contendo os valores que conformam a sociedade e a mantém sem profundas alterações. As escolas, os sindicatos, a mídia em geral e os partidos, entre outros, são os responsáveis pela disseminação das ideologias dominantes.

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dirigente exerce em toda a sociedade e àquela do ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. (GRAMSCI, 1982, p10-11).

De acordo com a reflexão de Gramsci, o Estado é entendido no equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil “[...] (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional), exercida por meio de organizações consideradas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.” (GRAMSCI, 1987, p.224) na construção de um vínculo dialético entre coerção e consenso.

Conforme o capital vai requerendo novas estratégias de estabilidade, o Estado vai recebendo novos contornos, diminuindo ou aumentando sua função. A burguesia revolucionária tem no Estado liberal uma utilidade coerciva, pois este é capaz de conter pressões e tensões que afetem a diligência burguesa, fazendo interferências na economia.

Após a 2ª Guerra Mundial, o Estado alienou-se aos interesses populares em garantia do bem estar, nos moldes keynesianos estadunidense, disposto a garantir o pleno emprego e a melhoria das condições de vida da maioria da população. Nesse contexto, a educação é incluída na pauta política e, a favor do progresso social, procura-se garantir o acesso à escola à classe pobre. Tal assistencialismo estatal não teve duração de mais do que três décadas, em que se assistiu a uma crise referente a esse papel no governo, vista como regras institucionais que sustentavam a cooperação, a coordenação e a negociação.

Azevedo (2004) explica que os liberais Hayek e Friedman² acreditavam que o Estado deveria exercer menos interferências nas leis do Mercado. Foram contra o monopólio comercial empreendido no passado entre Colônia e Metrópole, defendendo que se deviam estabelecer leis gerais somente enquanto o Mercado se autorregula, segundo as transformações no capital. De acordo com esse pensamento, a interferência do estado acaba por retirar a liberdade individual e a livre iniciativa, as quais seriam necessárias para manter a ordem vigente. Então, as políticas públicas não eram consideradas benéficas para o liberalismo, por não serem lucrativas, tornando-se responsabilizadas pela crise porquanto desrespeitam a liberdade e individualidade com discriminações impostas.

² Trata-se, segundo Bueno (2012, p.10), de dois “[...] economistas que repercutiram na formação do debate sobre valores que inspiraram as políticas públicas de diversas democracias ocidentais”, no século XX.

Segundo Azevedo (2004), o bem-estar só é produzido na medida em que o Mercado produz riqueza, logo, subentende-se que há a defesa da existência de uma educação privada, juntamente com a pública, para que ela não esteja apenas nas mãos de uma autoridade única, dado seu poder sobre a mente humana.

Um processo de reforma do Estado deu-se início em 1970, por meio de estratégias de mercado e visando a superação da crise estrutural do capital em nível global. De acordo com Mészáros (2002, p. 800), a crise não atingiu apenas as relações econômicas, mas todas as dimensões da sociedade, pois “[...] o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve-se subordinar absolutamente”. Culpabilizaram o Estado, deflagrando-o como ineficiente em administrar políticas-sociais, e a crise do modo de produção capitalista escondeu-se como refém da queda da lucratividade.

Agora, aos moldes da reforma estatal neoliberal, o mercado ocupou-se das políticas sociais, responsabilizando-se por criar estratégias para a educação, saúde e transporte, entre outros. Logo “[...] permanece a propriedade estatal, mas passa a haver a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão, o que alguns autores têm chamado de quase mercado.” (PERONI, 2010, p. 216). Chamou-se de “quase mercado” porque mesmo o setor privado interferindo de forma direta em ações sociais, o Estado não deixa de participar, tendo papel definido de fiscalizador, regulador e financiador.

Nessa visão, as formulações de uma nova sociedade civil desvinculam-se da perspectiva gramsciana de que “[...] na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é. Hegemonia couraçada de coerção)”. (GRAMSCI, 2006, p.244). É evidente que a sociedade civil é produtora da hegemonia política e cultural, mantida por um grupo sobre toda a sociedade.

Gramsci não retrocede ao idealismo, mesmo reforçando a importância da superestrutura, ele continua afirmando, assim como Marx e Engels, que a prática material é subsidiada por meio da superestrutura, mas as transformações estruturais só podem acontecer quando as organizações culturais, políticas e sociais estão voltadas aos interesses dos trabalhadores, tarefa delegada por ele aos intelectuais orgânicos. Assim, uma proposta que não se apropria da dimensão humana dificilmente vingará. Segundo Triviños (1987, p. 125):

Isto significa que devemos conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é,

de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu dever, de variadas tentativas práticas. Por exemplo, para elaborar a teoria da evolução e homem materializou muitas atividades práticas.

A ideologia, conforme entendida por Gramsci (2006), é vista não como falsificação de ideias, mas como produção de consenso na visão de mundo. Ele a aproxima da cultura por sua importância, não como produto econômico, mas como sustentadora de um padrão de sociedade que torna possível a disseminação de uma cultura em nível global.

Desde a nova Constituição, o Brasil adotou o modelo de Estado Neoliberal, ao aceitar acordos disseminados pelo Banco Mundial. De acordo com Peroni e Adrião (2004), para entender política pública se faz importante conhecer o plano de governo ao qual ela se insere e o papel do Estado ao legitimá-la. No Brasil, o Estado, de forma efetiva, tem se aproximado do mercado, o que se tem chamado de relação público-privada.

1.4.1 A influência do Terceiro Setor

O direito à educação escolar, hoje, é garantido, pois o ensino básico deve ser oferecido para todos. A educação escolar é a base para a cidadania, sendo indispensável para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. E como se trata de um direito reconhecido e garantido, faz-se necessário que este esteja inscrito em lei de caráter nacional, sendo ela a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB –a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como diz o próprio nome, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. A esse respeito Bobbio (1992, p.79-80) acrescenta que:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura de direito tem como correlato a figura da obrigação.

O direito de escolarização, sendo ela garantida e gratuita, segundo Cury (2002, p. 247):

[...] é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades [...]. Ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a ser privilégio de poucos.

Oliveira (2001, p. 181) contribui dizendo que “[...] o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido de transmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania”.

De acordo com o tempo presente, novos desafios são colocados em pauta para o processo de construção de estratégias para a democratização da escola pública que, de acordo com Peroni e Silva (2011, p. 62), “[...] se instauram, sobretudo, pelos condicionantes do quadro de arrefecimento dos espaços coletivos e públicos ocasionados pela ascensão das políticas neoliberais e dos múltiplos mecanismos derivados da reforma do Estado”.

Nos anos de 1980, a luta e conquista pelos direitos universais naturalizaram a crise do Estado, ou seja, se o Estado não pode executar políticas, a sociedade civil fica responsável por esta ação, ao passo que o Estado apenas se responsabiliza por repassar os financiamentos e fazer a avaliação (PERONI; ADRIÃO, 2008). Diante desta concepção, segundo Giddens (2001, p.109):

A ideia é a parceria público-privada, tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado, através de uma nova economia mista que propõe ‘uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público.

Diante desta discussão, Silva e Souza (2009), por meio de pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais - IPES, assinalam que a educação possui um papel fundamental para satisfazer as necessidades no processo de desenvolvimento econômico. Conforme Souza (1981, p. 62), “[...] o Brasil, apesar de atrasado culturalmente, é um país em franco desenvolvimento econômico e que, por isso, necessita de gente educada, qualquer que seja sua capacitação, em quase todos os setores de atividades”, nos levando a refletir sobre a relação entre o mundo escolar e o universo do trabalho, interligada na expansão do capital, no desenvolvimento econômico e no sistema educacional. Muitos acreditam que a solução para esse atraso cultural, social e econômico seria um determinado “setor”, ou seja, o chamado “terceiro setor”. Segundo Montañó (2002, p. 135):

[...] tal oposição, pretende-se, seria resolvida com o surgimento de um *novo* “setor”, “público porém privado”, que passaria a absorver cada vez mais o trato da “questão social”. Assim, identificando Estado e mercado com “primeiro” e “segundo” setores, os autores de “terceiro setor” adicionam uma área de interseção, que desempenharia funções públicas a partir de espaços/iniciativas privados.

As políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado. Segundo Peroni e Adrião (2008), a relação entre o público e privado implica necessariamente uma análise das parcerias do sistema público de educação com as instituições públicas consideradas não-estatais, pois “A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parceria com instituições que vendem produtos com a promessa de qualidade.” (PERONI; ADRIÃO, 2008, p. 115).

Valendo-se desta discussão, João Batista de Araujo e Oliveira, em seu livro *A pedagogia do sucesso*, conceituou a base do Instituto Ayrton Senna (IAS):

O gerencialismo é um dos maiores calcanhares-de-aquiles da administração pública brasileira, e é particularmente sofrível na área da educação. O sucesso de um programa escolar requer a designação de um coordenador com experiência gerencial e total sintonia com o líder do programa. Não se trata, por exemplo, de designar um professor que está sem função para cuidar do programa. (OLIVEIRA, 1998, p. 66).

Desde então, a lógica dos setores privados invade o público, no intuito de torná-lo mais eficiente e produtivo. Por fim, diante das afirmações de Peroni, “vale destacar o ‘fluxo’ do dinheiro, que é público, mas que passa por uma instituição privada (unidade executora) para ser gasto pelo Poder Público, o que parece estar de acordo com o diagnóstico de que o privado é mais eficiente.” (PERONI; ADRIÃO, 2008, p. 117).

Dentre vários programas implantados pelo terceiro setor, destaca-se o Instituto Ayrton Senna - IAS, que atua nas redes públicas de ensino em diversas regiões, oferecendo propostas pedagógicas padronizadas, com pesquisas e avaliações próprias para monitorar a qualidade. Desse modo, ao estabelecer parcerias com as instituições públicas já determinam esta lógica a todo o sistema de ensino (PERONI; ADRIÃO, 2008).

No intuito de guerrear contra o insucesso escolar, o IAS oferece programas de aceleração para alunos com defasagem escolar, ou seja, que se apresentam atrasados no ensino em relação à sua idade. Nesse caso, o programa propõe-se substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. Porém, é interessante ressaltar que, a partir do momento que a parceria é formada, a instituição privada IAS passa a definir todas as ações de todos os envolvidos no processo educacional, seja no município, seja no estado. O programa elenca as responsabilidades dos governantes, prefeitos, secretários da Educação, coordenadores, diretores e superintendentes escolares (PERONI; ADRIÃO 2008).

Discutir com a comunidade propostas educacionais de forma democrática se torna inviável, pois já recebem tudo imposto e cabe somente aos profissionais submeter-se. E quanto aos alunos, de acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 15) recebem aulas prontas, em que a “criatividade, o raciocínio, a capacidade de resolver problemas, enfim o conhecimento tem papel estratégico”.

Para a compreensão da relação entre público e privado é fundamental conhecer os espaços em que acontece essa relação e identificar como a sociedade civil a está legitimando. É válido ressaltar que o conceito de sociedade civil elaborado por Gramsci está sendo distorcido nas últimas décadas (FRANZINNI, 2015). Coutinho e Teixeira (2003) demonstram duas ideias de sociedade civil, além da gramsciana, as quais têm sido correntes.

A primeira ideia é chamada de “sociedade civil liberal” liderada pelo mercado, em que a luta social resume-se ao setor privado, em busca da primazia individual que visa lucros. “[...] o Estado que corresponde a esta sociedade civil é o Estado mínimo: um Estado reduzido às funções de guarda da lei e da segurança, mais liberal e representativo que democrático participativo.” (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p.224).

A segunda ideia é de “sociedade civil social”, a qual seria um local entre a sociedade civil e a sociedade política, aproximada da realidade brasileira:

[...] seus personagens típicos são atores que operam na fronteira entre o Estado e o mercado: os novos movimentos sociais, fortemente concentrados na vocalização de metas não ‘materiais’ (étnicas, religiosas, culturais, de gênero). Age-se, aqui, para usar o Estado tendo em vista a reforma do social. (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 225).

Nesse sentido, excluiriam os interesses de classes, substituídos por uma vontade política, a qual mais se identificaria com os direitos universais. Tal configuração nos leva a entender o que Gramsci (2006, p.271) denominava democracia burguesa: “[...] a classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se educador.”

Duriguetto (2007, p.184) afirma que esse tipo de “[...] sociedade civil – entendida como “terceiro setor” - torna-se um termo apropriado e resignificado para ser funcional ao projeto neoliberal na sua nova modalidade de trato de questão social.”

O interesse do mercado, quanto às questões sociais, não é apenas uma simples mudança voltada para a recuperação capitalista, mas o temor da intensa mobilização e luta de classes, fruto das vozes dos movimentos sociais no século XX, que exigiam um Estado capaz

de representar uma verdadeira democracia. Partindo da necessidade de atender a sociedade civil, o setor privado decidiu defender a democracia, porém restrita à participação dos detentores de poder político e econômico, ou seja, uma democracia minoritária (FRANZINNI, 2015).

Segundo Franzinni (2015), na década de 1990, que se iniciou com o governo Collor e foi marcada também pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a doutrina neoliberal no Brasil foi acentuada. O Estado começa a ser acusado de não conseguir resolver os problemas sociais, comparado à iniciativa privada, sendo ele o responsável pela crise capitalista acentuada devido ao descontrole fiscal.

O Terceiro Setor, ao associar-se com o Estado, assumiu o papel de regulador público, sendo sua autonomia concebida em forma de privatização ou terceirização na prestação de serviços. Duriguetto (2007, p.171) aponta que “[...] nesse período se operou uma drástica redução da agenda pública.” (DURIGUETTO, 2007, p. 171).

A sociedade civil convertida em Terceiro Setor, segundo Franzinni (2015) faz com que os setores de mercado apropriem-se dos interesses coletivos, como a educação, o que resulta na perda de mobilização social. Segundo a autora, “[...] ao reorganizar os interesses públicos, esses organismos cuidam para que a ideologia seja capaz de assimilar interesses públicos e privados como se fossem o mesmo.” (FRANZINNI, 2015, p.39).

São as Organizações Não Governamentais - ONGs, o trabalho voluntário, as associações comunitárias ou religiosas, as organizações filantrópicas, incluindo a filantropia empresarial, e fundações de entidades privadas conhecidas como “Organizações Sociais sem fins lucrativos” que se apresentam como soluções na promoção dos direitos sociais, como é o caso do Instituto Ayrton Senna que se representa como uma OSCIP.

As OSCIPs, lembrando, atribuem a diversas entidades privadas que atuam sobre o setor público que se voltam ao interesse social, podendo o Estado financiar ou também por iniciativas privadas sem fins lucrativos, ou seja, melhor dizendo, terceiro setor. As OSCIPs possuem facilidades a parcerias e convênios com qualquer nível governamental ou órgão público, sejam eles municipais, estaduais ou federais. Diante destas estratégias, os alunos excluídos no sistema de ensino tornam-se objetos destas intervenções e, conseqüentemente, continuam com esse título de “excluídos”. Como tais políticas educacionais não alavancam um ensino voltado ao desenvolvimento humano, os alunos continuam portadores do insucesso escolar, pois esse modelo educacional não é pautado em uma pedagogia inclusiva e de qualidade, com profissionais qualificados que trabalham com a realidade pessoal e social que a sociedade impõe a eles. Os alunos são submetidos a aulas prontas e independentes,

desestimuladoras, proporcionadas pelas empresas particulares. A autonomia do sistema de ensino, no entanto, poderia proporcionar uma educação adequada, se houvesse a elaboração de projetos criativos, diferentes daqueles que já chegam prontos pelas empresas privadas.

As desigualdades sociais são consequências de reflexos das ações determinadas pelas formas de pensar e planejar nossa sociedade, pois, mesmo tendo pensamentos e conhecimento de mundo, de acordo com cada indivíduo, ainda permanece o comportamento e a atitude dominante das pessoas que estão no poder. É nesta especificidade política que se coloca o problema de alcançar a hegemonia que, para Gramsci (1999), não é um sistema formal fechado, absolutamente homogêneo, pelo contrário, é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e muitas vezes difusa. A hegemonia de um grupo social equivale à cultura que esse grupo conseguiu generalizar para outros segmentos sociais.

Como possibilidade concreta de atingir a hegemonia, Gramsci (1999) aponta a democracia vista não como um instrumento de valor universal, mas de forma efetiva, como parte de um processo político que implica uma crítica a toda a lógica de produção e reprodução da sociedade capitalista. No entanto, não basta apenas discutir a necessidade da democracia, é fundamental colocá-la como possibilidade de acesso à sociedade, não voltada para a interferência sobre as ações de capital, mas sim para a satisfação das necessidades dos homens.

A escola, conforme já ressaltado, possui um papel fundamental para se chegar à dignidade humana, ou seja, para que os excluídos da sociedade e dos sistemas educacionais possam ser incluídos dignamente perante a justiça social. Para tanto, o Estado precisa atuar de maneira colaborativa, promovendo parcerias aos sistemas de ensino, os quais, por sua vez, precisam rever suas estratégias e dinâmicas no processo escolar, pois, com a parceria do público e do privado, e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba sobrepondo-se ao público, tanto nas decisões políticas como nos conteúdos, em todo o processo pedagógico e na gestão da educação.

A marca de um Estado democrático, sem exclusões, consiste em desenvolver estratégias diversificadas, unificadas e federativas ao mesmo tempo, que atendam às necessidades das políticas educacionais e também sociais, oferecendo e assegurando a todos os indivíduos uma formação plena para o exercício da cidadania, fornecendo oportunidades de progredirem nos âmbitos social, cultural e pessoal de forma igualitária, sem serem impostas por classes ditas hegemônicas.

1.5 As políticas públicas educacionais no Ensino Básico

No início da década de 1980, o estudo da educação, na qualidade de uma política pública, passou a ganhar centralidade no Brasil (AZEVEDO, 2004). A luta pela educação para todos, em todos os níveis e modalidades, com o passar dos anos, começou a apresentar-se como um grande desafio no nosso país, sobretudo quando se refere à educação como direito social.

Tais estudos foram desenvolvidos a partir de várias concepções, perspectivas e de uma extensa complexidade de disputas. É fundamental, nesse sentido, destacar a ação política em diferentes contextos institucionais, influenciados e preconizados, entre outros, por organismos multilaterais e/ou por agências, fortemente implantados pelos gestores de políticas públicas que acreditam que as políticas propostas por projetos educacionais apresentadas por esses organismos irão contribuir para a educação brasileira atingindo os padrões de qualidade e as metas impostas.

De acordo com Franzinni (2015, p.51) “[...] a rede de organização cultural que controla e difunde hegemonia tem ação educadora enquanto disseminadora de valores de modos de agir e de pensar, daí a importância da educação na manutenção de superestrutura.” De fato,

A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras como domínio e como direção intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a liquidar ou a submeter também com a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados. (GRAMSCI, 1987, p. 276).

A dificuldade encontra-se no enfrentamento da eficiência pela qual os grupos dirigentes da sociedade civil se apropriam da cultura e da luta das classes subalternas, voltados à transformação, segundo seus interesses.

Um dos princípios básicos da Constituição Federal de 1988 é a garantia de um padrão de qualidade na educação pública, buscava por meio da universalização do ensino para todos, em reflexo à luta pela conquista da cidadania. Desde então, a escola passa a ser entendida como a responsável pela formação da autonomia dos cidadãos, por torná-los participativos, ativos, críticos e, sobretudo, conscientes de seus direitos e deveres.

Porém, a efetivação do direito à educação, um bem público com caráter democrático, passa a ter como apoio a legislação, ou seja, o Estado é o provedor e o poder maior, sendo ele o responsável por proporcionar condições de igualdades e de oportunidades, ou, até mesmo,

intervir no domínio das desigualdades. Gramsci não vê o Estado apenas como um aparelho de violência e repressão, mas como um aparato jurídico político, em que a organização e a intervenção variam de acordo com a organização social, política, econômica e cultural da sociedade, as quais são mediadas por correlações de forças entre as frações de classes vigentes.

Contudo, o Estado permite que esses bens sejam prestados por iniciativas privadas. O que colocamos em questão, no entanto, não é a competência das redes privadas para atender ou/vender pacotes aos sistemas de ensino, mas sim a responsabilidade e o compromisso dos poderes públicos voltados para uma educação de qualidade no ensino básico.

Uma educação para o desenvolvimento humano é necessária à reestruturação dos projetos políticos sociais. Dessa forma, a instituição escolar é a principal responsável por proporcionar e desenvolver projetos que influenciam na formação de indivíduos participativos, críticos, autônomos e conscientes dos seus deveres e direitos. É importante salientar que no início dos anos 1990, a ideia de uma educação com caráter de política social começa a ser rejeitada, assim como explica Cunha (1995, p.109):

Mais recentemente, já nos anos 90, a discussão sobre a educação passa a ter uma inflexão de rumos, articulando-se com a abertura da economia brasileira, o contexto do neoliberalismo, inaugurada no governo Collor. O deslocamento do eixo de debate sobre a qualidade como direito da cidadania, para uma articulação com as questões associadas à competitividade se insere no movimento mais amplo de reordenação do sistema produtivo em termos mundiais.

A influência do ideário neoliberal altera, de forma extrema, o rumo da educação brasileira. Segundo Oliveira (1999), o neoliberalismo, de um lado, constitui-se como uma alternativa de poder formada por um conjunto de estratégias político-econômicas e jurídicas, que busca uma saída diante da crise do capitalismo contemporâneo; de outro lado, demonstra um projeto de transformação ideológica da sociedade, voltado a propostas de reforma, as quais são defendidas pelos segmentos sociais dominantes. Assim, de acordo com o referido autor, o neoliberalismo, no Brasil, por meio de diversas mudanças, vem atingindo de forma negativa o país, provocando o abandono das áreas sociais, buscando, desde então, a privatização dos setores que se referem à educação, habitação, saúde e previdência social.

Segundo Guimarães, Santana e Motta (2012), as políticas educacionais para a educação básica no Brasil, a partir da década de 1990, levando em conta a LDB nº 9.394/96 e a Carta Magna, com o intuito de compreender as contradições presentes nas práticas sociais e

no campo normativo, devem considerar as mudanças que se estabelecem na sociedade, a partir da segunda metade do século XX, especificamente as advindas do campo econômico, pois influenciam no campo educacional de forma não muito satisfatória, sobretudo na qualidade social da educação.

A educação desenvolve-se em um novo contexto [...], em uma nova realidade social que as pessoas não podem evitar. Em um primeiro nível de análise, precisamos entender que se trata de uma nova realidade constitutiva do marco em que vivemos de modo inexorável, de modo que, necessariamente, estamos nos socializando em um novo ambiente. Os indivíduos – em nosso caso, os alunos – seja qual for a orientação adotada pelas escolas, são pessoas que vivem realmente de uma ou outra maneira na sociedade, agora chamada de sociedade da informação. (SACRISTÁN, 2008, p. 41).

A partir dos anos de 1990, a discussão que se apresenta é que as transformações proporcionadas pela globalização e o projeto político-econômico considerado neoliberal suscitaram mudanças no âmbito da sociedade. De acordo com Sacristán (2008, p. 41), é preciso “Ir reconstruindo nossa visão da realidade, os discursos que mantemos para compreender o papel da educação e das escolas, seus fins na nova situação e os procedimentos de ensinar e aprender que são possíveis”.

Nessa perspectiva, a política educacional brasileira adota, como medida básica, o incentivo às grandes empresas de se apropriarem de seu próprio sistema de ensino, ou seja, a organização de parcerias entre os setores público e privado. Desse modo, surge a ideia de que o Estado deve agir na defesa do interesse nacional, vinculando a relação de trabalho entre eles, as empresas e os sindicatos, para diminuir os custos e aumentar os níveis de qualidade e de produtividade. Segundo Cury (2008, p. 17):

No Brasil, a educação privada sempre teve seu reconhecimento e possibilidade de atuação nos sistemas de ensino sob o regime de concessão ou de autorização. Isso significa que os sistemas de ensino que têm no poder estatal seu lugar próprio concedem ou autorizam a possibilidade de estabelecimentos privados não só oferecerem o ensino, como também terem seus certificados ou diplomas equiparados aos dos estabelecimentos públicos. Desse modo, é real a competência privativa do Estado como emissor de certificados e diplomas com validade nacional, cuja capacidade pode ser delegada para sujeitos não estatais [...]

Para Arroyo (2011, p. 25), “As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. Nossa bandeira de luta desde os anos de 1980, educação como direito sai do discurso [...]”. Neste sentido, os referidos gestores de políticas educacionais chegam a

demonstrar uma enorme crise de eficiência e de produtividade, sendo mais do que de quantidade, extensão e universalização. Desde então, trata-se de uma crise de qualidade, resultante de inadequadas gestões administrativas e da incompetência dos que trabalham na educação. Essa dificuldade gerencial resulta em insucessos no ensino, como a evasão, a repetência e o analfabetismo. De acordo com Guimarães, Santana e Motta (2012), as políticas públicas no ensino apenas propõem reformas educacionais:

[...] colocam uma nova roupagem em antigos “problemas” para, assim, contribuírem, de um lado demonstrando que algo está sendo feito para que a educação brasileira supere suas limitações e avance nos degraus das avaliações internacionais. Por outro lado, garantem que essas “reformas”, ao atingirem apenas a ponta exposta do problema, na verdade fornecem condições para que o *status quo* se mantenha intacto, porque na verdade é disso que realmente se trata. (GUIMARÃES; SANTANA; MOTTA, 2012, p. 40).

As políticas públicas para a educação básica nacional têm sido caracterizadas de forma hegemônica pela lógica da descontinuidade e por carência de planejamento que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas de governo. Tal processo apresenta ações desvinculadas do sistema de ensino, em particular da gestão e da organização, da formação inicial e continuada, da estrutura curricular e dos processos de participação (DOURADO, 2007). A educação em si, denomina-se como um processo longo, o qual envolve a formação do sujeito como um todo – nas dimensões epistêmicas, éticas e estéticas, desde que não seja de modo acelerado. Nesse contexto, a escola é um dos espaços onde se deve e se pode aprender a viver em sociedade, em específico, nos termos de sua transformação.

1.5.1 A qualidade do ensino na Educação Básica

A partir de 2003, várias políticas educacionais foram reorientadas, especialmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2006), que implicou modificações para a educação básica. O governo federal atuou, a princípio, pela educação de qualidade, tendo como referencial a inclusão e a democratização (DOURADO, 2007).

Segundo Dourado (2007, p. 928), “Os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas”. O autor assinala, ainda, que:

Algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades

educacionais na educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos estados, Distrito Federal e municípios. A iniciativa da União, por meio da indução do financiamento de ações, programas e políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza pela superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros. Nesse cenário, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, e à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 939).

Os poderes públicos são os responsáveis pela universalização da educação básica, garantindo gestão e condições políticas para a implementação e a formulação dos programas, com envolvimento e participação da sociedade civil nas discussões e elaborações de políticas públicas, o que muito ainda precisa ser feito. Pois, democratização do ensino não se trata apenas de garantir o acesso à escola, e sim de garantir qualidade social no processo de ensino, incentivando a permanência dos alunos na escola e, logo, contribuindo para sua formação e participação na sociedade como cidadão crítico, ativo na sociedade em que se está inserido. Essa discussão nos possibilita refletir sobre as condições da população, em um país excludente e historicamente marcado pelas desigualdades sociais.

Assim, na busca de melhoria no ensino e ações que possibilitam reverter a situação de baixa aprendizagem no processo de ensino, Luiz Fernandes Dourado (2007, p. 940) contribui:

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007, p. 940).

Pensando em rendimento escolar, deve-se estar atento ao conceito de qualidade no ensino, pois a educação com qualidade social caracteriza-se por diversos fatores, sejam eles intraescolares ou extraescolares, interligados a determinado contexto social, econômico e cultural, às condições de vida dos alunos e de sua família e, até mesmo, à própria escola. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9):

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem [...].

Várias políticas e programas são implantados objetivando melhoria na qualidade da educação, como por exemplo, a adoção de ciclos com promoção automática e, logo, programas de aceleração da aprendizagem, os quais representam exatamente a falta de qualidade no ensino. Nesse sentido, Sacristán (2008) destaca que a sociedade e suas representações voltadas ao valor da escolarização universal são múltiplas e diversas, o que denominará significados distintos para as representações sociais em torno da qualidade de ensino. A garantia e efetividade do direito à educação, no aspecto qualitativo, não devem priorizar apenas o acesso à escolarização, pois muitos estudantes até conseguem o acesso à etapa obrigatória de escolarização, porém, dificilmente conseguem finalizá-la.

Visando às diversas representações sociais (conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto resultantes da interação social) integradas num amplo contexto histórico, em que se encontram sempre em movimento, os indicadores para uma melhor qualidade no ensino devem ser dinamicamente debatidos e reformulados de forma constante. Contudo, segundo Oliveira (1999, p. 18): “[...] a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização”.

Portanto, é com o intuito de obter melhorias na qualidade da educação básica que devem estar presentes de forma ativa as ações, mediadas pela efetivação de regulamentos pautados no regime de parceria entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, com o objetivo de assegurar o padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, mediante políticas e ações voltadas para uma educação universalizada e democrática, na perspectiva de qualidade social para todos.

1.5.2 Os setores público e privado na Educação do Ensino Básico

No que se refere à história da educação brasileira, constata-se que os defensores do desenvolvimento econômico buscaram na educação escolar uma aliada para satisfazer seus interesses. Assim, é recorrente em diferentes momentos históricos a ênfase na escola como instituição provedora da competência técnica do trabalhador, visando à produção para o desenvolvimento econômico do país, sendo este o parâmetro para a reestruturação educacional,

necessitando de gente “educada” em quase todos os setores de atividades (SILVA; SOUZA, 2009).

Cury (2008) assinala que, em nosso país, a presente interferência no ensino pelo poder privado teve seu marco oficial e explícito em 1821, por meio do decreto de D. João VI, no qual o erário público era considerado impotente para tal ensino inicial, autorizando parcialmente essa prestação de serviço aos setores privados. Para o autor:

Quando a iniciativa privada empenha-se em prestar esse bem, baseada no princípio da pluralidade, ela o faz sob a égide da liberdade de escolha que a família ou os indivíduos têm, em uma sociedade plural, de postular uma diferença na oferta desse bem. Nesse sentido, o direito das famílias em postular e da iniciativa privada em oferecer esse bem se ancora no direito de ensinar. No campo da liberdade de ensino, é o ensino que dá o tom; no campo do público, é a aprendizagem do estudante que marca o direito. Contudo, para ambos a relação aprendizagem/ensino ou ensino/aprendizagem representa um bem público ainda que mediado pela ação privada (CURY, 2008, p.18-19).

Segundo a afirmação de Tragtenberg (2005), na década de 1990 os discursos empresariais produzidos evidenciavam a perspectiva “antissocial”, voltada para a maximização dos lucros na reestruturação produtiva. Propõe-se, dessa forma, a educação escolar como garantia do desenvolvimento das habilidades requeridas pelo trabalhador no novo contexto do trabalho. Assim, de acordo com o Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI, 1992), por intermédio de um documento intitulado “A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais”, as estratégias de seleção da mão de obra pautam-se em características adquiridas por meio dos conteúdos da educação básica.

De acordo com Silva Filho (1996, p. 88) – coordenador de projetos na área educacional do Instituto Herbert Levy – para se incluir no contexto atual e exercer um papel na área econômica, “[...] o indivíduo tem que no mínimo saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos [...]”. Conforme o documento, a intenção do Instituto não é substituir as ações do governo para o ensino público, mas assegurar de forma direta a participação do empresário na resolução de questões educacionais, podendo atuar localmente, participando da gestão escolar, bem como cobrar e propor políticas educacionais. (SILVA FILHO, 1996).

No mundo dos negócios, cada vez que um produto fica pronto, toda empresa séria verifica se aquele produto corresponde às especificações que deve ter para ser entregue aos consumidores. Controlar a qualidade de tudo que é produzido é uma

atividade de rotina. É natural que, em algo tão importante quanto a educação, os empresários esperem que o governo proceda da mesma forma, ou seja: que antes de entregar os alunos à sociedade, verifique se aprenderam o que precisam saber, de acordo com as especificações estabelecidas pelo governo para cada nível de ensino. Trata-se da mesma ideia de controle da qualidade. (INSTITUTO HERBERT LEVY, 1996, p. 47).

Torna-se evidente, diante dos discursos empresariais, que a participação dos empresários no processo de gestão da escola pública não advém apenas de uma demanda técnica e operacional, em garantia da eficiência e produtividade, muito menos por ações filantrópicas ou socialmente responsáveis. Essa participação depara-se com um mero conteúdo ideológico, ancorado a uma esfera política e cultural. O trabalho organizado na escola não é representado apenas por diversos conteúdos escolares, construídos de forma neutra e apolítica; simultaneamente, a organização do currículo escolar dá-se por meio de conteúdos programáticos veiculados por valores, hábitos e normas de conduta prescritas por uma cultura hegemônica (SILVA; SOUZA, 2009).

Por meio das parcerias no processo do sistema público de educação, em consequência de uma gestão democrática, destacam-se dois movimentos, a saber: o público não-estatal e o quase-mercado, pois, segundo Peroni e Adrião (2008, p. 115):

[...] as instituições que fazem parceria com o sistema público são do Terceiro Setor, ou chamadas de públicas não-estatais, e as parcerias ocorrem como forma de estabelecer a lógica do privado no público, o chamado quase-mercado. [...] A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parceria com instituições que vendem produtos com a promessa da qualidade.

Segundo Montañó (2002, p. 141), “No projeto do ‘terceiro setor’, não se luta pelo poder estatal e/ou do mercado, pois ele seria inatingível; o que se quer é o poder que está ao alcance do subalterno, do cidadão comum, o ‘micropoder’ foucaultiano, criado nas associações e organizações comunitárias. [...]”. A discussão que se volta ao “terceiro setor” é certamente reducionista e mistificadora. Montañó (2002) considera que todas as organizações que envolvem este “setor” se equalizam como tendo origem privada e finalidade pública, pois, se uma fundação ou uma empresa é de origem privada, ao contrário deste, uma creche comunitária ou uma associação de vizinhos tem origem pública.

O terceiro setor propõe um novo modelo para resolução de questões sociais. Segundo Montañó (2002), quando o Estado transfere sua responsabilidade, provendo alguns serviços sociais para a sociedade civil, o cidadão torna-se privativo de um serviço que é direito seu, recebendo-o como um ato de boa vontade. Isso acontece quando o Estado incentiva esses

programas, isentando-se totalmente de suas responsabilidades sociais, legitimando as políticas neoliberais como solução para a crise do capital, buscando cada vez mais a intensificação no mercado e a menor intervenção social possível.

É fundamental que a escola se reestruture como espaço de questionamentos, quanto à gestão, conteúdos, currículos e metodologias, ao contrário de esferas de poder, injustiças e desigualdades presentes no tempo real.

Diante desta perspectiva, em prol de uma educação de qualidade, o envolvimento de ações mediadas com a colaboração entre a União, Distritos Federal, estados e municípios é primordial para se assegurar um padrão qualitativo no acesso e permanência dos alunos na escola, pautadas por políticas e ações que desenvolvam e promovam uma educação democrática e com qualidade social para todos, livre de políticas neoliberais, que dão ênfase ao treinamento e ao domínio quantificado de resultados.

1.6 Implantação e Implementação de Políticas Públicas Educacionais para Enfrentamento do Fracasso Escolar na Educação Básica

Os alunos prejudicados têm rosto, nome, sonhos, história – não são números ou índices, assim como seus professores e suas professoras (Maria Mercês Sampaio)

Considerando o exposto anteriormente, de que o estabelecimento de projetos de mudança e melhorias dos indicadores da educação básica foi visível, sobretudo, a partir da década de 1990, Dourado (2005) traz, em seu texto “Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar”, discussões de políticas, programas e estratégias para o combate do fracasso escolar no Brasil, situando as principais medidas adotadas pelo Estado brasileiro para o enfrentamento do problema. O autor assinala que “[...] a busca da superação do fracasso escolar se articula a processos mais amplos do que a dinâmica intra-escolar sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel da escola nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes” (DOURADO, 2005, p. 2).

São múltiplas as causas que alimentam a produção do fracasso escolar, como já discutido, desde as desigualdades sociais e culturais até as práticas pedagógicas e dinâmicas que influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Dourado (2005, p.2), “[...] o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento, pelos processos

organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico”. Para o autor,

[...] o estabelecimento de políticas, programas e ações visando superar o fracasso escolar deve considerar as diferentes dimensões e a necessidade de busca de maior articulação elas sem secundarizar, no campo das políticas educacionais, a necessidade de priorização estratégica de algumas dessas ações como norte político a ser efetivado nas políticas e gestão para a educação básica. [...]. (DOURADO, 2005, p. 2).

Pensando em romper com a desigualdade social, bem como com a produção interna das escolas para o fracasso escolar, o MEC vem desenvolvendo práticas de implantação e implementação de políticas em busca de melhorias nos processos de organização e gestão na educação básica, além da adequação de infraestrutura das unidades escolares e fortalecimento da participação da comunidade escolar e local, apresentando, ainda, propostas de políticas de formação, valorização e profissionalização docente, por meio da articulação entre a formação inicial e continuada. (DOURADO, 2005).

A Secretaria da Educação Básica, órgão do Ministério responsável pela implementação de diferentes políticas para os ensinos infantil, fundamental e médio, em parceria com as secretarias estaduais e municipais, tem buscado construir, por meio de assistência técnica e financeira, um padrão de referência da educação básica pautada pela qualidade social. Nessa direção, tem enfatizado políticas comprometidas em concepções filosóficas e político-pedagógicas que valorizam o professor e buscam promover a aprendizagem efetiva dos alunos. Essas políticas, segundo documento da SEB (2005), consideram que a melhoria do processo de ensino-aprendizagem requer ações e programas atinados à natureza do trabalho pedagógico que deve assegurar nos processos formativos (inicial e continuado) o domínio de saberes específicos das diversas áreas do conhecimento, bem como, os conhecimentos relativos às metodologias e a compreensão dos processos de planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar. Nesse cenário, enfatizam também a necessária autonomia e democratização das unidades escolares (DOURADO, 2005, p. 20).

Para implementação dessas políticas, segundo Dourado (2005), o MEC trabalha em regime de colaboração com os municípios e estados, os quais coordenam suas ações educativas por meio de seus sistemas de ensino. Nesse processo, compete à SEB, cujas ações são voltadas para a educação infantil, ensino fundamental e médio, a responsabilidade pela formulação de políticas e pela articulação com os entes federados, visando, de forma positiva, às políticas de acesso e permanência na educação básica. São desenvolvidos programas e ações voltadas para a superação do fracasso escolar, por meio da articulação das demais secretarias do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

O MEC empreende um discurso que afirma que o combate ao fracasso escolar requer ações não apenas no campo de ingresso e permanência, mas também ações que possam reverter o quadro de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, buscando identificar as causalidades do problema e, ao mesmo tempo, refletir sobre a elaboração de estratégias de mudança desta situação (DOURADO, 2005, p. 21).

No discurso em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010), por meio das secretarias do MEC e do FNDE, foram desenvolvidos diversos projetos e ações. A esse respeito, Dourado (2005) assinala que:

Os recursos são provenientes, dentre outras fontes, do salário-educação e destinam-se ao ensino fundamental, incluindo a educação infantil (creche e pré-escola), educação de jovens e adultos, educação especial, áreas remanescentes de quilombos e educação indígena. Destinam-se, ainda, a programas como Aceleração da Aprendizagem, Paz nas Escolas, Transporte e Saúde do Escolar e outros que visam à inclusão educacional. Há ainda, o atendimento ao ensino médio, por meio de outras fontes de recursos. A aplicação dos recursos é direcionada à qualificação de docentes; aquisição e impressão de material didático-pedagógico de alta qualidade; aquisição de equipamentos e adaptação de escolas com classes de ensino especial (DOURADO, 2005, p. 21).

Dentre tais políticas, programas e ações, destacam-se: Programas de Fortalecimento a Participação na Gestão Educacional: Conselhos Escolares, Conselhos Municipais de Educação e Fundescola; Programas de Apoio a Saúde e Alimentação Escolar; Programas Nacionais de Transporte Escolar; Programas de apoio à melhoria do acesso e permanência aos diversos níveis e modalidades da Educação Básica; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Política de Educação Preventiva.

Vale lembrar que a década de 1980 foi marcada pela expansão do sistema educacional, em que a redemocratização da sociedade iniciava um movimento na educação, ou seja, a ideia de desenvolvimento da escola em ciclos ressurgiu, fortalecida, ao mesmo tempo, pela universalização do Ensino Fundamental e pela concepção da escolarização como um direito para todos. Porém, Mainardes (1998, p. 18) argumenta que “[...] a expansão da oferta garantiu o acesso da maioria da população, o problema da permanência do aluno na escola e sua promoção ainda não foi resolvido”.

Logo, refletindo sobre os diversos programas e políticas governamentais que têm sido implantados na busca de democratizar as oportunidades na educação e superação do fracasso escolar – a classe de progressão, o ciclo de formação, as classes de aceleração, a promoção

automática, a progressão continuada, entre outros. —, autores como Glória e Mafra (2004), Neubauer (2000), Freitas (2004 e 2007) e Mattos (2005) afirmam que essas ações não têm sido satisfatórias e suficientes para reverter a seletividade e exclusão inseridas no cerne da escola.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aborda, claramente, a necessidade de uma organização de forma diferenciada do que regia a LDB anterior, em 1971 e traduz no artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A mesma legislação, no artigo 24, inciso V, alínea b, expressa a “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996), pois era visível, na educação, um cenário de altos índices de repetência e, em consequência, alunos em defasagem em relação a sua idade/série. Assim, a legislação propõe múltiplas possibilidades de organização e funcionamento da escola, sendo elas: o ciclo, a aceleração e a progressão continuada. Essas possibilidades impõem desafios novos à escola, fornecendo outra dinâmica ao sistema educacional.

Com a inserção do artigo supramencionado, percebemos que a atual LDBEN apresenta caminhos legais para que a União, estados e municípios implantem políticas voltadas à superação do fracasso escolar e, conseqüentemente, da evasão, da reprovação e do abandono. Na década de 1990, em busca de solução para os problemas educacionais, por meio da flexibilização deixada pela LDBEN nº 9.394/96 e respaldada na Constituição Federal de 1988, registra-se a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos.

Portanto, observamos uma intensificação, em diversos municípios brasileiros, de programas sendo implantados e implementados em parceria com MEC e organizações não-governamentais. A multiplicação desses programas parece indicar que o Estado acredita que, a cada problema da educação que surge, basta implantar um programa para combatê-lo, sendo que a sua concretização depende apenas da vontade dos gestores municipais em querer adquiri-los, seja na esfera federal, seja por meio das entidades não-governamentais.

Segundo Granja e Mattos (2009), a partir da década de 1990, os programas de aceleração de aprendizagem foram implementados em todo território nacional, em busca de

combater o fracasso escolar. Tais programas ganharam destaque, em 1995, sendo vistos como promotores de inclusão social, destinados a uma política educacional com ações voltadas à correção do fluxo escolar e à distorção idade-série no ensino fundamental.

Os Programas de Aceleração de Aprendizagem, conforme diversas pesquisas realizadas sobre tal tema, fazem-se presentes na atualidade em diversas regiões, ou seja, o fluxo de alunos em defasagem, frutos de evasões, reprovações e abandonos ainda persiste, mesmo com a implantação e implementação desses programas que objetivavam diminuir o índice de defasagem.

1.6.1 Classes de Aceleração de Aprendizagem

Para Dornelles (1986) a reprovação é um fenômeno de múltiplas facetas historicamente crônicas não somente na educação brasileira, como também em toda América Latina, privilegiando todos aqueles constituintes das camadas populares.

Decorrente do alto índice de reprovação surge o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que segundo Parente e Lück (2004) foi implantado como uma experiência educacional alternativa para os alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos de acordo com sua idade. Assim sendo, propunha oferecer a esses alunos a oportunidade de desenvolver e adquirir experiências no processo de aprendizagem de forma significativa, superando a discrepância da idade/ano em sua escolaridade. Dentro do programa, é importante destacar quais são seus principais elementos e, nesse sentido, Oliveira (1998, p. 12) pontua:

1 - Vontade política dos governantes. A correção do fluxo escolar é uma opção política, não se limita apenas a 'acelerar' alunos, o que seria uma mera inovação pedagógica; 2 - Correção do fluxo escolar. A escolha da correção de fluxo escolar deve ser prioridade central da gestão educacional durante o período de 3 a 4 anos; 3 - Critérios de promoção. Os critérios de promoção devem ser baseados na efetiva aprendizagem, não na promoção automática; 4 - Medidas complementares. Adoção de medidas complementares à aceleração da aprendizagem, para assegurar a correção do fluxo escolar em longo prazo, e a substituição da cultura da repetência pela pedagogia do sucesso.

Dessa forma, em 1998 o MEC regulamentou o Projeto de Aceleração da Aprendizagem na Educação, em nível nacional, com o propósito de orientar os sistemas de ensino, apoiando financeiramente os cursos de capacitação dos professores e a aquisição do material didático.

Segundo o relatório de gestão do MEC (BRASIL, 1997), as classes de aceleração foram implantadas para evitar a evasão escolar, decorrente, muitas vezes, da falta de motivação protagonizada pela repetência e pelo abandono dos estudos. Assim, permitiu-se ao aluno inserido nessa situação que avançasse rapidamente nos estudos até alcançar a série compatível com a sua idade e, assim, superar o tão famoso fracasso escolar.

Tais ações afastam dos sistemas educacionais e das escolas a responsabilidade e a autonomia para pensar estratégias a cada realidade. Nesse sentido, ao acreditarem que os índices de reprovação e evasão estão sendo modificados pelas propostas e implantações de projetos educacionais, como, por exemplo, as classes de aceleração de aprendizagem, as demais atividades propostas pelas escolas com o objetivo de modificar a realidade passam a ser ignoradas.

Nas concepções de Sampaio (2000, p. 57):

[...] A situação de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, gerado na maioria das vezes por reprovações contínuas, não é um fenômeno novo entre nós; ao contrário, é antigo e tão frequente que se tornou um fato corriqueiro, naturalizado, aliás, como as outras manifestações do fracasso escolar. Ignorá-lo é o mesmo que considerar inevitável haver ainda problemas de acesso, reprovações numerosas, evasão significativa, baixa aprendizagem e, também, escolas mal equipadas e deterioradas, salários miseráveis dos professores, etc. – porque sempre estiveram presentes na realidade do sistema público de ensino. É pouco dizer que esses problemas são agora tratados apenas por uma questão de economia e racionalização de recursos, e que por isso não são questões a serem enfrentadas pelos educadores progressistas. Em que pese à política econômica impondo aos sistemas de ensino redução de custos enxugamentos dos desperdícios causados pelo acúmulo de alunos repetentes, enfrentar o problema da perspectiva pedagógica significa respeitar pessoas reais que frequentam a escola e contam com ela para organizar suas vidas, que aguardam o atendimento prometido, mesmo carregando insucessos e dificuldades. Na situação de desvantagem há alunos reais, excluídos e diminuídos em sua autoestima. Os alunos prejudicados têm rosto, nome, sonhos, história – não são números ou índices, assim como seus professores e suas professoras. [...]

Segundo Patto (1998, p. 37), “não adianta exortar os educadores a aderir a uma nova proposta (a vestir a camisa) [...]”. Faz-se necessário, partindo deste princípio, a necessidade de uma reestruturação de expectativas quanto a conteúdos, sistemas de avaliação, de formação e de valorização profissional, para realmente todos serem incluídos na escola.

Nessa linha de pensamento, Arroyo (1997, p. 18) salienta que:

Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ficam os estudantes pobres cada vez mais expostos aos preconceitos que legitimam o fracasso escolar.

O processo de implantação das “Classes de Aceleração” está fortemente ligado às perspectivas de atuação, o que torne evidente a importância da prática em sala de aula, uma vez que o fracasso escolar é focado nas discussões: ora no aluno, ora no professor, ora na metodologia de ensino. De acordo com Arroyo (1997, p. 16): “[...] o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas”.

O fracasso escolar e a desmotivação dos alunos são preocupações que demandam conteúdos psicopedagógicos e também sociais: Qual é o currículo que se oferece aos alunos e de que modo transcorre o processo de ensino e aprendizagem? Quais as metas a serem atingidas e quais conteúdos que propiciarão os fins desejados, na importância e responsabilidade sobre o que está sendo ensinado e para quem está sendo direcionado o ensino? Parece, portanto, serem esses os aspectos essenciais em todo o processo, pois, quando o interesse dos alunos não é despertado, em função do que e como recebe a cultura escolar, o mesmo demonstra múltiplas reações: de recusa, confronto, desmotivação e fuga (SACRISTÁN, 1998).

1.6.1.1 Classes de Aceleração: considerações sobre a estruturação do Currículo Escolar

O desenvolvimento dos conteúdos voltados para as classes de aceleração, criadas para possibilitar o sucesso do aluno que estão em atraso de acordo com sua idade/ano, parece ser uma tarefa desafiadora, porém, é fundamental uma atuação via didática nesse processo. Atuar via didática seria fazer uma ligação entre a teoria e a prática, por meio de estratégias diferenciadas no desenvolvimento de competências e habilidades a serem ministradas.

Considerando as especificidades e a complexidade social e cultural presentes nessa situação, Moreira e Candau (2003, p. 157) explicitam que “[...] o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado”, favorecendo, assim, a redução, no contexto social/democrático, especificamente na instituição escolar, de atos de opressão, preconceito e discriminação.

É importante ressaltar ao docente que se incumbe dessa tarefa a necessidade de capacitar-se, com vistas a reformular o currículo, como também adequar sua prática docente

com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternos (MOREIRA; CANDAU, 2003).

De acordo com Moreira e Candau (2003) é evidente a existência de um movimento desencadeado pelo sistema escolar, o qual tenta homogeneizar os pensamentos, os comportamentos e as ideias dos alunos. Dessa maneira, o modo como o currículo é organizado e elaborado contribui especificamente para que proposta de homogeneização seja efetivada. Sobre esse assunto, afirmam Candau e Moreira (2003, p.160):

[...] numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como essa perspectiva termina por vincular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.

Ainda segundo os autores, o conhecimento exposto no currículo volta-se ao conhecimento da classe dominante (este tido como sendo o correto em detrimento dos demais), ou seja, alguns conteúdos são excluídos do contexto social, podendo se destacar a cultura regional. Em contrapartida, algumas leis regulamentam que deve existir o ensino da cultura africana e indígena, por exemplo. Portanto percebe-se uma ambiguidade nesse sentido, conforme afirmam Candau e Moreira (2003, p.157):

Se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros de dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes.

As instituições de ensino geralmente são muito diferentes da realidade dos alunos de classe pobre, pois, nesse ambiente o aluno mantém contato, diariamente, com uma cultura que na maioria das vezes não conhece, tornando muito difícil o processo de ensino e sua adaptação. Por outro lado, aqueles que possuem um melhor desempenho na leitura e na escrita irão se desenvolver com mais facilidade. Diante deste aspecto é válido ressaltar a afirmação de Tadeu (1999, p.33):

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: expressa-se na linguagem dominante, é transmitido através do código cultural dominante. As crianças de classes dominantes podem facilmente compreender esse código [...]. Esse código é natural para elas. [...] Em contrapartida, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

Dessa forma, não se pode esperar dessas classes que, nesse processo de aceleração da aprendizagem, todos os problemas dos alunos, dos professores, das escolas e das desigualdades sociais sejam resolvidos. Segundo Sampaio (2000), essa seria uma realidade impossível de se concretizar, pois um projeto como este, sem os devidos cuidados e acompanhamentos, implantado apenas para reduzir os índices de reprovação, poderá reconduzir os envolvidos a um desastre, pois qualquer deslize no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos pode trazer-lhes sentimentos de derrota e de ainda mais desestímulo. As estratégias curriculares no processo de ensino desses alunos precisam ser repensadas, pois cada um traz consigo uma história diferente, como afirma Gomes (2007, p. 22): “[...] somos desafiados pela própria experiência humana a aprender e conviver com as diferenças [...]”.

Nesta visão, é válido ressaltar que, de acordo com Sampaio (2000, p. 64):

A simples formação de grupos de alunos multirrepentes, com dificuldades diferentes nos vários componentes curriculares já impõe enfrentamentos ao critério de seriação e ao modelo de ensino; não se pode vê-los como que vão mal nas diferentes séries, mas como alunos que precisam se apropriar de certos conteúdos importantes nas várias disciplinas – e esses conteúdos precisam ser priorizados; não adianta continuar a insistir nas listagens que correspondem a itens que organizam lições, aulas e páginas dos livros didáticos. Conteúdos centrais, de maior abrangência explicativa, que contribuam para a compreensão da realidade e de suas contradições, permitindo detalhamentos diversificados, não se encontram nas listagens habituais em que se repartem propostas curriculares [...].

O processo de aprendizagem desses alunos representa um desafio, que exige respostas para diversos questionamentos: Como integrá-los com sucesso ao aprendizado, diante de variados conteúdos? Necessitam recuperar o quê? De que maneira deve ser o acompanhamento e a interferência na aprendizagem? As dificuldades se distribuíram pelo tempo – como localizá-las? (SAMPAIO, 2000).

Na visão de Algebaile (2009, p. 275):

Os programas de aceleração da aprendizagem destinavam-se à realização, em menor tempo, da escolarização de alunos repetentes ou com ingresso tardio no ensino fundamental, por meio da formação de turmas especiais, com jornada escolar diária ampliada, período letivo reduzido, reordenação (com evidente redução) dos conteúdos escolares, utilizando material didático específico e professores capacitados para as finalidades traçadas.

Acreditamos que o professor deve buscar estratégias para compreender como os alunos em situação de defasagem estabelecem vínculos no processo de ensino-aprendizagem,

para poder mobilizar seus saberes com o objetivo de realmente favorecer uma prática educativa voltada aos interesses e desejos de seus alunos, não se deixando dominar somente pelas diretrizes estabelecidas pelo programa.

O processo de avaliação no período em que os alunos estão inseridos nas classes de correção de fluxo é contínuo, como afirma Parente e Lück (2004, p.31):

As propostas de aceleração de aprendizagem são submetidas ao Ministério da Educação - MEC, pelos estados e municípios, mediante projetos anuais, que envolvem diagnóstico exaustivo da situação envolvida, o qual substancia as proposições apresentadas e possibilita o estabelecimento de bases para uma proposta realista e sólida. Desse diagnóstico, deve fazer parte um estudo exaustivo, tanto quantitativo quanto qualitativo, sobre a problemática da distorção idade-ano, a fim de oferecer compreensão sobre a natureza, a sua distribuição e seus fatores explicativos, bem como visão sobre as reais condições de efetividade da correção do fluxo escolar pela ação específica desse programa.

No entanto, por mais esforços que se tenha empenhado para solucionar o fracasso escolar, ou seja, a correção de fluxo, os resultados obtidos ainda não são satisfatórios. Pois, além de serem criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade/ano, as classes de aceleração não são a única alternativa e nem mesmo a principal forma de corrigir o fluxo escolar.

Portanto, faz-se necessária uma análise criteriosa sobre as avaliações da área educacional, em específico as avaliações dos sistemas de ensino, estendendo-se tal análise aos programas de correção de fluxo escolar, uma vez que as implantações de programas do MEC são decorrentes dos resultados de avaliações sobre a efetividade do ensino nas escolas.

É importante avaliar em que medida os programas de aceleração de aprendizagem são capazes de corrigir o fluxo escolar dos alunos, bem como de promover a melhoria da qualidade da educação. Será que a medida seria acelerar e saltar conteúdos no processo de desenvolvimento da aprendizagem desses alunos? Deste modo, responder a este questionamento torna-se um grande desafio para as escolas públicas voltadas a um ensino eficaz e de qualidade.

1.6.2 Situando o problema das classes de aceleração no sistema educacional no município de Rio Verde (GO): um estudo de caso

A participação por um período de dez anos (2003 a 2013), nos Programas de Aceleração de Aprendizagem no município de Rio Verde (GO), ocupando o cargo de professora, supervisora e, logo, coordenadora dos programas, suscitou o desejo de investigar,

pesquisar e aprofundar os estudos sobre as práticas na elaboração e na implantação dessa política, buscando a compreensão das metodologias utilizadas na formação dos profissionais envolvidos nesse processo educacional, uma vez que envolve vidas, ou seja, educandos já amargurados diante de um olhar cansado, desestruturado, desmotivado, pois os resultados por eles alcançados no final do ano letivo nem sempre se mostravam satisfatórios.

Conforme já mencionado, em virtude do elevado índice de repetências, evasões e abandonos, o município de Rio Verde precisou buscar alternativas para combater esses problemas e, como proposta de solução, firmou parceria com Instituto Ayrton Senna - IAS, com o intuito de solucionar tal insucesso que atingia o sistema educacional da região, sendo válido ressaltar que essa parceria despendia um custo financeiro muito alto, já que o município pagava por vários elementos que faziam parte e se diziam fundamentais para o desenvolvimento de tal parceria.

Deste modo, foram implantadas, primeiramente, turmas denominadas “Acelera”, em que todos os alunos de 9 a 14 anos, matriculados do 2º ano ao 5º ano em situação de defasagem de no mínimo dois anos, de acordo com sua idade, eram colocados na mesma sala para desenvolverem conteúdos diversos que pudessem ser acelerados ao final do ano letivo. Porém, nestas turmas, havia alunos alfabetizados e não alfabetizados, dificultando empreender um processo de ensino com qualidade.

Assim, foram criadas as turmas chamadas “Se Liga”, nas quais permaneciam apenas os alunos não alfabetizados. E, nas turmas “Acelera”, ficavam somente os alfabetizados.

A formação dos professores para desenvolver o processo de ensino nestas turmas acontecia no início do ano letivo e, continuamente, a cada 15 dias; porém, toda a metodologia de ensino era ditada pelo IAS, que estabelecia um fluxo de determinadas habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos. Desse modo, essas habilidades eram subdivididas em aulas enumeradas, sendo que, após certa numeração de aulas ministradas, o próprio Instituto enviava as avaliações já elaboradas, para uma verificação do processo ensino aprendizagem.

Conforme apresentado na introdução desse relatório de pesquisa, o programa de aceleração era acompanhado pelo Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI), que enviava mensalmente os resultados alcançados, calculados por meio da quantificação, em porcentagem, dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o período de 30 dias. Assim, conforme já enfatizamos, havia uma supervalorização da quantidade, pois o município de Rio Verde buscava se destacar, apresentando um crescimento satisfatório e positivo. Ao contrário, se os resultados alcançados fossem insatisfatórios, segundo os critérios

do IAS, haveria automaticamente a conclusão de não haveria qualidade no serviço prestado pelo município, pois a metodologia do Instituto não seria contestada. No entanto, questiona-se: seria possível aplicar tantos conteúdos em curto prazo? Os alunos ditos aprovados ao final do ano letivo, será que conseguiriam acompanhar as outras turmas regulares com qualidade? Onde se encontrava a falha?

No próximo capítulo, com base nessas inquietações, apresentaremos os caminhos metodológicos utilizados para se obter os dados de pesquisa sobre o município de Rio Verde/GO, com a finalidade de explicitar como a opção teórico metodológica pode auxiliar a compreensão se, ou que medida, a política de superação do fracasso escolar adotada, mediante a implantação das Classes de Aceleração, possibilitou uma aprendizagem com qualidade social aos alunos.

2 O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DO TEMA E DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Desenvolver e analisar o processo de pesquisa pressupõe, na prática, adentrarmos no campo das relações que são estabelecidas entre os sujeitos sociais e seus significados nesse processo. Uma pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico de forma a se descobrirem respostas para problemas, por meio do uso de procedimentos científicos (GIL, 1985). Diversos autores afirmam a importância de uma pesquisa bem planejada, resultando em informações confiáveis, de acordo com seus propósitos. De acordo com Seltiz et al (1974, p. 59), “[...] uma vez que o problema de pesquisa tenha sido formulado de maneira suficientemente clara para que se possam especificar os tipos de informações necessárias, o pesquisador precisa criar o seu planejamento de pesquisa, que varia de acordo com o objetivo da mesma”. Certamente, não existe um método que seja melhor ou pior, o que precisa, necessariamente, é procurar a maneira ideal de adequação entre o objetivo, o método e as condições em que a pesquisa está sendo desenvolvida (YIN, 2005).

O capítulo que se inicia tem como objetivo, portanto, apresentar o caminho metodológico, o qual é parte essencial do desenvolvimento desta pesquisa, sustentando todos os fundamentos que auxiliaram a aproximação dos objetivos propostos.

2.1 Contextualizando algumas inquietações

No pensamento educacional contemporâneo, a educação escolar é entendida como direito fundamental de todos e também como um processo contínuo e permanente. No entanto, na realidade, o funcionamento das escolas e o nível de aproveitamento dos alunos se encontram distantes de atender a esse direito, especialmente no tocante aos critérios voltados a um ensino de qualidade. “O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos mais atingidos pela exclusão educacional” (HANUM, 2010, p. 17).

De acordo com Hanum (2010, p. 17):

As políticas educacionais, compreendidas como políticas públicas, emergem da dinâmica das relações sociais vigentes, situando-se, pois, em contradições. Em alguns momentos avançam, em outros retrocedem. A Constituição de 1988 trouxe a possibilidade de discutir políticas públicas que enfrentassem a exclusão social em aspectos ligados ao atendimento escolar, em especial o acesso, a permanência e a

qualidade das aprendizagens escolares das pessoas que, por algum motivo, estavam fora da escola ou, mesmo estando nas escolas, encontravam-se defasados em relação ao fluxo escolar. Essa constituição foi denominada “Constituição Cidadã”, já que contemplava vários dos anseios da sociedade civil, assegurando certos direitos das populações marginalizadas.

Diante desta discussão, Cury (2005, p. 22) assinala que:

A Constituição de 1988 foi promulgada em clima de democracia. Depois de mais vinte anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitima suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país. Bastante enfática aos direitos coletivos sociais, desde logo ela será problematizada na efetiva garantia dos mesmos.

A educação, dessa forma, está entre os direitos sociais propostos na atual Constituição. Desde então, as ações implementadas nas instituições de ensino devem atender a esse direito constitucional, conforme disposto no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No entanto, é visível que, a efetivação do direito à educação definido na Constituição exige diretrizes e políticas educacionais que possam garanti-lo. Para Bobbio (1992, p. 43), “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto justificá-los, mas protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Diante desta afirmação, fica clara a importância da concretização dessas ações. Em relação às Classes de Aceleração, segundo Hanum (2010, p. 18), “[...] trata-se de implantar medidas que efetivamente assegurem a proteção ao direito dos alunos em defasagem idade-ano escolar de prosseguir estudos correspondentes à Educação Básica”.

A correção dessa defasagem torna-se socialmente importante, pois as políticas de universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, nas últimas décadas, de acordo com Hanum (2010), não asseguraram a permanência e a continuidade bem sucedida de seus estudos. Como constatam Brito e Silva (2007), a fragilidade das políticas públicas e as responsabilidades indefinidas quanto à realização respondem pela descontinuidade das ações desenvolvidas. De acordo com os autores, a forma como foi conduzida a expansão da oferta de vagas e a incorporação de segmentos populares à escola pública resultou em nada mais do que uma cultura de repetência que se caracterizou no sistema educacional brasileiro pelo fracasso escolar e por acentuada defasagem quanto à idade/série.

O fracasso escolar é um termo que se tornou alvo de múltiplas discussões. De acordo com Patto (1999), o surgimento da produção do fracasso leva em consideração o ponto de vista da política educacional, apontando que as escolas são as próprias reprodutoras de desigualdades sociais e legitimadoras das relações de dominação presentes no discurso oficial. Para Collares e Moysés (1996), o fracasso escolar dá-se por meio dos preconceitos no cotidiano escolar por parte de diretores e professores, que atribuem a causa aos alunos e à sua família, ausentando a escola de suas responsabilidades.

Desde já, podemos perceber como o cotidiano escolar é carregado de preconceitos e juízos prévios sobre seus alunos e suas famílias, pois as explicações mais comuns apresentadas para justificar a não aprendizagem das crianças são: porque são pobres, imaturas, negras ou porque seus pais não foram alfabetizados são em sua maioria alcoólatras ou as mães trabalham fora e não possuem tempo de ajudar/ensinar seus filhos, entre outras.

O sucesso ou insucesso escolar, segundo Soares (1987), é normalmente atribuído aos alunos. Além disso, a escola diz oferecer as mesmas oportunidades para todos, porém as diferenças individuais explicariam as diferenças no resultado escolar. A escola atribui esse insucesso à falta de capacidade do próprio aluno em conseguir assimilar as habilidades trabalhadas. Não se costuma colocar em questão, de acordo com Hanum (2010), as causas relacionadas a fatores sociais, econômicos e culturais ou a fatores intraescolares, como as formas de organização da escola e o processo de ensino e aprendizagem.

Em seu estudo sobre o fracasso escolar, Sawaya (2000) afirma que a escola ignora o que a criança conhece, suas habilidades, seu contexto sociocultural, sustentando que as crianças de classes populares são vistas como carentes de habilidades que as favoreçam. Segundo Brandão et al. (1983), o fenômeno da evasão e repetência está longe de ser fruto de características individuais, tanto dos alunos como de suas famílias. Refletem a maneira como as instituições escolares recebem e exercem ações sobre os indivíduos destes diferentes segmentos da sociedade.

Associada ao fracasso escolar está presente a incidência da defasagem idade-ano. E o que vem a caracterizar a defasagem idade-ano? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as idades de alunos matriculados nas classes de 1º ao 5º ano corresponderiam a 6-10 anos. No entanto, em virtude do número acentuado de alunos em defasagem em relação a sua idade e ano escolar, as salas de aula são frequentadas por alunos mais velhos, ou seja, com idade superior à faixa etária correspondente ao ano em que estão matriculados.

A defasagem, segundo Hanum (2010), pode ser definida na condição de alunos que se encontram matriculados na escola, porém, em anos que não correspondem à sua idade cronológica.

As instituições de ensino não possuem formação suficiente para fornecer a esses alunos uma aprendizagem com qualidade. Os próprios PCN reconhecem a falta de conhecimento por parte da escola em atender esses alunos com defasagem idade/ano:

Privilegiando quase sempre uma concepção do que o adolescente e o jovem precisarão na vida adulta, ela pouco se pergunta o que precisam para agora, sobre as dimensões humanas, as potencialidades, os valores, que devem ser privilegiados na formação dessa fase da vida. Dessa forma a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja (BRASIL, 1998, p. 107).

Desde então, uma das ações educativas apresentadas pelos sistemas de ensino para diminuir a defasagem idade/ano foi justamente a implantação de Programas de Aceleração de Aprendizagem. Segundo Hanum (2010, p. 21):

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) facultou à Educação Básica organizar-se em série anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar. Com base nesse dispositivo, avançaram experiências de desseriação, como alternativas à organização escolar, entre elas a Aceleração da Aprendizagem.

De acordo com Hanum (2010), a promulgação da Lei nº 11.274/2006 deixa definido que alunos retidos e evadidos antes mesmo de concluírem seus nove anos iniciais têm a possibilidade de acelerar seus estudos, por meio de programas que oferecem condições para esses alunos avançarem no processo de escolarização, integrando-se com a escola e podendo frequentar os anos compatíveis com sua faixa etária.

Partindo dessa discussão, surgem as inquietações em compreender de que maneira esses programas implantados (que objetivam acelerar os estudos) proporcionam e constroem a esses alunos conhecimentos e habilidades satisfatórias com qualidade. Pois, como mencionado anteriormente, a atuação da pesquisadora diretamente no programa de aceleração implantado no município de Rio Verde (GO) durante um período de 10 anos, e talvez até por estar atuando com a metodologia que o programa oferecia durante todo esse período, nunca surgira o interesse em olhar a fundo como essas políticas eram implantadas, o que

objetivavam alcançar e, sobretudo, como os alunos continuavam sua vida escolar após saírem do programa ou, até mesmo, se continuavam.

2.1.1 A definição do tema e do problema que repercute a pesquisa

O desassossego e a inquietação gerados a partir das discussões contextualizadas anteriormente acentuaram o interesse no desvelamento das representações que perpassavam as escolas que desenvolviam os programas de Aceleração.

Em verdade, quando decidimos adentrar no mundo da pesquisa, o foco de pesquisa seria investigar as práticas educativas dos professores que desenvolviam seu trabalho nas turmas de aceleração. No entanto, com a aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), oferecido na Unidade Universitária de Paranaíba, e após realizarmos várias leituras, decidimos levar a pesquisa para a investigação de como surgiu a ideia de implantação das classes de aceleração no município de Rio Verde (GO), ou seja: Por que e para que implantar esse programa de aceleração no município? Como aconteceu essa implantação? Partiu de quem, ou de qual setor/coordenação essa decisão? Que benefícios o município teria? Qual a qualidade desse ensino para a vida social dos alunos? Ao concluir o ano, como seria a trajetória desses alunos participantes destas turmas? As escolas, gestores, professores concordavam com a adoção desse programa? Foram ouvidos para decisão de implantação e implementação destas classes? Tais alunos egressos acompanhavam os estudos no ensino regular?

A crença, durante o tempo presente no programa, de se tratar de um programa de sucesso, como mencionado anteriormente, levou a pesquisadora a se “acostumar” de forma mecânica com o método e com as ações propostas, impossibilitando-a de ter um olhar crítico sobre como tudo era desenvolvido. Além disso, o material chegava pronto e era só repassar, o que não oferecia nenhum desafio, pois, conforme já mencionado, o município de Rio Verde/GO firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS, no qual toda a metodologia chegava determinada para o que seria ensinado, com aulas datadas e enumeradas, prontas para serem ministradas.

Portanto, reforça-se que a motivação em pesquisar o Programa de Aceleração no município de Rio Verde surgiu pelo fato de a pesquisadora estar presente no desenvolvimento do mesmo. De acordo com Triviños (1987), um problema de pesquisa, de modo geral, apresenta duas maneiras para se delimitar, definir e formular, e ambas são válidas:

[...] um destes é o de considerar que o pesquisador está envolvido, direta e indiretamente, na realidade na qual um matiz dela, abrangente ou não, apresenta uma situação que precisa ser esclarecida. Isto significa que o investigador, ainda que não necessariamente, deve pertencer à área onde está surgindo, ou surgiu, a questão problemática. (TRIVIÑOS, 1987, p. 93).

A outra maneira, segundo Triviños (1987, p. 93):

[...] talvez seja recomendável que um educador procure esclarecer as interrogativas que emergem do âmbito educacional ou, pelo menos, participe com integrantes de equipes de pesquisa que pretendam elucidar determinadas realidades que preocupam a escola. Pela singular característica das ciências sociais, e especificamente da educação, nas quais não é fácil delimitar as fronteiras dos conteúdos das disciplinas, é possível que um sociólogo ou um antropólogo, por exemplo, possam realizar pesquisa em torno de tópicos determinados da vida escolar, com maior segurança. Parece-nos, verdadeiramente, que, pela índole do trabalho realizado na escola e pela natureza da educação como caudal de saberes de muitos afluentes, quase não é possível realizar uma pesquisa científica prescindindo de equipes multidisciplinares.

De acordo com o referido autor, do ponto de vista instrumental, é recomendável que o foco de pesquisa de um estudante de pós-graduação esteja essencialmente vinculado a dois aspectos fundamentais: “1º) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2º) O assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (TRIVIÑOS, 1987, p. 93).

Esses aspectos não são rígidos, porém, quando o aluno de pós-graduação não se encontra em nenhuma destas duas condições, sendo estas necessárias para estabelecer o problema de pesquisa, as dificuldades do pesquisador se tornam maiores, pois não é fácil adquirir o domínio geral de determinado conhecimento em curto prazo, as vivências e as práticas cotidianas diante dos problemas no desempenho profissional diário ajudam o investigador a alcançar com clareza a delimitação e resolução de seu problema de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

. Segundo a abordagem teórica de Triviños (1987), o tema/problema de pesquisa foi estabelecido por meio do envolvimento direto no Programa de Aceleração de Aprendizagem implantado no município de Rio Verde, que permitiu perceber que, naquele agrupamento humano, existiam problemas, havia falhas e, pelo fato de a pesquisadora ser membro desse núcleo social, as investigações tornaram-se mais evidentes. O objetivo do município com a implantação destas turmas era combater o fracasso escolar, porém, questionamos: Será que os resultados se apresentavam satisfatórios para o desenvolvimento social dos alunos ao concluírem o ano nestas turmas?

O programa se efetivou no município entre um período de treze anos, em parceria com o IAS, porém, no ano de 2014, a parceria foi cancelada, provocando mais inquietações, uma vez que o município, neste ano, ainda apresentava um número elevado de alunos em defasagem. Então, por que tal corte? Por que não continuar com essas turmas de aceleração no município, em atendimento dos alunos da primeira fase do ensino fundamental? Outro fator interessante a ser destacado é que muitos gestores eram contrários a implantação destas classes nas instituições em que eram responsáveis. Além disso, os professores também mostravam resistência em assumir tais turmas. Será que também não concordavam, ou não acreditavam no Programa?

Portanto, quando o Programa finalizou no município, a pesquisadora ingressou no Programa de Mestrado em Educação e, após extensas leituras, optou pelo tema da pesquisa “O fracasso escolar”, desafiando-a a retomar toda a proposta do Programa de Aceleração de Aprendizagem, desde a efetivação do mesmo por meio de documentos legais, até a metodologia desenvolvida e os resultados, os quais poderão apresentar respostas concretas do desenvolvimento social desses alunos.

O fracasso escolar seletivo das camadas pobres da população requer explicações de ordem social, econômica e cultural. No entanto, para evitar um determinismo mecânico destes fatores, é necessário analisar também o que acontece na escola e a contribuição da criança para o processo de apropriação do conhecimento escolar (CARRAHER; SCHLIEMANN, 2013, p. 3).

Aliado a isso, levantamos a seguinte problemática: “Em que medida a política educacional adotada no município de Rio Verde (GO) mediante implantação e implementação do programa de aceleração contribuiu para a superação do fracasso escolar dos alunos atendidos no município?” A eleição do tema da pesquisa, de acordo com Triviños (1997, p. 96): “difícilmente será um indicador preciso da fundamentação teórica que orienta o pesquisador”. De acordo com o autor, a delimitação do problema significa, de forma mais clara, um encaminhamento da teoria que abastece o esforço do pesquisador, e é na formulação do problema que a concepção teórica do pesquisador ficará mais estabelecida, como também, aliás, os objetivos, as hipóteses e/ou questões de pesquisa, e, indispensavelmente, os métodos e técnicas que se empregará na análise e interpretação das informações reunidas.

2.1.2 Delimitando o foco da pesquisa

Em primeiro lugar, delimitar o foco de uma pesquisa significa selecionar alguns aspectos ou problemas do assunto sobre o qual se levanta a discussão. Em segundo lugar, se faz fundamental informar como irá circunscrever o assunto, o objeto de estudo específico que irá pesquisar, ou em qual área do conhecimento que o tema está inserido. Em terceiro lugar, implica definir de forma clara a abrangência da pesquisa, demarcando-a do ponto de vista teórico, histórico, geográfico e temporal.

Vários pesquisadores podem até abordar um mesmo assunto, o que não afirma que todos eles abordarão o mesmo tema. Pois, após definir o tema da pesquisa, é necessário afunilá-lo e, para isso, é fundamental seguir alguns critérios de delimitação para o desenvolvimento do tema, dentre os quais se destaca, segundo Gil (2004, p.162), o critério espacial:

Por ser a pesquisa social eminentemente empírica, é preciso delimitar o *locus* da observação, ou seja, o local onde o fenômeno em estudo ocorre. Um estudo que trate da violência urbana, por exemplo, pode comportar diversos recortes espaciais (um município, uma área metropolitana, uma região, etc.). Certo é que o parâmetro espacial escolhido implicará no resultado dos dados obtidos e nas conclusões do estudo.

Segundo o autor, outro critério é o critério temporal:

[...] o período em que o fenômeno a ser estudado será circunscrito. Podemos definir a realização da pesquisa situando nosso objeto no tempo presente, ou recuar no tempo, procurando evidenciar a série histórica de um determinado fenômeno. Uma investigação sobre microempresas, por exemplo, pode situar-se no momento corrente, durante um período abrangido por um determinado plano econômico (Real ou Cruzado, por exemplo) ou ainda nos últimos 10 ou 15 anos. Tudo depende, é claro, do objetivo do pesquisador em elaborar o dado recorte. (GIL, 2004, p. 162).

Concordamos com Eco (1999, p. 10) quando afirma que “[...] quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha”. Ainda de acordo com o autor, quando delimitamos o foco da pesquisa, a mesma se torna mais fácil quanto ao reconhecimento do problema, das lacunas ou inconsistências presentes.

A delimitação temática não só ajuda a clarificar nosso pensamento, como tem desdobramentos práticos mais imediatos. Circunscrevendo o tema tanto espacial como temporalmente, criamos as condições para a exequibilidade da pesquisa, ou seja, possibilitamos um trabalho bem sucedido sobre o tópico. O acesso às fontes, o conhecimento de idiomas, o tempo e os recursos disponíveis são aqui extremamente

importantes. O número de fontes necessárias e a dificuldade para recolhê-las cresce em uma proporção geométrica à medida que ampliamos o escopo temático. Mas cuidado! Corre-se o risco de limitar a tal ponto o tópico que a localização das fontes e a coleta de dados se torne impossível. Ou, o que é ainda pior, delimitar o tema a tal ponto que se torne um estudo completamente irrelevante para o nosso conhecimento da realidade social. Encontrar o ponto justo exige experiência ou orientação adequada. (BIANCHI, 2003, p. 79).

O fracasso escolar já é tema de alguns estudos e pesquisas, porém, ainda é limitado no que se refere aos Programas de Aceleração de Aprendizagem (PAA), assim, a delimitação do foco desta pesquisa no critério espacial será o município de Rio Verde/GO, especificamente voltado às turmas de aceleração implantadas na primeira fase do ensino fundamental.

Quanto à delimitação do critério temporal, será entre um período de treze anos, ou seja, entre o ano de 2001 (desde a implantação do Programa de Aceleração no município) até o ano de 2013 (último ano da efetivação do programa no município). A intenção é compreender como surgiu a ideia de implantação destas turmas, por isso a necessidade de retornar ao período de efetivação e logo analisar os resultados alcançados durante a implementação do mesmo até o momento em que o programa se encontrava de forma ativa.

2.2 Objetivo da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa repercute em analisar e descrever o Programa dentro do contexto histórico, político, social e educacional brasileiro, no período de 2001, quando entrou na agenda do município, a 2014, quando a parceira foi encerrada, buscando compreender os impactos causados desde os objetivos propostos pelo programa até os resultados efetivamente alcançados. Ademais, os objetivos específicos estabelecidos foram: a) levantar, selecionar e discutir a questão do fracasso escolar e das políticas públicas no campo teórico no sentido de compreender como têm sido tratadas essas questões; b) levantar, verificar e descrever através de documentos oficiais, e não oficiais como se efetivou a implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem no município de Rio Verde (GO); c) verificar e descrever através das falas dos depoentes o que sabem e como compreendem as políticas públicas educacionais; d) analisar e descrever de acordo com a fala dos gestores e professores sobre a representação que a implantação e implementação do Programa de Aceleração proporcionou na educação de Rio Verde – GO.

2.3 Abordagem Teórico-Metodológica

As considerações teóricas e metodológicas apresentadas a partir das conclusões do objeto de estudo “Política Pública de Educação no município de Rio Verde (GO)” possuem um respaldo do principal interlocutor deste trabalho – Gramsci, que, mesmo quando não citado explicitamente, encontra-se presente nas discussões deste trabalho. Quanto ao método da pesquisa, concordamos com a orientação de Gramsci (1999, p. 122):

Deve-se deixar estabelecido que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente com o desenvolvimento e a elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Acreditar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência.

O que justifica esse estudo baseado em Gramsci é a intencionalidade em compreender a política municipal do governo para superação do fracasso escolar em Rio Verde – GO. As teorias Gramscianas visa à transformação e a igualdade, visa o direito dessas crianças em situação de fracasso, acredita no desenvolvimento humano através de uma formação crítica. A partir desse cenário de insucesso, pensa e defende o bem comum, como também a vontade coletiva nas decisões tomadas pelos governos em criar soluções para essas crianças. Em face dos objetivos e finalidades desse estudo, do ponto de vista da abordagem metodológica, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa. As metodologias de pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2008, p. 18), “[...] são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

A pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, e seu principal instrumento é o pesquisador, ou seja, a pesquisa qualitativa proporciona o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação a qual se investiga (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). De acordo com Chizzotti (2010, p. 79), a pesquisa de abordagem qualitativa se apresenta interligada entre o mundo real e o próprio indivíduo:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O

conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Justificamos, então, a escolha da pesquisa qualitativa para o presente estudo, pois, além de oferecer descrições ricas sobre a realidade a ser pesquisada, também contribuiu para o pesquisador na superação de concepções iniciais, oferecendo oportunidades para descrições e explicações muito ricas de contextos específicos referentes ao objeto de pesquisa.

Para a realização da interpretação e análise dos dados da pesquisa adotamos o método do Materialismo Histórico-dialético. De acordo com Frigotto (2010, p. 84), na perspectiva materialista histórica “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. É necessária a compreensão de como se produz a realidade social, e qual a concepção que temos da realidade social. “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010, p. 84). Diante disso, Gramsci: (1978, p. 18) assinala que:

[...] uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum”.

Ao que se refere à práxis da dialética materialista histórica, de acordo com Frigotto (2010), no processo dialético de conhecimento da realidade, o que fundamentalmente importa não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico em busca de uma prática que altere, transformando a realidade anterior em um plano de conhecimento e em um plano histórico social. Como diz o autor: “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

Na teoria gramsciana, a filosofia da práxis é capaz de mudar as mentalidades e permitir uma elevação cultural, voltada para a transformação da concepção de mundo dos sujeitos, proporcionando uma ideologia permanentemente em articulação da teoria com a prática. Contudo, apoiando-nos no referencial gramsciano, buscamos analisar algumas contradições constitutivas da política de educação implantada no município de Rio Verde/GO,

tendo como referência o Programa de Aceleração, desde a origem/efetivação do mesmo até o desenvolvimento dos vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. Tornando-se o pesquisador, de acordo com Chizzotti (2010), um ativo descobridor de significados das ações e também das relações que se encontram ocultas nas estruturas sociais.

Portanto, para compreendermos melhor a questão do surgimento e efetivação do programa em estudo em Rio Verde/GO foi preciso considerar o seu processo histórico-social, objetivando perceber a relação entre o passado e o presente, com a intencionalidade de afirmar que múltiplos problemas sociais, políticos e econômicos do município puderam advir de decisões políticas dominadoras e sequer possibilitou a participação da população em tais decisões.

2.4 Percurso metodológico

O percurso metodológico é definido como parte essencial dos processos investigativos, pois traz sustentação aos fundamentos que auxiliarão no desenvolvimento dos objetivos propostos. Segundo Chizzotti (2006), toda pesquisa demonstra uma concepção da realidade, sendo assim, as pesquisas qualitativas, em contraposição às pesquisas experimentais, segundo o autor “[...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

Dessa forma, procurou-se partir de uma análise crítica, que possibilitasse a compreensão do problema de investigação em sua totalidade. Para Cury (2000, p. 36):

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas.

Por intermédio dos conceitos da epistemologia e da ontologia, segundo Chizzotti (2006, p.11), “[...] aparece a questão dos caminhos a seguir para esclarecer o problema e sistematizar uma afirmação fidedigna sobre o problema em estudo”.

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução

destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua vida. (CHIZZOTTI, 2006, p. 11).

Para se chegar à descoberta das questões prioritárias e à ação mais eficaz para transformação da realidade, a fim de eleger as estratégias de ação mais adequadas à solução de problemas, estabelecemos, nesta pesquisa qualitativa, dois tipos de estudo: exploratório e descritivo.

Os estudos exploratórios possibilitam ao investigador aumentar sua experiência sobre determinado problema. É válido ressaltar que, o fato da pesquisadora estar presente na implementação das políticas das classes de aceleração em Rio Verde/GO possibilitou que essa política, no presente estudo, não se apresentasse de modo estranho, e muito menos longe do contexto da pesquisadora, possibilitando aumentar a experiência sobre o problema de investigação, contribuindo, também, para o levantamento das hipóteses. De acordo com Triviños (1987, p. 109), no estudo exploratório “[...] o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo experimental”.

Segundo Triviños (1987, p. 110), a maioria dos estudos voltados ao campo da educação é de natureza descritiva, cujo objetivo é “[...] descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. O estudo descritivo exige do pesquisador inúmeras informações sobre o que se pesquisa, por exemplo, de acordo com este estudo, realizamos um levantamento proximal de pesquisas realizadas sobre políticas públicas de classes de aceleração no Brasil, em seguida no estado e, por fim, no próprio município. Desse modo, pesquisamos o número de escolas que atenderam ano a ano, desde a efetivação do programa, a quantidade de professores que participaram de forma efetiva, o número de alunos matriculados nestas turmas e vários outros elementos que se fizeram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Para aprofundamento da descrição da realidade que se encontra em investigação, optamos pelas seguintes estratégias de pesquisa qualitativa: o estudo de caso e a análise documental.

2.5 Estudo de caso: estratégia de pesquisa

Definimos pela utilização do estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa, por considerar que esta poderia oferecer uma contribuição para compreender o objeto de estudo, o

qual auxiliaria na afirmação do pesquisador sobre a importância de compreender e analisar as políticas públicas de educação de combate ao fracasso escolar tendo como referência as classes de aceleração implantadas no município de Rio Verde, estado de Goiás. Cabe ressaltar que o estudo de caso “Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

A pesquisa, na modalidade de estudo de caso, teve como finalidade investigar os objetivos proclamados pelo programa de aceleração após ter sido efetivado em Rio Verde, desde o funcionamento aos resultados alcançados. Em outras palavras, procedemos à realização de uma avaliação da eficácia desse programa enquanto política pública de correção de fluxo que desejava aos alunos egressos dessas turmas a continuidade de seus estudos, com qualidade, no ensino regular. Nesse sentido, Triviños (1987, p. 111) destaca o grande valor do estudo de caso é “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realização delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111). De acordo com Yin (2005, p. 20):

Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. [...] Podem-se encontrar estudos de caso até mesmo na economia, em que a estrutura de uma determinada indústria, ou a economia de uma cidade ou região, pode ser investigada através do uso do método de estudo de caso. Em todas as situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos.

O estudo qualitativo, como demonstrado, desenvolve-se em uma situação natural, aborda dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. Nessa perspectiva, Lüdke e André (2012, p. 18-20) apontam algumas características fundamentais do estudo de caso:

- 1) Os estudos de caso visam à descoberta;
- 2) Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’;
- 3) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- 4) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- 5) Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- 6) Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- 7) Os relatos

do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo, segundo Lüdke e André (2012, p. 22):

[...] decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

Embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepôr, de acordo com Yin (2005, p. 27), “[...] o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional”.

Possibilitar ao leitor a compreensão da situação investigada é uma das principais preocupações no desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, questionamos se o processo de organização do relatório de pesquisa, os questionamentos, as decisões tomadas para o desenvolvimento investigativo levarão o leitor à experiência sobre o objeto de estudo, exigindo uma visão profunda do caso tendo como ponto de partida o detalhamento da descrição, da apresentação de informações recolhidas, da análise das questões e temas, fazendo asseverações analíticas para chegar a uma interpretação compreensiva do caso. (CHIZZOTTI, 2006).

Assim, podemos dizer que o estudo de caso qualitativo é de grande potencial para conhecer, compreender e desvelar de maneira mais eficaz os problemas da escola, propiciando uma compreensão do papel destas políticas públicas e suas relações na sociedade.

2.5.1 Contexto da pesquisa e entrada em campo

Para Minayo (2008), o trabalho de campo é parte essencial na pesquisa qualitativa, sem esse trabalho seria impossível desenvolver um estudo dessa natureza, pois, segundo a autora, é no campo que o pesquisador interage com os sujeitos investigados, proporcionando resultados de um produto compreensivo e, ao mesmo tempo, uma descoberta construída com base nas disposições do investigador em ação (pressupostos teóricos, entrevistas, observações e inter-relações).

Segundo Chizzotti (2010, p. 103), o trabalho em campo visa reunir e organizar um conjunto de informações:

A coleta de informações em campo pode exigir negociações prévias para se aceder a todos que dependem da anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes. As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado.

A importância da delimitação do campo de estudo neste momento é fundamental, pois, é por meio do recorte espacial correspondente ao objeto da presente investigação que encontramos o sujeito da pesquisa.

De acordo com Minayo (2008, p. 201), “[...] o campo, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. O campo da investigação neste estudo foi a Secretaria Municipal de Educação SME, o Conselho Municipal de Educação de Rio Verde - COMERV e as instituições escolares que tiveram implantação de classes de aceleração no município de Rio Verde, localizado no estado de Goiás.

Ressalta-se que, para a investigação a campo, elaboramos, primeiramente, um documento de autorização para o local da pesquisa e para a publicação do acervo documental, o qual foi assinado pelo(a) responsável do local investigado.

O estudo de caso baseou-se, portanto, em pesquisa documental e na análise das entrevistas com os sujeitos diretamente ligados à implantação ou à execução da política em questão. Yin (2005) explica que, para o desenvolvimento do estudo de caso em campo, a coleta é realizada de acordo com o que ele denomina de fontes de evidências. O autor as define em seis fontes, tais como: documentação, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Propõe, ainda, que a quantidade de fontes de evidência é extensa, podendo ser utilizadas fotografias, filmes, histórias de vida, testes psicológicos, entre vários outros elementos. Para o autor:

Realizar estudos de caso envolve uma situação totalmente diferente. Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder às questões. De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo que está sendo estudado, e não o contrário; nessas condições, você é a pessoa que pode precisar fazer preparativos especiais para poder agir como observador (ou mesmo como

observador participante). Por conseguinte, seu comportamento – e não o do sujeito ou do respondente – é o único provavelmente a ser restringido. (YIN, 2005, p. 97).

Com base nestes pressupostos, portanto, para conduzir o estudo utilizamos como fonte e evidências diversos documentos, registros em arquivos e entrevistas. A seguir, discorreremos sobre a importância e função de cada evidência para melhor assimilação e análise do caso.

2.5.2 Pesquisa documental

A utilização de documentos no auxílio da compreensão do fato ou fenômeno observado durante a realização do trabalho de campo é essencial para o desenvolvimento da investigação, bem como a análise dos depoimentos dos entrevistados. Para os estudos de caso, segundo Yin (2005, p. 112), “[...] o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes”. O autor ainda contribui pontuando:

Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo, os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental for contraditória em vez de corroborante, você precisa perseguir o problema investigando mais profundamente o tópico. Em terceiro lugar, você pode fazer inferências a partir de documentos – por exemplo, ao observar a lista de distribuição de um documento específico, você pode encontrar novas questões sobre comunicações e redes de contato dentro de uma organização. No entanto, você deve tratar as inferências somente como indícios que valem a pena ser investigados mais a fundo, em vez de serem tratadas como constatações definitivas, já que as inferências podem se revelar mais tarde como sendo falsas indicações. (YIN, 2005, p. 113-114).

Segundo Yin (2005), o pesquisador, nesse sentido, torna-se um observador vicário, e as evidências demonstradas por intermédio da análise documental refletem certa comunicação, levando a alcançar outros objetivos. “Ao tentar constantemente identificar essas condições, é menos provável que evidências documentais o induzam ao erro e muito mais provável que você seja corretamente criterioso ao interpretar o conteúdo dessas evidências.” (YIN, 2005, p. 155).

No Quadro 3 elencam-se os documentos encontrados que formatizaram a implantação e implementação da política pública em Rio Verde – GO, os quais foram de extrema importância para as discussões empíricas realizadas na terceira seção:

Quadro 3: Documentos relativos à implantação e implementação do PAA no Município de Rio Verde – GO.

Documentos	Determinações
Instrumento Particular de Parceria	Informações sobre os objetivos do instrumento e as responsabilidades dos parceiros entre si, ou seja, do Município de Rio Verde – GO e o IAS, constando assinatura de ambos.
RESOLUÇÃO Nº 012/1998	Regulamenta adoção de Programas de Aceleração no Sistema Municipal de Ensino.
Contrato de Prestação de Serviço – AUGE Tecnologias & Sistemas LTDA	Concessão do direito de uso e licença do software SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – Gestão de Programas doravante denominado simplesmente “SISTEMA”.
Termo de Referência	Trata-se de um documento requerendo prorrogação de prazo do contrato de prestação de serviço em concessão de direito de uso de licença do software SIASI.
Extrato de empenho por fornecedor	Extrato que demonstra os valores pagos a empresa AUGI pelo Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – SIASI.
Dados Gerais sobre o Sistema Educacional de Ensino de Rio Verde – GO	Dados referente ao número de alunos matriculados na rede de ensino, bem como o número de escolas no município, número de alunos defasados e números de Turmas de Aceleração, entre os anos de 2001 à 2013.

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Para Chizzotti (2010), o documento pode ser identificado como qualquer informação – sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, entre outros – contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), sendo fixada por técnicas especiais como gravação, impressão, incrustação, pintura etc. Segundo o autor, “[...] quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.” (CHIZZOTTI, 2010, p. 109).

A pesquisa documental (com uso de materiais oficiais e não oficiais), como apresentado acima, delineou-se como fonte de informação para este estudo, assim, foram diversos documentos encontrados e analisados sobre a origem e implantação do programa de aceleração em Rio Verde, juntamente a vários materiais didático-pedagógicos impressos

aplicados no desenvolvimento metodológico do programa, os quais contribuíram na compreensão e registro das situações e acontecimentos para um melhor entendimento do que ocorreu na educação do município com a efetivação dessa política pública de educação, que foram as Classes de Aceleração.

2.5.3 Registros em arquivos

Os registros em arquivo, para muitos estudos de caso, assumem a forma de arquivos e registros em computador, e são também de suma importância. Entre os exemplos de registro em arquivos, de acordo com Yin (2005, p. 115-116), pode-se incluir o seguinte:

Registros de serviço, como aqueles que mostram o número dos clientes atendidos em um determinado período de tempo; registros organizacionais, como as tabelas e os orçamentos de organizações em um período de tempo; mapas e gráficos das características geográficas ou esboços de um lugar; listas de nomes e de outros itens importantes; dados oriundos de levantamentos, como o censo demográfico ou os dados previamente coletados sobre um local e registros pessoais, como diários, anotações e agendas de telefone.

Consideramos que adquirir as fontes de registro em arquivos se tornou essencial para esta pesquisa, pois, diante dos exemplos apontados anteriormente, foram de suma importância as seguintes fontes: os registros organizacionais, que auxiliaram na investigação do valor disponível do município para fazer o contrato de adesão com o IAS; os dados oriundos de levantamentos, que foram essenciais no momento de quantificar os alunos em defasagem matriculados na rede municipal; bem como os resultados alcançados ao final do ano.

2.5.4 Entrevistas

Diante da perspectiva de pesquisa que estamos utilizando, a entrevista representa, segundo Lüdke e André (2012), um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, aliás, uma das principais técnicas de trabalho utilizada em quase todos os tipos de pesquisas, pois “[...] ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 33).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim

como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (LÚDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34).

Segundo Triviños (1987), no estudo qualitativo podemos usar a entrevista estruturada, ou fechada, a semiestruturada e a entrevista livre ou aberta. O autor privilegia a entrevista semiestruturada, a qual especificamente utilizamos neste estudo, pois afirma que esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, proporciona todas as perspectivas possíveis para que o investigador alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, abrilhantando e enriquecendo a investigação.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987, p. 146):

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Como mencionamos anteriormente, desenvolvemos a entrevista semiestruturada para a realização deste estudo na contribuição da coleta de dados, objetivando, com essa estratégia, compreender e analisar, diante das vozes dos entrevistados, o que pensam e o que atribuem sobre a política pública de implantação das Classes de Aceleração em Rio Verde/GO. Para o desenvolvimento da entrevista, seguimos um roteiro de perguntas fechadas e abertas, proporcionando total liberdade para os entrevistados de discorrerem mais a fundo sobre a questão ou tema investigado (ressaltando que os roteiros foram elaborados com base em ambos).

Em descrição referente à elaboração do roteiro para a realização da entrevista semiestruturada, inserimos, na primeira parte do roteiro, com o objetivo de conhecer o entrevistado(a), questões referentes à idade, sexo, escolaridade, profissão, especialização.

Na segunda parte, utilizamos questões voltadas ao processo de construção das propostas de implantação de políticas públicas educacionais para combater as evasões, repetências e abandonos, entre o período do critério temporal estabelecido (2001-2013), logo, estendendo os questionamentos desde a efetivação do Programa de Aceleração em Rio Verde

até o desenvolvimento didático e pedagógico estabelecido pelo próprio programa, bem como o resultado dos egressos matriculados no ensino regular.

Ressaltamos que, para a execução das entrevistas, primeiramente elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando autorização aos(as) entrevistados(as) para realização dos registros das entrevistas e uso de imagens.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade e o horário que facilitasse a cada depoente. Todas foram realizadas nos locais de trabalho, sendo elas em escolas, na Câmara Municipal de Vereadores e no departamento do Conselho Municipal de Educação – COMERV. É válido ressaltar que muitas das entrevistas foram remarcadas diversas vezes por contra tempo que surgiam de forma inesperada. Mas o importante é que no final conseguimos realizar com todos os sujeitos previstos.

Procurou-se deixar os entrevistados de forma bem à vontade, e que a qualquer momento que quisessem desistir seriam respeitados. Porém, ao final das entrevistas todos participaram, onde nos proporcionou ricas contribuições.

2.6 Triangulação dos dados: fontes de múltiplas evidências

Não se recomenda, segundo Yin (2005), durante a realização dos estudos de caso, a utilização de uma única fonte de evidências, pelo contrário, um ponto forte importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de poder utilizar diversas e diferentes fontes para a chegada aos resultados.

O uso de várias fontes de evidências no estudo de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação [...]. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (YIN, 2005, p. 126).

Patton (1987) aponta e discute quatro tipos de triangulação, a saber: de fontes de dados (triangulação de dados); entre avaliadores diferentes (triangulação de pesquisadores); de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria); e de métodos (triangulação metodológica).

As técnicas e fontes de evidências que utilizamos nesta pesquisa permitiram a realização do tipo de triangulação de fontes de dados, ou seja, a triangulação dos dados. Segundo Triviños (1987):

A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Pontuamos três aspectos fundamentais para o desenvolvimento da triangulação dos dados da atual pesquisa. O primeiro aspecto que abordamos corresponde aos processos e produtos elaborados pelo pesquisador, na averiguação das percepções dos sujeitos envolvidos sobre a política pública pesquisada no município de Rio Verde/GO e de sua participação nas entrevistas semiestruturadas (observando, também, o comportamento e as ações dos sujeitos).

O segundo aspecto do enfoque baseou-se na análise e interpretação dos documentos, instrumentos legais e oficiais, dados estatísticos e informações quantitativas encontradas por meio da pesquisa em campo.

E, por fim, no terceiro aspecto, valemo-nos da perspectiva de análise, processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito, referentes às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e, sobretudo, às classes sociais, ou seja, sobre o impacto que a política pública de implementação das classes de aceleração no município de Rio Verde causou no processo de desenvolvimento dos alunos, para uma vida em sociedade.

De acordo com Yin (2005), não importa como se adquira experiência, todo investigador de estudo de caso deve ser estratégico na busca de uma gama de técnicas para a coleta dos dados, a fim de que o estudo possa desenvolver múltiplas fontes de evidências, pois, a ausência dessas várias fontes poderá acarretar ao pesquisador a perda de uma vantagem inigualável da estratégia do estudo de caso.

2.7 Os protagonistas: sujeitos entrevistados

No decorrer das visitas de campo realizadas no município de Rio Verde, fizemos um mapeamento das pessoas que seriam importantes para participar da entrevista e que teriam

contribuição fundamental na investigação. O Quadro 3 indica quem são os sujeitos que participaram no desenvolvimento da pesquisa de campo.

Quadro 4 - Sujeitos da Pesquisa

Quantidade	Representação
01	Ex-Secretário(a) da Educação
01	Assistente Técnico do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (COMERV)
01	Gestor de Instituição que teve a implantação do PAA
01	Gestor do Ensino Regular (que recebeu alunos egressos do PAA)
03	Professores participantes do PAA
03	Professor do Ensino Regular

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A Autora.

2.7.1 Critérios utilizados para o processo de seleção dos sujeitos entrevistados

Os critérios que adotamos para a escolha dos sujeitos que forneceram dados empíricos para a pesquisa levaram em consideração que os entrevistados tivessem participado de forma ativa e efetiva no processo de implantação e implementação da política pública que compreende os Programas de Aceleração da Aprendizagem, entre o período de 2001a 2013, com no mínimo três anos de experiência no programa, como também sujeitos profissionais da educação que tiveram contato com alunos egressos do PAA.

Foram entrevistados professores, gestores, secretário da Educação e coordenador do COMERV, ou seja, sujeitos que pudessem contribuir para o entendimento do problema em questão, pois que estavam envolvidos no processo de discussão, elaboração e implementação da política educacional, podendo apontar os acontecimentos, as dificuldades, os desafios, os enfrentamentos, os consensos e dissensos, enfim, todas as condições que se faziam presentes.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 83), “As ações de intervenção na realidade não são, necessariamente, consensuais; devem sempre ser “negociadas” para se adequar às possibilidades concretas do contexto, das pessoas e das condições objetivas em que devem ser postas”.

Dessa forma, as entrevistas contribuíram para a apreensão dos significados, que são construídos pelos sujeitos, da política pública em questão.

3 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE (GO): PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS

Essa seção traz a descrição e o desenvolvimento da pesquisa bem como a apresentação dos dados coletados a partir da análise de documentos e dos depoimentos dos professores, dos gestores e de ex-secretário da educação, visando organizar os elementos necessários para o cotejamento entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, por meio da implantação e implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Rio Verde/GO.

3.1 O Município de Rio Verde – Goiás

Segundo a página eletrônica da Prefeitura de Rio Verde (2013, n.p)³, Rio Verde está localizado na microrregião Sudoeste do estado de Goiás, Centro-Oeste brasileiro, “[...] ocupando uma área de 8.415,40 km. A cidade fica a 220 km de Goiânia, capital do estado, e a 420 km de Brasília, capital do Brasil. A distância de Uberlândia é de 335 km e de São Paulo, 921 km”.

Figura 1: Localização do município de Rio Verde/GO.



Fonte: Revista Brasil – EBC (2016)⁴.

³ Disponível em: <http://www.rioverdegoias.com.br/i.php?si=aci&id=15>. Acesso em: 13 jun 2015.

⁴ Disponível em: <http://radios.ebc.com.br/revista-brasil/educacao/2016-02/rompeu-mais-uma-barragem-no-municipio-de-itaberaí-ha-quase-90-km-de>. Acesso em 20 mar 2016.

Este ano, 2016, Rio Verde/GO completará, no dia 05 de agosto, 168 anos de existência e, de acordo com as notas apresentadas na referida página na internet, a população conta com mais de 200 mil habitantes e tem “[...] registrado em sua história, gloriosas páginas de luta, de trabalho e de talento [...] seu futuro se apresenta confirmando a vocação da cidade em continuar crescendo em todos os sentidos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE, 2013, n.p).

O município tem atraído novas empresas e grandes indústrias, sem abandonar a atividade central de sua economia, a agropecuária, que conta com investimentos em técnicas e equipamentos capazes de alavancar a produção e propiciar mais lucro. Rio Verde, portanto, é considerado um município que se constitui em polo econômico em contexto estadual e nacional.

Para exemplificar essa realidade, o Quadro 5 traz a produção agrícola do município de Rio Verde desde 2014:

Quadro 5. Levantamento sistemático da produção agrícola. Quadro comparativo. Safras 2014/2015/2016

CULTURA	SAFRA 2014/2015			SAFRA 2015/2016 - MARÇO		
	Área Plantada (ha)	Rend. Médio (kg/ha)	Produção (t)	Área Plantada (ha)	Rend. Médio (kg/ha)	Produção (T)
Algodão-1ª Safra	0	0	0	0	0	0
Algodão-2ª Safra	850	4.200	3.570	810	4.200	3.402
Arroz sequeiro	100	2.400	240	50	2.400	120
Feijão (1ª Safra)	1.000	2.520	2.520	3.700	2.400	8.880
Feijão (2ª Safra)	1.800	2.100	3.780	5.000	1.800	9.000
Feijão (3ª Safra)	1.000	3.000	3.000	1.200	3.000	3.600
Milho 1ª Safra	3.000	7.500	22.500	2.700	9.000	24.300
Milho 2ª Safra	216.000	6.900	1.490.400	220.000	6.800	1.496.000
Girassol	300	1.800	540	74	1.680	124
Soja	310.000	2.400	744.000	315.000	3.120	982.800
Sorgo Granífero	20.000	4.200	84.000	22.000	4.200	92.400
Melancia	300	41.000	12.300	300	38.000	11.400
Trigo	600	3.650	2.190	650	3.600	2.340
Cana-de-Açúcar	36.100 31.000	90.000	2.790.000	28.000	88.000	2.464.000

Fonte: IBGE (2016).

A estrutura administrativa do governo de Rio Verde/GO está organizada conforme demonstrado no Quadro 6:

Quadro 6. Estrutura administrativa de Rio Verde/GO

01	Agência de Mobilidade e Trânsito
02	Assessoria de Assuntos Comunitários
03	Fundação Municipal de Cultura
04	Gabinete do Prefeito
05	Procuradoria Geral do Município
06	Secretaria de Administração
07	Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
08	Secretaria de Assistência Social
09	Secretaria de Ação Urbana
10	Secretaria de Desenvolvimento Econômico Sustentável
11	Secretaria de Habitação e Regularização Fundiária
12	Secretaria de Infraestrutura e Desenvolvimento Urbano
13	Secretaria de Políticas Estratégicas
14	Secretaria de Trabalho
15	Secretaria de Turismo
16	Secretaria Municipal de Educação
17	Secretaria Municipal de Saúde
18	Secretaria da Fazenda
19	Secretaria de Comunicação
20	Secretaria de Cultura, Esporte
21	Secretaria de Governo e articulação Institucional
22	Secretaria de Infraestrutura Rural
23	Subprefeitura Distrito de Lagoa do Bauzinho
24	Subprefeitura Distrito de Ouroana
25	Subprefeitura Distrito de Riverlândia
26	Superintendência da Saúde Bucal
27	Superintendências de Parques e Jardins

Fonte: Prefeitura Municipal de Rio Verde (2013)⁵.

A administração municipal faz questão de afirmar que uma de suas prioridades é a educação. De acordo com as notícias divulgadas pelo site da prefeitura (PREFEITURA

⁵ Disponível em: <http://www.rioverde.go.gov.br/i.php?si=sec>. Acesso em 13 jun 2015.

MUNICIPAL DE RIO VERDE, 2013, n.p), embora, por lei, 25% do orçamento municipal tenha que ser investido nessa área, o município

[...] investe 26,5%, índice que este governo tem feito questão de aplicar, tanto em favor do ensino de qualidade – materiais pedagógicos e suporte técnico – quanto através do pagamento dos salários de professores e profissionais que atuam no ensino fundamental. Além disso, também são feitos investimentos em cursos de capacitação para professores, reformas, construção e ampliação de escolas.

No entanto, de acordo com o Consolidado do Movimento e Rendimento Escolar do Ensino Fundamental de Rio Verde – GO (RIO VERDE, 2014), o município, nos anos de 2001/2002, apresentou um alto índice de alunos entre 9 a 14 anos de idade com histórico de defasagem em relação à sua idade/ano. O documento indica que 1.922 alunos estavam em situação de defasagem, dentre os 19 mil alunos matriculados, na somatória destes dois anos. A partir deste alto índice de alunos com distorção idade/ano a Secretaria Municipal da Educação do município resolve implantar e implementar as Classes de Aceleração de Aprendizagem no município, em parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS.

3.2 O Instituto Ayrton Senna: quem é?

O Instituto Ayrton Senna - IAS, ao longo de seus 21 anos de existência, vem se consolidando em parcerias público-privadas desenvolvidas entre o Terceiro Setor e o Poder Público, tendo como principal proposta a elaboração e disseminação de indicadores e soluções educacionais para o combate aos sérios problemas que obscurem a qualidade da educação pública (MILÉO, 2013). Segundo Gutierrez e Costa (2013):

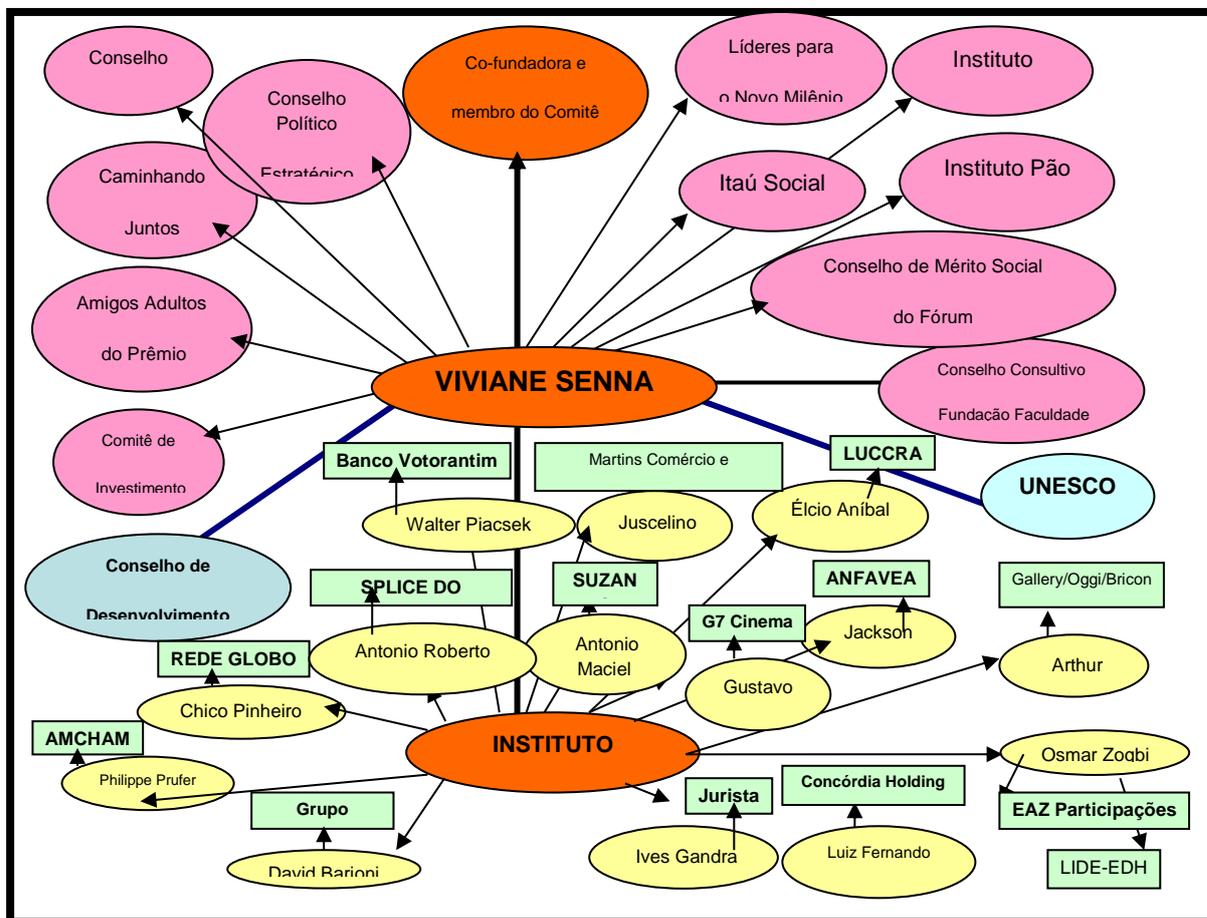
O Instituto Ayrton Senna (IAS) se autodenomina “uma entidade de assistência social, sob a forma de associação civil de caráter filantrópico”, criado em novembro de 1994 com o objetivo de buscar “a promoção e o desenvolvimento de projetos culturais, científicos, artísticos, educacionais, sociais, esportivos, beneficentes, de pesquisas e assistenciais”. Segundo informações constantes no Balanço Patrimonial do IAS de 2008 a 2009 e no Balanço Social de 2009 / 2010, os recursos financeiros aplicados na consecução desses objetivos advêm de parcerias com “empresas privadas e públicas, de doações, contribuições recebidas” bem como de “contratos de sublicença de uso da marca Senna do “S Senna”, da imagem do piloto Ayrton Senna, dos direitos autorais patrimoniais sobre o logotipo do Instituto Ayrton Senna, dos personagens que compõem a Turma do Senninha”. Informa-se ainda que, por ter sido declarado instituição de utilidade pública, em âmbito federal, estadual e municipal, o Instituto Ayrton Senna está imune aos impostos e contribuições para a seguridade social incidentes sobre o seu patrimônio, sua renda e seus serviços. (GUTIERRES; COSTA, p. 66, 2013).

Diante das discussões acima, segundo os autores, o IAS, fundado em 1994, representa-se como uma organização sem fins lucrativos, com sua origem relacionada, por vez, a um compromisso do piloto Ayrton Senna (1960-1994) no desenvolvimento de ações de cunho social, que após seu falecimento foi assumido pela família; e, por outro lado, a uma deliberação objetiva ao gerenciamento de contratos e *royalties* que estava em vigência no momento de seu falecimento, que concorria para a criação de uma Fundação sem fins lucrativos em Londres, para qual seriam doados os rendimentos da marca “Senna”, segundo Adrião e Peroni (2011).

De acordo com Miléo (2013), no Brasil, a diretoria do Instituto é formada pela família Senna, na qual sua irmã Viviane Senna ocupa a presidência desde o início. A instituição, segundo a autora, declara-se filantrópica, sustenta como compromisso amenizar a pobreza e atuar na área da educação e saúde. “Sobrevive basicamente de doações da *Ayrton Senna Foundation Ltda.*, da qual é acionista, e cuja principal atuação diz respeito à gestão da marca Senna.” (MILÉO, 2013, p. 144).

A Figura 2 demonstra algumas das relações estabelecidas pela empresária Viviane Senna em conselhos consultivos de grandes empresas, no governo federal, na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

Figura 2. Rede de relações estabelecidas entre o IAS e ou Viviane Senna e empresas, empresários ou gestores empresariais:



Fonte: Caetano (2010, p.71)

A relação de empresas e dirigentes empresariais que são diretamente parceiros do IAS, sob a direção de Viviane Senna, por meio de diversos conselhos deliberativos, sejam eles ONGs, órgãos públicos ou privados, nos permite perceber a existência das relações na atuação ou até mesmo a influência desses empresários, que personalizam instituições, e que parecem às vezes se revezar ou/somar na formação de conselhos, com poderes decisórios. (SOUZA; CAETANO, 2013).

O IAS, no início de suas atividades, desenvolvia ações em conjunto com setores sociais, focado nas áreas da saúde, educação, esportes e outras atividades. De acordo com Adrião e Peroni (2011), o Instituto começou a priorizar o campo educacional no ano de 1996, buscando minimizar o problema de distorção idade/ano nas redes públicas de ensino. João Batista de Araujo e Oliveira foi o assessor fundamental para a realização e implantação dessa política pública voltada aos alunos com defasagem idade/ano, o mesmo era integrante do Centro de Ensino de Brasília – CETEB, unidade operacional da Fundação Brasileira de

De acordo com Miléo (2013), o discurso realizado diretamente pelo IAS é que eles são capazes de assumir os problemas educacionais/sociais, os quais seriam responsabilidades do Estado. Segundo a autora:

É interessante registrar que o discurso utilizado pelo IAS para justificar a relevância de suas ações no combate dos problemas que dificultam a promoção da qualidade de ensino com o intuito de tomar para si responsabilidades que seriam do Estado para com as políticas públicas de educação, têm como principal articulador o site oficial do Instituto, através do qual são apresentados resultados de estudos com minuciosos dados estatísticos que evidenciam a inoperância do aparelho estatal em nível federal, estadual e municipal no tratamento das questões educacionais. São feitos expressivos alardes no que tange os insucessos do processo de alfabetização, os altíssimos índices de reprovação, o abandono e distorção entre idade e série dos estudantes. Nessa linha de raciocínio, o destaque incide sobre o fato de os sistemas educacionais do país não serem capazes de operar suas redes com foco nos resultados, qualificando essa questão como “problema de gestão”. (MILÉO, 2013, p. 115).

Diante do exposto, percebemos claramente o posicionamento do Instituto em contratar parcerias, pois ao olhar do IAS a alternativa ideal em busca do sucesso na qualidade da educação seriam os pacotes educacionais implantados e implementados por eles, colocando em transparência e evidentemente a ineficácia dos próprios municípios em não serem capazes de focar e alcançar resultados satisfatório e de qualidade no ensino, ou seja, seria um “problema de gestão” como cita Miléo (2013).

Segundo Peroni (2006) o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação – SIASI, monitora e determina o que deve ser melhorado e ainda influencia as questões norteadas a gestão da escola.

No caso das classes de Aceleração e da alfabetização, programas da Rede Vencer, os municípios pagam pelos kits, que tem a proposta pronta, passo a passo. O instituto se mantém, principalmente com dinheiro das empresas que deixam de pagar impostos, e os municípios, além de perderem esse dinheiro, pagam o material ao instituto e ainda envolvem toda a rede de ensino público. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades, de acordo com a determinação do instituto, tanto na área de gestão, quanto na pedagógica, redefinindo não apenas o espaço público, mas também sua autonomia. (PERONI, 2006, p.127).

O Instituto Ayrton Senna demonstra ter como objetivo ampliar cada vez mais seu poder sobre a educação pública do país por meio do estabelecimento de redes, que além de oferecer serviços educacionais, objetivam influenciar ora pessoas, ora empresas e governos, a adotarem soluções, as quais consideram importantes e apropriadas para a educação do país.

3.3 A origem do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Rio Verde – GO

Em busca de compreender de que maneira o Programa de Aceleração entrou na agenda do município de Rio Verde em parceria público-privado, buscou-se depoimentos de professores (as), gestores (as) e, do assistente técnico do Conselho Municipal de Educação. Os depoimentos, assim como os documentos levantadas na pesquisa empírica⁶, visam a compreensão de como se deu essa implantação e implementação do PAA no município.

Para a busca dos sujeitos para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário um período de seis meses, ou seja, de setembro/2015 a fevereiro/2016. Foram várias entrevistas marcadas e desmarcadas, devido à correria do dia-a-dia, horários de trabalho, imprevistos e problemas de saúde, entre outros. Todos os sujeitos, ao iniciarem a entrevista, apresentavam meio envergonhados e inseguros por medo de não conseguirem responderem algum dos questionamentos e pelo fato de a entrevista estar sendo gravada. Mas, depois da terceira ou quarta pergunta, pode-se senti-los mais calmos e descontraídos. Antes de iniciar as entrevistas, apresentou-se a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarecia todo o processo da pesquisa, deixando-os livres para desistirem da entrevista a qualquer momento. Felizmente, nenhum dos sujeitos escolhidos para a pesquisa recusou-se a participar. Os Quadro 6, 7, 8, 9 e 10 apresentam o perfil dos entrevistados: seis professores, dois gestores, um assistente técnico do Conselho Municipal e um ex-secretário da educação.

Quadro 7. Perfil dos ex-docentes do AC entrevistados (as).

Professor (a)	Idade	Sexo	Experiência	Formação	Especialização	Tempo efetivo no programa	Considera-se apto a trabalhar
PAC-1	34	M	15 anos	Pedagogia	Gestão Educacional	10 anos	3º ano ao 5º ano
PAC-2	35	F	12 anos	Pedagogia	Docência em Ensino Fundamental	4 anos	5º ano
PAC-3	36	F	15 anos	Pedagogia	Gestão Educacional	10 anos	1º ao 5º

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

⁶ Obtivemos autorização para a utilização das fontes documentais (Cf. Apêndice A).

Quadro 8. Perfil dos docentes de alunos egressos do AC entrevistados (as).

Professor (a) de alunos egressos do AC	Idade	Sexo	Experiência	Formação	Especialização	Tempo que trabalhou com alunos egressos do PPA	Considera-se apto a trabalhar
PAEAC-4	36	F	18 anos	Pedagogia	Supervisão e Orientação Educacional	3 anos	4º ano até o 7º ano
PAEAC-5	31	F	8 anos	História	Gestão Escolar	8 anos	9º ano
PAEAC-6		F	27 anos	Letras	Docência Superior	5 anos	6º ano ao 9º ano

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Referente aos professores em geral, 84% são compostos pelo sexo feminino e apenas 16% pelo sexo masculino. Em relação à faixa etária, todos têm de 31 a 36 anos. Quanto ao tempo de serviço, 16% dos professores têm até três anos, 68% mais de dez anos e 16% contam com mais de vinte anos. As diferenciações quanto a experiência dos docentes é fundamental e essencial para as reflexões da pesquisa, sendo que o tempo de serviço demonstra variações na apreensão do fenômeno das políticas públicas educacionais.

As entrevistas contaram com 66% dos professores com formação em Pedagogia e 44% com formação em áreas específicas como Letras e História. Quanto à formação continuada todos possuem especialização, sendo que 50% se especializaram em Gestão Educacional, 16% em Docência Superior, 16% em Docência no Ensino Fundamental e 16% em Supervisão e Orientação Educacional.

Quadro 9. Perfil dos gestores entrevistados (as).

Gestor (a) de alunos do PPA	Idade	Sexo	Experiência	Formação	Especialização	Tempo que participou da implementação do PPA
G1	46	F	25 anos	Pedagogia	Educação Infantil nos anos iniciais	3 anos
Gestor (a) de alunos egressos do PPA	Idade	Sexo	Experiência	Formação	Especialização	Tempo que trabalhou com alunos egressos do PPA
G2	38	F	21 anos	Letras	Gestão Escolar	3 anos

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Foram entrevistados dois gestores, sendo que um deles participou da implementação do PPA na instituição em que atuava, e o outro recebeu alunos egressos do PPA na instituição que administrava. Na totalidade, possuem mais de 35 anos de idade e experiência profissional na educação mais de vinte anos, e, como gestores, mais de cinco anos. Todas possuem especialização, sendo uma em Educação Infantil nos Anos Iniciais e a outra em Gestão Escolar.

Quadro 10. Perfil do assistente técnico do COMERV entrevistado (a).

Assistente Técnico do COMERV	Idade	Sexo	Experiência	Formação	Especialização
ATCM	40	M	13 anos	Pedagogo	Metodologia Pedagógica

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

O assistente técnico do COMERV que participou das entrevistas no desenvolvimento dessa pesquisa possui 40 anos. Quanto à experiência profissional na educação, possui mais de 15 anos, porém no cargo de assistente do conselho atua há 13 anos. Tem formação em Pedagogia e especialização em Metodologias de Ensino, e no atual momento é aluno do curso de Pós-Graduação no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás /UFG– GO.

Quadro 11. Perfil da gerente de projetos da época de implantação do PPA e ex-secretário (a) da educação do município entrevistado (a)

Gerente de projetos e ex-secretário (a)	Idade	Sexo	Experiência como Secretária da Educação	Formação	Especialização
EXSEC	61	F	42 anos	- Letras - Direito	- Alfabetização Infantil - Alfabetização e Produção de Texto - Administração Escolar

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

A gerente de projetos da SME à época da implantação do PPA, no ano de 2001, esteve como secretária da educação por um período de dois anos, no qual deu continuidade à parceria com programa IAS. A entrevistada possui 61 anos de idade, com mais de 40 anos de

experiência na educação. Possui duas graduações, sendo uma em Letras e outra em Direito, sendo também especialista em Alfabetização Infantil, Alfabetização e Produção de Texto e Administração Escolar. Atuou como gerente de programas da rede municipal por seis anos, e como secretária por dois anos. Logo quando saiu do cargo de secretária da educação, assumiu mandato na Prefeitura Municipal de Rio Verde – GO como vereadora.

As entrevistas iniciaram-se com a gerente de projetos e logo ex-secretária da educação, que participou de forma ativa na efetivação da parceria com o IAS no ano de 2001. Agendar uma entrevista com a mesma não foi uma tarefa muito fácil, tivemos vários desencontros e horários desmarcados. Mas, como o depoimento dela seria de extrema importância para a compreensão de como a parceria com o IAS aconteceu, persistimos. No decorrer do texto, esta depoente será citada como EXSEC.

Questionando a EXSEC sobre como o Programa de Aceleração entrou na agenda do município. Obtemos a informação que, por volta de 2001, João Batista de Araujo e Oliveira⁷ realizou pesquisas entre todas as cidades consideradas por ele como “pilotos” para a implantação desse programa e de todos os outros oferecidos pelo IAS. Inicialmente, segundo a depoente, foi escolhida uma cidade de cada região brasileira para o desenvolvimento da pesquisa. EXSEC informa que João Batista de Araujo e Oliveira, no decorrer do estudo, realizou entrevistas com pais, professores e com a própria Secretaria Municipal de Educação - SME, em busca de demonstrar a necessidade de implantação dos programas nos municípios “pilotos”.

Em sua entrevista, a depoente EXSEC relatou que a pesquisa feita pelo IAS, a ela enviada, informava que os professores afirmavam trabalhar na melhor escola que havia no município, confiar cem por cento em seus trabalhos e a dificuldade dos alunos eram advindas de problemas familiares. Para os professores, segundo a pesquisa relatada pela entrevistada, as famílias depositavam toda a confiança na educação de seus filhos na escola, e quando eram chamados na instituição para ouvirem sobre as dificuldades dos filhos, colocavam a culpa neles próprios por não terem tempo de ensiná-los, como se isto fosse responsabilidade deles. EXSEC narra, ainda, que em tal pesquisa foi constatado que quando os pais tinham tempo de ajudar o filho e o mesmo não conseguia, culpavam o próprio filho, dizendo serem “rudos” e até “burros”, que poderiam ter puxado o avô, o pai ou tio que também tinham dificuldade em

⁷ Á época, assessor ligado ao Instituto Ayrton Senna, responsável pela realização e implantação, em Rio Verde, da política pública voltada aos alunos com defasagem idade/ano. É também fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, uma organização não governamental, criada em novembro de 2006, a qual produz materiais didáticos, presta assessoria a secretarias de educação estaduais e municipais e fornece pacotes educacionais que incluem formação, manuais direcionados aos formadores, gestores e professores e material didático próprio. (Sousa, 2014).

aprender. Na conclusão da pesquisa realizada pelo assessor do IAS, segundo a entrevistada, afirmou-se a falha na aprendizagem dos alunos como sendo de todos envolvidos no processo de ensino, como diz a depoente: “[...] *falhou a escola, falhou o sistema, falhou a secretaria como articuladora de projetos políticos, falhou a família, então, todos nós [...]*”(EXSEC)⁸.

A pesquisa realizada por João Batista de Araujo e Oliveira, segundo a depoente, foi muito marcante para a educação de Rio Verde em 2001, pois por meio dela é que tiveram uma visão sobre a necessidade de reestruturação na política voltada para a educação do município. Segundo a EXSEC “[...] *o sucesso e o fracasso do aluno é responsabilidade da escola. A escola é todo o sistema, pra sentar e pra discutir [...]*”.

Em 2001, quando a depoente assumiu a gestão de programas da SME, e após o fim da pesquisa de Oliveira, fizeram um levantamento quanto ao número de alunos em defasagem matriculados na rede municipal de ensino, o que os assustou muito, pois o número era altíssimo. “*A criança quando chegava no quinto ano [...] tinha no mínimo três anos de repetência, mas o comum, o mediano, era cinco anos, isso aqueles que permaneciam, que não saiam da escola [...]* (EXSEC). O problema foi discutido e encaminhado para o prefeito atuante na época, Paulo Roberto Cunha.

A iniciativa de implantação do Programa de Aceleração no município de Rio Verde, segundo a EXSEC, surgiu no ano de 2001, e a ideia não partiu de nenhum professor, ou seja, foi através da decisão do próprio prefeito Paulo Roberto Cunha.

EXSEC relata que, após as eleições, os prefeitos municipais eleitos foram convidados a participar de uma reunião em Brasília⁹, na qual seriam informados das mudanças que aconteceriam no Ministério da Educação. Neste encontro, segundo a depoente, foram apresentados os Programas oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna. EXSEC relata que João Batista de Oliveira foi o primeiro consultor que representava o Instituto, mas ao longo do tempo aumentaram para dois, três, quatro consultores, ressaltando que os municípios não pagavam por estes consultores: “*ele, o João Batista de Oliveira, era um consultor do Instituto e nós não tínhamos funcionários e nem pagávamos por consultoria não*” (EXSEC).

A discussão em Brasília voltou-se para a situação da educação no Brasil, e o prefeito Paulo Roberto Cunha, conforme a depoente, preocupava-se muito com a qualidade da educação do município. De fato, percebemos na fala da entrevistada o quanto era grande sua admiração por esse prefeito: “*...o prefeito Paulo Roberto Cunha, não é porque ele morreu*

⁸ Optamos por utilizar a fonte em itálico para diferenciar os excertos das transcrições das entrevistas das demais citações.

⁹ A entrevistada não forneceu detalhes de quando a referida reunião foi realizada. Limitamo-nos a transcrever as informações conforme o relato da mesma.

não, foi um dos prefeitos que mais se preocupou na melhoria da educação. Via que através da educação nós poderíamos melhorar tudo...” (EXSEC).

A depoente EXSEC ressalta que, à época, foram convidados para essa reunião as maiores cidades, ou seja, as que tinham maior número de alunos. Do estado de Goiás, relata que foram convidados prefeitos de Goiânia, Anápolis, Rio Verde e de mais algumas cidades. EXSEC destaca que o programa oferecido pelo Instituto não tinha recurso algum, como afirma: “[...] o município que fizesse a adesão, teria que custear, teria que capacitar, teria que receber as orientações e seguir, então muitos deixaram, e os escolhidos foram Rio Verde e Anápolis” (EXSEC). O município de Anápolis, segundo o depoimento, saiu no primeiro mandato, permanecendo com a parceria apenas o município de Rio Verde.

Após a exposição do programa oferecido pelo Instituto Ayrton Senna em Brasília, o prefeito Paulo Roberto Cunha “se apaixonou”, como diz a depoente. A partir daí foi feita a adesão, por ele próprio.

Ele fez uma reunião com a educação, me lembro até hoje, ele nos deu um tijolão, aquele cadernão feito em papelão, parecendo aqueles brochurão e ele chegou e jogou pra nós, quer dizer, nós não sabíamos nada, então o lema era o seguinte, a escola era responsável pelo sucesso e pelo fracasso do aluno, essa escola era o sistema.... ele dizia assim que: a educação é investimento e nunca gasto... não se fala em gastos na educação se fala em investimento... E ele chegou muito emocionado, e imediatamente já deu início a implantação[...](EXSEC).

Para que tivéssemos em mãos esse contrato de adesão (Cf. Anexo I), foi preciso realizar diversas visitas a SME, adentrar os diversos departamentos ali existentes e pesquisar em arquivos mortos, sendo válido lembrar que nesse momento não existia mais a parceria no município e que houve mudanças de governo neste período. Foi encontrado, assim, configurando-se como uma fonte documental preciosa, o contrato de parceria referente ao ano de 2005, com início no dia 01 de janeiro do ano e término no dia 31 de dezembro do mesmo ano, com previsão de renovação anual.

Para a legalização da implantação dos Programas no município de Rio Verde/ GO, o primeiro passo foi assinar o referido contrato de adesão, intulado “Instrumento Particular de Parceria”, em que constavam dados de identificação do Instituto Ayrton Senna, caracterizado no documento como uma associação de caráter filantrópico, e logo após os dados que identificavam o município de Rio Verde/GO representado pelo prefeito Paulo Roberto Cunha, ambos sendo denominados, em conjunto, PARCEIROS. É válido destacar alguns pontos discutidos no referido contrato, o que fazemos nos Quadros 11, 12 e 13.

Quadro 12. Principais objetivos do IAS.

OBJETIVOS DA REDE	
a)	Institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano escolar que proporcionem a substituição da “cultura do fracasso” pela “cultura do sucesso”;
b)	Instituir o planejamento da prática pedagógica, a partir da avaliação do processo de aprendizagem;
c)	Capacitar equipes da secretaria e das unidades, escolares para que todos desempenhem suas funções e atribuições, com foco em resultados e metas, assumindo as respectivas responsabilidades pelo resultado da aprendizagem de cada um dos alunos; e
d)	Gerar oportunidades de desenvolvimento profissional para as equipes escolares, de forma a viabilizar a ampliação de conhecimentos especialmente no campo da leitura, da escrita e da matemática, bases para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento humano.

Fonte: Instrumento Particular de Parceria (2005).

Organização: A autora.

É percebido que diante dos objetivos cabíveis ao IAS, propõem-se a instituir práticas gerenciais quanto ao cotidiano escolar, ao afirmarem que pretendiam substituir a “cultura do fracasso” pela “cultura do sucesso”, partindo desde o planejamento até as avaliações no processo de aprendizagem. Para isso, objetivavam capacitar as equipes da secretaria e das unidades para que desempenhassem melhor suas funções e atribuições, dizendo estarem oportunizando desenvolvimento profissional às equipes escolares. Com isso, fica evidente que o IAS considerava (considera) como de má qualidade a gestão educacional do próprio município que adere a esta parceria, por este não conseguir desenvolver tais objetivos por meio de projetos e estratégias elaboradas por sua própria rede, acabando por procurar em outras instituições programas para auxiliar o processo de aprendizagem no sistema educacional, colocando-se, ele próprio, na condição de incapaz. Segundo Peroni (2008, p.115) “A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parceria com instituições que vendem produtos com a promessa de qualidade” (2008, p. 115).

De acordo com o contrato toda metodologia da REDE visa o alcance de metas, as quais eram avaliadas pelos indicadores de sucesso (Cf Quadro 13).

Quadro13. Indicadores e Metas

	INDICADORES		METAS
1	Dias letivos	1	200 dias letivos/ 800 horas aulas
2	Frequência de professores	2	98% de frequência
3	Frequência de alunos	3	98% de frequência
4	Reprovação por falta	4	2% de reprovação
5	Índice de aprovação	5	95% de aprovação
6	Correção de fluxo	6	5% de distorção idade/série
7	Alfabetização na 1ª série	7	95% dos alunos alfabetizados

Fonte: Contrato “Instrumento Particular de Parceria” (2005).

Organização: A autora.

Destacamos propositalmente no quadro o indicador e a meta de número seis, que se volta aos alunos com distorção idade/ano, em que a meta de Correção de Fluxo seria 5%, na pretensão de obter esse resultado, no máximo, referente ao número de alunos com defasagem matriculados na REDE.

Todos os indicadores pontuados no quadro acima eram lançados mensalmente no sistema SIASI pelos coordenadores responsáveis pelos programas implantados na rede municipal de ensino. Após lançados, os dados recebiam automaticamente, pelo próprio sistema, uma devolutiva de como se encontrava cada indicador referente às instituições de ensino. Como afirma a EXSEC: “[...] pois lá só se trabalham em números e gráficos, em análises de dados, tudo que passávamos era analisado por gráfico [...]”.

A prefeitura tinha diversas obrigações e responsabilidades, as quais foram citadas no “Instrumento Particular de Parceria”, para com a instituição parceira, o IAS. Foi elaborado um quadro para melhor reflexão sobre essas responsabilidades:

Quadro 14. Obrigações e responsabilidades da prefeitura.

	OBRIGAÇÕES E RESPONSABILIDADES
a)	Observar e realizar ações visando o alcance dos objetivos e metas dispostos;
b)	Apresentar, ao IAS, um Plano Anual de Trabalho, o qual deverá estar em consonância com os objetivos e metas da REDE, no prazo que vier a ser indicado pelo IAS;
c)	Realizar as ações da REDE, dando cumprimento as obrigações e responsabilidades previstas no Instrumento Particular de Parceria;
d)	Aplicar de maneira eficiente os recursos públicos destinados a educação, garantindo as condições necessárias à implantação das ações da REDE, nos prazos determinados;
e)	Garantir o cumprimento da legislação aplicável, inclusive daquelas que regulamentam a política educacional do Município;

Continua.

Continuação do Quadro 14. Obrigações e responsabilidades da prefeitura.

f)	Designar um Coordenador para as ações da REDE, com dedicação exclusiva e em tempo integral, com perfil e experiência gerencial e de coordenação de equipes, que trabalhe com foco em resultados e alcance de metas;
g)	Garantir a presença do Secretário da Educação e do Coordenador indicado na alínea (f) desta Cláusula, às reuniões técnicas e eventos que o IAS vier a agendar, responsabilizando-se pelas respectivas despesas com transporte e hospedagem, para tanto;
h)	Garantir os recursos humanos necessários, comprometidos com os resultados e alcance das metas da REDE, designando equipes de profissionais, sob regime de dedicação exclusiva, que possuam competência para o desempenho das atribuições que viabilizem a realização das ações da REDE junto à Secretaria da Educação e nas unidades escolares;
i)	Garantir a infra-estrutura física necessária para a execução das ações da REDE, com a disponibilização de espaço específico para o trabalho dos profissionais mencionados nas alíneas (f) e (h) desta Cláusula e demais materiais que viabilizem as ações da REDE, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida) e demais que se fizerem necessários;
j)	Viabilizar, às suas expensas, a utilização do Sistema Gerencial Informatizado denominado SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações, sendo certo que o uso do SIASI pela PREFEITURA dar-se-á somente no âmbito das ações da REDE e deverá ser operacionalizado por profissionais capacitados em informática, a serem disponibilizados pela PREFEITURA de acordo com a alínea (h) desta Cláusula;
k)	Garantir a inserção e o envio de dados fidedignos relativos às ações da REDE, nos prazos e forma definidos pelo IAS, de maneira a viabilizar o acompanhamento dos indicadores de sucesso das ações da REDE, bem como a atuação da agência da agência técnica, na acessoria que vier a ser necessária à realização das referidas ações;
l)	Garantir o provimento diário da merenda e transporte escolar aos alunos da rede pública de Ensino Fundamental, bem como de todos os recursos necessários ao funcionamento das respectivas escolas;
m)	Assumir inteira responsabilidade por todos os encargos, ônus, alvarás, licenças e autorizações de toda natureza, que se tornarem exigíveis para a execução integral das ações da REDE;
n)	Responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições, fiscais, previdenciárias, trabalhistas, acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre o presente, devendo exibir toda a documentação comprobatória do cumprimento dessas obrigações, quando exigido pelo IAS e/ou pelas autoridades competentes;
o)	Assumir por si, seus empregados, servidores concursados ou terceiros contratados, inteira responsabilidade por quaisquer reclamações, pleitos autuações, ações e exigências de qualquer natureza, judiciais ou extrajudiciais que tenham por base ou fundamento a realização das ações da REDE;
p)	Responsabilizar-se integralmente por todos os encargos e controvérsias trabalhistas porventura suscitadas por seus empregados, servidores concursados, coordenadores, supervisores, prepostos, prestadores de serviços, e/ou demais envolvidos com as ações da REDE, comprometendo-se a apresentar as defesas cabíveis e adotar as medidas necessárias para a salvaguarda dos interesses do IAS caso referidas controvérsias o envolvam indevidamente, arcando integralmente, inclusive, com os ônus e eventuais condenações que advierem da mesma;
q)	Assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações da REDE;
r)	Atender, na condução da execução das ações da REDE, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto, em consonância com o Instrumento Particular de Parceria;
s)	Utilizar, exclusivamente para as ações da REDE, todo o material disponibilizado pelo IAS;
t)	Disponibilizar todos os recursos humanos e materiais para que a entidade que vier a ser contratada pelo IAS possa realizar a avaliação externa dos resultados/metas alcançados pelas ações de REDE, inclusive, mas não se limitando, os alunos, os profissionais da educação e o material necessário.

Fonte: “Instrumento Particular de Parceria”. (2005).

Diante do quadro exposto, percebe de forma evidente que a responsabilidade total em termos de custeio de praticamente todas as despesas referente à efetivação da adesão dos Programas do IAS ficavam sob a responsabilidade do município que adere à parceria. Segundo Peroni: “[...] vale destacar o “fluxo” do dinheiro, que é público, mas que passa por uma instituição privada (unidade executora) para ser gasto pelo Poder Público, o que parece estar de acordo com o diagnóstico de que o privado é mais eficiente” (PERONI, 2008, p.117).

No que se refere à responsabilidade exposta na letra “j” do Quadro 14, no decorrer da pesquisa de campo, em meio a pesquisa documental no departamento de compras da SME, foi encontrado, com data de 2009, o Contrato de Prestação de Serviços da empresa AUGE Tecnologia & Sistemas LTDA (Cf. Anexo 3), empresa a qual o município deveria pagar pelo sistema de informação indicado pelo IAS como responsabilidade, descrito no Instrumento Particular de Parceria (2005).

Dentre os documentos, havia um Termo de Referência (Cf. Anexo III), assinado pelo Coordenador do Departamaneto de Compras da SME, com a seguinte justificativa:

Tal aditivo se faz necessário para atender as necessidades da Secretaria Municipal de Educação, em virtude da especialidade da empresa AUGE Tecnologia & Sistemas no que tange a prestação de serviços de manutenção e suporte técnico do Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações (DOCUMENTO TERMO DE REFERÊNCIA, 2010¹⁰).

O Termo Aditivo encontrado mostra o tempo de vigência do contrato, na cláusula segunda, que diz: “O presente contrato entra em vigor na data de sua assinatura e terá prazo de vigência de 09 (nove) meses contados a partir da data de sua assinatura, podendo ser renovado por igual período caso haja interesse entre as partes” (CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS. EMPRESA AUGI, 2009).

O pagamento para a empresa AUGI acontecia mensalmente, devendo ser realizado exatamente no dia 05 de cada mês. Porém, de acordo com o Extrato de Empenho para o Fornecedor (Cf. Anexo 5) isso não acontecia da forma como tal.

¹⁰ Ver em Anexo III.

Tabela 1. Extrato de Empenho para o Fornecedor AUGI.

AUGI TECNOLOGIA E SISTEMA LTDA	
Dt. Empenho	Pagamento
23/02/2010	1040,00
06/04/2010	1040,00
30/04/2010	1040,00
30/04/2010	1040,00
28/05/2010	1040,00
05/07/2010	1040,00
10/08/2010	1040,00
23/09/2010	1040,00
TOTAL	8.112,00

Fonte: Extrato de Empenho para o Fornecedor AUGI(2010).

Organização: A autora.

A Tabela 1 demonstra que foram pagas apenas 8 parcelas, ainda que no contrato fossem citadas 9. Em outros documentos semelhantes a este, que não foram colocados como anexo neste relatório de pesquisa, mas com os quais tivemos contato, foram encontrados, no decorrer de um ano, o pagamento de 3 parcelas, 4 parcelas, enfim, não havia regularidade no pagamento, e nem por isso houve a quebra do contrato ou a dissolução da parceria, e tampouco há registros, em documentos oficiais, de que a empresa em questão tivesse acionado judicialmente a prefeitura para que se fizesse o pagamento de parcela atrasadas, o que pode indicar que se deu mais valor, nessa relação, à rentabilidade da parceria do que a uma possível cobrança de uma parte de pouco mais de mil reais por meios judiciais que pudesse vir a prejudicá-la.

Além da questão de papéis burocráticos, para a implantação do Programa de Aceleração no município, fazia necessária a organização de uma equipe para implementar a proposta na REDE, distribuindo-lhes funções e oferecendo formações profissionais para o desenvolvimento da parceria com o Instituto.

Quadro 15. Responsabilidade da Prefeitura em relação ao Programa de Aceleração.

DA PREFEITURA EM RELAÇÃO AO PROGRAMA	
a)	Adotar a correção de fluxo como a ação prioritária para garantir o sucesso da política de qualificação da aprendizagem da rede de ensino público do Município;
b)	Responsabilizar a Secretaria de Educação pela execução da política de de correção de fluxo e o pela disponibilização, no tempo previsto em função das ações do PROGRAMA, dos recursos humanos, financeiros, físicos e materiais necessários à sua implementação;
c)	Promover e apoiar, diretamente, iniciativas voltadas para o sucesso das ações do PROGRAMA, no município;
d)	Designar um Coordenador na Secretaria de Educação, com perfil gerencial e dedicação exclusiva e em tempo integral, como responsável pelas ações de correção de fluxo, garantindo sua presença nas reuniões de planejamento e avaliação que vierem a ser definidas pelo IAS;
e)	Garantir equipes e profissionais na Secretaria de Educação e unidades escolares, para as ações de correção de fluxo, com perfil gerencial e pedagógico, com dedicação exclusiva e em período integral e que sejam comprometidos com resultados e alcance de metas, para exercerem as funções de supervisão e docência, bem como garantir a presença das mesmas, nas reuniões e encontros de planejamento que vierem a ser definidos pelo IAS;
f)	Proceder ao levantamento, em todas as escolas da rede de ensino do Município, dos alunos com dois ou mais anos de distorção idade/série, matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;
g)	Aplicar o teste diagnóstico de alfabetização para determinar a natureza dos projetos de correção de fluxo a serem implantados, com garantia de atendimento a todos os alunos, quer sejam alfabetizados ou não;
h)	Elaborar um <u>Plano de Atendimento</u> para correção de fluxo, a ser submetido à prévia aprovação do IAS, detalhando as metas anuais e de maneira a contemplar todos os alunos com distorção idade/série;
i)	Garantir as estratégias, a infra-estrutura e a implementação das ações de recuperação da aprendizagem, ao longo do ano escolar, a todos os alunos que dela vierem a necessitar;
j)	Instituir ações que garantam a presença de professores capacitados para atuar nas ações do PROGRAMA, em todos os dias e horários previstos;
k)	Instituir ações que garantam a presença do aluno na escola, em tempo integral, em todos os dias de aula previstos, recorrendo a outras instâncias sociais se necessário;
l)	Garantir a preservação das estruturas pedagógica e gerencial, as quais deverão estar em consonância com os padrões exigidos para a execução das ações do PROGRAMA;
m)	Adotar e praticar a Sistemática de Acompanhamento do Programas Se liga e Acelera Brasil, de maneira comprometida com a veracidade das informações e dentro dos prazos definidos pelo IAS;
n)	Divulgar a filosofia do Se Liga e do Acelera Brasil junto a todos os diretores de unidades escolares de demais professores da rede de ensino, criando canais de participação e de compromisso para a execução integral das ações do PROGRAMA.

Fonte: Contrato de “Instrumento Particular de Parceria” (2005).

Organização: A autora.

Destacamos do Quadro 15 a responsabilidade demonstrada na letra “a”, que se refere a adotar a correção de fluxo como uma ação prioritária da rede de ensino público do Município.

Os dados obtidos por meio dos documentos e entrevistas não apontaram que, ao longo dos 13 anos em que o Programa esteve presente como política pública em Rio Verde, a correção de fluxo tenha sido uma ação prioritária do município. Destarte, mesmo após o investimento na parceria com o IAS, o problema persistiu, pois os entrevistados ressaltaram, conforme será detalhado mais adiante, que os egressos do Programa continuavam apresentando dificuldades na aprendizagem e não mostraram deter os conhecimentos necessários para acompanhar as séries posteriores.

Quanto à formação dos professores para atuarem nas classes de aceleração, a responsabilidade descrita na letra “j” diz que cabia ao município instituir ações para garantir a presença de professores *capacitados* para atuar nas ações do Programa, em todos os dias e horários previstos. De acordo com a EXSEC:

“[...] a primeira equipe do Acelera, eram aqueles que não tinham vaga nenhuma nas escolas... naquela época a resistência era muito grande na aceitação do programa, então assim ninguém aceitava, o professor não aceitava, então quem procurava emprego naquela época perguntava-se: você quer trabalhar no programa Acelera? Se aceitava já estava contratado...”(EXSEC).

Percebemos, no depoimento de EXSEC, que os professores não eram preparados para assumirem as turmas de Aceleração, iam pelo motivo de necessitarem de um emprego, ou seja, iniciavam o trabalho nas turmas sem ao menos saber do que se tratava o programa. Pelo excerto extraído da transcrição da entrevista, a relação estabelecida com esses professores era de “emprego” e não pautada na busca pelos profissionais mais habilitados para exercer a função, como pode ser percebido no trecho *“[...] quem procurava emprego naquela época perguntava-se: você quer trabalhar no programa Acelera? Se aceitava já estava contratado[...]”*.

Segundo a depoente, somente depois de serem organizadas as turmas, e após as aulas terem iniciado, é que acontecia uma formação específica para esse profissional. Gentili (1996), ao fazer críticas à política neoliberal voltada à educação, justifica suas análises quantos aos problemas advindos da falta de qualidade da educação e diz:

[...] promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultura, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. [...]. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível para a crise (GENTILI, 1996, p. 9).

O conceito de qualidade total, que as empresas utilizam, está sendo integrado ao sistema escolar em busca do desenvolvimento da qualidade da educação. Pensar em um futuro para os alunos dentro das propostas neoliberais, no entanto, seria moldá-los segundo as teorias administrativas privadas, o gerencialismo, proporcionando uma relação estreita entre o público e o privado.

No item da letra “g” do Quadro 15, encontramos a informação de que deveriam ser aplicados testes diagnósticos de alfabetização para determinar “a natureza” dos projetos de correção de fluxo a serem implantados. Porém, como o IAS trabalha com modelos padrão, pré concebidos e pré formatados, independente dos resultados destes testes, se tiverem sido realmente aplicados, a “natureza” do projeto já estaria predeterminada e sua flexibilização, se houvesse, seria somente na escolha de “qual” dos projetos padrão ofertados pela instituição parceira seriam executados.

De fato, no item exposto na letra “l” do Quadro 15, o IAS procurou garantir que a organização das estruturas pedagógica e gerencial deveriam estar em consonância com os padrões exigidos pelo Instituto, ou seja, em última instância, quem ditava as normas e decidia como o processo de ensino dos alunos matriculados na rede *pública* municipal, em classes de aceleração seria conduzido era a instituição *privada*.

A parceria com o Instituto, referente às Classes de Aceleração implantadas no município, além de estar respaldada pelo artigo 24 da LDBEN nº 9394/96, já mencionado, também esteve regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação de Rio Verde – COMERV.

Dessa forma, para melhor compreender a a implantação do Programa de Aceleração no Município, necessitou-se ir ao COMERV, tanto em busca de documentos que viessem a informar sobre o respaldo legal do programa, como também para entrevistar o assessor técnico do Conselho Municipal e obter sua percepção sobre o PPA.

O Assessor Técnico do Conselho Municipal, destacado neste texto como ATCM, foi solícito e se propôs a ajudar ao máximo com as informações e também nos proporcionar cópias de qualquer um dos documentos que fossem importantes e indispensáveis para o enriquecimento da pesquisa. Um documento importante, encontrado nessa pesquisa a campo, foi a Resolução nº 012/98 (Cf. Anexo II), que regulamenta a adoção de Programas de Aceleração no município:

Art. 1º - Aceleração de Aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino é o processo que tem como objetivo suprir a distorção idade/ano de alunos com mais de dois anos de defasagem. **Art. 2º** - O processo de Aceleração de Aprendizagem deve ser executado através de projetos específicos para este fim, os quais obedecerão as seguintes normas. **I** – apresentação da existência de quadro de defasagem pelas Unidades Escolares, e/ou por outros organismos; **II** – proposta pedagógica dirigida à correção de defasagem de alunos nas quatro primeiras séries do Ensino fundamental; **III** – material didático adequado; **IV** - apresentação de pessoal docente qualificado e capacitado para a implementação dos projetos; **V** – espaço físico adequado; **VI** – provisão de recursos financeiros necessários. **Art. 3º** - O projeto deverá ser executado na Unidade Escolar onde fora detectado quadro de defasagem, em regime de intercomplementaridade ou em centro especializado. **Art. 4º** - Uma vez elaborado o projeto deve ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação para apreciação e posterior encaminhamento ao Ministério de Educação, se for o caso. **Art. 5º** - Aspectos gerais a serem observados quanto à execução dos projetos: **I** – possibilidade e de aceleração de: séries, períodos, etapas ou módulos; **II** – avaliação contínua e cumulativa de conteúdos; **III** – conteúdos programáticos adaptados à realidade de cada aluno; **IV** – desvinculação da duração mínima do ano letivo exigida para o processo regular de ensino. **Art. 6º** - Uma vez corrigida a defasagem idade/série o aluno será classificado para a série, a etapa, período ou módulo compatível com o nível de escolarização alcançada. Parágrafo Único: Concluído o processo de Aceleração será expedido histórico escolar apropriado onde se registrarão todos os resultados quanto às avaliações, bem como certificação quanto à classificação escolar. **Art. 7º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. **Art. 8º** - Revogam – se as disposições em contrário (RIO VERDE, 1998, n.p).

O Conselho Municipal de Educação de Rio Verde – COMERV foi criado pela Lei nº 3.496 de 14 de maio de 1997, alterada pela Lei nº 3.544 de 11 de agosto de 1997, nos termos do Art. 185 e seguintes da Lei Orgânica do Município e da Lei do Sistema Municipal de Ensino nº 4.888/04. Quanto a sua identificação:

[...] é órgão colegiado autônomo, representativo da comunidade Rioverdense, com poderes normativos, consultivo, deliberativo, fiscalizador e supervisor de assuntos de natureza educacional, tendo como finalidades precípua velar pela organização e pelo funcionamento eficazes do Sistema Municipal de Ensino [...] (RIO VERDE, 2014).

De acordo com as normas do COMERV, todo e qualquer programa implantado no município deveria ser apresentado por meio de projetos ao Conselho Municipal de Educação, que após a aprovação criaria uma normatização para implementação do mesmo. Embora o Art. 2º da Resolução nº 012/98, apresentada anteriormente, prescrevesse que “[...] o processo de Aceleração de Aprendizagem [deveria] ser executado através de projetos específicos para este fim”, no decorrer de todo o período em que o programa de aceleração em parceria com o IAS esteve ativo não foi encontrado nenhum projeto entregue ao COMERV para a normatização do mesmo no município.

No entanto, segundo o Regimento Interno do COMERV, no Art. 2º, “O Conselho Municipal de Educação é órgão vinculado ao Poder Público Municipal, com jurisdição sobre o Sistema Municipal de Ensino, observados os princípios da política educacional estabelecida pelos órgãos competentes”.

Ao questionarmos o depoente ATCM sobre a implantação de programas voltados a distorção idade/ano na REDE, o mesmo nos afirmou que a normatização desses programas, antes de 2001, regulava-se por meio do regimento das próprias escolas, ou seja, as escolas, com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), trabalhavam de uma forma isolada, de acordo com a necessidade de cada uma. Segundo o entrevistado, somente depois deste ano o município começou a discutir o tema. Informa que, inclusive, neste período até mesmo foi criado um departamento na SME para o assessoramento e conhecimento da REDE.

Segundo ATCM, em 2001 “o projeto referente a proposta do programa de aceleração em parceria com o IAS deveria ter sido enviado para o COMERV, em busca de “casar” o referido Projeto de Aceleração X a Resolução 012/98”. No entanto, como o Conselho não recebera esse material em mãos, o programa não contou com uma normatização específica pelo COMERV. O entrevistado afirma que o fato de “[...] de não terem entregado o projeto ao conselho não impediria o Programa de Aceleração ser implantado, pois tinham o respaldo legal maior da educação, que era a LDB” (ATCM).

Ao perguntar sobre a influência que o PAA proporcionou à Rede Municipal de Educação, ATCM comenta:

O aluno [...] entra em uma sala de acelera para dar sequência àquilo que ele perdeu... as salas de aceleração vêm para dar maior apoio, mais segurança, tanto para o aluno como para os professores, porque o aluno [...] chega mais inseguro, por estar fora da realidade da escola, e o professor possui suporte legal para trabalhar e recuperar o tempo perdido do aluno, resgatando a oportunidade [...] que o aluno pode ter dentro do ensino (ATCM).

Segundo a depoente EXSEC, as políticas de educação em Rio Verde alavancaram depois da efetivação da parceria com o IAS:

[...] contribuiu muito, nós tivemos um grande avanço, não só Rio Verde como todas as cidades que aderiram ao Instituto Ayrton Senna, porque nós tivemos motivação, nós tivemos esclarecimentos. Pela primeira vez se discutiu as políticas públicas de financiamento, todos que trabalhamos hoje, nós conhecemos profundamente qual é o financiamento que precisa a educação....nós temos consciência pra cobrar.... (EXSEC).

Do ponto de vista político-ideológico, segundo Leitão e Albuquerque (2010), o Instituto Ayrton Senna acredita na transformação e modificação social do país partindo da co-responsabilidade dos três setores: organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil, no desenvolvimento de políticas públicas que, na esfera educacional, favorecem a crianças e/ou adolescente, pelas interferências em suas realidades. As respostas dos depoentes EXSEC e ATCM apresentam de forma clara a interferência do programa, que consideram positiva, na realidade do município. De acordo com Leitão e Albuquerque (2010, p.81), “Percebe-se, assim, que o IAS não representa uma “simples ONG”, mas uma grande empresa que administra negócios, além da própria marca Senna, se pautando pela lógica capitalista associando as parcerias público-privado com as políticas de assistência social.”

Quadro 16. Dados Gerais sobre o Sistema Educacional de Ensino de Rio Verde – GO.

ANO	NºALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	Nº DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL	Nº ALUNOS EM DEFASAGEM ATENDIDOS PELOS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO	Nº DE TURMAS DE ACELERAÇÃO
2001	9.142	52	1922	*
2002	9.591	44		
2003	9.448	44		
2004	11.016	50	1267	*
2005	11.346	53	545	25
2006	11.185	55	461	22
2007	11.300	55	421	18
2008	9.923	52	413	22
2009	10.004	44	408	20
2010	10.243	43	402	20
2011	10.353	42	397	20
2012	10.963	43	243	15
2013	11.858	43	413	23

*Não foi encontrado o número exato de turmas implantadas nestes anos, por isso preferiu-se não expor dados que não sejam de total segurança para o leitor.

Fonte: Departamento de Unidades Escolares, Projetos Extintos e Estatísticas da SME.¹¹,
Organização: A autora.

No contexto capitalista neoliberal, as iniciativas privadas assumem serviços públicos, por meio de ONGs, introduzindo a lógica gerencial na educação pública. Essas ONGs passam a ser consideradas “experts” em proporcionar soluções para os problemas de ineficiência nas

¹¹ Em documentos não abertos ao público.

práticas escolares, dificultando e inviabilizando cada vez mais a construção da autonomia e da participação dos sujeitos trabalhadores em educação envolvidos neste processo, ou seja, consideram sempre melhores as estratégias que recebem prontas por essas instituições do que as criadas por sua própria rede municipal de ensino.

Os dados expostos no Quadro 16 trazem o número de alunos com distorção idade/ano matriculados na Rede Municipal de Ensino, principalmente nos anos de 2001 a 2004. É válido ressaltar que nesses dados estão incluídos não só alunos da primeira fase do Ensino Fundamental como também de segunda fase, pois nessa época o Estado ainda não havia assumido totalmente a responsabilidade da segunda fase do Ensino Fundamental. Diante desta estatística, justificou-se pelo município a adoção de parcerias como ação imediata no sistema de ensino para amenizar tal situação.

Para participar e serem matriculados nas turmas de aceleração, de acordo com o Livro do Professor, da Coleção Programa Acelera Brasil (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010), os alunos precisariam se encaixar em um determinado “perfil”: alunos matriculados nas três primeiras séries de ensino fundamental de oito anos, com idade entre 9 a 14 anos e com, no mínimo, dois anos de defasagem idade/série. As turmas deveriam ter no máximo 25 alunos, sendo heterogêneas nas idades e séries de origem. No entanto, deveriam estar todos alfabetizados.

O programa acredita que o sucesso do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos dar-se-á se as aulas ocorrerem de forma estruturada e sequencial, seguidas por meio de um trabalho que possa dar conta das 120 aulas previstas. As aulas são compostas por ações/seções fixas e determinadas pelo programa, que se repetem todos os dias e na mesma sequência. Tais seções são distribuídas em: Acolhida, Curtindo a Leitura, Revendo a Lição de Casa, Nesta aula você vai..., Pergunta-Chave, Desenvolvimento de Atividades, Agora você já sabe/pode..., Bilhete e Lição de Casa (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010).

De acordo com Pojo (2012), uma das críticas que se faz ao programa de aceleração é que não é o professor que planeja e seleciona os conteúdos essenciais e estruturais para se trabalhar com os alunos de sua turma, uma vez que é a partir da apropriação dos conteúdos que é constituída a base para novas aprendizagens: quem faz o planejamento o IAS. Segundo Pojo (2012, p.10):

Os cursos de graduação e outras experiências formativas que tomamos parte nos ensinaram que os professores devem discutir com seus pares, a partir das suas referências teóricas, de suas experiências didáticas (com o Ensino Fundamental, no caso) e com base nas expectativas sociais (algumas delas previstas no currículo – o

quê o aluno precisa aprender nesta série?) para, de posse desses elementos, prepararem o planejamento de acordo com essas demandas e as especificidades da turma. Esses ensinamentos/aprendizagens nos conduziram a uma concepção de que o professor deve propor um conjunto de atividades para o aluno realizar em sala de aula, na presença do professor, para que o mesmo faça diretamente as intervenções necessárias, como também atividades que possam ser realizadas em casa criando relações sociais de compromisso com a própria aprendizagem.

Portanto, o que se questiona é a padronização das aulas, dos conteúdos a serem ministrados, da avaliação e da metodologia de ensino como fórmula que asseguraria condições homogêneas de aprendizagem a todos os alunos enturmados nessas classes de aceleração. Proporcionar e criar bases homogêneas como ponto de início não elimina as desigualdades no acesso à escolarização, antes, esta ação camufla a dinâmica educativa, que é sobretudo heterogênea.

3.4 Vozes dos sujeitos entrevistados quanto à implementação de políticas públicas

O Quadro 17 demonstra o que os docentes entrevistados dizem sobre o fracasso escolar:

Quadro 17. O que os professores sabem sobre o fracasso escolar?

PROFESSOR	O QUE VOCÊ SABE SOBRE O FRACASSO ESCOLAR?
PAC-1	<i>... o fracasso escolar ele acontece todos os dias e não começa na escola, primeiro porque as crianças não tem interesse, não são motivados pela família... o professor até tenta fazer um trabalho bom, mas ele é muito limitado, tem os aspectos sociais, tem a família que não é muito participativa, e isso acaba gerando o fracasso escolar... A escola tem parte nestes fatores, mas o principal é a família desestruturada ... A família não entende que a escola está para instruir e não para educar a criança, ou seja, o professor ensina um conteúdo e a família espera por solução de comportamento.(grifos nossos)</i>
PAC-2	<i>Eu creio que não existe uma única coisa que leva o fracasso escolar, então é uma série de fatores que leva chegar ao fracasso escolar. Desde a família, casa, até mesmo a capacitação do professor, até o líder do professor pode levar ao fracasso escolar, são existe fatores únicos que podem levar ao fracasso escolar. (grifos nossos)</i>
PAC-3	<i>Acredita-se em vários fatores, tanto dentro da escola como fora. A escola precisa caminhar lado a lado com a família. Por exemplo o aluno para ter uma aprendizagem satisfatória é necessário ir para a escola, porém precisa-se nesse momento da família que completa com essa frequência de seu filho nas aulas.</i>
PAEAC-4	<i>Ah eu acho que são diversos fatores né? Desde a evasão escolar, ela e decorrência do fracasso, eu vejo dessa forma, essas famílias que se mudam muito também eles fazem com que o aluno fique atrasado, esses pais que mimam os meninos demais também impedem que eles evoluam na escola, então para mim causas de fracasso escolar e questão da baixa frequência, a baixa de escolaridade dos pais, e a falta de recursos financeiros também e como se diz a dificuldade de aprendizagem do aluno. (grifos nossos)</i>

Continua

Continuação Quadro 17. O que os professores sabem sobre o fracasso escolar?

PAEAC-5	<i>Imagino que esse fracasso vem desde a desestruturação familiar, também, esses meninos que chegam para a gente sem nenhuma base, e vão sendo levado, então se lá no primário eles não tiverem uma boa formação, a leitura, a compreensão das quatro operações, eles chegam aqui no sexto ano e não se interessam, e o restante da turma vai e eles vão levando. (grifos nossos)</i>
PAEAC-6	<i>... Eu acredito que o fracasso escolar hoje ele está muito ligado à família da criança, porque a criança chega para a gente ele deixa de fazer uma atividade na sala de aula muitas vezes porque ele não tem atenção de ninguém, ele já chega à sala de aula pensando em outras coisas, em outros, tanto é que eles contam acontecimentos de casa para gente, coisas que aconteceram, então às vezes eles chegam com a cabecinha tão atormentada com a vida lá fora, com a vida que ele leva que ele não está ligado naquilo ali, então você fazer de tudo, que você não consegue atingir a criança e às vezes é uma questão que vai levando dia após dia e sempre se agravando cada vez mais. A família acha que mandou para a escola está tudo resolvido, a questão é, ou eu faço pelo meu aluno aqui na escola ou eu não consigo atingir de jeito nenhum. (Grifos nossos)</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Percebemos que, ainda que os professores entrevistados estivessem diretamente ligados à política municipal de correção de fluxo, não responderam com segurança o que consideram como fracasso escolar e suas causas. Infere-se que estes conceitos deveriam ter feito parte das pautas das formações proporcionadas pelo município, a fim de que os professores tivessem elementos teóricos e conceituais para agirem como protagonistas junto aos alunos que atendiam.

Em suas respostas, vários entrevistados justificaram o fracasso escolar como problemas relacionados a diversos fatores, ligados ao próprio sistema de ensino, como falta de compromisso do professor no processo ensino-aprendizagem, falta de interesse do aluno, e etc. Mas, em todas as respostas, como destacado em negrito, pudemos notar que, para os professores, esse insucesso era em grande parte responsabilidade da família, resultante de uma família “sem estrutura”, como, por exemplo, na afirmação da depoente PAEAC-5 “*esse fracasso vem desde **a desestruturação familiar***”.

Sobre a impressão das políticas públicas educacionais implantadas, percebemos uma incredibilidade muito forte nas respostas dos depoentes. A PAEAC-4 diz: “*Acho que muitas vezes são programas irrealistas. Aonde o projeto, digamos assim, vinha pensando que o menino estava apto a receber um conhecimento, pronto elaborado né?*”. Já a PAC-2: “*Eu penso que o próprio município seria capaz de implantar um projeto de resgate a essas crianças com dificuldade, porque estaria dentro da realidade deles...*”.

Percebe-se nas fala dos depoentes que o descrédito atribuído a estas políticas educacionais é grande, ao mesmo tempo em que demonstram não concordar com a

metodologia e as estratégias sugeridas por estas políticas, que são impostas para serem desenvolvidas em uma realidade diversa da qual foi formulada.

É interessante destacar a afirmação da gestora G2, ao ser questionada acerca de sua impressão sobre as políticas públicas:

*[...] eu **acho** que as políticas públicas são aquelas intervenções que os governantes, os políticos fazem para ajudar na educação. O que a gente não sabe assim, é como elas são preparadas, de que formas elas são dirigidas a nós, será que [foram feitos] pré requisitos para serem passadas para esse público escolar? (G2, grifo nosso).*

Observamos que a gestora entrevistada não soube dizer com segurança o que são políticas públicas educacionais, especificamente utilizando a expressão “eu acho” logo no início de seu depoimento. Ressalta-se que o critério de escolha dos gestores que seriam entrevistados foi terem tido participação no Programa, ou seja, tiveram nas instituições que administravam classes de aceleração. Ainda assim, a gestora afirma não ter certeza do que seja uma política pública, demonstrando que os sujeitos eram, de fato, apenas executores, que não participavam ou opinavam sobre as decisões acerca da política, implantada verticalmente. A gestora confirma isto ao relatar que considera que as políticas que chegam ao município e nas unidades de ensino não são discutidas de forma democrática: “[...] a gente não sabe [...] como elas foram preparadas [...] de que forma elas são dirigidas a nós [...]”.

Outros depoentes responderam, quando questionados sobre o tema políticas públicas:

*Uma coisa eu aprendi: as políticas têm que partir da necessidade que o aluno tem, que o meu aluno tem na escola, **trazendo algum benefício para ele**, um aprendizado de acordo com a necessidade dele. Então, aquilo que vem pronto e não conhece a necessidade, porque cada escola, cada região tem uma necessidade diferente, e aí usa o mesmo projeto para todas as escolas, para toda a clientela, e aí fica falho, aquilo que vem pronto. Então, a partir do momento em que eu posso elaborar meu projeto e atender a necessidade do meu aluno, aí a coisa funciona (PAEAC-6, grifos nossos).*

Acredito que tudo é válido, mas quando está dentro do município acredito que seja mais eficaz. (PAEAC-5).

*As políticas públicas, com uma visão democrática, deveria inicialmente fazer um raio-X da necessidade do município, para depois, [...] **em conjunto, buscar estudos**, estratégias para se pensar em implantação. (PAC-3, grifos nossos).*

*Elas são funcionais, **são bem intencionadas**, mas a grande questão das políticas públicas é o modismo; no meu entendimento, o que existe é cada governante cada ONG, cada setor, principalmente o terceiro setor da economia, eles querem deixar*

uma marca em alguma coisa e a educação sempre é muito visada[...] (PAC-1, grifos nossos).

A maioria dos depoentes demonstra insatisfação quanto à forma como as políticas são implantadas, sem que os propositores conheçam e levem em consideração a realidade concreta do ensino onde será colocada em ação. Ressaltam que as políticas deveriam “partir da necessidade que o aluno tem”, pois “cada região tem uma necessidade diferente” (PAEAC-6), trazer benefícios para os alunos (PAEAC-6), deixando subentender que, da forma com que foi implantada, não trouxe benefícios reais. Destaca-se, ainda, o posicionamento do entrevistado PAC-1, que primeiro demonstrar acreditar que tais políticas são “bem intencionadas”, para logo em seguida afirmar que “a educação é muito visada”, ou seja, é uma área que atrai a iniciativa privada, porque se torna lucrativa.

Torres (1995, p.183), em análise convergente com os entrevistados que percebem a política educacional analisada como imposta, afirma que as políticas são implantadas em sentido verticalizado, “[...] o que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para se decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central”.

Outra gestora, ainda sobre as políticas públicas, afirmou: “As políticas públicas educacionais são programas amplos que precisam ser analisados de várias formas, e por todos que serão envolvidos.” (G1). No entanto, tais políticas não estabelecem diálogos com os envolvidos, uma vez que as ordens são repassadas e sustentadas pela hierarquização. Tal hierarquia se dá inicialmente através de imposições de organismos internacionais, firmadas financeiramente, partindo do topo, do sistema federal, e sendo transferida para outros níveis de governo.

Ao questionar sobre como o PAA entrou nas instituições de ensino no município de Rio Verde, em geral as respostas foram que tal ação não foi discutida, e que muitos entraram sem sequer saber do que se tratava, disseram não ter tido nenhum conhecimento prévio.

Eu comecei a dar aula no Acelera, minha primeira turma foi de acelera. Eu não trabalhava em uma escola, eu já cai direto no Acelera eu não sentia que era bem recebida. Não participei de forma alguma da implementação, não (PAC-2).

Bom, na verdade, quando eu conheci o programa eu não trabalhava nessa escola, quando eu conheci o programa eu trabalhava no Lybia Vidal, e aí quando chegou esse programa lá para a equipe escolar foi um susto... porque viriam crianças das regiões próximas ali e iriam estudar lá. Então criou-se aquela informação que a escola iria receber alunos muito difíceis, no caso, assim, de indisciplina, alunos que não queriam estudar, que estavam defasados porque não conseguia passar de ano... a escola ficou toda assustada, na verdade, com medo, aliás tudo que é novo gera o medo mesmo, mas eu acho que faltou a informação, assim, para a equipe escolar,

quando fosse receber esses alunos, não foi preparada para receber esses alunos (G1).

Eu fui chamado apenas como professor, só pra executar, na época ainda projeto. A implementação, ainda, eu não conhecia, eu entrei bem cru no programa, porque não conhecia, não sabia do funcionamento, como eram os livros, a didática. (PAC-1).

Diante das falas dos depoentes, percebemos a falta de informação sobre a política pública de educação implantada no município, a qual não foi esclarecida quanto aos objetivos e estratégias de desenvolvimento.

3.5 Impressões sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Rio Verde/GO

Questionou-se aos entrevistados sobre a impressão que tinham do programa de aceleração e as respostas foram organizadas, para melhor visualização, no Quadro 18.

Quadro 18. O que os entrevistados sabem sobre o programa de aceleração.

PROFESSORES	Qual a impressão que possuem sobre o PAA?
PAC-1	<i>Bom o que eu sei trabalhei no projeto por dez anos mais ou menos o objetivo principal era colocar as crianças na idade certa de acordo com o ano propício para aquela idade e junto a isso levantar a autoestima e trabalhar a família, no entanto o objetivo era uma coisa e a prática acabava sendo outra porque por ser um programa de inclusão desde sua entrada acabava sendo um programa excludente por ter várias regras de admissão era um programa funcional que ajudava bastante o ensino regular porque retiravam das salas os alunos com mais dificuldades, no entanto a aceleração em si da aprendizagem acabava não acontecendo porque o trabalho na época era com metas e a meta era 100% e a gente sabe que 100% de aprendizagem é uma coisa impossível devido as turmas serem muito heterogênicas.</i>
PAC-2	<i>Colocar os alunos que estavam em defasagem na mesma serie/ano que as outras da idade deles, no caso seriam alunos que estavam atrasados, repetentes então a função o objetivo maior era avançar esses alunos, tirar ele da defasagem.</i>
PAC-3	<i>Sei que pegavam os alunos mais difíceis da escola, tanto em aprendizagem como em disciplina e colocavam-nos em uma sala para poderem pular seres no final do ano.</i>
PAEAC-4	<i>Então assim, o que eu conheço do programa e que era um programa voltado para desenvolver as habilidades dos meninos só que era muito rápido né, o menino tinha que atender ao chamado perfil para estar lá dentro, então quer dizer se o menino era faltoso de repente era difícil para ele desenvolver, então talvez não. Eu acho que foi onde talvez tenha fracassado o programa.</i>
PAEAC-5	<i>Não conheço.</i>
PAEAC-6	<i>Eu já ouvi falar, mas eu quero te falar um negócio, assim você ouvi falar tanta coisa que acaba se perdendo qual é o verdadeiro sentido, porque foi feito, ele veio para atender exatamente o quê? No final das contas acaba acreditando naquilo que é obvio para todo mundo, tipo o aluno tá com idade avançada, numa série atrasada e ai fez o programa para poder regularizar a situação da criança.</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

As respostas demonstram que apenas 16% soube explicar sobre PAA. O professor PAC-1, por ter trabalhado no programa durante dez anos, mostrou ter maior compreensão do mesmo, apontando, inclusive, críticas quanto à meta exigida pelo Programa. 50% deram respostas resumidas, indicando um conhecimento superficial da proposta política: disseram que para frequentar as turmas de aceleração os alunos deveriam estar com atraso escolar e no final do ano saltariam séries; 16% afirmou prontamente não conhecer o Programa. E 16% disse o que “achavam” que fosse o Programa, mas, deixando claro que não tinha plena certeza da veracidade de suas informações.

Destaca-se a resposta da depoente PAC-1: “[...] *o objetivo era uma coisa e a prática acabava sendo outra, porque por ser um Programa de inclusão desde sua entrada acabava sendo um programa excludente*”. Voltando à nossa questão de pesquisa, “Em que medida a política educacional adotada no município de Rio Verde (GO) mediante implantação e implementação do programa de aceleração contribuiu para a diminuição do fracasso escolar dos alunos atendidos no município?”, consideramos que este depoimento é muito esclarecedor, pois aponta que o programa, que deveria contribuir para a diminuição do fracasso escolar, não cumpriu com seus objetivos, pois acabou se tornando um programa excludente.

PAEAC-5, uma professora do ensino regular que tinha, à época, alunos em sua turma egressos do Programa, disse não conhecê-lo. Ao voltarmos ao Quadro 15, especificamente na letra “n”, uma das responsabilidades da prefeitura para/com o programa consistia em: “Divulgar a filosofia do Se Liga e do Acelera Brasil junto a todos os diretores de unidades escolares e *demais professores* da rede de ensino, criando canais de participação e de compromisso para a execução integral das ações do PROGRAMA”. Infere-se, desta forma, que a administração do município não cumpriu com esta responsabilidade, diante do desconhecimento, ou conhecimento superficial, dos sujeitos sobre o Programa. E é válido ressaltar que, por exemplo, a professora PAEAC-5, que afirmou abertamente não conhecer o Programa, trabalha na REDE de ensino do município há oito anos.

Sobre o desenvolvimento do Programa, perguntou-se aos ex-professores das Classes de Aceleração como avaliariam o Programa e o porquê de suas respostas. O PAC-1 avaliou como muito bom: “*Foi um programa muito bom, seria necessário um Programa similar voltar a funcionar, porque hoje nós estamos com muitos alunos defasados em sala de aula*”. De acordo com a depoente PAC-2, estando de fora hoje, ela afirma não concordar com a metodologia do Programa:

Hoje eu vejo ele de fora, então não concordo com o Programa. Eu não concordo da forma que ele era cobrado da gente. Deveria ter-se 100% de resultado e nós sabemos que nem todas as pessoas, nem todas as salas dão 100%. As pessoas são diferentes, tem qualidades diferentes, eu não concordava com isso.

A depoente PAC-3 mostra sua impressão sobre o desenvolvimento do mesmo como um sonho lindo, no papel, mas, que na prática, a realidade era outra: *“O programa era lindo, parecia ser fácil, era só chegar e aplicar tudo que estava enumerado, porém, as dificuldades dos alunos não vinham com um manual único onde pudesse resolver tudo num toque de dedos de forma real e com qualidade”*.

Nos depoimentos, pudemos observar que o depoente PAC-1 afirma que o Programa foi favorável por ter proporcionado a retirada dos alunos em defasagem das turmas do ensino regular, ou seja, aponta-o como solução de um problema. Já a PAC-2, que não avaliou o Programa de forma positiva, justifica sua resposta por não concordar com a meta de 100% de aproveitamento que eram obrigados a atingir, esclarecendo que dificilmente um aluno, ou uma sala de aula inteira, consegue atingir a média total de 100% nas habilidades desenvolvidas, como exigido pelo programa. E a PAC-3, que também não mostrou satisfação quanto ao desenvolvimento do PPA, afirmou que as metas a serem atingidas estavam muito distantes da realidade que vivenciavam.

Nos casos em que o professor não aceita a medida, ele pode servir como propagandista de ideias contrárias e até se vangloriar diante dos alunos por não ter-se deixado ludibriar pelo novo canto da sereia. Mas é preciso considerar o caso do professor que aceita a ideologia transmitida e que, *ipso facto*, procura passá-la aos alunos, tentando convertê-los ao novo dogma. Neste caso, sua intenção encontra solo fértil em nossas escolas, de um modo geral, em que se registra a quase completa ausência de componentes críticos em seus currículos que propiciem uma visão realista de mundo e de sociedade. (PARO, 1999, p.11).

Embora percebamos críticas feitas ao Programa, e mesmo não concordando com as ações, os professores aplicavam-nas sem questionamento algum. A falta de compreensão e de aceitação da política, possivelmente, podem ter relação com o insucesso do programa, partindo do momento em que foi implementado.

A respeito da formação recebida pelos professores por meio do PAA, os ex docentes, em geral, destacaram ser muito boa, repleta de ideias e novidades, mas, quando retornavam para a escola e tentavam aplicá-la, constatavam que estavam fora da realidade dos alunos: *“a formação, nós fazíamos muitos cursos bons, quando você vinha de um curso de formação, assim, você vinha com a cabeça cheia de ideias... mais aí você caía de novo naquela, aquilo ali nem sempre dava certo na realidade da sua sala.”* (PAC-2). Outro professor afirmou ser

proveitosa a formação que ofereciam, principalmente por retirá-lo de seu espaço real e levá-los para outras cidades, pelo compartilhamento de experiências com outros professores, não necessariamente pelo conteúdo específico, teórico ou conceitual, da formação:

Eram cursos bastante proveitosos, nos levavam para Caldas Novas, tínhamos contatos com professores de outras regiões, trocávamos experiências, e discutia-se muito sobre a metodologia... mas, muitas coisas tínhamos que apenas passar os olhos, pois era fora do que meus alunos necessitavam. (PAC-1).

O ex-professor PAC-3 diz ter gostado das formações durante todo tempo que trabalhou no Programa, porém era uma formação específica para os resultados que o IAS pretendia alcançar:

Cada região possui a sua realidade, por mais que o que era discutido levava à reflexão, no entanto, quando se chegava na sala acontecia totalmente diferente, os livros mostravam coisas que passava fora da vida dos alunos. Como levar à discussão algo desconhecido por eles? Não dava.... (PAC-3).

Percebe-se na fala dos ex-professores que, apesar de apontarem pontos positivos nas formações, estas não condiziam com as contribuições e metodologias necessárias para suas salas de aula, para seus alunos. Ou seja, a formação não se mostrava relevante para sua prática pedagógica, não modificava conceitos ou percepções sobre o fracasso escolar, serviam como treinamento para executar as ações do programa, o que, na prática, também não ocorria, pois os professores “adaptavam” as aulas pré-formatadas. Não havia nem autonomia para um trabalho diferenciado nem a aplicação total das recomendações do IAS.

Essa situação é ressaltada também nas respostas quanto à metodologia do Programa, pois os ex-docentes continuaram a destacar o fato de que o material chegava pronto e pré-determinado, bastando apenas ser aplicado nas aulas. No entanto, no trecho destacados em negrito, percebe-se que a professora PAC-2 nem sempre seguia à risca o que prescrevia o material, adaptando-o segundo o que achava que seria mais apropriado para determinado contexto.

Quadro 19. Percepção dos professores do PAA sobre a metodologia do programa.

PROFESSORES	COMO ERA A METODOLOGIA DO PPA?
PAC-1	<i>É outro ponto, vinha muita coisa pronta, você tinha que seguir aquela coisa que estava pronta, então às vezes aquilo que estava pronto não tinha muito a ver com sua turma, a realidade dos seus alunos. Eu, por exemplo, trabalhava em escola de periferia, era aquela de periferia mesmo! Às vezes aquela metodologia não casava na minha sala de aula, mais era algo que vinha pronto e você tinha que seguir.</i>
PAC-2	<i>Ele tinha um processo baseado no método Dom Bosco na época, que partia de palavras geradoras, os livros eram temáticos, agora o que ficava um pouco mais complicado de trabalhar, porque os livros da região centro-oeste, os livros de Goiás, eles eram os mesmos da região sudeste, então nós trabalhávamos ídolos, regiões, fatos da região Sudeste, então nós trabalhávamos, por exemplo, o mar, o oceano, coisas que os alunos daqui não tinham visto, então a ideia era boa, mas não era adaptada à região de Goiás, por exemplo, se tivesse sido adaptada teria sido ainda melhor... então, não era totalmente compatível, o professor tinha que fazer essa parte da adaptação para garantir a aprendizagem do aluno.</i>
PAC-3	<i>Não era de acordo... mas como tinha que aplicar... fazer o que? Cumpria ordens... pois se as avaliações do IAS chegassem e não tivesse trabalhado a aula proposta por eles... os alunos não conseguiriam respondê-las... e com isso quem ficava prejudicado eram os alunos...</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

As respostas confirmam ainda mais a insatisfação com a metodologia imposta pelo IAS. A ex-professora PAC-2, que já havia afirmava que fazia adaptações próprias ao programa, revela a limitação dessa suposta autonomia, quando relata: “[...] *a gente tinha mediadora na sala, que, de certa forma, te vigiava e [...] você era avaliado, tinha que assinar um relatório. Então, você ao máximo tentava [fazer] dar certo aquela metodologia do jeito que foi proposta, mesmo você não concordando*”. Dessa forma, dentro do limite possível e sendo, conforme relata, “vigiada”, a mesma professora tentava fazer suas adaptações para fugir do que era imposto: “... *Algumas coisas sim, eu adaptava do meu jeito, eu fazia do meu jeito, muita coisa eu conseguia adaptar outras coisas eu trabalhava, mesmo sabendo que aquilo ali não tinha nada a ver*”.

Sobre o perfil do aluno, o mesmo era marcado ou rotulado, segundo as falas dos ex-professores do PAA, como sendo os “piores” da escola, com problemas de aprendizagem, disciplinares, sem apoio familiar e com autoestima muito baixa.

Eram alunos que chegavam envergonhados, tristes, inseguros, não acreditavam em sua capacidade de aprender, o professor era peça fundamental onde tinha a função de motivá-los e despertá-los para o processo de aprendizagem (PAC-3)

Bom, primeiro eles eram vistos como os piores alunos da escola quando você pegava uma sala de Acelera eles eram vistos assim. Para mim, que estava lá dentro, eu não os via assim, eu via que cada um tinha algo especial, cada um era bom em

alguma coisa, eu não os sentia como as piores pessoas, mas dentro da comunidade escolar geralmente eles eram vistos como os piores alunos da escola (PAC-2).

Eram alunos com dificuldades na família, muitos com problemas econômicos, financeiros, alguns com distúrbios mentais e psicológicos, e que a escola precisava ser escola, psicóloga, às vezes o professor atuava até como agente social pra fazer cesta básica pra levar pra alguns alunos, e um dos aspectos do programa era que o professor visitava as famílias, isso ajudava muito a entender o funcionamento da família, e como o aluno chegava até a escola com aquele comportamento, então era um perfil muito eclético dos alunos, muito diferenciado, e que o professor precisava se adaptar, tanto é que muitos professores eram substituídos de escola pra escola, pra poder se adaptar à turma e falar a mesma língua e trabalhar junto, com parceria mesmo, porque o professor tinha que acabar sendo amigo, entendido e gostar da turma e a turma gostar do professor, porque se não, não fluía e não tinha aprendido (PAC-1).

Ao questionar os professores dos alunos egressos do programa em como foi a chegada dos mesmos nas turmas da segunda fase do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, se apresentaram dificuldades, se acompanhavam os outros colegas, como que foi o desenvolvimento deles nas turmas, obtivemos as respostas organizadas no Quadro 20.

Quadro 20. Nível de desenvolvimento de alunos egressos do PAA.

PROFESSORES	COMO É O DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS EGRESSOS DO PPA?
PAAEC-3	<i>A escola quando recebem os alunos, ela não é informada ao professor a origem do menino. Nem nome do professor do ano passado, nem nada, então quer dizer, o professor vai descobrir mesmo a partir do momento que ele começa a desenvolver atividades, aplicar diagnóstico aí sim ele vê que tem alguma coisa que não está legal. Aí ele consegue separar, distinguir, como diz aí às vezes a preocupação. No caso, eu tenho dois alunos aqui na escola, que não teve desempenho bom, que era um menino que tinha muita dificuldade. Tem professor aqui no ensino fundamental quem nem se preocupa em conhecer o menino... A segunda fase é tudo muito corrido, ou seja, na primeira o professor passa quatro horas e meia com o menino, na segunda ele passa cinquenta minutos, então às vezes tem professor que detecta logo na primeira semana, no primeiro mês que seja dois meses, e tem outros que demora a perceber a dificuldade do menino, se dão conta mesmo à hora que está lá com atividade escrita, uma prova que seja... esses alunos não conseguem acompanhar a turma, na hora que pega o conteúdo que está ali muito além deles, é um momento que eles se retraem.</i>
PAAEC-5	<i>Eu tive recentemente três alunos egressos do PAA e nenhum dos três conseguiu acompanhar... eles tinham mais dificuldades que os outros... e só sabíamos que os meninos eram de acelera na hora de procurar a coordenação de gestão para falar sobre a dificuldade que alguns alunos tinham, e quando buscavam os históricos até porque as escolas são muito próximas nós tínhamos a informação que eles eram de acelera...</i>
PAAEC-6	<i>Muitas crianças que vinham do acelera tinham muita dificuldade, eram mais críticas... quem vinha do ensino regular geralmente sobressaía e era uma questão muito criticada pelos professores justamente por essa razão, mais aí vem a questão de como essa criança era tratada, como que foi colocado os conteúdos lá no PAA para ele.</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Percebemos na fala dos depoentes a dificuldade com que os alunos egressos do PAA chegavam às turmas regulares. Muitos professores afirmaram não se preocupar com tais dificuldades e simplesmente continuarem seu trabalho. Destacamos também a posição de uma entrevistada que argumenta que na primeira fase do ensino fundamental esses alunos, egressos do Programa, contavam com a mesma professora do seu lado por quatro horas e meia, mas, na segunda fase do ensino fundamental ficavam com um professor apenas cinquenta minutos por aula, dificultando um trabalho mais individual com esses alunos.

A depoente PAEAC-1 afirmou, em determinado momento da entrevista, que “[...] se esses alunos não tivessem tido a oportunidade de fazerem o Acelera, eles estariam tudo lá atrás, tudo reprovado ainda [...]”. Uma das gestoras entrevistadas comenta que “se tivesse cinco crianças, três eram do programa e duas do fundamental” (G2).

A fala dos depoentes deixa também perceptível o quanto o PAA não repassava uma visão de um ensino de qualidade e com oportunidade de um desenvolvimento social da criança, uma vez que, segundo PAEAC-1, os alunos haviam sido aprovados graças ao PAA, ou seja, os alunos haviam sido aprovados devido às estratégias de gestão do programa, e não por realmente terem tido sucesso na aprendizagem e ter sido resolvido o problema que o PAA colocava como prioritário: o fracasso escolar.

De fato, a gestora G2 afirma que os egressos do programa eram os que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem. Partindo desse princípio, questiona-se até que ponto esse programa poderia obter credibilidade dos sujeitos participantes de sua implementação, uma vez que não era consensual que pudesse levar ao almejado sucesso escolar dessas crianças com distorção idade/ano. É válido ressaltar que no momento das entrevistas entre os PAC e a gestora que participou na implementação, 75% apontou para um processo de exclusão tanto dos alunos como também dos professores.

[...] queriam tratar muito diferente as turmas do programa, falavam que as turmas do programa não podia participar da rotina da escola, das atividades da escola, o professor que trabalhava com essa turma, ele não deveria seguir as orientações da unidade escolar e sim da equipe do projeto, então teve essa divergência de ideias, um pouco confundia a questão, diziam: “ ah eu sou do programa então, o que a equipe escolar está propondo eu não sou obrigada a participar, eu sou diferente” e, então o professor também queria ser diferente, ele não queria estar incluído na equipe escolar, e aí eu acho que ficou falho porque ela passava isso para os alunos também, então faltou esse preparo. (G1).

A gestora afirma ainda que os professores eram excluídos pelo próprio programa, pois com “[...] o passar dos anos os professores já se sentiam diferentes, já não queriam

participar da reunião do grupo escolar, tudo que se propunha, diziam: ‘ não, vou falar primeiro com a coordenação do programa’, então não tinha essa abertura da equipe com o programa”.

De acordo com a professora PAC-2, os alunos eram excluídos de tudo, não podiam participar de nenhuma atividade regular na escola, justificado, segundo ela, pelo “Programa não permitir”, assim como diz a depoente: *“eu considerava de certa forma uma exclusão, porque eles eram tratados de forma diferente, eles não eram incluídos em certas coisas na escola, certas festas eles não participavam, certos eventos eles ficavam de fora, então de certa forma era uma exclusão”.*

PAC-3 diz que os alunos não poderiam participar de excursões, festas juninas, passeios aos cinemas, festas comemorativas da escola, exceto dia das crianças, então o próprio programa era responsável por esta exclusão, como disse o PAC-3 *“[...] nada podiam fazer, a não ser o que era proposto pelo programa, estavam ali na escola apenas ocupando o local”.*

O Programa de Aceleração da Aprendizagem, como já exposto, teve o encerramento da parceria com o IAS depois de treze anos de adesão, ou seja, a parceria deu-se início em 2001 permanecendo até o ano de 2013. Questionou-se a todos envolvidos na entrevista o motivo pelo qual foi encerrado e, de acordo com as respostas, ficou claro que, da mesma maneira que não foram consultados no momento da implantação, também não foram consultados no momento da “desimplantação”. Nas falas das depoentes no Quadro 21 temos a confirmação.

Quadro 21. Impressão dos depoentes sobre a quebra da parceria Rio Verde com o IAS.

DEPOENTES	POR QUE O PAA DEIXOU DE EXISTIR NO MUNICÍPIO?
PAC-1	<i>O que eu percebo enquanto professor, é que o Programa foi realmente funcional, tinha problemas, mas ele enfrentava esses critérios de avaliação pessoal das pessoas que ocupavam cadeiras na Secretaria de Educação, então quando mudava é ... Um representante, se ele gostava do Programa o Programa continuava, se ele não tinha tanto interesse o programa sofria ameaças de deixar de existir, porque eu sei, por uma questão de convênio, de não, de desacreditar no Programa de quem estava ali ocupando essa cadeira na época, acabou abrindo mão do programa e deixando de executá-lo no município.</i>
PAC-2	<i>Nenhumas satisfações nos deram.</i>
PAC-3	<i>Você acha que se na implantação não pediram opinião, na hora de encerrar pediriam? Jamais! Só soubemos por que os alunos defasados continuaram na sala em 2014, aí quando perguntamos, responderam que não haveriam, e o porquê, nem mesmo a gestora que estava na administração nos soube responder.</i>
PAEAC-4	<i>O que eu fiquei sabendo é que ele era um acordo né? Ele tinha um prazo de validade, ele tinha um tempo que deveria ser desenvolvido e assim que excedeu esse tempo, ou seja, um tempo para regularizar tudo né? Só que na verdade não deu tempo de regularizar tudo, colocar a casa em ordem não...</i>
PAEAC-5	<i>Não. Não sei.</i>
PAEAC-6	<i>Não, simplesmente deixou de existir, nunca ninguém falou a respeito pelo menos para mim, se houve essa participação para alguém eu não tomei conhecimento.</i>
G1	<i>Olha, o motivo que deixou de existir ainda não ficou claro para a gente assim não, da mesma forma que nós não tivemos assim uma informação quando foi implantar esse projeto, aconteceu da mesma forma quando se encerrou, simplesmente não vai ter mais acelera, disseram.</i>
G2	<i>Não sei, fiquei sabendo quando já estava instinto.</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

As respostas dos entrevistados quanto o encerramento da parceria do município de Rio Verde com o IAS apresentam a forma isolada em que tal ação se deu. Os envolvidos de forma direta e indireta no Programa não foram convocados para nenhum diálogo sobre o encerramento do contrato com o IAS. Percebe-se, diante dessas ações, o poder de hegemonia cada vez mais forte sobre aqueles que não tem oportunidades de diálogos e exposição de opiniões sobre essas políticas implantadas em parcerias público e privado. Elas chegam, são implantadas e implementadas conforme as ditam, restando apenas obedecer e, quando resolvem tirá-la da agenda do município, agem da mesma forma.

Para finalizar os diálogos com as entrevistas realizadas, questionamos aos depoentes sobre o PAA enquanto parceiro com o IAS, se eles acreditaram que houve mudança com a implantação do programa no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em defasagem e especificamente na continuação desses alunos no ensino regular com qualidade.

Quadro 22. Mudanças com o PPA na continuação dos estudos dos alunos em defasagem no ensino regular

ENTREVISTADOS	VOCÊ ACREDITA QUE HOVE MUDANCAS COM O PAA PARA OS ALUNOS DEFASADOS E ESPECIFICAMENTE NA CONTINUAÇÃO DESTES NO ENSINO REGULAR COM QUALIDADE?
PAC-1	<i>Houve e porque foram profundas, porque o ensino de Rio Verde tinha uma qualidade, e na década de 2000 a 2010, teve um avanço muito grande o IDEB teve um aumento muito grande e exatamente porque esses alunos com maior dificuldade, esses alunos com idade e ano defasados estavam estudando, estavam procurando um caminho, e isso foi feito através do Programa, hoje o que agente percebe mesmo com as falhas que o Programa tinha, ele faz falta, a gente não enxerga na sala de aula alunos da mesma idade de acordo com o ano, agora mesmo no terceiro ano eu tenho 28 alunos, alunos com 7, 8, 9 e 10 anos de idade, sabendo que esses alunos de 9 e 10 anos, não deveriam estar no 3º ano, são alunos de 4º e 5º ano, e que com o passar do tempo mais ou menos uns cinco anos, deveriam estar em um ano mais avançado e não estarão o que vai acarretar em problemas econômicos, sociais pedagógicos, que era o papel que o programa fazia, sanar essas dificuldades.</i>
PAC-2	<i>Não, ficava muito a desejar, porque quando ele caía no 6º ano ele não conseguia acompanhar os outros alunos, logo em seguida você tinha notícia que ele tinha parado de estudar.</i>
PAC-3	<i>É triste dizer.... mas é a verdade...tive várias notícias de alunos que fizeram o PAA que não continuaram os estudos, desistiram, alguns vieram a óbitos, outros foram presos, porém também tive notícias de “poucos” que sobressaíram. Imagino eu que tal Programa, com a iniciativa de oportunizar e transformar os alunos através do resgate da autoestima como sendo uma das regras do PAA, não foram muito bem, pois se esses alunos não tivessem sido excluídos da maneira que foram desde o início, talvez hoje também não estariam excluídos da sociedade.</i>
PAEAC-4	<i>Tem alunos com dificuldade gritante, que é fruto do Programa, como também tem aqueles que não foram do Programa, só que os do Programa são os que estão mais defasados em relação à idade/ano, entende? Os alunos que vieram do Programa eles estão mais defasados em relação à idade, eles tem muita dificuldade sim, muito acentuada... Mais se perguntar se teve progresso para mim eu acho que as formas de ensinar por mais que se florem não irão fazer diferença alguma se não tocar no aluno como um ser capaz de aprender e proporcionar mudança na sociedade.</i>
PAEAC-5	<i>Continuaram com dificuldade, e, aliás, tinham mais dificuldades que os outros.</i>
PAEAC-6	<i>Os alunos vindos dos programas de aceleração tem a mesma capacidade dos outros de aprender, ainda mais quando ele é tratado da maneira normal, quando eram tratados os outros alunos. O que acontecia era que alguns professores ao descobrirem que eram egressos do acelera já começavam a olhá-lo de forma diferente.</i>
G1	<i>Para a escola na época era bom à questão dos dados e a questão da aprovação em 100%. Ah! A escola aprovou em 100% e tal, mais para o aluno ai dependia ver como ele iria no ano seguinte.</i>
G2	<i>Eu acho que assim, mais ou menos, porque essas crianças que estavam defasadas conseguiam entrar em salas já avançadas e não ficaram muito a quem da sua idade, mais, porém outros já entraram e não tiveram rendimento no ensino regular e o que causou, foi mais fracasso ainda.</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

Percebemos nas repostas dos entrevistados que 25% disseram que o PAA contribuiu na melhoria da educação, especificamente na questão de dados resultantes na aprendizagem de toda a rede municipal de ensino. O depoente PAC-1 exemplificou sua resposta dizendo o quanto o IDEB subiu, e que a diminuição de alunos em defasagem

contribuiu para esse resultado. A depoente G1 também disse ter sido um Programa ótimo para os resultados finais da instituição na qual trabalha, pois a escola aprovou 100% dos alunos. Porém, ao mesmo tempo, fez uma ressalva: “*A escola aprovou em 100% e tal, mas para o aluno ai dependia ver como ele iria no ano seguinte*”.

Os outros 75% avaliaram que o Programa não foi válido, enquanto processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois afirmaram que os alunos apresentavam diversas dificuldades em acompanhar os colegas do ensino regular, muitas vezes chegando até abandonar o estudo. Outros justificaram que o próprio professor, ao saber que os alunos eram egressos dos PAA, começavam a julgá-los, condenando-os, não acreditando em sua capacidade de aprendizagem.

Chama-se a atenção para uma fala de uma depoente que revela muito sobre a forma com que a instituição privada, em parceria com o ensino público, alcança os resultados que dizem ser satisfatórios:

Os dados “eram maquiados”, maquiava-se e dizia que deu 100%. Só que depois que eu vim para o ensino regular comecei a ver que esses meninos. Saíam do acelera e iam para o 6º ano. Eu vi como eles ficavam totalmente perdidos lá dentro. Eu vi que a falha era ai, não tinha que dar 100%, não tinha, ele tinha que avançar desde que ele tivesse condições de cursar a série seguinte e a proposta que eu sentia no decorrer do ano era que independente de qualquer coisa ele tinha que estar 100%. (PAC-2).

Esse depoimento traz reflexões sobre todo o processo de ensino envolvido nas propostas de parceria público e privado. Pois, a meta de 100% torna-se impossível de ser atingida diante da diversidade dos alunos, cada qual com sua especificidade e dificuldades. E, se o foco principal são os dados quantificados, e não resultados satisfatórios quanto ao desenvolvimento pessoal e humano dos alunos, como o Programa pode afirmar “[...] colocar-se a serviço do desenvolvimento humano e da construção da cidadania”? (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010, p. 5).

É válido destacar que 100% dos professores das turmas de Acelera entrevistados afirmaram que não se arrependeram de trabalhar no PAA, pois amadureceram muito como profissionais e principalmente como humanos: “[...] eu aprendi muito com o Acelera, aprendi muita coisa, eu convivi muito bem com meus alunos, eu os amava, tanto amo que eu falo que não me arrependo de ter trabalhado lá, eu só não concordava com alguns pontos” (PAC-2). Segundo o PAC-1:

Gostei demais e considero que o Acelera foi a minha base profissional, aprendi muito, foi uma inspiração, foi um resgate enquanto profissional... em outros aspectos mais teóricos como manejo da sala de aula, pensar primeiro no aluno, uma situação que eu nunca me esqueço do Programa é o Para Casa, a primeira coisa que eu faço no ano é investigar se o aluno tem condições de fazer o Para Casa, uma simples atividade de recorte e colagem, por exemplo, só vou exigir, só vou pedir se eu sei que a família tem revista ou jornal, se não tem eu mando o material pra casa. O Programa abriu muito meus olhos profissionais, que a criança ela não é só aluna, ela é criança, ela é aluna, ela é filha, ela tem sonhos e ela passa por muitas dificuldades.

A depoente PAC-3, também afirmou ter gostado de trabalhar no Programa, pois, apesar de o Programa necessitar de várias reformas, ensinou-a a olhar diferente para aqueles alunos com mais dificuldades:

Hoje na minha turma do regular, procuro auxiliar meus alunos com mais dificuldades, pois era uma regra do Programa auxiliar de maneira individual aqueles alunos com maior dificuldades, pois aqueles que já sabem não precisa da gente, conseguem se virar...isso carregarei pra mim para sempre do Acelera.

Segundo os entrevistados, a ideia e o objetivo do Programa de Aceleração de Aprendizagem não seria, ou não é, uma proposta ruim, pois de fato se faz necessário estratégias para recuperar esses alunos com distorção idade/ano. O que apresentam como motivo de insatisfação é a maneira como os programas chegam nas instituições de ensino para ser implementados, porque implantados sempre foram pelos órgãos governamentais. A revolta dos depoentes participantes desta implementação é que são eles que conhecem a realidade do chão da escola, e simplesmente chega uma política e são obrigados a desenvolvê-la sem estarem de acordo.

De acordo com Triviños (1987), há necessidade nesta etapa da pesquisa de organizar e classificar as informações para serem analisadas. Diante das interpretações de conteúdos foi estabelecido a seguinte categorização: a) Política Verticalizada; b) Implantação e implementação e c) Aprendizagem dos alunos com qualidade. Essas categorias passam a ser nossos eixos norteadores para a discussão dos resultados.

As maiorias dos professores, quando dizem que as políticas chegam impostas para serem implantadas a partir de ordens superiores (GRAMSCI, 1975 apud BRANDÃO; DIAS, 2007) caracterizam-nas como um padrão verticalizado de tomada de decisões e de gestão de políticas públicas. Por meio das políticas públicas educacionais é estabelecida a hegemonia de um grupo social sobre outro, ou seja, toda a sociedade nacional. Na concepção gramsciana

a hegemonia é estabelecida na produção do consenso por meio da ideologia formada, capaz de direcionar uma visão de mundo preponderante.

De acordo com Gramsci (1982), a instituição de ensino é uma organização da sociedade civil a qual é responsável pela produção do consenso que conforma a sociedade ao modo de produção dominante e suas implicações históricas. O Estado, considerado no atual momento como regulador, delega e direciona a escola tarefa educativa:

Questão do ‘homem coletivo’ ou do ‘conformismo social’: tarefa educativa e formativa do Estado, cujo o fim é sempre de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também ficicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 1980, p. 23).

A escola, como instituição do ensino, promove a qualificação da força de trabalho ao ensinar técnicas e regras dos bons costumes utilizados na produção “[...] diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta as regras da ordem estabelecida”. (ALTHUSSER, 1970, p.21). A sujeição à dominação de classe orienta aqueles que serão ou explorados, ou exploradores.

Segundo Manacorda (2007), para Marx não pode haver escolas didaticamente iguais para classes desiguais. Em uma sociedade burguesa, a escola é dualista, uma vez que forma os dirigentes e os dirigidos, e em rompimento a essa tradição se faz necessário construir a escola unitária que preza pela formação unitária.

Diante desta visão, não é interessante para o poder hegemônico que a comunidade escolar pergunte e questione sobre o processo de implantação de políticas públicas educacionais, ou seja, quem produz, por que produz e para que se produz determinada política, e nem se quer que participem da organização dessa política, cabendo a eles apenas reproduzir a política tal como ela é posta, como já dito, em sentido vertical. A escola, enquanto o principal aparelho ideológico do Estado, é espaço propício ideal para difundir a ideologia dominante, comportando por vários anos as classes populares. (PARO, 1999).

Ao pesquisar e estudar a implantação do PAA em Rio Verde/GO, destacou-se a aceitação acrítica por parte da ex-secretária da educação (a qual esteve como gerente de projetos e participou de perto da implantação do Programa no município). Ao analisar a fala da ex-secretária, fica perceptível a aceitação acrítica em relação ao programa, de modo que

manifesta apenas pontos positivos sobre a implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem, apontando-a como a melhor ação desenvolvida em prol da educação município. Afinal, o município aumentou seu índice de desenvolvimento, e a resposta para tal é devido a parceria que fizeram com o IAS, assim, neste contexto, é compreensível que o discurso aponte apenas os aspectos considerados positivos, em detrimento dos negativos.

No contexto de Rio Verde, o coronelismo permitiu a construção de uma cultura de aceitação perante o poder vigente, e a escola, por não estar isolada do contexto histórico-social, reproduz a visão acrítica e a aceitação. Isso ocorre, por exemplo, quando as intuições determinam certas regras, porém tais regras não são questionadas ou explicadas aos alunos, que apenas obedecem. Para Rogoff (1998), em consonância com Vigostki (1998), a aprendizagem acontece por meio da apropriação participativa :

O conceito de apropriação participatória se refere-a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam sua situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição. (ROGOFF, 1998, p.126).

Para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, a participação escolar se faz importante, através desta prática é possível desenvolver uma cultura de formação de lideranças, essencial dentro da escola pública enquanto abrigo das classes subalternas. Por isso, a escola unitária gramsciana pretendia romper com as distinções socioeconômicas ao objetivar a formação de dirigentes. Para criar uma nova camada de intelectuais, aproximando-se das mais altas especializações a partir de um grupo que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso a superação de enormes dificuldades. (GRAMSCI, 2006, p.52).

Segundo Ferreira (2006, p. 1347) “A participação, portanto, não é somente um processo de atuação de caráter técnico. Possui um caráter e um compromisso social arraigados em valores humanos que são públicos, democráticos, solidários e não podem nem devem refletir interesses individualistas”.

Ao elencar ações e ao pré-determinar resultados, o PAA aproxima-se do ensino por competências e habilidades, revelando o caráter funcionalista da política. Sobre isso afirma Sacristán:

Um terceiro enfoque no ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar)... pedir competências nesses casos é, simplesmente, cobrar efetividade do que se pretende na educação. Acomodar o discurso e criar e desenvolver o currículo com referência às competências, a partir desse ponto de vista, é enfatizar o êxito do que se diz querer conseguir. Declarar ou pedir que o aluno seja competente no uso de uma língua que não a sua própria ou que o ensino obrigatório todos devem alcançar a competência linguística como meta transversal de todo o currículo e enfatizar a importância de ter presente a necessidade de um determinado êxito por meio dos campos disciplinares. Sempre que se utiliza a competência nesse sentido se está formulando os objetivos e metas da educação. (SACRISTÁN, 2011, p.14).

Do ponto de vista econômico, de acordo com Sacristán (2011), as competências individuais são importantes na contribuição para a melhoria da produtividade e da competitividade nos mercados, diminuindo desempregos e proporcionando força de trabalho adaptável e qualificada, gerando um ambiente propício à inovação em um mundo dominado pela competitividade global.

A escola assume cada vez mais a demanda formativa em favor dos interesses do Estado, que por sua vez trabalha em favor de interesses hegemônicos. O movimento que acontece quando o Estado transfere suas ações às instituições privadas é de transferir ao mercado, o qual é representado pelo terceiro setor, o papel social que é sua responsabilidade. Desta maneira, a escola tem contribuído cada vez mais para o mercado de trabalho, não apenas diretamente na formação profissional em prol de exercer funções no sistema produtivo, mas quando abandona suas outras funções sociais, relacionados à dotação de saberes críticos a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois quando não se prepara para a crítica do trabalho alienado se prepara para ele. “Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho.” (PARO, 1999, p.9).

O professor, enquanto privilegiado dentre as instituições sociais formativas, para romper com os interesses educacionais imediatistas e ser contribuinte para uma escola média desinteressada, requer condições de trabalho, valorização salarial e formação adequada, tanto inicial como continuada, para que haja interação entre teoria e prática, pois essa teoria já não pode estar baseada no senso comum.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais

moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 2006, p. 42-43).

Reconhecemos, através dos discursos, que os professores do PAA participavam das formações para desenvolverem ações elaboradas e ditadas pelo próprio programa. Sobre isso Vieira (2008, p.161) diz:

O Estado capitalista em que vivemos não tem possibilitado a realização de uma educação comprometida com a transformação social, e nem poderíamos esperar isto, em se tratando de uma sociedade estruturalmente desigual, mas tem também produzido toda ordem de reducionismo e dificuldades no que se refere a dois aspectos, necessariamente interligado: a formação dos educadores (inicial e continuada) e a produção das condições objetivas em que se realiza o magistério. Utiliza-se dessa forma da educação para a difusão da ideologia dominante, contando para tal intento, de intelectuais de mais baixo nível. Desse modo, a real subordinação da educação à política, em seu sentido mais amplo. (VIEIRA, 2008. p. 161).

A formação dos professores, com fins na execução da política educacional PAA, empreendida pelo próprio IAS, desde 2001, treinou os docentes para desenvolver melhor as ações do Programa, não para a melhoria da educação ou da aprendizagem dos alunos.

A pesquisa evidenciou o desconhecimento a respeito das políticas em sua totalidade, sendo que a maioria dos professores e gestores entrevistados desconhecia a forma como foi implantado o PPA em Rio Verde, afirmaram não terem participado, em nenhum momento, da efetivação da parceria com o IAS, apenas entraram em cena no momento que deveria ser implementado, partindo dos princípios impostos de cima para baixo. Enfatizaram o discurso verticalizado que, segundo eles, são decisões impostas de maneira hierárquica, que chegam na escola para poderem ser desenvolvidas.

O ensino com qualidade social oferecido para os alunos com distorção idade/ano em Rio Verde entre os anos de 2001 à 2013 foi negado, inicialmente porque não possibilitou uma educação humanista voltada para a formação e transformação cidadã, pois foi participativo na reprodução dos interesses do mercado ao legitimar as parcerias do terceiro setor. Também, não oportunizou e não proporcionou aos docentes a visão política-pedagógica de seu trabalho. E, por fim, ofereceu-se um modelo de política verticalizada por meio da parceria com o IAS, que não condiz com a necessidade de uma escola democrática. Inclusive, resultou por fim em cancelamento, depois de treze anos de adesão, sem maiores esclarecimentos às escolas e profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reuniões que envolveram diversos países foram realizadas para discutir ideias hegemônicas sobre problemas sociais, sendo nestas organizados documentos que sintetizavam orientações para reformas educacionais, principalmente nos países subdesenvolvidos e emergenciais.

No decorrer dessas reuniões, as quais o Brasil sempre foi participativo, firmaram-se compromissos para que o Banco Mundial financiasse políticas educacionais, desde que as instruções fossem acatadas. Como já exposto nesse relatório, o enfraquecimento da função estatal permitiu uma reorganização da sociedade civil brasileira, baseada na ampliação e disseminação das organizações não governamentais e outras associações que passaram, de certa forma, a interferir nas questões sociais, construindo uma ideia de assistencialismo ou se dizendo ser um amparo ao Estado.

O mercado brasileiro aproveitou-se do contexto favorável dessa prática para difundir suas fundações ou associações e, a partir delas, alcançar seus interesses maiores. Nessa direção, a sociedade civil converte-se em Terceiro Setor, capaz de causar o enfraquecimento das organizações e movimentos sociais. Logo, as instituições que se comprometem com o mercado absorvem os interesses coletivos presentes na sociedade civil, assumindo a responsabilidade de desenvolver as ações voltadas aos interesses sociais comuns que seriam responsabilidade do Estado, tornando-se representantes das causas humanitárias e sociais. (DURIGUETO, 2007).

Em contexto local, especificamente no município de Rio Verde/GO, em 2001, diante de um número bastante elevado de alunos com distorção idade/ano, o prefeito eleito e atuante naquele ano, Paulo Roberto Cunha, após conhecer, em uma reunião política em Brasília o material e as concepções do Instituto Ayrton Senna e expô-lo à então secretária de educação do município, resolve firmar parceria com o IAS e implantar em Rio Verde um programa de aceleração da aprendizagem, que dizia ser a solução para a problemática do índice de alunos em defasagem, com idades restritas a 9 a 14 anos, matriculados nas instituições municipais de ensino. É válido ressaltar que o MEC contribuiu financeiramente com essa implementação.

Dessa forma, para o desenvolvimento da presente pesquisa, analisamos toda a produção de divulgação do PAA disponível nos sites do Instituto Ayrton Senna (IAS) e documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde - SME. Objetivávamos no primeiro plano a compreensão da implantação e implementação de políticas educacionais efetivadas mediante parcerias públicas privadas para responder, ao final

da trajetória de pesquisa: em que medida a implantação de programas de aceleração de aprendizagem poderia desenvolver nos alunos uma aprendizagem com qualidade social?

A técnica utilizada para captar e interpretar o objeto em suas diversas dimensões, históricas, políticas e sociais, proporcionando a produção de conhecimento, foi a de triangulação de dados. Para tal processo realizamos inicialmente o diálogo entre a realidade micro de Rio Verde e a realidade macro, por meio do materialismo histórico dialético. Posteriormente, descrevemos a política e sua implantação no município por meios de documentos oficiais – leis, emendas e pareceres. E, por último, analisamos as entrevistas, focadas na educação de qualidade social para os alunos, como meio de compreender o impacto da política no chão da escola. Na pesquisa de campo percebemos que o planejamento é forjado e produz significado nas vivências de todos envolvidos. Valorizamos no atual trabalho a subjetividade do trabalhador-professor, ignorada no processo de implantação do PPA, mas que fez total diferença para a compreensão de sua implementação.

Os questionamentos destinados aos professores e gestores foram estruturados e classificados em busca de eixos norteadores. Dessa forma, o primeiro sentido apreendido sobre a implementação das políticas públicas educacionais foi que foram “impostas” aos sujeitos para que eles as executassem, sem direito a questionamento. O segundo sentido notável é que a metodologia imposta pelo PAA não era voltada à qualidade social do aluno; e o terceiro é que muitos alunos egressos do programa continuaram em situação de fracasso.

Por meio do referencial teórico foi possível tornar as falas inteligíveis e utilizá-las de forma subjetiva no momento das análises das entrevistas no sentido de explicação da realidade que constroem, possibilitando respostas a nossos questionamentos.

O PAA foi implementado por meio da hegemonia do Terceiro Setor, no qual os interesses do privado superam os interesses públicos. O desenvolvimento de estratégias não parte de contribuições da autonomia e liberdade criativa dos docentes e, por conseguinte, dos discentes. Não é produzido o conhecimento necessário para a gestão da educação orientada para cidadania, uma vez que, conforme Ferreira (2006), os professores também são gestores.

O Programa de aceleração é influenciador dos parâmetros de qualidade do Ensino Básico da escola pública, na medida em que pretende transformá-lo conforme a lógica empresarial. Essa intervenção é observada quando são colocadas como indicadores as avaliações externas de rendimento escolar, retirando do Estado a função de provedor da qualidade do ensino público. Esses procedimentos estão vinculados à qualidade, mas, neste caso em específico, uma qualidade que tem como parâmetro o mercado. (PERONI, 2008).

A qualidade social da educação, ao contrário, mostra-se humanizadora e busca promover a emancipação humana, possibilitando a participação, enquanto direito de

cidadania. Conforme a teoria gramsciana, todo, ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, requer princípios “desinteressados” na construção de uma formação humanista geral.

Deve estar presente, nesse sentido, na constituição da qualidade social, o processo de democratização, que envolve a democratização do acesso, do conhecimento, da gestão, do financiamento e do regime de colaboração, não deixando por último a valorização dos profissionais da educação.

As estratégias iniciam-se na formação de professores que considerem as necessidades e demandas para o desenvolvimento da escola de maneira eficaz, privilegiando as discussões sobre o ensino básico e para quem este se dirige. A partir deste princípio, substituem-se os modelos externos quantitativos pela avaliação institucional qualitativa, mais ampla e voltada para a realidade, respeitando as especificidades e necessidades dos sujeitos, em um fazer político que promova a inclusão de toda a comunidade escolar.

Na educação com qualidade social, deve-se primeiramente “[...] conhecer conscientemente a si mesmo [...]” (GRAMSCI, 2006 p.46) e com isso proporcionar e ocasionar a contra-hegemonia, ao permitir às camadas populares possibilidades de serem dirigentes.

Ressalto, nesse momento, meu crescimento enquanto pesquisadora, pois como participante ativa e efetiva do Programa de Aceleração de Aprendizagem, durante diversos anos, apostei e defendi a validade de tal política. No entanto, por meio das diversas leituras e da experiência no campo da pesquisa, pude compreender as determinações presentes nos documentos oficiais, contratos e exigências que eram impostas por uma organização social. Organização esta que estava muito distante da realidade de nossos alunos. Assim, pude ter a compreensão dos interesses atribuídos pelo terceiro setor, e de que a escola acaba se tornando reprodutora de desigualdades sociais e da ideologia das classes dominantes.

Concordo com Gramsci na defensoria de uma escola única, crítica e criativa, na qual seja possível desenvolver tanto competências predominantemente intelectuais quanto manuais, possibilitando a autonomia dos sujeitos. A educação em processo de formação na sociedade capitalista acontece por meio da convivência social, ou seja, ensinando e aprendendo, não apenas na escola, mas também na vida.

Contudo, diante da problemática que norteou este trabalho: “Em que medida a política educacional adotada no município de Rio Verde (GO) mediante implantação e implementação do programa de aceleração contribuiu para a superação do fracasso escolar dos alunos atendidos no município?”, podemos afirmar que tal política implantada no município visou

apenas uma amenização e não uma superação do fracasso escolar, pois ela não visa à transformação de um indivíduo omnilateral e sim unilateral.

O município de Rio Verde – GO, não conseguiu superar o fracasso escolar por meio da parceria com o IAS, este denominado como uma OSCIP, que surgiu e se efetivou no município durante treze anos como uma administradora de entidades públicas, atuando no que se refere a políticas sociais, construindo seu espaço de hegemonia a cada ano que se renovava a parceria. Demonstrava, cada vez mais para a classe dominada, que o Estado era incapaz e fraco em dar conta das políticas sociais, criando condições de se auto atuar sempre mais na educação do município.

Tendo como base o pensamento gramsciano, percebemos que essa política adotada pelo município de Rio Verde – GO não superou, não mudou a realidade dessas crianças, não proporcionou uma educação de qualidade, não transformou o indivíduo de forma omnilateral, para que seja um contribuinte crítico para a sociedade.

Os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, especificamente os que participam na implementação de programas em parcerias público privado, necessitam de forma emergencial de mudanças. Mudanças estas que deixarão as raízes de um indivíduo unilateral, assumindo a transformação como um indivíduo omnilateral na sociedade. Segundo a visão marxiana, o homem unilateral é mutilado, não vai além de um desenvolvimento unilateral, torna-se excluído de seus próprios prazeres. Assim, compara-se esse conceito aos professores que, por sua vez, estão presos a regras que recebem impostas por determinadas políticas, tornando-se escravos de suas próprias ações.

Postula-se que a concepção histórico-social de homem e sociedade é um dos eixos que norteiam o trabalho pedagógico crítico emancipatório, que visa formar o homem omnilateral, o homem consciente dos problemas em seu tempo, em seu mundo, um sujeito capaz de contribuir para uma sociedade mais igualitária. É ciente que somente uma formação científica e crítica, associada à conscientização política, permitirá ao homem compreender o caráter científico verdadeiro e transformador de sua ação, possibilitando caminhos para superação da condição de alienado, fragmentado e pragmático. O processo formativo, quando desenvolvido numa perspectiva omnilateral, oportuniza ao indivíduo se colocar no terreno da produção, da práxis, da transformação, assumindo uma postura de sujeito crítico e criativo.

Nessa perspectiva, o campo pedagógico torna-se dinâmico, educar deixa de ser um ato unilateral, alunos e professores tornam-se sujeitos ativos do processo. Os objetivos educacionais focam a formação e o desenvolvimento de alunos críticos, conscientes, emancipados, que diante de saberes científicos tornam-se capazes de investigar, analisar,

conhecer e estabelecer relações, fazendo sínteses entre o conhecimento sistematizado e sua vida, assim relacionando dialeticamente teoria e prática.

A discussão até aqui nos faz concluir que as ações consubstanciadas na perspectiva de parcerias público privado têm-se desenvolvido dentro de uma lógica marcadamente mercantilista da educação. Pode-se dizer, em outros termos, que é similar ao serviço de compra e venda, ao contrário da efetivação da socialização de um bem público, sejam eles do ponto de vista dos professores “que tem que aplicar os modelos propostos” quanto do ponto de vista dos setores produtivos e das correntes políticas. (POJO, 2012).

Contudo, conclui-se através desse estudo a consciência de que não esgotamos a discussão sobre o caminho que percorremos, mas de maneira geral procuramos desenvolver uma reflexão em torno de nosso objeto que foi: o Programa de Aceleração de aprendizagem consubstanciado pelo IAS em Rio Verde – GO.

Assim, cabe a nós, na condição de pesquisadores, proporcionar espaços de encontros e intercâmbio de pesquisas, visando debates e aprofundamento da temática exposta, possibilitando diálogos que permitam a reflexão crítica dos/com os depoentes dessa ação, expondo todas as características e socializando os resultados.

É interessante e fundamental, ainda, construir uma agenda de reivindicações claras e comprometidas com a educação pública. Tal ideia volta-se a assumirmos uma postura de protagonistas críticos e presentes na construção de uma educação de qualidade, voltada ao educar para a emancipação.

O cerne do desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico-emancipatório, voltado ao educar para a emancipação, compõe-se na reconquista do ser humano total, crítico, pleno, integral, em que a preocupação não seja os interesses individuais, mas levar os alunos a se interessarem pelos anseios e problemas da coletividade, do bem comum. Por isso, insistimos na discussão da formação omnilateral, a qual implica desenvolver o pensamento crítico, autocrático, tornando o homem capaz de agir e interpretar de forma consciente o mundo em que vive. Essa seria a educação de nossos sonhos!

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório CNPq nº 401434/2008-7. Campinas: UNICAMP, 2011.
- ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, 2000.
- _____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ARAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.
- ARCARO, N.T; MEJIAS, N.P. A evolução da assistência psicológica e em saúde mental: do individual para o comunitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília n. 6, p.251-266, 1990.
- AZEVEDO, J. M. L.. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARBOSA, L. C. M.. **Projeto Acelerar para Vencer (PAV): desafios e possibilidades**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós - Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 148. 2012.
- BASTOS, S. R. T. **Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer”**. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013
- BERNARDES-DA-ROSA, A.D. et al. Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 17, p. 5-14, 2000.
- BIANCHI, A. Temas e problemas nos projetos de pesquisa. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7-8, n. 13-14, p. 75-91, 2003.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORON, A. Os 'novos Leviatãs' e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: BORON, A. et al. **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999. v. 4, p. 7-67.

BOURDIEU, P. O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites. In: _____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorde Zahar, 1998. p. 135-149.

BRANDÃO, N. A.; DIAS, E. F. A questão da ideologia em Antonio Gramsci. **Trabalho & Educação**, v.16, n. 2, p. 81-98, jul./dez., 2007.

BRANDÃO, Z. et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP. **Relatório preliminar SAEB.** Brasília, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRITO, C.; SILVA, G. P. **Ação, história e memória na educação de jovens e adultos (EJA), no Ceará: mapeando fontes e (re)construindo sua trajetória dos anos 1960 aos dias atuais.** Fortaleza, 2007. (Projeto de Pesquisa - CNPq).

BUENO, R.. A centralidade do argumento neoliberal em Von Mises, Hayek e Friedman: uma via para a crítica política contemporânea. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, Marechal Cândido Rondon, PR, v. 12, n.23, p.9-34, Ago./Dez. 2012.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado e a parceria com o Instituto Ayrton Senna no Projeto Piloto de Alfabetização: implicações na gestão pedagógica.** 2010. Projeto de Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CALDAS, R. F. L.; HÜBNER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: O que dizem os professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 71-82, 2001.

CARNOY, M. Estado e teoria política. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.63-88.

CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 3-19, 2013.

CASTRO, M. C.; RIOS, V. L. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIARADIA, N. S. **Um olhar para além do fracasso escolar: um estudo de caso nas turmas de progressão da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS.** Escola Municipal

Machado de Assis. 2002. 302p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. Toda a criança é capaz de aprender. São Paulo: Cortez, 1989.

COLLARES, C. A. L. MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. **Educação Unisinos**, Almada, Portugal. v. 8, n. 15, p. 217-246, 2004.

CUNHA, D. M.. Intervenção estatal pelo controle da qualidade total. In: MACHADO, L.; FIDALGO, F. (Orgs.). **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. 2. ed. Belo Horizonte: NETE/Movimento de Cultura Marxista, 1995, v. 1.

CURY, C. R. J.. Público e o privado na Educação: novos elementos para o debate. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V.(Orgs.). **Um novo movimento da educação privada**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 17-27.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê/Autores Associados, 2005.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DALSAN, J. **O enfrentamento do fracasso escolar numa escola pública: uma análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar**. 2007. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

DEMO, P.. **Charme da exclusão social**. Petrópolis: Autores Associados, 1998.

DIOS, V.C.; SILVARES, E.F.M. Conhecer para que se possa atuar: caracterização da clientela infantil de um hospital-escola de São Paulo. In: Reunião Anual de Psicologia Social, Universidade de São Paulo, 1993. **Anais...** Ribeirão Preto, 1993.

DORNELLES, B. V. **Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre**. 1986. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Políticas Educacionais, 2005.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DURIGUETTO, M. L. Sociedade civil e democracia: um debate necessário. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 15. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a Gestão da Educação como Gérmen da Formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. S. Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades. **Dia-a-dia e Educação**, [s.l], p. 1-27, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FRANZINNI, T. M. S. **Projeto Jovem do Futuro**: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio? 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

FREITAS, L. C. Ciclo ou Série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Disponível em:<<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 15 abril. 2016.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1993.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. O psicólogo e sua ideologia. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 12-17, 1985.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escola na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006. V.4.

_____. **Cartas do Cárcere. Tradução de Noênio Spínola.** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Concepção dialética da história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Lettere dal Carcere.** Palermo: A. Santucci/Sellerio, 1996.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRANJA, T. A. S.; MATTOS, C. L. G. Políticas Educacionais e Programas Compensatórios – O Fracasso Escolar e a Exclusão: Duas Faces da Mesma Moeda. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-18.

GUIMARÃES, L. T.; SANTANA, M. S. R.; MOTTA, G. M. Políticas educacionais para a educação básica no Brasil: entre o pleno desenvolvimento e a semiformação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 32, 2012.

GUTIERRES, D. V. G.; COSTA M. **O Financiamento e o Controle Social dos Recursos da Educação no Contexto das Parcerias Firmadas entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e Municípios Brasileiros.** Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna. 1. ed. Recife: Anpae, 2013. p. 60-81.

HANUM, V. **Implantação do programa de aceleração da aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica.** 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HECKERT, A. L. C.; BARROS, M. E. B. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”. **Aletheia**, n. 25, p. 109-122, 2007.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação/CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov., 2001.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. Quem somos. Conselheiros. Presidente. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. Programa Acelera Brasil. **Manual do Professor.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Cidades. Rio Verde –GO. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=521880>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO - IEDI. **Mudar para competir** – A nova relação entre competitividade e educação; estratégias empresarias. [S.l.]: IEDI, [1992?].

INSTITUTO HERBERT LEVY. **Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo**. São Paulo: IHL, 1996.

INSTRUMENTO PARTICULAR DE PARCERIA. Contrato entre a Prefeitura Municipal de Rio Verde/GO e Instituto Ayrton Senna. 2005.

LEAL, G.F. Populações excluídas: uma categoria de pesquisa viável. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, XVI., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2008. p. 85-93.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E.P.U., 2012.

MADALÓZ, R.J.; SCALABRIN, I. S.; JAPPE, M. O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos. In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA, IX, 2012, Caxias do Sul: Rio Grande do Sul: UCS. **Anais...** 2012.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago, 1998.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classes sociais e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1983. V.1

MARZOLA, N. Reprodução e contradição: escola e classes populares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 43-46. jan./jun. 1986.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, SP: Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MILÈO, I. S. O. **Sistemas Municipais de Ensino e o Instituto Ayrton Senna na Amazônia Paraense**. 2013. 392 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

NAGEL, L. **Avaliação, Sociedade e Escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEUBAUER, Rose. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 129-133. jan. 2000.

OLIVEIRA, D. A. Anos 1990: educação básica Política educacional nos e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-122.

OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 1998.

OLIVEIRA, M. A. M. **Qualidade Total**: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica. Campinas: Pro-Posições, 1999.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PAESE, C. R.; AGUIAR, A. A. Gonçalves de. Revisando os conceitos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e programas sociais no Brasil. **NUPEM**, Campo Mourão, PR, v. 4, n. 6, p. 65-81, jan./jul. 2012.

PALMA, R. C. B. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília, 2004.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120

_____. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. S.Paulo: T.^a Queiroz, 1993. In: COLÓQUIO SOBRE PROGRAMAS DE CLASSES DE ACELERAÇÃO. São Paulo: Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. (Série Debates; 7).

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v. 6).

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

_____. **A criança da escola pública**: deficiente, diferente ou mal trabalhada. Cidade: São Paulo: SE/CENP. **Projeto Ipê**, 1985.

PATTON, Michael Quinn. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park, CA: Sage. 1987.

PERONI, V. M. V. A Democratização da educação em Tempos de Parcerias entre o Público e o Privado. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 19, n, 40, p. 215-227, maio/ago, 2010.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **ECCOS: Revista Científica**. Vol. 8, p. 111 – 132, jan. /jun., São Paulo, 2006.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T. PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M.R. Redefinição do papel do Estado e a política educacional brasileira. **Revista Educação e Humanismo**, Bolívia, v. 13, n. 20, p. 234-253, 2011.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

PERONI, V. M. V.; SILVA, M. V. **Estado, Terceira Via, Terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna**. Campinas: UNICAMP, 2011.

POJO, Oneide Campos. **Os programas de recuperação (nivelamento) de aprendizagem do Instituto Ayrton Senna em Benevides/PA**. Brasília: SBPC, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE. 2013. Disponível em: <<http://www.rioverde.go.gov.br/>>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

ROSSATO, M. **A voz dos alunos produzindo (re) significações acerca do fracasso escolar**. 2001. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RUIZ, N. S. E. S. **Aceleração de Estudos: uma análise do programa implementado em Manaus**. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011

_____. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: Editora da PUC-SP, 1998.

_____. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 26, v. 1, p. 67-81, jan./jun. 2000.

SCHLESENER, A. H. *A Escola de Leonardo: política e Educação nos Escritos de Gramsci.* Brasília, DF: Líber Livro, 2009

SCHOEN-FERREIRA, T. H. et al. Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio Psicológico ao Adolescente (CAAA) - UNIFESP/EPM. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p.73-82, 2002.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Pedagógica Universitária, 1974. p. 1-118.

SILVA, M. P. **Fracasso escolar na alfabetização.** 2008. 36 f. Trabalho de Conclusão Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2008.

SILVA, N. P. **Alfabetização em classes de aceleração.** 2001. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica Editora, 1999.

SILVA FILHO, H. P. F. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 87-92.

SILVA, M. V.; SOUZA, S.A. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOUSA, S.N. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: As cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC.** 2014. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, K. P. **Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva-mútua.** 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOUZA, M. F. M. **Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do programa de aceleração da aprendizagem em Santarém - Pará.** 2007. 177 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação: IPES e a questão educacional após 1964.** Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, S. A.; CAETANO, M. R. Redes de Relações e o Instituto Ayrton Senna. **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. 1. ed. Recife: Anpae, 2013. p. 98-125.

SPOSATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, 2000.

_____. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. São Paulo: PUC, 1999. (Texto da apresentação, n. 7).

SPOSATI, A. et al. **Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo/2000: dinâmica social dos anos 90**. São Paulo: Pólis/INPE/PUC-SP, 2000.

TERMO DE REFERÊNCIA. Termo aditivo de prorrogação de contrato entre a Prefeitura Municipal de Rio Verde e o Sistema Ayrton Senna de Informações. 2009.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Unesp, 2005.

TOÉ, R. D..D. **Uma classe de aceleração: seus alunos e sua realidade, uma abordagem qualitativa**. 2005. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências em Educação. Mestrado em Educação e Cultura. Florianópolis, 2005. 134 f.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo**. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

VIEIRA, E. P. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.17, nº 1, p. 153-165, jan./abr. 2008.

WLODARSKI, R.; CUNHA, L.A. Desigualdade social e pobreza como consequências do desenvolvimento da sociedade. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR-TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, 9, 2011, Ponta Grossa, **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2011. p. 1-10.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Autorização do local da pesquisa e para utilização do acervo documental da Secretaria Municipal de Educação.

AUTORIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA E PARA UTILIZAÇÃO DO ACERVO DOCUMENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Autorizo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba, a realizar uma pesquisa qualitativa em estudo de caso na **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME**, situado na cidade de Rio Verde (GO), realizada pela pesquisadora do Mestrado em Educação **ANA MARIA FRANCO PEREIRA - CPF: 847 061 201 - 87**, para fins de utilização dos locais para pesquisa, a divulgação e a reprodução de imagens, e do acervo documental digitalizados incluindo documentos apresentados, para a realização e a divulgação de pesquisas em andamento e futuras que houverem relacionadas à Pesquisa em Educação de Paranaíba (MS).

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais e revistas, entre outros); mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como, em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Rio Verde, 29/08/2015

Diones R. Pereira Lopes

Secretário (a) Municipal Responsável

Diones Rosária P. Lopes
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 021/2015

CARIMBO DO (A) SECRETÁRIO (A) DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “*Implantação e implementação de classes de aceleração de aprendizagem no município de Rio Verde (Go): uma política pública (2001-2013)*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Ana Maria Franco Pereira e Lucélia Tavares Guimarães. Nesta pesquisa nós buscamos “analisar de forma crítica os desdobramentos da implantação e implementação das classes de aceleração de aprendizagem na primeira fase do Ensino Fundamental nas instituições de ensino no município de Rio Verde (GO)”. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Ana Maria Franco Pereira. Na sua participação você responderá a perguntas como ex-secretário da educação (a), e/ou assessor técnico do Conselho Municipal (COMERV), e/ou ex-professor do programa de aceleração, e/ou professor do ensino regular e/ou diretor(a) no período compreendido entre 2001 e 2013, atuantes ou não nos Programas de Aceleração. A entrevista será sobre acontecimentos vivenciados nas instituições escolares do município, sendo embasada por questionamentos, quanto à implantação e implementação das Classes de Aceleração no município de Rio Verde – GO. Ou, ainda, sua colaboração será relevante relatando os acontecimentos como cidadão que vivenciou tais políticas públicas educacionais no município de Rio Verde, que serão pesquisadas entre as datas selecionadas. Os riscos são o de investigar questões particulares e íntimas da sua história enquanto profissional que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da pesquisa. Os benefícios serão o de perceber que você é um agente importante para a análise diante da implementação das turmas de aceleração, que sua atuação foi preponderante, e com certeza podendo trazer informações indispensáveis sobre os resultados obtidos no processo de implantação de tais classes. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa, sendo livre para deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação, ficando com a via original deste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Maria Franco Pereira – Rua: Peroba, Qd 60, Lt 1028, Residencial Veneza – Rio Verde/Go, CEP:75910-045, fone: (64) 9939-7010 / 9293-0525, ou com Lucélia Tavares Guimarães – Rua: Autogamis Rodrigues da Silva, 980, Centro – Paranaíba/MS, CEP: 79 500 – 500, fone: (67) 8104-7836. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos através da Fundação do Ensino Superior de Rio Verde – FESURV – Universidade de Rio Verde.

Rio Verde, ____/____/____

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE C. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS – EX-PROFESSORES

Perguntas direcionadas aos ex-professores do Programa de Aceleração da aprendizagem implantados no Município de Rio Verde – Goiás

NOME COMPLETO: _____

Idade: _____

CATEGORIAS	QUESTÕES
Caminho Formativo do Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação? 2. Há quantos anos leciona? 3. Qual série/ano você considera mais apto para trabalhar
Fracasso escolar	<ol style="list-style-type: none"> 4. Qual sua compreensão sobre o fracasso escolar? 5. Quais as causas pertinentes do fracasso escolar? 6. Que solução sugeria como combate ao fracasso escolar?
Políticas Públicas Educacionais	<ol style="list-style-type: none"> 7. Qual a sua opinião sobre Políticas Públicas Educacionais criadas por instituições privadas?
Programa de Aceleração da Aprendizagem implantado no Município de Rio Verde (GO)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Fale o que você sabe sobre o Programa de Aceleração de Aprendizagem? O que é? Qual o seu objetivo? 9. Quando e como o projeto chegou à sua escola? Como você o recebeu?? 10. Qual foi sua participação na implementação do programa na escola? 11. Como começou a atuar nessas salas? 12. Quantos anos lecionou no Programa de Aceleração de Aprendizagem? 13. Como as turmas eram organizadas? 14. Até quando funcionou o PAA? E Por que deixou de existir? 15. Qual a sua avaliação sobre o PAA? 16. Você considera que houve mudanças no ensino fundamental com os PAA? 17. Se pudesse teria optado por não trabalhar nas classes de aceleração?
Pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 18. Qual a metodologia utilizada no processo de ensino aprendizagem das turmas de aceleração? 19. Eram compatíveis com a realidade dos alunos? 20. Contribuíram ao seu trabalho pedagógico? 21. Qual a reação dos alunos quanto ao material utilizado?
Perfil do aluno	<ol style="list-style-type: none"> 22. Como você descreveria o perfil dos alunos matriculados no PAA?
Formação Docente	<ol style="list-style-type: none"> 23. Fale sobre a formação oferecida pelo PAA?

APÊNDICE D. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS – PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Perguntas direcionadas aos professores do Ensino Regular que receberam alunos concluintes do Programa de Aceleração da Aprendizagem implantados no Município de Rio Verde – Goiás

NOME COMPLETO: _____

Idade: _____

CATEGORIAS	QUESTÕES
Caminho Formativo do Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação? 2. Há quantos anos leciona? 3. Qual série/ano você considera mais apto para trabalhar
Fracasso escolar	<ol style="list-style-type: none"> 4. Qual sua compreensão sobre o fracasso escolar? 5. Quais as causas pertinentes do fracasso escolar? 6. Que solução sugeriria como combate ao fracasso escolar?
Políticas Públicas Educacionais	<ol style="list-style-type: none"> 7. Qual a sua opinião sobre Políticas Públicas Educacionais criadas por instituições privadas?
Programa de Aceleração da Aprendizagem implantado no Município de Rio Verde (GO)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Fale o que você sabe sobre o Programa de Aceleração de Aprendizagem? O que é? Qual o seu objetivo? 9. Por que o PAA deixou de existir no município de Rio Verde (GO)? 10. Qual a sua avaliação sobre o PAA? 11. Você considera que houve mudanças no ensino fundamental com o PAA?
Social	<ol style="list-style-type: none"> 12. Como a escola recebeu os alunos concluintes de turmas do PAA?
Pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 13. Como era a metodologia adotada para trabalhar com os alunos concluintes do PAA ao retornar para o Ensino regular?
Perfil do aluno	<ol style="list-style-type: none"> 14. Como você descreveria o perfil dos alunos concluintes do PAA? 15. Eles se encontravam aptos a acompanhar a turma do Ensino Regular a qual se encontravam matriculados?

APÊNDICE E. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS - GESTORES

Perguntas direcionadas aos gestores de instituições que tiveram turmas implantadas pelo Programa de Aceleração da Aprendizagem no Município de Rio Verde – Goiás

NOME COMPLETO: _____

Idade: _____

CATEGORIAS	QUESTÕES
Caminho Formativo do Gestor (a)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação? 2. Há quantos anos exerce tal função?
Fracasso escolar	<ol style="list-style-type: none"> 3. Qual sua compreensão sobre o fracasso escolar? 4. Quais as causas pertinentes do fracasso escolar? 5. Que solução sugeriria como combate ao fracasso escolar?
Políticas Públicas Educacionais	<ol style="list-style-type: none"> 6. Qual a sua opinião sobre Políticas Públicas Educacionais criadas por instituições privadas?
Programa de Aceleração da Aprendizagem implantado no Município de Rio Verde (GO)	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fale o que você sabe sobre o Programa de Aceleração de Aprendizagem? O que é? Qual o seu objetivo? 8. Quando e como o projeto chegou à sua escola? Como você reagiu a ele, o que sentiu? 9. Qual foi sua participação na implementação do programa na escola? 10. Como as turmas eram organizadas? 11. Até quando funcionou o PAA? E Por que deixou de existir? 12. Qual a sua avaliação sobre o PAA? 13. Você considera que houve mudanças no ensino fundamental com o PAA? 14. Se pudesse teria optado pela não implementação das classes de aceleração na instituição a qual trabalhava?
Perfil do aluno	<ol style="list-style-type: none"> 15. Como você descreveria o perfil dos alunos matriculados no PAA?

APÊNDICE F. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS - ASSESSOR TÉCNICO DO COMERV

Perguntas direcionadas ao Assessor Técnico do Conselho Municipal de Rio Verde – COMERV sobre a legalização do Programa de Aceleração da Aprendizagem implantados no Município de Rio Verde – Goiás

NOME COMPLETO: _____

Idade: _____

CATEGORIAS	QUESTÕES
Caminho Formativo do Coordenador do COMERV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação? 2. Há quantos anos exerce tal função?
Fracasso escolar	<ol style="list-style-type: none"> 3. Qual sua compreensão sobre o fracasso escolar? 4. Quais as causas pertinentes do fracasso escolar? 5. Que solução sugeriria como combate ao fracasso escolar?
Políticas Públicas Educacionais	<ol style="list-style-type: none"> 6. Qual a sua opinião sobre Políticas Públicas Educacionais criadas por instituições privadas?
Programa de Aceleração da Aprendizagem implantado no Município de Rio Verde (GO)	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fale o que você sabe sobre o Programa de Aceleração de Aprendizagem? O que é? Qual o seu objetivo? 8. Como se efetivou o PAA no município? 9. Qual a base legal que respaldou o PAA no município? 10. Você considera que houve mudanças no ensino fundamental com o PAA? 11. Por que o PAA deixou de existir no município de Rio Verde (GO)? 12. Qual a sua avaliação sobre o PAA?

APÊNDICE G. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS – EX-SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Perguntas direcionadas ao Ex – Secretário (a) Municipal de educação no momento de adesão ao Programa de Aceleração da Aprendizagem desde sua implantação no município de Rio Verde – GO

NOME COMPLETO: _____

Idade: _____

CATEGORIAS	QUESTÕES
Caminho Formativo do Ex – Secretário (a)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação? 2. Quanto tempo exerceu o cargo de Secretária da Educação no município? 3. Hoje exerce qual função?
Fracasso escolar	<ol style="list-style-type: none"> 4. Qual sua compreensão sobre o fracasso escolar? 5. Quais as causas pertinentes do fracasso escolar? 6. Que solução sugeria como combate ao fracasso escolar?
Políticas Públicas Educacionais	<ol style="list-style-type: none"> 7. Qual a sua opinião sobre Políticas Públicas Educacionais criadas por instituições privadas?
Programa de Aceleração da Aprendizagem implantado no Município de Rio Verde (GO)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Fale o que você sabe sobre o Programa de Aceleração de Aprendizagem? O que é? Qual o seu objetivo? 9. Como foi que essa política entrou na agenda do governo municipal? (Como esse projeto chegou a prefeitura? Como você recebeu essa notícia?). 10. Quais os principais motivos levaram a prefeitura Municipal a aderir ao programa? 11. Após a adesão ao programa, o que o governo municipal esperou alcançar? 12. A concepção da aceleração sugerida por essa política ou qualquer outra são questionadas no momento da adesão? 13. Como foi a pensada a formulação dessa política junto à secretaria de Educação? Como foi o processo de implementação até se configurar em uma ação de combater a defasagem dos alunos na primeira fase do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde - GO (escolha de orientadores, professores que fariam parte da formação)? Quais foram as decisões de gestão? 14. Qual a base legal que respaldou o PAA no município?

	<ol style="list-style-type: none"> 15. Como a escola se organizou para a implementação dessa política? 16. Como você observou a recepção do programa pelas escolas e pelos professores? 17. Tem uma proposta educacional do município voltada para atender as necessidades dos professores que foram preparados para trabalhar nos programas de Aceleração? 18. Os professores tinham liberdade para atuarem de acordo com a concepção da realidade e necessidade que mais se identificavam na sala de aula? Ou deveriam seguir passo a passo a concepção defendida pelo programa? 19. Como o Conselho Municipal de Educação precisou intervir para o desenvolvimento do PAA? 20. Por que não houve mais a implementação do PAA desde 2014? 21. Fale sobre a sua opinião sobre essa política pública de forma geral. 22. Que mudanças você percebeu, de modo geral, com a implantação do PAA na Rede Municipal? Quais os resultados gerados? 23. Diante das entrevistas com os professores participantes do PAA muitos afirmaram o mesmo ser uma proposta excelente, porém necessitava de algumas alterações, em específico na metodologia a qual recebiam tudo pronto. Comente sobre.
Defasagem idade/ano	<ol style="list-style-type: none"> 24. O que sugeria hoje para sanar e combater o fracasso escolar especificamente aos alunos que se encontram defasados em sua idade ano?

ANEXOS

ANEXO I. INSTRUMENTO PARTICULAR DE PARCERIA.**INSTRUMENTO PARTICULAR DE PARCERIA**

Pelo presente instrumento, e na melhor forma de direito, de um lado, **INSTITUTO AYRTON SENNA**, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Olavo Egídio, nº 287, 2º, 7º, 10º, 15º e 16º andares, inscrito no CNPJ sob nº 00.328.072/0001-62, neste ato representado por suas Diretoras, Sra. Viviane Senna Lalli, brasileira, viúva, psicóloga, portadora da Carteira de Identidade RG nº 7.538.713-X e inscrita no CPF/MF sob nº 077.538.178-09 e Sra. Neyde Joanna Senna da Silva, brasileira, casada, empresária, portadora da Carteira de Identidade RG nº 1.889.592 e inscrita no CPF/MF sob nº 301.662.408-77, doravante denominado IAS, e de outro lado **PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE**, inscrita no CNPJ sob nº 02.056.729/0001-05, neste ato representada pelo Sr. Prefeito, Sr. Paulo Roberto Cunha, brasileiro, casado, bacharel em direito, portador da Carteira de Identidade RG nº 84535-SSP/GO, inscrito no CPF/MF sob nº 014.043.771-15, doravante denominada PREFEITURA, ambos sendo denominados, em conjunto, PARCEIROS.

PREÂMBULO

- a) **CONSIDERANDO** que o IAS está desenvolvendo a “REDE VENCER”, cujo objetivo principal é promover a melhoria da aprendizagem e do gerenciamento de sistemas educacionais, doravante denominada simplesmente “REDE”, a qual congrega tecnologias sistematizadas pelo IAS e que podem ser implementadas através de metodologias de titularidade do IAS;
- b) **CONSIDERANDO** a identidade entre os objetivos da REDE e os da PREFEITURA e a intenção desta PREFEITURA em adotar os princípios da REDE como política pública, para o seu sistema público educacional, com vistas à criação e à manutenção das condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes matriculados nas escolas da referida rede pública de ensino; e,
- c) **CONSIDERANDO**, finalmente, que o IAS tem interesse em participar da iniciativa explicitada no Considerando (b) acima, como forma de contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens brasileiros, atendidos na rede pública de ensino da PREFEITURA.

Os PARCEIROS têm entre si, justo e contratado, o presente Instrumento Particular de Parceria “Instrumento”, que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições:



[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

especialmente no campo da leitura, da escrita e da matemática, bases para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento humano.

- 2.2. Toda a metodologia da REDE visa o alcance das metas abaixo identificadas, as quais serão avaliadas através dos indicadores de sucesso correspondentes, quais sejam:

Indicadores	Metas
1. dias letivos	1. 200 dias letivos/800 horas aula
2. frequência de professores	2. 98% de frequência
3. frequência de alunos	3. 98% de frequência
4. reprovação por falta	4. 2% de reprovação
5. índice de aprovação	5. 95% de aprovação
6. correção de fluxo	6. 5% de distorção idade/série
7. alfabetização na 1ª série	7. 95% dos alunos alfabetizados

3. DAS RESPONSABILIDADES DA PREFEITURA

- 3.1. Para a realização do escopo da parceria formalizada através deste Instrumento, a PREFEITURA assume, pelo presente, as seguintes obrigações e responsabilidades:
- observar e realizar ações visando o alcance dos objetivos e metas dispostos no Capítulo 2 acima;
 - apresentar, ao IAS, um Plano Anual de Trabalho, o qual deverá estar em consonância com os objetivos e metas da REDE, no prazo que vier a ser indicado pelo IAS;
 - realizar as ações da REDE, dando cumprimento às obrigações e responsabilidades previstas neste Instrumento e respectivo Anexo;
 - aplicar de maneira eficiente os recursos públicos destinados à educação, garantindo as condições necessárias à implementação das ações da REDE, nos prazos determinados;



- e) garantir o cumprimento da legislação aplicável, inclusive daquelas que regulamentam a política educacional do Município;
- f) designar um Coordenador para as ações da REDE, com dedicação exclusiva e em tempo integral, com perfil e experiência gerencial e de coordenação de equipes, que trabalhe com foco em resultados e alcance de metas;
- g) garantir a presença do Secretário de Educação e do Coordenador indicado na alínea (f) desta Cláusula, às reuniões técnicas e eventos que o IAS vier a agendar, responsabilizando-se pelas respectivas despesas com transporte e hospedagem, para tanto;
- h) garantir os recursos humanos necessários, comprometidos com os resultados e alcance das metas da REDE, designando equipes de profissionais, sob regime de dedicação exclusiva, que possuam competência para o desempenho das atribuições que viabilizem a realização das ações da REDE junto à Secretaria de Educação e nas unidades escolares;
- i) garantir a infra-estrutura física necessária para a execução das ações da REDE, com a disponibilização de espaço específico para o trabalho dos profissionais mencionados nas alíneas (f) e (h) desta Cláusula e demais materiais que viabilizem as ações da REDE, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida) e demais que se fizerem necessários;
- j) viabilizar, às suas expensas, a utilização do sistema gerencial informatizado denominado SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações, sendo certo que o uso do SIASI pela PREFEITURA dar-se-á somente no âmbito das ações da REDE e deverá ser operacionalizado por profissionais capacitados em informática, a serem disponibilizados pela PREFEITURA de acordo com a alínea (h) desta Cláusula;
- k) garantir a inserção e o envio de dados fidedignos relativos às ações da REDE, nos prazos e forma definidos pelo IAS, de maneira a viabilizar o acompanhamento dos indicadores de sucesso das ações da REDE, bem como a atuação da agência técnica, na assessoria que vier a ser necessária à realização das referidas ações;
- l) garantir o provimento diário de merenda e transporte escolar aos alunos da rede pública de Ensino Fundamental, bem como de todos os recursos necessários ao funcionamento das respectivas escolas;



- m) assumir inteira responsabilidade por todos os encargos, ônus, alvarás, licenças e autorizações de toda natureza, que se tornarem exigíveis para a execução integral das ações da REDE;
- n) responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições, fiscais, previdenciárias, trabalhistas, acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre o presente, devendo exibir toda a documentação comprobatória do cumprimento dessas obrigações, quando exigido pelo IAS e/ou pelas autoridades competentes;
- o) assumir por si, seus empregados, servidores concursados ou terceiros contratados, inteira responsabilidade por quaisquer reclamações, pleitos, autuações, ações e exigências de qualquer natureza, judiciais ou extrajudiciais que tenham por base ou fundamento a realização das ações da REDE;
- p) responsabilizar-se integralmente por todos os encargos e controvérsias trabalhistas porventura suscitadas por seus empregados, servidores concursados, coordenadores, supervisores, prepostos, prestadores de serviço e/ou demais envolvidos com as ações da REDE, comprometendo-se a apresentar as defesas cabíveis e adotar as medidas necessárias para a salvaguarda dos interesses do IAS caso referidas controvérsias o envolvam indevidamente, arcando integralmente, inclusive, com os ônus e eventuais condenações que advierem das mesmas;
- q) assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações da REDE;
- r) atender, na condução da execução das ações da REDE, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto, em consonância com este Instrumento e respectivo Anexo;
- s) utilizar, exclusivamente para as ações da REDE, todo o material disponibilizado pelo IAS, na forma da Cláusula 4.1., alínea (a) abaixo; e,
- t) disponibilizar todos os recursos humanos e materiais para que a entidade que vier a ser contratada pelo IAS possa realizar a avaliação externa dos resultados/metras alcançados pelas ações da REDE, inclusive, mas não se limitando, os alunos, os profissionais da educação e o material necessário.



[Handwritten signatures and initials]

3.2.- Considerando o explicitado na Cláusula 8.2. abaixo, fica vedada a transmissão, cessão, empréstimo, transferência, direta ou indireta, pela PREFEITURA, sob qualquer título, dos conhecimentos, tecnologias, práticas, modelos de relatórios, bem como todo e qualquer material disponibilizado pelo IAS ou criado no âmbito desta parceria e/ou da REDE ou em decorrência dos mesmos a outras entidades, entes públicos ou particulares, sem o prévio e expreso consentimento, por escrito, do IAS. Esta disposição será válida mesmo após o término de vigência deste Instrumento e de aditamentos correspondentes que eventualmente venham a ser formalizados entre os PARCEIROS.

4. DAS RESPONSABILIDADES DO IAS

4.1.- Desde que a PREFEITURA esteja adimplente com as obrigações assumidas pelo presente, o IAS se compromete a:

- a) permitir à PREFEITURA o acesso aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos às tecnologias desenvolvida pelo IAS e utilizadas pela REDE, que o IAS julgar necessários às ações da REDE previstas neste Instrumento e respectivo Anexo;
- b) fornecer apoio técnico, através da agência técnica que vier a contratar, a qual, a exclusivo critério do IAS, poderá realizar capacitações presenciais, acompanhamento direto ("in loco") e/ou indiretos ("à distância") das ações da REDE; e,
- c) contratar agência externa para avaliação dos resultados das ações da REDE e cumprimento dos objetivos e das metas previstos no Capítulo 2 e no Anexo deste, bem como a avaliação da aprendizagem de alunos da 1ª série das escolas da rede pública de ensino do Município.

5. DA VIGÊNCIA

- 5.1. Este Instrumento vigorará de 01/01/05 até 31/12/05.
- 5.2. Os PARCEIROS, de comum acordo, poderão renovar o prazo de vigência deste Instrumento por iguais períodos, mediante acordo por escrito, no qual serão fixadas as ações, metas e responsabilidades de cada um dos PARCEIROS.



[Handwritten signatures and initials]

6. DIVULGAÇÃO

6.1.- A divulgação das atividades relativas às ações da REDE será realizada pelo IAS, à sua discricção.

6.2.- Ajustam os PARCEIROS, ainda, que toda e qualquer forma de divulgação, pela PREFEITURA, relativa a este Instrumento e/ou às ações da REDE deverá ser feita de acordo com estratégia de marketing adotada de comum acordo entre o IAS e a PREFEITURA, cabendo ao IAS a aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido com essa finalidade, na forma das Cláusulas 6.2.1. e 6.2.2. abaixo.

6.2.1. A PREFEITURA se compromete, quando da divulgação das ações da REDE e/ou deste Instrumento, em função do disposto na Cláusula 6.2. acima, a indicar o nome de outras instituições que vierem a apoiar a REDE, sejam elas indicadas ou não pelo IAS, nos moldes que, de comum acordo, os PARCEIROS e referidas instituições estabelecerem previamente e por escrito, devendo a participação do IAS e das instituições indicadas por este ser sempre mencionada com o necessário destaque.

6.2.2. Convencionam os PARCEIROS que qualquer material de divulgação das ações da REDE ou deste Instrumento, inclusive, mas não exclusivamente, placas, "out-doors", entrevistas em programas televisivos ou mídia impressa, seus conceitos e conteúdos, deverão ser previamente autorizados e aprovados, por escrito, pelo IAS, que indicará a forma como o seu logotipo e/ou seu nome e/ou sua imagem, bem como o logotipo e/ou nome e/ou imagem das instituições que o IAS vier a indicar na forma da Cláusula 6.2.1. acima poderão ser utilizados, sob pena de ser caracterizada infração grave aos termos deste, sujeitando a PREFEITURA às penalidades indicadas na Cláusula 7.2. abaixo.

6.4. É vedada a utilização do nome e/ou da imagem do piloto Ayrton Senna da Silva, por não ser relativa ao presente Instrumento e às ações da REDE.

6.5. Fica desde já vedada a associação do nome e/ou da imagem do IAS com nome, imagem e/ou produtos de terceiros em quaisquer materiais ou meios, sem a prévia e expressa autorização e aprovação do IAS, nesse sentido.

6.6. É terminantemente proibida a utilização das ações da REDE e/ou de qualquer material relativo à REDE e/ou ao nome e/ou ao logotipo do IAS, e/ou quaisquer de seus Diretores e/ou representantes, para fins político - partidários de qualquer espécie e/ou promoção de campanhas políticas de qualquer natureza.



7. DA DENÚNCIA E RESCISÃO

- 7.1. É facultado ao PARCEIRO prejudicado considerar rescindido o presente Instrumento mediante simples comunicação por carta protocolada, nas seguintes hipóteses:
- a) se qualquer dos PARCEIROS infringir qualquer cláusula deste Instrumento e desde que o PARCEIRO inadimplente não regularize a situação no prazo de 10 (dez) dias do recebimento de notificação, indicando tal inadimplemento;
 - b) na ocorrência de casos fortuitos ou de força maior, na forma como se encontram definidos no Código Civil Brasileiro em vigor; e/ou,
 - c) se houver atraso injustificado no cumprimento das obrigações aqui assumidas.
- 7.2. Não obstante a rescisão ocorrida nos termos da Cláusula 7.1, alíneas (a) e (c) supra, caso o inadimplemento seja da PREFEITURA, esta incorrerá em: (i) perdas e danos a serem apurados; (ii) interrupção imediata da execução das ações da REDE, com a suspensão dos serviços de consultoria, supervisão e assessoria prestados pela agência técnica e pelo IAS.
- 7.3. Estabelecem os PARCEIROS que, no caso de rescisão indicado na alínea (b) da Cláusula 6.1 acima, os mesmos ficarão isentos de qualquer obrigação avençada neste Instrumento, bem como do pagamento das perdas e danos originados da rescisão.
- 7.4. Ocorrendo a rescisão deste Instrumento, em razão do disposto na Cláusula 7.1. ou por decurso do seu prazo de vigência, a PREFEITURA não poderá mais fazer uso de quaisquer informações, dados ou documentos que tenha tido acesso em razão deste Instrumento, comprometendo-se, desde logo, a suspender imediatamente o uso do SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação através dos procedimentos adequados para o cancelamento da contratação correspondente, sujeitando-se a PREFEITURA, ainda, neste último caso, às perdas e danos cabíveis a serem pretendidas em ação específica.

8. LIMITES DO CONTRATO

- 8.1 Fica assumido que, por força deste Convênio, não se estabelece entre o IAS e a PREFEITURA nenhum vínculo jurídico que não seja o definido neste Instrumento,



8

bem como não se estabelece qualquer relação de emprego entre o IAS, os funcionários da PREFEITURA e a REDE. A PREFEITURA se compromete a apresentar, quando solicitada pelo IAS, toda e qualquer documentação referente aos encargos trabalhistas incidentes na execução das ações da REDE.

- 8.2 A PREFEITURA reconhece, ainda, que as ações da REDE estabelecidas sob o abrigo do presente Instrumento, são constituídas de tecnologias – materiais, metodologias, sistemáticas de acompanhamento e avaliações, todas de titularidade exclusiva do IAS, desenvolvidas com a finalidade específica de promover o alcance dos objetivos e metas da REDE, comprometendo-se, através deste Instrumento, a utilizá-los única e exclusivamente no âmbito do previsto neste Instrumento, no território da PREFEITURA.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- 9.1. Todas as comunicações deverão ser feitas por escrito e enviadas aos endereços indicados no preâmbulo deste, reputando-se efetuadas na data de seu recebimento, desde que as correspondências sejam devidamente protocoladas.
- 9.2. A aceitação, por qualquer dos PARCEIROS, do não cumprimento, pelo outro, das cláusulas ou condições deste Instrumento, a qualquer tempo, será interpretada como mera liberalidade, não implicando, portanto, na renúncia do direito de exigir o cumprimento das obrigações aqui contidas.
- 9.3. O presente Contrato constitui o acordo integral entre os PARCEIROS em relação às ações da REDE, prevalecendo sobre qualquer outro documento anteriormente firmado por estes que seja relativo às referidas ações e não poderá ser alterado ou modificado em nenhuma de suas cláusulas ou condições, salvo mediante acordo por escrito, assinado por ambos os PARCEIROS.
- 9.4. Este Instrumento obriga os PARCEIROS, e sucessores, não podendo ser cedido, total ou parcialmente, por nenhum dos PARCEIROS sem o consentimento expresso do outro.
- 9.5. No caso de se tornar impossível a realização do objetivo deste Instrumento, os PARCEIROS se comprometem em até 30 (trinta) dias, sempre de comum acordo, a encontrar solução local ou qualquer outra possível, que se ajuste ao referido objetivo.



[Handwritten signature]

9 *[Handwritten signature]*

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

9.6 Caso os PARCEIROS não venham a encontrar a solução para a realização do objetivo deste Instrumento no prazo de 30 (trinta) dias, o presente Instrumento tornar-se-á automaticamente rescindido, nos termos do disposto na Cláusula 7.1, alínea (b) acima.

10. DO FORO

10.1. Os PARCEIROS elegem o foro da Comarca de São Paulo, por mais privilegiado que outro seja, para dirimir as controvérsias originadas do presente Instrumento.

E, por estarem assim justos e contratados, firmam o presente Instrumento, em 2 (duas) vias de igual teor de forma, com as testemunhas abaixo, para os fins de direito.

São Paulo, 18 de maio de 2005.

Paulo Roberto Cunha
p. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE
Paulo Roberto Cunha

Viviané Senna Lalli *Neyde Joanna Senna da Silva*
p. INSTITUTO AYRTON SENNA

Viviané Senna Lalli Neyde Joanna Senna da Silva

Testemunhas:

1. *Juliana Pires de Moraes Velozo* 2. *Lúcia Helena Alves Caetano*
Nome: *Juliana Pires de Moraes Velozo* Nome: Lúcia Helena Alves Caetano
RG: *201.35.658* RG: 141.224 SSP/GO

d.redevencerioverde

2.º SERVIÇO NOTARIAL DE RIO VERDE - GO *Flávia Rodrigues*
Rua Marechal Cândido Rondon, 558 - Centro - CEP: 73.001-285, Rio Verde - GO - Fone: (64) 321-0827 / 321-3018

Reconheço por SEMELHANÇA a assinatura indicada de PAULO ROBERTO CUNHA representante da RIO VERDE PREFEITURA MUNICIPAL (1330555), (00008) Dou fé. Rio Verde-GO, 06 de Junho de 2005 - 10:24:27h.

Em Teste *J.P.M.* da Verdade

J.P.M.
Juliana Pires de Moraes Velozo, Escrevente Autorizada



2.º SERVIÇO NOTARIAL DE RIO VERDE - GO *Flávia Rodrigues*
Rua Marechal Cândido Rondon, 558 - Centro - CEP: 73.001-285, Rio Verde - GO - Fone: (64) 321-0827 / 321-3018

Reconheço por SEMELHANÇA a assinatura indicada de LÚCIA HELENA ALVES CAETANO. (12274E), (00008) Dou fé. Rio Verde-GO, 06 de Junho de 2005 - 10:25:03h.

Em Teste *J.P.M.* da Verdade

J.P.M.
Juliana Pires de Moraes Velozo, Escrevente Autorizada



ANEXO 1

Anexo a que se refere à Cláusula 1.1. do Instrumento Particular de Parceria formalizado entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura do Município de Rio Verde.

PROGRAMA PARA O ANO LETIVO DE 2005:

- "Gestão"; e,
- "Acompanhamento de Turmas Regulares".

(documento anexo)



REDE VENCER**PROGRAMA "GESTÃO"****Responsabilidades da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA**

- a) criar e desenvolver um sistema de educação próprio e autônomo, de maneira a aumentar gradativamente o índice de municipalização do Ensino Fundamental e o fortalecimento do referido sistema;
- b) desenvolver e regulamentar, por legislação específica, a autonomia das unidades escolares, para que os respectivos Diretores sejam responsáveis e responsabilizados pelo cumprimento de metas e resultados estabelecidos pela Secretaria de Educação;
- c) envidar esforços para articular as redes municipal e estadual de ensino, prioritariamente para realizar a matrícula e estabelecer o calendário escolar para o Ensino Fundamental das mesmas;
- d) designar um profissional com perfil gerencial para exercer a função de Coordenador das ações de acompanhamento sistemático do gerenciamento das unidades escolares, e que tenha dedicação exclusiva em tempo integral;
- e) garantir a formação de uma equipe de profissionais na Secretaria de Educação que garantam aos Diretores o suporte necessário para o bom funcionamento das unidades escolares, e o cumprimento das metas estabelecidas pelo PROGRAMA para os indicadores da qualidade da aprendizagem;
- f) estabelecer e/ou dar continuidade à implementação da seleção/promoção de dirigentes escolares por competência técnica/administrativa e pedagógica, através de prova de conhecimentos e comprovação de experiência, com especial atenção para que o prazo de mandato dos referidos dirigentes, preferencialmente de quatro anos, não seja coincidente com a mudança da gestão municipal; e,
- g) responsabilizar os Diretores das unidades escolares selecionados, pelos resultados e alcance das metas previstas para os indicadores de sucesso e vincular sua permanência no cargo, em função desse alcance.



[Handwritten signatures and initials]

REDE VENCER**PROGRAMA "ACOMPANHAMENTO DAS TURMAS REGULARES"****Responsabilidades da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA**

- a) designar um profissional com perfil gerencial para exercer a função de Coordenador das séries regulares do Ensino Fundamental e que tenha dedicação exclusiva, em tempo integral;
- b) garantir a formação de uma equipe de profissionais com perfil gerencial e pedagógico, na Secretaria de Educação, que dê às unidades escolares o suporte necessário para o cumprimento das metas estabelecidas para os indicadores de sucesso na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental do Município;
- c) garantir a presença de um Coordenador Pedagógico em todas as unidades de ensino, com a função de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e dar suporte ao trabalho docente;
- d) mobilizar e co-responsabilizar os dirigentes escolares quanto aos projetos de qualificação da aprendizagem, com especial atenção para a alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental do Município;
- e) realizar levantamento do perfil dos alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município (série de origem, situação no ano anterior, idade, condição de alfabetização);
- f) estabelecer a aplicação de teste diagnóstico de leitura e escrita a todos os alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município e de nível de aprendizagem aos novos alunos que venham a ingressar nas quatro primeiras séries do referido Ensino Fundamental, seja através de transferência, seja através de matrícula inicial;
- g) adotar um programa de alfabetização adequado para os alunos com distorção idade/série, com aplicação de avaliação externa ao final do processo;
- h) estabelecer uma política de alfabetização para alunos que venham a ingressar na primeira série do Ensino Fundamental do Município com a idade de sete anos,



garantindo o acompanhamento sistemático do processo, professores capacitados como alfabetizadores, com aplicação de avaliação externa ao final do processo;

- i) manter projetos adequados de incentivo à leitura, devidamente acompanhados pela rede de ensino do Município;
- j) manter estratégias adequadas de recuperação da aprendizagem ao longo do ano letivo;
- k) instituir ações que garantam a presença dos professores da rede de ensino do Município, em cumprimento aos duzentos dias / oitocentas horas do ano letivo;
- l) instituir ações que garantam a presença do aluno da rede de ensino do Município na escola, nos duzentos dias / oitocentas horas do ano letivo; e,
- m) adotar programas específicos para jovens e adultos (EJA) para todos os alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município, com idade igual ou superior a 15 anos.

R

H

R



D

func

REDE VENCER**PROGRAMA "CIRCUITO CAMPEÃO"****Responsabilidades da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA**

- a) designar um profissional com perfil gerencial para exercer a função de Coordenador das séries regulares do Ensino Fundamental e que tenha dedicação exclusiva, em tempo integral;
- b) garantir a formação de uma equipe de profissionais com perfil gerencial e pedagógico, na Secretaria de Educação, que dê às unidades escolares o suporte necessário para o cumprimento das metas estabelecidas para os indicadores de sucesso na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental do Município;
- c) garantir a presença de um Coordenador Pedagógico em todas as unidades de ensino, com a função de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e dar suporte ao trabalho docente;
- d) mobilizar e co-responsabilizar os dirigentes escolares quanto aos projetos de qualificação da aprendizagem, com especial atenção para a alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental do Município;
- e) realizar levantamento do perfil dos alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município (série de origem, situação no ano anterior, idade, condição de alfabetização);
- f) estabelecer a aplicação de teste diagnóstico de leitura e escrita a todos os alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município e de nível de aprendizagem aos novos alunos que venham a ingressar nas quatro primeiras séries do referido Ensino Fundamental, seja através de transferência, seja através de matrícula inicial;
- g) adotar um programa de alfabetização adequado para os alunos com distorção idade/série, com aplicação de avaliação externa ao final do processo;



[Handwritten signatures and initials]

- h) estabelecer uma política de alfabetização para alunos que venham a ingressar na primeira série do Ensino Fundamental do Município com a idade de sete anos, garantindo o acompanhamento sistemático do processo, professores capacitados como alfabetizadores, com aplicação de avaliação externa ao final do processo;
- i) manter projetos adequados de incentivo à leitura, devidamente acompanhados pela rede de ensino do Município;
- j) manter estratégias adequadas de recuperação da aprendizagem ao longo do ano letivo;
- k) instituir ações que garantam a presença dos professores da rede de ensino do Município, em cumprimento aos duzentos dias / oitocentas horas do ano letivo;
- l) instituir ações que garantam a presença do aluno da rede de ensino do Município na escola, nos duzentos dias / oitocentas horas do ano letivo; e,
- m) adotar programas específicos para jovens e adultos (EJA) para todos os alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município, com idade igual ou superior a 15 anos.

[Handwritten signatures]



ANEXO II. RESOLUÇÃO N. 012/1998.

RESOLUÇÃO Nº 012/98



Regulamenta adoção de Programas de Aceleração de Aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO VERDE, ESTADO DE GOIÁS – COMERV, com suporte no Art. 20, inciso XI e considerando o disposto no Artigo 27, inciso V, alínea “b”, da Lei nº 3.624/97 que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino,

RESOLVE:

Art. 1º - Aceleração de Aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino é o processo que tem como objetivo suprir a distorção idade/série de alunos com mais de dois anos de defasagem escolar.

Art. 2º - O processo de Aceleração de Aprendizagem deve ser executado através de projetos específicos para este fim, os quais obedecerão as seguintes normas:

I – apresentação da existência de quadro de defasagem pelas Unidades Escolares, e/ou por outros organismos;

II – proposta pedagógica dirigida à correção de defasagem de aluno nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;

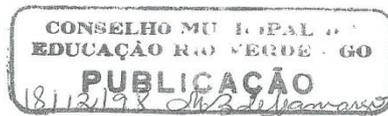
III – material didático adequado;

IV – apresentação de pessoal docente qualificado e capacitado para a implementação dos projetos;

V – espaço físico adequado;

VI – provisão de recursos financeiros necessários.

Art. 3º - O projeto deverá ser executado na Unidade Escolar onde fora detectado quadro de defasagem, em regime de intercomplementaridade ou em centro especializado.



ANEXO III. CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS – AUGE TECNOLOGIAS & SISTEMAS LTDA.



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

Nº 024/2009

Por este instrumento de contrato que entre si fazem, de um lado, o **MUNICÍPIO DE RIO VERDE GOIÁS**, pessoa jurídica de direito público interno, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 02.056.729/0001-05, com sede administrativa sito à Avenida Presidente Vargas, 3.215 – Vila Maria, neste ato representado por seu Exmo. Prefeito Municipal, Sr. Dr. **Juraci Martins de Oliveira**, brasileiro, casado, médico e agropecuarista, inscrito no CPF nº 018.038.241-15, e pelo Exmo. Secretário Municipal de Educação, Prof. Dr. **Levy Rei de França**, brasileiro, casado, portador do CPF nº 277.915.801-87 e RG nº 1556617 SSP-GO, no uso de suas atribuições legais e em conformidade com a Lei nº 4.320 de 17/03/1964 e Lei nº 8.666 de 21/06/1993 e suas alterações, neste instrumento denominado **CONTRATANTE** e de outro lado a empresa **AUGE TECNOLOGIA & SISTEMAS LTDA**, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob o N° 00.830.482/0001-07, com sede administrativa sito a Av. Raja Gabaglia n.º 1.686 – Andar 07, Setor Santa Lucia, na cidade de Belo Horizonte - MG, neste ato representada na forma de seu Estatuto Social, neste instrumento denominada **CONTRATADA**, tem entre si como justo e contratado, o que segue regido pelas cláusulas e disposições seguintes:

PREÂMBULO

O presente contrato é regido pela Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, tratando-se de inexigibilidade de licitação prevista no art.25, I dessa mesma lei. –

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO CONTRATUAL

- I. Concessão do direito de uso de licença do software **SIASI - GP: SISTEMA INSTITUTO AYRTON SENNA DE INFORMAÇÕES - GESTÃO DE PROGRAMAS** doravante denominado simplesmente "SISTEMA".
- II. Prestação de serviços de manutenção do SISTEMA.
- III. Prestação de serviços de suporte técnico à operação do SISTEMA.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA VIGÊNCIA CONTRATUAL

O presente Contrato entra em vigor na data de sua assinatura e terá prazo de vigência de 09 (nove) meses contados a partir da data de sua assinatura, podendo ser renovado por igual período caso haja interesse entre as partes.

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS PREÇOS E CONDIÇÕES DE PAGAMENTO

- I. Pela concessão do direito de uso de licença do SISTEMA, e pelos serviços de suporte e/ou manutenção prestados, objetos do presente Contrato, a CONTRATANTE pagará mensal e sucessivamente à CONTRATADA, durante o prazo de vigência do contrato, parcelas mensais no valor de R\$ 1.014,00 (um mil e quatorze reais), para atender até 14.718 (quatorze mil setecentos e dezoito) alunos. O valor global do contrato será de R\$. 9.126,00 – (nove mil cento e vinte e seis reais). A primeira parcela vencerá no dia 05/05/2009.
- II. A CONTRATANTE pagará pelos serviços prestados na modalidade Suporte On Site, descrito na Cláusula Sexta - item b, o valor de R\$ 75,00 (setenta e cinco reais) referente

Rua: Joaquim Fonseca esq., c/ Maria Rodrigues - Bairro Odília - Rio Verde-GO - Fone/ Fax: 64 - 3602-8208 - CEP-75908-730

000008

Art. 4º - Uma vez elaborado o projeto deve ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação para apreciação e posterior encaminhamento ao Ministério de Educação, se for o caso.

Art. 5º - Aspectos gerais a serem observados quanto à execução dos projetos:

- I – possibilidade de aceleração de: séries, períodos, etapas ou módulos;
- II – avaliação contínua e cumulativa de conteúdos;
- III – conteúdos programáticos adaptados à realidade de cada aluno;
- IV – desvinculação da duração mínima do ano letivo exigida para o processo regular de ensino.

Art. 6º - Uma vez corrigida a defasagem idade/série o aluno será classificado para a série, a etapa, período ou módulo compatível com o nível de escolarização alcançada.

Parágrafo Único: Concluído o processo de Aceleração será expedido histórico escolar apropriado onde se registrarão todos os resultados quanto às avaliações, bem como certificação quanto à classificação escolar.

Art. 7º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º - Revogam – se as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO PLENO, aos dezessete dias do mês de dezembro de um mil novecentos e noventa e oito.

PRESIDENTA:

MARIA BORGES DE CAMARGO


GOVERNO
 Maria Borges de Camargo
 Presidenta

CONSELHEIROS:

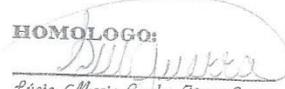
Altiva Lima Ferreira
 Amanda Cândida de Moraes Pereira
 Antônio Nogueira de Carvalho
 Cimão Dias Borges
 Gilberto Eustáquio Guimarães de Ávila
 Helena da Silva Guimarães de Souza
 Marco Antônio Ferreira
 Roberta Bastos da Matta e Silva
 Vera Lúcia Barros Santana

HOMOLOGO

RIO VERDE-GO. 17.12.98
 SUPERINTENDÊNCIA ESPECIAL
 DE ENSINO RURAL.

 Superintendente

HOMOLOGO:


 Lúcia Maria Cunha Mont Guerra
 Secretária Municipal de Educação
 DATA 17.12.98



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2

a cada hora técnica discriminada no Relatório de Atendimento ao Cliente – RAC, juntamente com as despesas decorrentes de transporte, hospedagem e alimentação do técnico. O pagamento deverá ser efetuado até 7 (sete) dias após a apresentação da Nota Fiscal.

- III. Todos os valores serão cobrados através de Nota Fiscal Fatura de Prestação de Serviços e pagas através de boleto bancário.
- IV. Os impostos e taxas incidentes sobre os serviços, pagos pela CONTRATANTE à CONTRATADA serão de exclusiva responsabilidade desta última, encargos já incluso no valor acima mencionado.
- V. As Partes elegem, desde já, o IGPM (Índice Geral de Preços) da Fundação Getúlio Vargas, como índice de atualização, aplicável aos preços contratados, a cada 12 (doze) meses, a contar da data de assinatura do Contrato. Na falta deste índice ou, se permitido por lei ou por decisão judicial, será aplicado como forma de reajuste qualquer outro índice oficial que mais eficientemente etida os efeitos inflacionários da moeda corrente nacional.
- VI. Em ocorrendo fatos ou atos que possam prejudicar o equilíbrio econômico-financeiro do Contrato (inclusive impossibilidade de reajustamento adequado em razão de desvalorização da moeda ou aumento de custos), a CONTRATADA poderá negociar novos valores estimados na proposta e a CONTRATANTE concorda desde já em avaliar a proposta de reajuste, desde que esclarecida a fórmula de cálculo utilizada para a atualização, a fim de evitar qualquer perda de natureza econômica, financeira ou outra.
- VII. A falta de pagamento de qualquer importância devida sob o presente Contrato na data de seu vencimento implicará em multa de 2% sobre o valor em atraso, corrigidos monetariamente + 1% a.m. de juros, *pro rata die*, calculados desde a data do vencimento do respectivo documento de cobrança até a data do efetivo pagamento.
- VIII. O não pagamento pela CONTRATANTE, dos valores devidos sob o presente Contrato, por prazo superior a 30 (trinta) dias do respectivo vencimento, poderá determinar a suspensão da concessão do direito de uso de licença do SISTEMA, bem como a suspensão dos serviços de suporte técnico à sua operação e dos serviços de manutenção. O restabelecimento do direito de concessão de usos de licença do SISTEMA, e dos serviços retromencionados fica condicionado ao pagamento do valor em atraso, acrescido dos encargos acima previstos.

CLÁUSULA QUARTA – DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA.

As despesas do presente contrato correrão por conta Dotação Orçamentária: 0318 12 122 4000 2551 339039 - OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS – PESSOA JURÍDICA.

CLÁUSULA QUINTA – OBRIGAÇÕES DO CONTRATANTE.

- I. Utilizar o SISTEMA segundo as instruções e especificações que constam do mesmo.
- II. Não conceder seu direito de uso, comercializar, ceder, doar, alugar, vender ou de forma alguma transferir a quaisquer terceiros o SISTEMA, no todo ou em parte, sob pena das sanções legais cabíveis.
- III. Utilizar os serviços contratados, exclusivamente para os fins especificados neste Contrato.



Rua. Joaquim Fonseca esq., c/ Maria Rodrigues - Bairro Odília - Rio Verde-GO - Fone/ FAX: 64 - 3602-8208 CEP: 75908-730

000009

00001



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3

- IV. Comunicar à CONTRATADA, o mais breve possível, quaisquer anormalidades observadas nos serviços de suporte e/ou manutenção, para que essa possa regularizá-los no menor prazo possível.
- V. Comunicar por escrito à CONTRATADA, o mais breve possível, quaisquer falhas ou defeitos detectados no uso regular do SISTEMA.
- VI. Efetuar os pagamentos devidos pela concessão do direito de uso de licença do SISTEMA, e pela prestação dos serviços de suporte e/ou manutenção, de acordo com o previsto na Cláusula Terceira deste Contrato.
- VII. Arcar com os custos de horas técnicas, juntamente com as despesas de viagem, hospedagem e alimentação do técnico, previamente avençados, decorrentes de serviços a serem prestados na modalidade Suporte On Site, descrito no item b da Cláusula sexta deste Contrato.
- VIII. Acompanhar e fiscalizar os serviços, por intermédio de servidor ou comissão designada;
- IX. Rejeitar qualquer serviço executado em desacordo com as orientações passadas.
- X. Permitir o acesso de pessoal autorizado pela CONTRATADA para realização de manutenção e reparos.

CLÁUSULA SEXTA - OBRIGAÇÕES DO CONTRATADO

- I. Envidar todos os esforços para a correção de eventuais falhas ou defeitos efetivamente comprovados pela CONTRATANTE junto a CONTRATADA quanto ao uso regular do SISTEMA, o qual deverá funcionar substancialmente de acordo com o fim a que se destina, conforme descrito na documentação que o acompanha.
- II. Recuperar falhas ocorridas, arcando com todos os custos de reparo quando tais falhas forem de sua responsabilidade exclusiva, e não for causadas por culpa da CONTRATANTE, respeitado o disposto no item III da Cláusula Terceira.
- III. Manter o SISTEMA em versão sempre atualizada e compatível com a legislação em vigor.
- IV. Assegurar à CONTRATANTE a disponibilização de novas versões do SISTEMA, na medida em que houver atualização ou aperfeiçoamento do mesmo.
- V. Fornecer à CONTRATANTE suporte técnico à operação do SISTEMA, nas seguintes modalidades:
 - a) Suporte Técnico Remoto - considera-se Suporte Técnico Remoto aquele que é prestado por telefone, fax, e-mail (correio eletrônico), Internet e meios afins, sem que seja necessário o deslocamento de um técnico especialista ao local de onde está sendo solicitado.
 - b) Suporte Técnico On Site - considera-se Suporte Técnico On Site aquele para o qual é necessário o deslocamento de um técnico especialista ao local de onde está sendo solicitado. Neste caso o custo das horas técnicas, acrescido de despesas com transporte, hospedagem e alimentação do técnico será de responsabilidade da CONTRATANTE, conforme estipulado na Cláusula Quinta deste Contrato.
- VI. Emitir a Nota Fiscal Fatura para Cobrança de Provisão de Serviços, conforme estipulado na Cláusula Terceira deste Contrato.
- VII. Responder pelos danos causados diretamente à Administração Municipal ou a terceiros, quando da execução dos serviços, não excluindo ou reduzindo esta responsabilidade à fiscalização ou o acompanhamento da CONTRATANTE;

Rua: Joaquim Fonseca esq., c/ Maria Rodrigues - Bairro Odília - Rio Verde-GO - Fone/ Fax: 64 - 3602-8206 - CEP: 75908-120

000010



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4

VIII. Não delegar ou transferir a execução do contrato a terceiros, sem prévia anuência da Administração.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA RESCISÃO

- I. Sem prejuízo das demais obrigações e responsabilidades constantes do presente instrumento e em especial os pagamentos e penalidades aqui previstos, este Contrato terminará mediante a ocorrência de um ou mais dos seguintes:
 - 1.1 Acordo mútuo
 - 1.2 Disposição de Lei
 - 1.3 Falência ou insolvência de quaisquer das Partes
- II. Descumprimento de qualquer cláusula ou condição estipulada neste Contrato, por qualquer das Partes, observado o disposto no item III infra.
- III. O presente Contrato poderá ser rescindido, a qualquer tempo, por qualquer das partes, mediante notificação judicial ou extrajudicial, caso uma delas se torne inadimplente no cumprimento de suas obrigações e desde que a obrigação descumprida não seja adimplida ou implementado plano para saneamento do descumprimento no prazo de 30 (trinta) dias contados do recebimento da notificação.
- IV. Em caso de término ou rescisão deste Contrato, a CONTRATANTE se obriga a cessar imediatamente o uso do SISTEMA e Serviços, objetos do presente Contrato, fornecidos pela CONTRATADA.
- V. Este contrato se considerará rescindido pelo inadimplente contratual, obrigando-se à parte infratora ao pagamento de multa estimada em 2% (dois por cento) sobre o valor do contrato para qualquer das partes que deixar de cumprir a presente avença;
- VI. E demais motivos de rescisão prevista nos Arts. 77, 78 e 79, Lei nº 8.666/93; de 21/06/93 e alterações posteriores

CLÁUSULA OITAVA - DO CASO FORTUITO E FORÇA MAIOR

- I. As partes não poderão ser responsabilizadas pelo não cumprimento de suas obrigações sob este Contrato em decorrência de casos fortuitos ou eventos de força maior que impeçam, temporariamente ou definitivamente, o cumprimento de quaisquer dessas obrigações, conforme dispõe a legislação vigente.
- II. A parte que for afetada por caso fortuito ou motivo de força maior deverá notificar a outra de imediato, das consequências do fato e do prazo estimado durante o qual estará impossibilitada de cumprir ou pelo qual será obrigada a atrasar o cumprimento de suas obrigações decorrentes deste Contrato

CLÁUSULA NONA - DAS ALTERAÇÕES CONTRATUAIS

As cláusulas e condições constantes deste Contrato somente poderão ser revistas, a qualquer tempo, de comum acordo, mediante Termo Aditivo, assinado pelos representantes legais ou procuradores habilitados das Partes, de forma a mantê-lo adequado às conveniências e requisitos da prestação de serviços ora contratada.

CLÁUSULA DÉCIMA - DISPOSIÇÕES GERAIS

- I. O CONTRATADO obriga-se a executar os serviços objeto do presente contrato, em perfeita harmonia e em concordância com as Normas Técnicas.

Assinatura	
Nome	
CPF	

Rua Joaquim Francisco s/nº, c/ Maria Rodrigues - Bairro Odília - Rio Verde-GO - Fone/ Fax: 64- 3401-8208 - CEP-75908-730

00001

000011



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5

- II. Nos casos omissos, serão aplicadas às regras da Lei nº 8.666/93 e suas alterações, os princípios do Direito Administrativo e Constitucional e os Princípios da Teoria Geral dos Contratos e as disposições do Direito Privado;
- III. Para dirimir quaisquer questões oriundas do cumprimento do presente contrato, as partes elegem o foro da comarca de Rio Verde Goiás, renunciando a qualquer outro por mais privilegiado que seja.
- IV. E para firmeza e como prova de assim estarem ajustadas e contratadas, depois de lido e achado conforme, as partes assinam este contrato em 02 (duas) vias juntamente com 02 (duas) testemunhas para que produza seus efeitos legais.

Rio Verde, 01 de abril de 2009.

Juraci Martins de Oliveira

 JURACI MARTINS DE OLIVEIRA
 PREFEITO MUNICIPAL

Levy Reine França

 PROF. DR. LEVY REINE FRANÇA
 SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Flávia

 AUGE TECNOLOGIA & SISTEMAS LTDA
 Contratada

TESTEMUNHAS:

1º *[Assinatura]*
 CPF: 091.325.108-54
 2º *[Assinatura]*
 CPF: 547.225.431-00

Registrado às fls. 134 de livro pro-
 prio n.º 1 e publicado nesta
 Secretaria em 01 de 04 de 2009

000016

000012

Anexo IV. Termo de Referência



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Prefeitura Municipal de Rio Verde
Rua Joaquim Fonseca - Bairro Odina
CEP 75305-310 - Rio Verde - Goiás
Fone : (064) 3602-8200
CNPJ : 02.056.729/0001-05
Site : www.rioverdegoias.com.br

TERMO DE REFERÊNCIA

Trata-se Termo aditivo de prorrogação de prazo ao contrato de prestação de serviços em concessão de direito de uso de licença do software SIAI – GP: Sistema Instituto Ayrton Senna de informações – Gestão de Programas n. 24/2009.

Tal aditivo se faz necessário para atender as necessidades da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, em virtude da especialidade da empresa AUGE TECNOLOGIA & SISTEMAS no que tange a prestação de serviços de manutenção e suporte técnico do Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações, uma vez que a empresa ora citada desenvolveu o software que atende especificamente as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Os valores mensais manterão os mesmos por mais um período de três meses sem reajuste.

Rio Verde, 29 de setembro de 2010.


.....
ÁLISON SILVA PEREIRA
Coordenador de Compras

000003

ANEXO V. EXTRATO DE EMPENHO POR FORNECEDOR

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO VERDE
Extrato de Empenho por Fornecedor

Período: 01/01/2010 a 27/10/2010

NE

Pág: 1

Dt. Emp.	Processo	Nº Doc	Ficha	Pre-Empe	Liq	Pag	Empenho	Anulção Empenho	Liquidado	Anulção Liquidado	Pagamento	Anulção Pagamento	A Liquidar	A Pagar
AUGE TECNOLOGIA E SISTEMAS LTDA														
23/2/2010	NL	2010003740	2010	20100433	884	1	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
23/2/2010	NP			20100433	884	1	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
6/4/2010	NL	2010008691	* 2010115	20100433	884	2	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
8/4/2010	NP			20100433	884	2	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
30/4/2010	NL	2010010777	2010137	20100433	884	3	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
3/5/2010	NP			20100433	884	3	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
30/4/2010	NL	2010011714	2010185	20100433	884	5	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
4/5/2010	NP			20100433	884	5	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
28/5/2010	NL	2010015763	2010231	20100433	884	6	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
8/6/2010	NP			20100433	884	6	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
5/7/2010	NL	2010019109	2010273	20100433	884	7	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
6/7/2010	NP			20100433	884	7	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
10/8/2010	NL	2010022648	3342010	20100433	884	8	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
17/8/2010	NP			20100433	884	8	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
23/9/2010	NL	2010028738	439	20100433	884	9	0,00	0,00	1.014,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
28/9/2010	NP			20100433	884	9	0,00	0,00	0,00	0,00	1.014,00	0,00	0,00	0,00
Total Empresa							9.126,00	0,00	8.112,00	0,00	8.112,00	0,00	1.014,00	0,00
Total							9.126,00	0,00	8.112,00	0,00	8.112,00	0,00	1.014,00	0,00

000026

\\10.10.10.201\prododajprodajsch\DATA\aveemp.rpt

Davis S.